

MASHAMBA

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

VOLUME 2 - NUMÉRO 1 - 2022

LE GRENIER DES SAVOIRS ET ÉDITIONS SCIENCE ET BIEN COMMUN



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

Dossier : Interculturalité, contemporanéité et
interdisciplinarité en action : vision plurielle

Coordonné par Fulgence MANIRAMBONA et Rémy
NDIKUMAGENGE

Volume 2, numéro 1 – 2022

Doi : 10.46711/mashamba.2022.2.1

Table des matières

Présentation	1
Fulgence MANIRAMBONA et Rémy NDIKUMAGENGE	
Les « clubs culturels » au Burundi : mémoires et revendications culturelles dans le contexte de sortie de crises identitaires	11
Éric NDAYISABA	
Geste et corruption : aspects transculturels de la représentation d'un phénomène	33
Gilbert Willy TIO BABENA	
Le roman de la diaspora africaine contemporaine : l'intergénéricité en question	63
Fulgence MANIRAMBONA	
Quelques aspects de l'interculturel dans « Cœur de femme d'Adamou Kantagba » et « Le Mal de peau » de Monique Ilboudo	87
Pierre NDUWAYO et H. Kader Aristide NIKIEMA	
Interculturel et pédagogie des langues étrangères : cas du français et de l'anglais dans les écoles des camps de réfugié-e-s congolais-e-s de Musasa et Kinama au Burundi	105
Rémy NSAVYIMANA et Marie-Immaculée NDAYIMIRIJE	
La perspective interculturelle en classes de FLE du 4e cycle de l'école fondamentale au Burundi : état des lieux	131
Rémy NDIKUMAGENGE	
La place de l'approche interculturelle en classe de français langue étrangère au Burundi : cas du cycle post-fondamental	155
Rémy NDIKUMAGENGE et Pacifique DOCILE	

Enjeux de la qualité des acteurs et actrices de l'éducation dans une perspective de Laudato si'	179
Hervé DJILO KUATE	
VARIA	
Paramètres psychopédagogiques à l'épreuve de l'enseignement des langues maternelles au Cameroun. Quels impacts et quels rendements?	207
Gabriel MBA et Céphanie Mirabelle Gisèle PIEBOP	
L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations sociales	243
Venant ELOUNDOU ELOUNDOU, Gabriel MBA, et Aline MAGUIABOU YAMDJEU	



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.



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

FULGENCE MANIRAMBONA ET RÉMY NDIKUMAGENGE

Type de texte : Éditorial

L'histoire des relations interhumaines révèle que des superpuissances politico-économiques et religieuses ont imposé leurs civilisations aux autres sociétés dites « inférieures », « primitives », « barbares », etc. Il s'est alors développé des concepts d'universalité et de globalisation réducteurs qui tendent à refuser explicitement ou implicitement d'inclure dans l'humanité d'autres singularités. Derrière le concept de l'universalité se profile donc la condamnation des autres expressions de l'humanité au silence ou à leur anéantissement. La globalisation, quant à elle, sous-entend l'homogénéisation des cultures de l'humanité pour dire que des cultures des minorités n'ont pas droit de cité. Ainsi se distinguaient des communautés aux civilisations/cultures dominantes et d'autres aux civilisations/cultures dominées. Selon les premières, seules leurs visions du monde, leurs propres valeurs et traditions sont valables et applicables à l'échelle universelle alors que les secondes sont sommées de se taire ou d'être inféodées aux premières. Mais cette conception a été battue en brèche par des chercheuses et chercheurs convaincu-e-s de l'indispensable complémentarité des cultures, qu'elles soient « dominantes » ou « dominées ».

Grâce à cette évolution des mentalités, il s'est développé des valeurs nouvelles associées à l'interculturel. Parmi celles-ci figurent la reconsidération de l'autre, la valorisation de la culture d'autrui, le respect des pensées de l'autre. Ces valeurs fondées sur la nécessaire symbiose des cultures et sur l'intemporalité de l'interculturel ont intéressé et intéressent encore des chercheurs et chercheuses sur divers plans. Sur le plan social, l'interculturel trouve son fondement dans la nécessaire interaction entre l'humain et ses semblables, dans des échanges indispensables entre des communautés humaines proches ou éloignées. En effet, compte tenu de la position de l'humain dans sa société, il est perçu comme un être inachevé, toujours en train d'arriver ou de venir. Il ne peut ni faire le tour de la connaissance de lui-même ni le tour de la connaissance de l'autre. Il a sans cesse besoin de l'autre, parce que c'est ce dernier ou cette dernière qui peut réellement voir son visage et sa nuque, son thorax et son dos. Cette prise de conscience de l'incomplétude déductible du fondement de l'interculturel permet d'affirmer que le paradigme « interculturel » est bénéfique à tout être humain et même à l'humanité tout entière. Oscar Bimwenyi Kweshi abonde dans le même sens : « en acceptant leurs propres limites, et en acceptant qu'ils peuvent être complétés par d'autres, en allant vers les autres pour apprendre, pour en savoir davantage sur eux-mêmes, et en laissant venir vers eux les autres pour apprendre eux aussi ce qui les intéresse, les hommes participent à ce que d'aucuns appellent "le rendez-vous du donner et du recevoir" » (2013, p. 68).

L'interculturel se résume donc, sur le plan social, en une reconnaissance mutuelle, en une réhabilitation de la dignité de l'autre en ce qu'il ou elle a et ce qu'il ou elle est fondamentalement. C'est cette forme interculturelle que mettent en œuvre les « clubs culturels » au Burundi. **Éric NDAYISABA** analyse ces associations culturelles, à partir d'une démarche anthropologique, comme des « foyers » de rencontre des mondes culturels. En effet, certaines de leurs productions mettent en valeur les mobilisations et les revendications culturelles pour que toute « image de soi » soit soumise à la reconnaissance d'autrui. Ils concourent ainsi, d'après cet auteur, à la transmission intergénérationnelle des

Présentation

valeurs culturelles liées à la reconstruction et à la réconciliation nationales. Dans le contexte global de la mondialisation, la mobilisation culturelle particulièrement urbaine est comprise comme une mise en contact culturel comprenant le rural, l'urbain et l'international. Partant de l'analyse documentaire, des enquêtes et de l'analyse des thématiques développées dans le corpus de la troupe « *Amagaba* », cette étude aboutit à des conclusions que les chansons traditionnelles des clubs culturels véhiculent les revendications mémorielles, la quête de l'identité patrimoniale et le dialogue interculturel et intergénérationnel comme une approche de reconstruction et de cohésion sociales.

Par ailleurs, le texte de **Gilbert Willy TIO BABENA** sonde les diverses formes d'expression gestuelle associée à la corruption. L'auteur juge illusoire toute tentative de traiter de la corruption – un phénomène universel et hétérogène – dans son rapport au langage sans tenir compte des considérations d'ordre socioculturel. C'est pour cette raison qu'il envisage une réflexion comparative de l'imaginaire artistique au travers des représentations filmiques d'aires et de sensibilités artistico-culturelles différentes, en privilégiant l'approche universaliste de la corruption permettant qui, selon lui, rend mieux compte de la structure des interactions en situation de corruption. Il fait dès lors remarquer que la traduction d'une expérience (trans)culturelle est virtuellement présente en l'individu et potentiellement communicable à une échelle culturelle endogène aussi bien qu'exogène. Il constate aussi que la pensée corruptrice peut être suggérée par l'insatisfaction d'une requête, l'absence ou le refus de considérer celui qui sollicite le service, les regards latéraux ou le silence. En plus, il souligne que le comportement des protagonistes (corrompu et corrupteur) est tributaire de la constitution de l'environnement spatio-participatif et que le corps est un intégrant essentiel de la mise en scène du langage de la corruption en ce sens que cette partie de l'humain participe à la détermination des identités participatives dans les interactions en situation de corruption.

L'interculturel se veut ainsi une inter-relation sociétale indispensable et continue. Il « circule dans toutes les sociétés, les irrigue, mélangeant les discontinuités et les appropriations, avançant comme une eau qui coule en s'étalant, imposant son omniprésence, et, aujourd'hui sa visibilité » (Rafoni, 2003, p. 21). En littérature, le paradigme « interculturel » bénéficie d'une attention particulière des chercheuses et chercheurs, des écrivaines et écrivains. Dans *Éducation et communication interculturelle*, M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher qualifient la littérature de « lieu emblématique de l'interculturel » (1996, p. 162). Le texte littéraire peut constituer un moyen d'accès à des codes sociaux et génériques d'autrui, à des modèles culturels venus d'ailleurs, car, quelle que soit sa langue d'expression, il renferme souvent une représentation du monde et des valeurs partagées entre cultures. C'est dans cette perspective que s'inscrit la contribution de **Fulgence MANIRAMBONA** qui interroge l'intergénéricité dans le texte romanesque des écrivain-e-s africain-e-s de la diaspora contemporaine. Le but est de montrer que la catégorisation générique occidentale, en vogue depuis le milieu du 19e siècle, est remise en cause par les pratiques romanesques fondées sur les théories postcoloniales. Celles-ci prônent une esthétique de l'« hétérogène », de l'hybridité, de l'entre-deux, du « métissage », du « puzzle », du « patchwork », de la transgression, etc. dans la construction du texte. Les codes culturels, les traits génériques, de même que l'inter-relation entre la tradition orale africaine et la tradition occidentale dans la pratique littéraire sont analysés en vue de mettre en évidence l'interculturalité dans les œuvres analysées.

Pierre NDUWAYO et **H. Aristide NIKIEMA** s'inscrivent dans le même sillage lorsqu'ils analysent les romans *Cœur de femme* de Kantagba et *Le Mal de peau* d'Illboudo. Le phénomène de la mondialisation, particulièrement marqué par le dialogue et/ou le transfert des éléments culturels, conduit inéluctablement certain-e-s écrivain-e-s à recourir à l'intertextualité, perçue comme stratégie syncrétiste qui fait fi des frontières et reconstruit des identités hybrides, métisses, transnationales. Il s'agit donc d'une identité interculturelle qui caractérise une situation de rencontre et de dialogue entre les cultures et dont Kantagba et Illboudo

sont eux-mêmes porteurs en tant que passeurs de langues et de cultures. Les auteurs de l'article situent les aspects interculturels des deux romans analysés au niveau thématique d'abord, à travers par le comportement des personnages, et ensuite au niveau formel, à travers les pratiques d'écriture. Sur le plan thématique, leur étude analyse la juxtaposition des signes culturels à travers l'évocation de lieux, les symboles de la cohabitation dans la diversité, l'alternance des espaces narratifs dans lesquels évoluent les personnages, l'onomastique qui renvoie tantôt à l'Occident, tantôt à l'Afrique. Au niveau du mode d'écriture, il nous introduit dans l'intertextualité qui se manifeste par l'intégration au roman, genre d'origine occidentale, des genres oraux tels que le conte, la poésie, les proverbes et le juron. Enfin, la convocation de la mythologie grecque et de la tragédie classique fait dialoguer le roman (d'origine étrangère) et la littérature orale, propre à la société africaine traditionnelle.

L'interculturel est aussi sollicité en didactique des langues étrangères où son intégration date du « début des années 1970, suite à la massification scolaire qui rendait l'école plus sensible aux problèmes éducatifs propres aux enfants d'origine étrangère » (Ndikumagenge, 2015, p. 11). La part de cette ouverture à la culture de l'autre sans pour autant s'aliéner est mise en exergue en didactique des langues par Abdallah-Prétceille (2004, p. 61) qui oppose la perspective culturaliste et la démarche interculturelle. La perspective culturaliste met l'accent sur les connaissances culturelles et linguistiques en s'appuyant sur l'ethnographie tandis que la démarche interculturelle repose sur la capacité à repérer le culturel dans le discours d'autrui. En d'autres termes, comprendre les cultures consiste à apprendre à penser à l'Autre sans l'anéantir, sans entrer dans un discours de maître afin de sortir du primat d'identification et du marquage.

Partant de cette importance de l'interculturel en classe de langues étrangères, **Rémy NSAVYIMANA** et **Marie-Immaculée NDAYIMIRIJE** mènent une réflexion sur les perceptions de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du français et de l'anglais langues étrangères dans les classes de 3e et 4e années secondaires des camps

de réfugié-e-s congolais-es au Burundi. Leur étude part du constat que la perspective interculturelle dans les classes enquêtées est un concept encore méconnu dans les programmes de formation qui font l'objet d'analyse. Au terme de l'étude, l'auteur et l'autrice remarquent que le plan de référence des programmes est largement dominé par la culture congolaise, que les démarches méthodologiques indiquées dans les guides des enseignant-e-s sont essentiellement enracinées dans un contexte de la culture essentiellement congolaise. Ainsi jugent-ils opportun d'intégrer les notions de l'interculturel dans lesdits programmes. Sur la base d'une réflexion nourrie des résultats de l'enquête, il et elle affirment qu'une approche favorisant le dialogue des cultures en contact aurait toute sa place dans les enseignements organisés au sein des camps ayant fait l'objet d'enquête et que la perspective interculturelle y serait bien accueillie, car l'acquisition du français et de l'anglais prenant en charge la culture du pays d'asile est d'une importance capitale pour les réfugié-e-s. Ces dernier-e-s deviendraient compétitifs sur le marché du travail dans le pays hôte où ils et elles pourraient collaborer dans des projets de développement socio-économique. Pour favoriser l'intégration de l'interculturel en milieux scolaires ciblés, l'auteur et l'autrice suggèrent un renforcement des capacités des enseignant-e-s en interculturel, les visites d'exploration de terrain dans les deux camps de réfugié-e-s par les réfugié-e-s et la création des centres d'animation en interculturel.

Dans le même sillage, **Rémy NDIKUMAGENGE** propose une analyse des programmes de français en usage au Burundi. L'auteur, qui se focalise sur le 4^e cycle de l'école fondamentale, fait un état des lieux de l'intégration de la perspective interculturelle. Adhérant à l'idée que la didactique de l'interculturel doit occuper une place de choix dans les programmes de formation des enseignants de FLE, l'auteur analyse les composantes des programmes et trouvent que l'aspect interculturel n'est annoncé que dans l'introduction générale des *Guides de l'enseignant*. Les compétences, les méthodologies et les pratiques pédagogiques détaillées dans le même document de référence n'en font aucune mention. On peut en dire autant pour les manuels de français destinés au même cycle.

À part la référence plurilingue et pluriculturelle que montrent implicitement les premières de couverture, les contenus de ces manuels sont largement dominés par la culture burundaise tandis que les rares allusions aux cultures étrangères ne sont traitées qu'en référence à la culture burundaise.

Sur la même lancée, **Rémy NDIKUMAGENGE** et **Pacifique DOCILE** proposent une analyse des programmes de français destinés au cycle de l'école post-fondamentale du Burundi pour y cerner la place de l'approche interculturelle. Ils veulent montrer jusqu'à quel degré ces programmes prennent en charge la dimension interculturelle. Voulant connaître le rôle de l'approche interculturelle en classe de FLE, les auteurs la trouvent à la fois indispensable et incontournable, parce qu'elle permet le développement de la compétence interculturelle dont les principales composantes sont le savoir être, le savoir comprendre et le savoir s'engager. L'analyse des programmes suivis en classes de français, quant à elle, amène au constat que l'approche interculturelle n'est évoquée que dans les préfaces de *Guides de l'enseignant* des 2e et 3e années post-fondamentales où s'annonce une ouverture à l'autre et que les contenus des guides et des *Cahiers des supports-élèves* n'en font aucune mention. Les compétences énoncées dans les premiers et les objectifs formulés dans les seconds montrent que la tendance à développer les compétences interculturelles est nulle, même en cas des questions relevant du contact des cultures.

L'éducation formelle comme sous-ensemble de la didactique intéresse aussi la dimension interculturelle. **Hervé DJILO KUATE** s'est inscrit dans ce sillage pour proposer une réflexion d'ordre psychopédagogique à finalité moralisatrice et chrétienne. L'auteur fait la remarque que l'école ignore de plus en plus la différence de qualité entre un savoir assimilé et un savoir ingurgité où l'urgence d'entasser les connaissances prime sur la nécessité de créer les aptitudes. Il dénonce aussi les effets pervers du pouvoir technologique et du manque d'éducation appropriée à l'utilisation de ce pouvoir. S'exprimant sur l'éducation et la spiritualité écologiques, il confirme que les êtres humains

sont capables de se dégrader à l'extrême ou se régénérer. Dans le dernier cas, le changement de mentalités et l'évolution des consciences résulteraient des efforts conjugués à différents niveaux : familles restreintes, école, séminaires, colloques et catéchèse. La condition *sine qua non* est que l'éducateur ou l'éducatrice – un acteur ou une actrice incontournable de ces changements – ait un sens psychologique aigu, beaucoup de finesse et d'adresse. Il ou elle doit aussi tenir compte de chaque personnalité et de l'ambiance générale, bien connaître les enfants et manœuvrer en fonction de leur âge.

Visiblement, l'interculturel est un domaine de recherche qui intéresse des chercheuses et chercheurs d'horizons différents. Patrick Denoux, cité par Rafoni (2003, p. 20-21), exprime un avis similaire lorsqu'il répertorie les champs d'application des études interculturelles tels que l'éducation interculturelle et la pédagogie, la psychologie interculturelle, la personnalité interculturelle, l'imaginaire interculturel, les relations interculturelles (intra-nationales et internationales). Les études interculturelles explorent des disciplines étendues qui nécessitent la création des sous-disciplines comme la sociologie interculturelle, la linguistique interculturelle dont chacune est marquée par la spécificité de son approche. Les contributions de ce numéro visent ainsi à créer une synergie interdisciplinaire au sein de laquelle littéraires, didacticiens, sociologues, anthropologues, linguistes, etc. échangent, discutent et se contredisent parfois sur la base des réflexions pertinentes et des méthodologies originales dans l'optique de faire émerger le ou les sens de l'interculturel.

Références

Abdallah-Prétceille, M.artine. 2004. *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

Présentation

Abdallah-Pretceille Martine et Porcher Louis (1996), *Education et communication interculturelle*, Paris : PUF.

Bimwenyi Kweshi, Oscar. 2013. *Quête de fondement de l'interculturel*. Dans Albert Kassanda (dir.), *Dialogue interculturel. Cheminer ensemble vers un autre monde possible* (p. 65-71.). Paris : L'Harmattan.

Ndikumagenge, Rémy. 2015. *Pour un renouvellement de l'apprentissage du FLE au Burundi. L'apport interculturel de la didactisation des contes burundais*. Vol. 1. Thèse de doctorat (inédit), Université Libre de Bruxelles.

Rafoni, Béatrice. 2003. *La recherche interculturelle. État des lieux en France*. Dans *Questions de communication*, 4, 13-26. DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.4510>

Fulgence MANIRAMBONA

Enseignant-chercheur attaché à l'École normale supérieure du Burundi depuis novembre 2000, l'auteur a pratiqué le journalisme à la Radio Télévision Nationale du Burundi (RTNB) jusqu'en 2007. Il a été formé à l'Université du Burundi, à l'Université de Limoges et à l'Université Libre de Bruxelles où il a soutenu sa thèse en mai 2011 sur les littératures francophones contemporaines d'Afrique noire. Il est auteur de plusieurs articles publiés dans divers revues scientifiques ou ouvrages collectifs. Il est, par ailleurs, directeur du Centre de recherche et d'études en lettres et sciences sociales (CRELS) attaché 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 de doctorat réalisées à l'Université Libre de Bruxelles.

Contact : fulumani@gmail.com

Rémy NDIKUMAGENGE

Fulgence MANIRAMBONA et Rémy NDIKUMAGENGE

L'auteur est titulaire d'un doctorat en langues, lettres et traductologie. Professeur associé et directeur-adjoint du Centre de recherches et d'études en lettres et sciences sociales (CRELS), il est actuellement enseignant-chercheur à l'École normale supérieure (Burundi). Il s'intéresse à la sociodidactique, à l'interculturel et à la traductologie.
Contact : ndikuma2015@gmail.com

ISSN : Version en ligne

2630-1431

En ligne à :

https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/presentation2022_2-1/

Pour citer cet article : MANIRAMBONA, Fulgence et NDIKUMAGENGE, Rémy. 2022. Présentation. MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 2(1), en ligne. DOI:10.46711/mashamba.2022.2.1.1



Les « clubs culturels » au Burundi : mémoires et revendications culturelles dans le contexte de sortie de crises identitaires

ÉRIC NDAYISABA

Résumé :

Du drame colonial aux crises sociopolitiques contemporaines, en passant par la chute brutale de la monarchie, le Burundi a connu des phénomènes de déchirure sociale, de régression des mœurs, ainsi que de déni d'histoire et de culture populaire. À travers une approche socio-anthropologique, combinant la recherche documentaire et les entretiens individuels et collectifs, cet article analyse comment, dans le contexte de sortie de crises identitaires, le club culturel se présente comme un cadre de socialisation et de revendication mémorielle culturelle au moyens des rencontres, des dialogues et des circulations intergénérationnelle et interculturelle des valeurs réputées ancestrales de paix, d'unité, de solidarité, de cohésion sociale et de patriotisme. Dans ce cas, les phénomènes contemporains liés à la mondialisation, ainsi que la volonté de renaître et de revivre ensemble, permettent des continuités culturelles et se structurent entre le rural, l'urbain et le diasporique.

Mots-clés : Burundi, crise, culture, histoire, identité, mémoire, socialisation

Abstract :

From the colonial tragedy to the contemporary socio-political crises, via the brutal fall of the monarchy, Burundi has experienced phenomena of social tearing, regression of morals, as well as the denial of history and popular culture. Through a socio-anthropological approach, combining documentary research and individual and collective interviews, this article analyses how, in the context of emerging identity crises, the cultural club presents itself as a framework for socialisation and cultural memory reclamation by means of encounters, dialogues and inter-generational and intercultural circulations of the reputedly ancestral values of peace, unity, solidarity, social cohesion and patriotism. In this case, the contemporary phenomena linked to globalisation, as well as the will to be reborn and to live together again, allow cultural continuities and are structured between the rural, the urban and the diasporic.

Keywords : Burundi, crisis, culture, history, memory, socialization

Résumé (kirundi) :

Kubera intwaro ya gikoroni, itembagazwa ry'intwaro ya cami n'amabi y'indyane, Uburundi bwarakajye imibano myiza, imico n'imigenzo myiza biratituka cane. Akahise n'imico kama vyarirengagijwe. Twarisunze amategeko y'itohoza muvy'imibano n'imigenzo, twacye twisunga ivyanditswe, kandi twarabajije abantu umwumwe canke mu mirwi. Twogomba kwiga neza ukuntu imirwi ndangakaranga ufise uruhara mu kuvavanura n'indyane n'ibibazo vyo muri kahise, ikoresheje gushira imbere imico kama n'imigenzo mwiza y'ikirundi. Ivyo bigashoboka mukumenyeshya no gukwiragiza imico myiza y'amahoro, y'ubumwe, yo gushigikirana, kubana neza no gukunda igihugu. Uguhanahana amakuru hirya no hino, hamwe n'ishaka ry'abagize imirwi ndangakarana mu kwiyunga no gushaka kubana neza n'abandi, bituma imico n'akaranga bishirizwa imbere ku baba ruguru, ababa mu bisagara mbere no ku Barundi baba mu bindi bihungu.

Mots-clés (kirundi) : Burundi, imuco, intureka, ivyibukwa, kahise, kwibutsanya imibano mwiza

Historique de l'article

Date de réception : 15 octobre 2021

Date d'acceptation : 5 mai 2022

Date de publication : 27 décembre 2022

Type de texte : Article

Introduction

L'être humain est toujours confronté à l'évidence socio-culturelle pour faire face aux différents défis de son temps à travers notamment la mobilisation et la revendication artistique et culturelle. Suite aux grandes rencontres culturelles relatives au projet colonial, l'Afrique est entrée dans une nouvelle ère caractérisée par de paradigmes modernisants, mêlant modernité et tradition, rejets et discontinuités. Mais, d'un autre côté, le retour aux sources ancestrales et l'engouement pour les civilisations en voie de disparation peuvent se révéler comme une alternative permettant aux jeunes générations de « résister » à l'angoisse des temps présents et à avenir. C'est ainsi que la thématique de rencontre des mondes culturels n'est pas récente en littérature ou en sciences sociales. Elle s'intéresse aux questions de domination, d'aliénation, mais aussi d'adaptation, de négociation, d'articulation, de revendication, de résilience, de créativité voire de spiritualité. Elle insiste sur les dynamiques internes et questionne le rôle des diasporas dans le contexte de circulations des modes et des cultures.

Pour le cas qui nous concerne, cette étude s'intéresse aux clubs culturels œuvrant au Burundi, particulièrement en Mairie de Bujumbura. Alors que la chanson a toujours été l'un des éléments majeurs de la culture burundaise, les associations culturelles et artistiques se sont généralisées à travers notamment la conquête de l'espace urbain. À travers une

démarche socio-anthropologique, cet article étudie le groupe culturel comme un foyer de socialisation, de mémoire, de revendication et de libération de la parole mémorielle au moyen des créations et des manifestations culturelles dans le contexte de sortie de crises identitaires¹. À ce niveau, nous voulons savoir en quoi le club constitue un objet culturel voire interculturel dans la logique de transmissions intergénérationnelles des valeurs culturelles (Kazoviyo, 2017) favorables à la reconstruction et à la réconciliation nationales. En guise d'avant-propos à la politique culturelle du Burundi, Jean Jacques Nyenimigabo, alors Ministre de la jeunesse, des sports et de la culture en 2008, invite tout le monde à mobiliser toutes les énergies « pour que la culture soit aussi au cœur de la reconstruction, de la réconciliation et de la cohésion sociale » (République du Burundi, 2007, p. 3).

Notre analyse accorde donc l'attention aux capacités de créativité, d'articulation et de résilience d'une culture a priori « dominée » pour une cause noble, celle de la cohésion sociale. Cela nous permet d'identifier des zones et des territoires inviolables que recèle la mémoire culturelle. Étudier les mobilisations et les revendications culturelles à travers le club renvoie en particulier à la sociologie urbaine, car la vulgarisation du message répond à une demande sociale des citoyens et citoyennes en quête de leurs repères culturels qu'ils/elles souhaitent perpétuer, mais aussi à un besoin de loisirs. Aussi, une attention particulière est portée aux connections avec les mondes diasporiques, en raison de leur importance en termes d'influences et de circulations des modes. Ainsi, dans le contexte global de la mondialisation, la mobilisation culturelle urbaine est comprise sous l'angle d'un espace-temps beaucoup plus important, comprenant le rural, l'urbain et l'international, car comme le précise Chrétien (2010), de nos jours, on observe une alchimie entre le local et le global qui tend à exploser la dimension historique des sociétés.

L'étude se base, d'abord, sur la documentation existante dans les domaines de littératures et de sciences sociales. Ensuite, la démarche consiste à mener des enquêtes au moyen des entretiens individuels et

1. Un des groupes artistiques s'appelle « Buja Sans Tabou ».

Les « clubs culturels » au Burundi : mémoires et revendications culturelles dans le contexte de sortie de crises identitaires

collectifs pour relier les trajectoires individuelles des membres à une identité ou une mémoire collective. Dans ce cas, les questions liées au genre, aux continuités générationnelles, à la formation, aux masses médias, ... sont traitées pour voir s'il existe une conscience collective culturelle pour le besoin de la cohésion sociale et de la paix. L'étude se base aussi sur l'analyse des principales thématiques développées dans les différentes chansons traditionnelles des clubs culturels, en particulier la troupe *Amagaba*. Le choix de cette jeune association de huit ans est guidé par le fait qu'elle est constituée, en grande partie, par des anciens membres des principaux clubs². En s'intéressant donc à ce club, on recueille également d'importantes informations sur l'ensemble de ce secteur. L'analyse permet, en tout, de tirer des conclusions sur les hypothèses de revendication mémorielles, du recouvrement de l'identité patrimoniale et du dialogue interculturel et intergénérationnel, comme une approche de reconstruction et de cohésion sociales.

Des associations culturelles dans le contexte de sortie de crises identitaires : une histoire sociale du politique

La volonté de l'État, l'engagement de la société civile, mais aussi les initiatives privées ont permis l'émergence d'une diversité d'associations de différentes catégories. Le professeur Thibon (2017) a tenté, par exemple, de donner une explication à la mobilité religieuse dans le sens de sortie de crises au Burundi en mettant en évidence le rôle des jeunes en quête de nouveaux repères sociaux. Il s'agit ici d'étudier le lien entre l'importance des associations à caractère culturel traditionnel et la volonté de sortie d'un cycle de crises identitaires au Burundi.

2. Entretien avec les responsables de la troupe *Amagaba*, le 12 octobre 2021.

Un passé de drames sociopolitiques et de choc culturel

Le Burundi a connu différentes périodes de drames et de crises sociopolitiques, entraînant des phénomènes de crispation et déchirure sociales, mais aussi de déni d'histoire et de culture. En effet, l'entrée du Burundi dans l'ère coloniale constitue un choc socioculturel majeur (Mworoha, 2010). Il s'agit d'un moment extraordinaire dans le changement de mentalité de la population, à la fois par l'introduction de nouvelles valeurs, de nouveaux produits et de nouvelles idéologies. C'est d'abord l'apparition de nouveaux lieux culturels, à savoir la mission et l'école, qui introduisent les Burundais-es dans un nouvel univers de croyances et de pratiques religieuses avec la conversion massive de la population au christianisme, avec comme conséquence l'abandon du jour au lendemain du culte traditionnel. C'est aussi la naissance du culte du diplôme et de l'argent qui ouvre de nouveaux horizons au détriment du vécu socioculturel traditionnel (Mworoha, *ibid*). En plus, l'imaginaire racial, véhiculé par la littérature et les pratiques coloniales de division, ont nourri une profonde aliénation culturelle (Chrétien, 1997) qui allait profondément marquer l'avenir du pays. L'intervention coloniale provoqua un grand choc culturel par le traitement qu'elle réserve aux symboles et pratiques traditionnelles. Il s'agit en fait d'un réel mépris marqué par les politiques de neutralisation et de marginalisation des signes et symboles de la culture ancienne. On relève ici une crise de valeurs chez les Burundais-es, car cette politique touchait et niait, en un sens, les croyances et les valeurs populaires burundaises (Mworoha, 2010), ainsi que la signification même de l'autorité royale. Celle-ci allait, d'ailleurs, perdre progressivement son importance avant de connaître sa chute brutale en 1966 sous le coup de l'instauration de la République. Ce qui fut un drame et un choc immense à l'endroit d'un peuple qui avait depuis longtemps cru à la cause monarchique (Nsanze, 2004).

Aussi, les difficultés de gestion politique du Burundi indépendant ont ouvert la voie à une culture de violences identitaires, emportant les élites avant de s'étendre à la population entière. Sur le plan culturel, les

crises profondes et les violences successives ont été très dommageables au niveau des valeurs anciennes vécues par le monde rural où les paysannes se sont retrouvé-e-s en train de se massacrer, emporté-e-s par des manipulations, alors que ces personnes, appartenant aux différentes catégories sociales, avaient vécu l'ensemble des siècles partageant ensemble les mêmes valeurs. La violence a touché non seulement les personnes, mais concerne aussi les dommages subis par le patrimoine culturel avec la destruction des écoles, des lieux de culte et des infrastructures socioéconomiques de tout genre. Ainsi, on a assisté au repli identitaire avec des camps de déplacé-e-s, des sinistré-e-s, des réfugié-e-s, des dispersé-e-s, des ghettos ethniques par quartiers en ville (Chrétien et Mukuri, 2002), alors que les Burundais-es avaient été nourri-e-s aux mêmes valeurs. Mworoha (2010, p. 36) se demande alors comment reconstruire cette culture burundaise blessée; comment réanimer la sève culturelle, regarder vers l'avenir et inculquer de nouvelles valeurs, notamment aux jeunes générations, car, précise-t-il, «l'un des drames pour les nouvelles générations burundaises et notamment de la jeunesse urbaine nourrie parfois de clichés et l'interprétation catégorielle des tragédies du Burundi contemporain réside souvent dans l'ignorance de l'histoire et de la culture populaire de leur pays ». C'est donc accorder l'importance au culturel comme perspective de résilience pour un pays, à plusieurs reprises, déchiré par des crises multiformes.

Revivre en pays déchiré : perspective culturelle

Comme si l'histoire était condamnée à se répéter, le peuple burundais a, plusieurs fois, raté les occasions de réconciliation nationale, afin d'évoluer vers un destin commun. L'historien Nsanze (2004) parle des difficultés de faire le deuil du passé, compte tenu de l'ampleur des drames qu'a connu le Burundi au cours de son histoire : les abus de la colonisation, la chute brutale de la monarchie et les crises sanglantes de la république. En fait, les crises et les violences qui ont frappé l'État et la société ont affecté

de manière profonde les faits, les croissances, les pratiques et les valeurs culturelles. Selon Mworoha, « au Burundi, on peut parler d'une crise de valeurs et d'une crise d'identité dont il faut déceler l'ampleur avant de s'interroger sur le comment les ressources culturelles peuvent participer à la reconstruction d'une société déstabilisée et meurtrie » (2010, p. 33).

Déjà dans les années 1970 et 1980, et précisément après les massacres génocidaires de 1972, on a observé une attention particulière accordée au développement du secteur culturel illustré notamment par la création du Ministère de la jeunesse, des sports et de la culture en 1976. On note le lancement d'un ensemble musical traditionnel dont l'ambition consistait à devenir un véritable ballet national capable d'assurer des représentations artistiques venant de toutes les régions du pays. Des orchestres (Nakaranga, Mucowera, Amabano, etc.) et des clubs culturels ont été créés un peu partout (les écoles, les communes, la Radio-Télévision Nationale, etc.), portés par une jeunesse avide de vivre et de réussir. Tout ce monde culturel, bien qu'embryonnaire, semblait rayonnant et promettait un avenir meilleur. Il participait aux différents festivals organisés au niveau national, mais aussi sur le plan international avec des meilleures prestations souvent bien récompensées (République du Burundi, 2007). Le message s'inscrivait dans un contexte nationaliste voire panafricaniste de l'unité et de la solidarité. D'ailleurs, le 2ème festival organisé par le Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Culture en 1978 portait sur le thème de l'« Unité, Indépendance et Solidarité anti-impérialiste ». Il faut signaler que de 1973 à 1992, le Burundi a organisé cinq festivals nationaux dont le mot d'ordre était avant tout l'unité et la cohésion sociale.

Mais, au début des années 1990, le pays est retombé brutalement dans le gouffre du conflit sociopolitique. Une longue guerre civile qui éclata en 1993 pour durer toute une décennie changea profondément les espoirs du vivre ensemble. Les massacres s'intensifièrent à travers tout le territoire national. La déchirure sociale s'annonça, cette fois-ci, totale. Dans l'imaginaire collectif, c'est en quelque sorte l'échec de la culture, incapable de façonner et de maintenir l'unité nationale. D'ailleurs, le sixième festival organisé en 1997, en pleine guerre civile, en était très

éloquent. Il se déroulait sous le mot d'ordre suivant : « Jeunes Barundi, unissons-nous dans l'esprit de la culture nationale pour la paix et la réconciliation ». Ses principaux objectifs tournaient autour de la paix, de l'amour de la patrie, de la réconciliation et de la reconstruction nationale à travers la revalorisation de la culture nationale. Ces mêmes thèmes sont repris, presque en totalité, au septième festival de 2004 parmi les préoccupations nationales.

Dans les années 2000, à la sortie de la guerre civile, il s'est observé une flambée d'associations de tout genre dont des clubs culturels et artistiques, en particulier dans la capitale Bujumbura. L'émergence de la société civile et des initiatives privées ont été des facteurs majeurs à ce développement du secteur culturel, mêlant tradition et modernité. Des studios, des associations et des clubs musico-culturels sont nés presque au même moment avec une allure beaucoup plus moderne : celle de l'industrie culturelle. La culture musicale traditionnelle a pris un réel essor dans cette ville cosmopolite de Bujumbura. Ces associations culturelles sont, à titre d'exemples, Higa Folk As, (danses folkloriques privées), umudeyo (danse du Buyogoma), Club Lac aux Oiseaux « Intashikirwa » (danse de la région Nord-Est), Club Umuhanga (danse de Bururi), la Colombe (danse traditionnelle rituelle), Rukinzo Legacy (tambour), Fondation Batimbo (tambour), Association Groupe de Jeunes Batimbo (tambour), Burundi Loisirs (tambour de Makebukko), Imberamico : club culturel de Rusengo (danses du Buyogoma), Association Abagumyabanga (danses folkloriques variées), Akaranga ni ibanga (danses traditionnelles variées), club Abanka kurutwa, Union de jeunes artistes de Buyenzi, club Giramahoro (danses folkloriques variées), club Ruciteme (tambours), club Urwidengwe (danses folkloriques du Nord) (République du Burundi, 2007). Cette évolution positive est due au courage et à la détermination de jeunes talents avides d'art et de mouvement.

Pour un pays qui a connu toute une série de crises sociopolitiques entraînant des crispations importantes en termes de cohésion sociale, cela symbolise une certaine libération de la parole mémorielle, politique, sociale et culturelle. Ce qui illustre le besoin et la volonté de « renaître

en pays déchiré », pour reprendre le titre de l'article de Chemla (2004, p. 331), de recoudre le tissu social à travers la redécouverte des racines et des repères culturels, considérés non seulement comme des valeurs à admirer, mais comme un trésor à exploiter même pour la post-modernité (Ntabona, 1999, p. 3), afin d'évoluer vers un avenir rassurant. Les noms de certains clubs témoignent du souci d'unité et de stabilité sociopolitique. À titre d'exemples, un des premiers et principaux clubs culturels s'appelle *Giramahoro* (Aie la paix). Un autre club culturel s'appelle *Intatana* (ceux qui ne se quittent jamais), en référence à l'unité que se réclament, d'ailleurs, les Burundais-es à travers la devise nationale : unité, travail, progrès. Pour la troupe *Amagaba* (*igaba* au singulier), le nom évoque une sorte de lance, symbole de bravoure, qui était donnée à l'héritier le jour de la levée de deuil définitive pour son père³. Ce besoin d'héritage culturel transparait à travers les différentes chansons et activités de l'ensemble des associations œuvrant dans ce secteur.

Ces formes de mobilisations culturelles ont profité d'une société en sortie de crises pour prendre de plus en plus de place. D'ailleurs, en octobre 2007, le gouvernement du Burundi a adopté la nouvelle politique culturelle dont l'ambition était de mettre la culture au service de la paix et du développement. Cette politique culturelle définit l'enjeu central, à savoir se doter d'un outil solide pour restaurer le rôle de la culture dans le développement du pays. Elle définit ses objectifs spécifiques qui sont :

1. Mettre la culture au service de la paix, de la réconciliation nationale et du développement;
 2. Donner au peuple burundais le sentiment de conscience de son identité multiséculaire grâce à son patrimoine culturel riche et varié;
 3. Amener le peuple burundais à se réapproprier sa culture;
 4. Axer la nouvelle politique culturelle sur les éléments du développement et de défense de la personnalité culturelle du pays;
 5. Assurer le développement des arts traditionnels sur le plan juridique et pratique;
 6. Favoriser l'implication et le rôle de la culture dans le développement global de la société burundaise du XXI^e siècle;
3. Entretien du 12 octobre 2021 avec Innocent Ntiharirizwa et Enock Nzohabonayo, les fondateurs de la troupe *Amagaba*.

Les « clubs culturels » au Burundi : mémoires et revendications culturelles dans le contexte de sortie de crises identitaires

7. Promouvoir la coopération régionale et internationale sur le plan culturel (République du Burundi, 2007, p. 56-58).

Ce document se présente comme « une référence adéquate pour promouvoir l'ensemble des secteurs de la culture et d'en faire réellement le moteur du développement durable, en même temps qu'instrument efficace de coopération culturelle entre le Burundi et ses partenaires » (République du Burundi, *ibid*, p. 3). À ce sujet, Mworoha précise :

La connaissance du système culturel populaire du Burundi avec ses caractéristiques, la culture d'ijambo, la philosophie de l'ubuntu, les données de sagesse populaire, les modes et rites de règlement des litiges et conflits dans l'ancienne société du Burundi s'avère à la fois comme une nécessité et une exigence pour faire partie intégrante du cursus de formation de la jeunesse (Mworoha, 2010, p. 43).

Dans un contexte de la stabilité sociopolitique retrouvée, l'offre culturelle est devenue de plus en plus croissante, en raison d'une demande sociale importante. Cela a été illustré par la fréquence des spectacles culturels avec parfois l'appui de l'État et des organismes internationaux, en termes de visibilité mais aussi de moyens financiers. C'est le cas de la troupe *Amagaba* qui a des partenariats avec la Chine, la Hollande, etc. permettant des coopérations importantes, dont le séjour et la formation à l'étranger⁴. Le rôle des médias avec des émissions culturelles, régulièrement suivies aussi bien en villes que dans les campagnes, a permis aux clubs culturels de renforcer leur image comme des zones de socialisation et de médiation culturelle à des fins de cohésion sociale, voire de développement socio-économique à travers le retour aux sources ancestrales de plus en plus revendiquées.

4. Entretien du 12 octobre 2021 avec Innocent Ntiharirizwa et Enock Nzohabonayo, fondateurs de la Troupe *Amagaba*.

(Im)possible retour aux sources ancestrales et revendications mémorielles culturelles

La société ancienne du Burundi avait développé une civilisation de l'« enclos » et de la « colline » fondée notamment sur un modèle culturel religieux, la culture d'*ijambo* (la parole), de l'*ubuntu* (humanisme), de l'*ibanga* (le secret), ainsi que le primat de l'arbitrage judiciaire incarné par l'institution d'*ubushingantahe* (instance des notables de colline).

La thématique d'acculturation est largement discutée en lettres et en sciences sociales. On sait déjà que, pour la plupart des cas, l'individu reste conscient de la perte des éléments de sa culture. Nizigiyimana (2017) a montré par exemple comment l'enseignement moderne présente ses limites par rapport à la prise en compte et l'intégration du fond culture. Ce qui se traduit par d'importantes discontinuités culturelles de la formation familiale à l'école moderne. Il s'agit donc de voir en quoi le club culturel se présente comme une alternative en termes de retour aux sources ancestrales et de revendication culturelle pour tenter de combler le fossé d'« Entre deux mondes » que décrit bien Kayoya (1971). En quoi donc le club se présente comme un pont reliant le domestique et le professionnel dans un contexte de dialogue intergénérationnel ?

Les thèmes liés à l'histoire et à la culture sont évoqués à travers les différentes chansons. Ils mettent l'accent sur l'importance de la vache, sur le rôle social de la femme, ainsi que sur les opportunités patrimoniales et touristiques⁵, etc. Cette forme de revendication culturelle est associée à des objets culturels variés : habits traditionnels, tambour, lance, corbeilles, paniers divers, etc.⁶. Les hauts faits et les personnages historiques de toutes les périodes (Ntare Rushatsi, Ntare Rugamba, Mwezi

5. Entretien du 12 octobre 2021 avec Hervé, coordinateur des activités à la Troupe *Amagaba*.

6. Informations livrées par Belyse Tuyisenge, membre du Club *Imararungu* lors du focus group organisé à l'École Normale Supérieure, le 12 octobre 2021.

Les « clubs culturels » au Burundi : mémoires et revendications culturelles dans le contexte de sortie de crises identitaires

Gisabo, Rwagasore, Ndadaye) sont évoqués et remémorés avec fierté et grandeur, parfois avec nostalgie. C'est le cas de la chanson *Burundi* de la troupe *Amagaba* dont les paroles sont très significatives :

Iki gihugu ni ico Abarundi twese. Ntare Rushatsi yaragitaziriye, Ntare Rugamba yaguye imbibe, Mwezi Gisabo yarakirwaniye. Ni uko Ndadaye, Rwagasore , batubera incungu z'akarorero.

Ce pays appartient à tous les Burundais. Ntare Rushatsi l'a inauguré, Ntare Rugamba a agrandi ses frontières. Mwezi Gisabo l'a défendu. Ndadaye et Rwagasore sont nos héros exemplaires⁷.

Les chansons sont enrichies par des formes de poésies telle que la poésie pastorale (*ibicuba*), la poésie de bravoure (*kwivuga amazina*) pour remémorer le génie et l'art ancestral de l'*ijambo* (la parole) et de l'éloquence (Kazoviyo, 2017).

De même, les thématiques démontrent la volonté du retour aux origines rurales des hautes terres. Ce rural qui présente une grande importance en raison de son rôle de « gardien » de la mémoire culturelle. L'aspect de la durabilité du rural est reconnu au Burundi. Elle participe à l'attractivité, mais aussi à une certaine estime de soi des résident-e-s. Quelques étrangers et étrangères résident-e-s ou au passage dans le pays peuvent prendre le plaisir de monter sur les hauteurs de Bugarama ou d'Ijenda, non pas forcément dans le cadre de tourisme professionnel, mais pour question de promenades et de détente. Quelques sites agro-industriels théicoles, caféicoles, ... peuvent être considérés comme des destinations culturelles régionales incontournables. Ils sont enrichis par la dimension symbolique de l'aspect naturel des hautes terres toujours verdoyantes et attrayantes, pouvant étonner tout visiteur ou visiteuse. Dans ce petit pays des collines, l'ordre rural et la nostalgie des origines (territoriales, temporelles et symboliques) se gardent et séduisent toutes les générations confondues. Ainsi, monter à la campagne (*kuduga ruguru*), à l'intérieur du pays (*mu gihugu hagati*), au village, dans le Burundi profond, pour saluer quelques vieux amis d'enfance et les quelques têtes de bétail qui restent (*kuramutsa inka*, saluer les vaches), ainsi que contempler les buissons de bananiers, de thés et d'eucalyptus, ... se

7. Voir par exemple la chanson *Burundi* de la troupe *Amagaba*, disponible sur le compte You Tube *Amagaba*.

méritent, honorent et peuvent impressionner l'étranger ou l'étrangère. C'est rencontrer et se rencontrer ou se réconcilier avec l'âme *rundi* en s'enivrant de son univers symbolique, d'un passé glorifié d'un pays imaginaire « du lait et du miel », où tout se passait très bien ! Cette représentation est actualisée par la sérénité du paysage rural moderne. Cette importance accordée au rural illustre l'illusion d'un retour énigmatique à la source ou la nostalgie de la « colline ». Les différents clubs culturels se dirigent donc souvent vers la campagne pour l'inspiration et la prise d'images. La théâtralisation, la mise en scène solennelle et la médiatisation de ces espaces ruraux, réputés gardiens de la mémoire historico-culturelle, sont des stratégies de communication et de vulgarisation d'un message favorable à la valorisation du patrimoine culturel sous toutes ses formes.

L'espace urbain est aussi évoqué en faisant référence notamment au lac Tanganyika, mais aussi à la femme moderne, capable de réaliser des activités professionnelles qui leur étaient interdites auparavant⁸. Cette présence de la femme en général, relève notamment des phénomènes de socialisation urbaine qu'il faudra bien étudier pour en trouver le lien avec la valorisation des valeurs culturelles favorables à la cohésion sociale.

Socialisation, dialogue interculturel et intergénérationnel pour la cohésion sociale

Le club culturel, en tant que groupe de personnes poursuivant des buts collectifs, se présente comme un foyer de socialisation, de transmission des principales valeurs culturelles du pays : la solidarité, l'humanité, le bravoure, le patriotisme, etc. Dans le contexte de déchirure du tissu social et des limites de la famille par rapport à son rôle classique d'inculquer les valeurs, le club dans le sens de fratrie, est une alternative pour

8. Informations recueillies lors du focus groupe organisé à l'École Normale Supérieure, le 12 octobre 2021.

Les « clubs culturels » au Burundi : mémoires et revendications culturelles dans le contexte de sortie de crises identitaires

transmettre les éléments culturels pouvant aider à panser et cimenter le corps social. D'ailleurs, Mworoha (2010) plaide pour la nécessaire redécouverte et réappropriation de la civilisation populaire de l' « enclos » et de la « colline » du Burundi ancien par les jeunes générations afin de sortir de l'enracinement des crises identitaires.

Les instruments traditionnels tels qu'inanga, umuduri, ikembe, umwironge, inyagara... sont mêlés aux instruments de musique moderne⁹. Cela permet d'effectuer un travail de mémoire culturelle marquée par des allers et retours incessants entre le traditionnel et le moderne, dans la logique de la modernisation culturelle.

Les activités du club s'accompagnent par des moments de fêtes. Celles-ci associent des aspects sacrés (le recueillement, le respect, la communion, etc.) et des aspects profanes (exubérance, divertissement, etc.), des comportements codifiés relatifs à la solidarité et à la sociabilité (Guibert et Jumel, 2002). Différents épisodes de la vie collinaire ancestrale sont joués et filmés pour permettre au message d'atteindre rapidement un public beaucoup plus large. On observe ici des liens fondés sur les échanges matrimoniaux qui se concrétisent par différentes solidarités sociales. Ici le club joue le rôle auparavant dévoué à la famille, comme cadre idéale de base pour l'éducation à la paix, à travers les contes, les proverbes et autres genres littéraires (école du soir), les relations issues des liens de sang et des alliances matrimoniales, les pactes sociaux, les systèmes d'échanges de dons, les célébrations de la vie comme la levée définitive de deuil (*ukuganduka*) qui est une occasion de règlement définitif de litiges entre les membres de la famille du défunt ou les parents et les voisins, et partant de prévention des conflits, par la parole sociale et les interdits (Ntahombaye et Manirakiza, 1997; Kazoviyo, 2017). À ce niveau de solidarité collinaire, on insiste sur les liens de voisinage consistant en échanges de cadeaux lors des fêtes (*guterera*), en invitations collectives à boire ensemble (*ubutumire*) de la bière au sein de la paysannerie burundaise. Tous ces éléments culturels sont évoqués en théorie qu'en pratique.

9. Informations de Belyse Tuyisenge, étudiante et membre du club *Imararungu* lors du Focus Group du 11 octobre 2021 à l'École Normale Supérieure.

En théorie, les thématiques des chansons insistent sur l'ensemble de ces valeurs culturelles. Le spectacle se veut vivant, émouvant et agréable avec ses modes de festival et de chorégraphie, notamment féminine qui ont pris une place essentielle dans la réhabilitation de la musique traditionnelle burundaise (Mworoha, 2010). En pratique, le club se veut un groupe dynamique intergénérationnel exemplaire, en termes de solidarité lors des événements de circonstances : naissance d'un enfant, mariage, décès, diplôme, etc¹⁰. Dans le contexte de sortie d'une série de crises sociopolitiques avec toutes leurs conséquences, notamment sur la dislocation des familles, le club illustre le phénomène de parenté fictive avec son importance en termes de solidarité et de sociabilité. À titre d'exemple, un des clubs culturels s'appelle *Imararungu* (l'union contre l'ennui). Les membres se considèrent parfois comme des frères et sœurs avec des hiérarchies sociales bien connues dans d'autres cadres sociaux dont familiaux.

Les clubs culturels profitent d'un espace médiatique et communicationnel de plus en plus large, amplifié par l'importance du numérique. Ainsi, les réseaux sociaux favorisent la vulgarisation rapide des messages véhiculés par ces groupes culturels jusque dans les diasporas en Occident. Les mondes diasporiques sont plus que jamais connectés avec le pays d'origine, permettant des allers et retours et des influences réciproques. À ce sujet, des groupes culturels des Burundais-es vivant à l'étranger, notamment au Canada, en Belgique ou en Australie, démontrent cette continuité culturelle entre l'ici et l'ailleurs, l'avant et l'après. C'est le cas des groupes culturels *Amagaba* et *Imararungu* par exemple, qui reçoivent des dons de la part des Burundais-es vivant à l'étranger¹¹. D'ailleurs, le club culturel *Ishaka* des Burundais-es qui vivent au Canada illustre bien cet aspect de rencontres, de dialogues et de circulations interculturelles. Dans la chanson *Ni amarambe ziratashi* par exemple, le club évoque l'importance socio-culturelle de la vache

10. Entretien avec Leslie Nahimana, membre de la troupe *Amagaba* le 20 août 2021.

11. Informations recueillies lors du Focus Group organisé à l'École Normale Supérieure, ainsi que l'entretien avec Innocent Ntiharirizwa et Ennock Nzohabonayo (fondateurs de la troupe *Amagaba*), le 12 octobre 2021.

Les « clubs culturels » au Burundi : mémoires et revendications culturelles dans le contexte de sortie de crises identitaires

burundaise. Devant les drapeaux du Canada et du Burundi, des jeunes filles bondissent joyeusement à l'honneur d'un public diasporique burundais, mais aussi d'origine rwandaise :

Ni amaramé ziratashe

Nkima na Murwiza zizitashe imbere

Ni amaramé ziratashe

Bihogo na Bitaho zizicagatiye

Ni amaramé ziratashe

Abavyeyi n'ibibondo bazisanganiye

Ni amaramé ziratashe.

C'est la paix qui règne, car les vaches rentrent (du pâturage)

Nkima na Murwiza sont devant (les autres vaches)

C'est la paix qui règne, car les vaches rentrent (du pâturage)

Bihogo na Bitaho se situent sur les extrémités

C'est la paix qui règne, car les vaches rentrent (du pâturage)

Les parents et les enfants les attendent impatiemment

C'est la paix qui règne, car les vaches rentrent (du pâturage)¹².

Ici, la donne culturelle trouve sa place aussi bien au pays natal que dans le pays d'accueil de l'émigré-e. Ce qui symbolise la capacité de résilience des mondes diasporiques face à un nouveau monde avec parfois de nouveaux codes de la vie.

Pour le jeune homme ou la jeune femme œuvrant au Burundi, le secteur culturel présente des opportunités de connections avec le monde extérieur, pouvant garantir un capital social pour l'avenir.

Tous ces groupes culturels, qu'ils soient du pays (Bujumbura en particulier) ou de l'étranger, sont animés par la volonté de perpétuer la culture; une culture de paix et de cohésion sociale, dans le contexte de peur et d'angoisse d'aliénation socio-culturelle. Il s'agit de rompre avec la culture de la violence, celle qui enferme chacun dans la banalité du mal (Chemla, 2004). Les porteurs et porteuses du message tentent de sortir d'un passé douloureux, d'autant plus qu'ils sont aussi hantés

12. Un passage de la chanson du club *Ishaka* fondé par des Burundais vivant au Canada.

par un futur brouillé par les incertitudes du présent. Cette démarche collective de recouvrer la mémoire culturelle pour se découvrir soi-même (Chemla, *ibid*), de lier la mémoire au devenir en termes de transmissions humanistes, revêt d'importantes dimensions de médiation culturelle et sociale voire de thérapie.

Aussi, ces acteurs sociaux veulent façonner une image idyllique d'un pays ancien (*Burundi bwa Inaburunga*), d'un peuple millénaire qui a su résister aux différents aléas à travers les différentes époques. Ils veulent refuser l'image négative largement véhiculée d'un pays toujours en guerres tribales et donc voué à la fracture identitaire (Chrétien et Mukuri, 2002) et à la misère.

Les thèmes liés à la solidarité, à l'humanité, au courage, etc. sont récurrents. Ils démontrent l'importance que les groupes culturels accordent à la culture pour construire un Burundi meilleur. Dans certaines chansons, on prône l'oubli et le pardon pour la cohésion sociale : *Intibagira ntibana* (pour bien vivre avec ses voisins, on oublie ses erreurs), *ihorihori ihonya umuryango* (la vengeance finit par emporter toute la famille). Le thème d'*ubuntu* (humanité), commun à l'ensemble des sociétés de langues bantoues, revient souvent. Il qualifie une personne intègre, se conduisant bien en société, sage et pondérée. Selon Mworoha (2010), le concept d'*ubuntu* peut aussi, au Burundi, se rapprocher de celui d'*umutima* (cœur, esprit). Avoir l'*umutima* signifie être courageux. La philosophie d'*ubuntu* et d'*umutima* constitue donc, en un sens, la base du fond culturel ancestral rundi, essentiel pour les jeunes générations comme un idéal de leur formation civique afin de sortir des conséquences des drames d'un passé difficile à passer.

Ainsi, s'est créé et développé un marché, une industrie culturelle. À travers l'importance de l'audiovisuel que permettent les réseaux sociaux et les nouvelles technologies de l'information et de la communication, le culturel se situe entre la tradition et la modernité, l'ancien et le nouveau, le rural collinaire, l'urbain et l'étranger, etc. pour évoluer vers un tout complexe, riche et attrayant.

Les « clubs culturels » au Burundi : mémoires et revendications culturelles dans le contexte de sortie de crises identitaires

Mais aussi, appartenir au club culturel relève de la motivation et des intérêts personnels sociaux, économiques, etc. Être membre, encore plus être leader de l'organisation, présente quelques avantages de reconnaissance de visibilité et de promotion socio-économique. C'est le cas des jeunes du club *Amagaba* qui ont pu voyager et séjourner en Chine pour une formation et des rencontres culturelles qui ont permis, d'ailleurs, la fondation du centre *Bujumbura Amagaba* dans le district de Wutongqiao en Chine¹³. En fait, appartenir à un club culturel dynamique se mérite. C'est en quelque sorte faire partie des hommes et des femmes de qualité, de talents prêts à œuvrer dans la modernisation de leur pays et de leur société en s'appuyant à la fois sur ses propres racines culturelles et en s'ouvrant aux valeurs de l'universel.

Conclusion

Le Burundi est un petit pays qui a connu toute une série de crises et de drames socio-culturels. Dans le contexte de sortie de crises identitaires, le retour aux origines culturelles se présente comme une alternative importante à travers les rencontres et les transmissions des valeurs culturelles de paix, d'unité, de solidarité et de patriotisme.

Ainsi, des associations culturelles et artistiques émergent avec la volonté de revaloriser le culturel au service de la cohésion sociale. Les unes ont été créées sous l'encadrement rapproché des pouvoirs publics dans les années 1970 et 1980. Les autres se sont développées à partir des années 2000 par des initiatives civiles, communautaires ou privées. Les enquêtes révèlent que ces types d'associations se présentent comme des cadres sociaux des mémoires culturelles, car à travers des transmissions intergénérationnelles, des continuités et des rencontres culturelles entre le rural, l'urbain et le diasporique, le culturel se place au cœur des enjeux de la mondialisation, de l'interculturalité et de la sortie de crises

13. Entretien du 12 octobre avec Innocent Ntiharirizwa et Enock Nzohabonayo qui ont séjourné en Chine pour une année dans le cadre de la coopération avec la Chine.

identitaires. Le club, en tant que groupe de personnes poursuivant des objectifs collectifs, se présente comme un foyer de socialisation, de mémoire et de revendication culturelle sur les plans aussi bien urbain que collinaire, voire diasporique. Ici, le rôle des jeunes scolarisés et surtout des femmes, en quête de nouveaux repères sociaux dans un monde en mouvement, se révèle pertinent dans le sens de la médiation culturelle.

Une étude multidisciplinaire pourrait davantage approfondir la question sous l'angle de la sociolinguistique et de l'analyse du discours en étudiant les éléments de motivations cachées derrière les messages véhiculés par les chansons traditionnelles.

Références

- Chemla, Yves. 2004. *Renâître en pays déchiré*. Dans Bonnet, Veronique (dir.), *Conflits de mémoire* (p. 331-345). Paris : Kartala.
- Chrétien, Jean Pierre. 1997. *Le défi de l'ethnisme, Rwanda et Burundi 1994-1996*. Paris : Karthala.
- Chrétien, Jean Pierre et Mukuri, Melchior. 2002. *Burundi fracture identitaire. Logiques de violences et certitudes ethniques (1993-1996)*. Paris : Karthala.
- Guibert, Joel et Jumel, Guy. 2002. *La socio-histoire*. Paris : Armand Colin.
- Kayoya, Michel. 1971. *Entre deux mondes*. Bujumbura : Presses Lavigerie.
- Kazoviyo, Gertrude. 2017. *Le discours de levée de deuil définitif au Burundi : la transmission intergénérationnelle des valeurs culturelles*. Dans Mukuri, Melchior, Nduwayo, Jean Marie et Bugwabari, Nicodeme (dir.), *Un demi-siècle d'histoire du Burundi*. A Emile Mworoha, un pionnier de l'histoire africaine (p. 87-98). Paris : Karthala.

Les « clubs culturels » au Burundi : mémoires et revendications culturelles dans le contexte de sortie de crises identitaires

Mworoha, Emile. 2010. Fondements et ressorts culturels dans la reconstruction du Burundi. Dans Mworoha, Emile, Ndayirukiye, Sylvestre et Mukuri, Melchior (dir.), *Les défis de la reconstruction dans l'Afrique des Grands Lacs* (p. 33-44). Bujumbura : Centre de Recherche sur le Développement dans les Sociétés en Reconstruction (CREDSR).

Nizigiyimana, Domitien. 2017. Le patrimoine culturel immatériel : Entre le « home-learning » et le « school-learning ». Dans Mukuri Melchior, Nduwayo Jean Marie et Bugwabari, Nicodeme (dir.), *Un demi-siècle d'histoire du Burundi. A Emile Mworoha, un pionnier de l'histoire africaine* (p. 99-117). Paris ♦ Karthala.

Ntabona, Adrien. 1999. *Itinéraire de la sagesse. Les Bashingantahe, hier, aujourd'hui et demain au Burundi*. Bujumbura : Editions du CRID.

Ntahombaye, Philippe et Manirakiza, Zenon. 1997. *La contribution des institutions et des techniques traditionnelles de résolution pacifique des conflits à la résolution pacifique de crise burundaise*. Bujumbura : UNESCO.

Nsanze, Augustin. 2004. Le deuil du passé est-il possible. *Cahiers d'études africaines*, 173-174, 420-424. <https://doi.org/10.4000/etudesafriaines.4678>

République du Burundi. 2007. *Politique culturelle du Burundi*. Bujumbura : RPP.

Thibon, Christian. 2017. Butimage, mobilité religieuse et mobilité sociale : anthropologie de sortie de crises au Burundi. Dans Mukuri, Melchior, Nduwayo, Jean Marie et Bugwabari (dir.), *Un demi-siècle d'histoire du Burundi. A Emile Mworoha, un pionnier de l'histoire africaine* (p. 221-230). Paris : Karthala.

Éric NDAYISABA

L'auteur est titulaire d'un doctorat en histoire obtenu en 2019 à l'Université de Pau et des Pays de l'Adour en France. Il est, depuis juin

2021, chef du Département des Langues et sciences humaines à l'École normale supérieure (Burundi). Il enseigne aussi les cours d'histoire, de sociologie et d'anthropologie à l'École normale supérieure, à l'Université du Burundi et dans d'autres universités privées. Ses travaux de recherche récents et en cours portent sur l'histoire rurale, l'histoire et mémoire, l'historiographie de la région de Grands Lacs Africains, ainsi que la sociologie urbaine.

Son contact mail: ndayisaba.eric@yahoo.fr

Eric Ndayisaba afise urupapuro rw'umutsiondo rwa doctora mu vyirwa vya kahise, yaronkeye murimw'ishure kaminuza ya Pau, mu gihugu c'Ubufaransa mu mwaka wa 2019. Guhera ukwezi kwa gatandatu 2021, ni umurungozi w'igisata c'indimi n'ivyirwa vy'imibano muri Kaminuza nderabigisha y'i Burundi. Asanzwe kandi yigisha ibijana na Kahise, imibano n'imico muri kaminuza zitandukanye z'i Burundi. Ivyirwa vy'ubushakashatsi amaze iminsi akora vyerkeye kahise no kzibuka ivyabaye, ivyanditwe vyerekeye Afrika y'ibiyaga binini n'imibano yo mu bisagara.

Uwumukeneye yomwandikira kuri : ndayisaba.eric@yahoo.fr

ISSN : Version en ligne

2630-1431

En ligne à :

<https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/ndayisaba2022/>

Pour citer cet article : NDAYISABA, Éric. 2022. Les « clubs culturels » au Burundi : mémoires et revendications culturelles dans le contexte de sortie de crises identitaires. MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 2(1), en ligne. DOI : 10.46711/mashamba.2022.2.1.2



Geste et corruption : aspects transculturels de la représentation d'un phénomène

GILBERT WILLY TIO BABENA

Résumé :

Le présent article se propose de mettre en exergue, sur la base d'un corpus culturellement composite, les traits gestuels communs à la représentation filmique de la corruption. Une discussion théorique de la (trans)culturalité d'un tel phénomène – aussi complexe que polymorphe – s'avère alors un détour inéluctable dont l'objectif est de rendre saisissables les schèmes régissant le fonctionnement de l'objet d'étude. Les mises en scène de la corruption peuvent-elles se prêter à une lecture transculturelle si tant est que toutes les sociétés connaissent des transgressions relevant de ce paradigme ? Les récurrences observées au niveau gestuel, dans la négociation de ces violations normatives, s'interpréteraient ainsi comme un langage transcendantal et transversal des sensibilités artistiques – en dépit des variations diatopique et diaphasique dues aux données géoculturelles et situationnelles.

Mots-clés : corruption, geste, représentation filmique, transculturel

Abstract :

The aim of this paper is to emphasize, based on a culturally composite corpus, upon features of gestures common to the filmic representation of corruption. A theoretical discussion about the transcultural aspects of such a phenomenon – both complex and polymorphic – will be conducted here in a bid to clarify the schemes driving the functioning of our object of study. Can the staging of bribery allow a transcultural reading, considering the fact that every society witnesses corrupt practices? The recurrences observed at the level gestures in the process leading to such practices could be understood as a transcendental and transverse language of artistic feelings – despite variations related to time and space, and due to geo-cultural and situational parameters.

Keywords : corruption, filmic representation, gesture, transcultural

Historique de l'article

Date de réception : 1 décembre 2021

Date d'acceptation : 6 septembre 2022

Date de publication : 27 décembre 2022

Type de texte : Article

Introduction

Les approches réflexives de la corruption sont très souvent superficielles, en raison de l'enjeu économique, sur son ancrage dans le maillage culturel. La prise en compte de ce facteur vise alors à combler les lacunes des explications tout mathématiques. Or, l'acceptation par les États des cadres juridiques communs, à l'instar de l'OCDE¹ (2006, 2011) ou de l'ONU² (2004), est la reconnaissance implicite de l'existence d'un partage de

1. Organisation de Coopération et de Développement Économique.

2. Organisation des Nations Unies.

Geste et corruption : aspects transculturels de la représentation d'un phénomène

valeurs culturelles; valeurs qui, tout au moins, se définissent par rapport à une philosophie de l'échange. Sur la question, la littérature d'inspiration sociologique n'a pas manqué de se prononcer quoiqu'on observe encore un mutisme – à l'exception de quelques textes (Métangmo-Tatou, 2001; Gafitescu, 2003; Tandia Mouaffou, 2011; Tio Babena (2014, 2016, 2017, 2021) – sur un élément essentiel de l'expression du culturel : le langage. De l'avis de Jean-François Médard (1993, p. 687), le critérium monétaire est désormais insuffisant pour cerner les méandres de ce phénomène, car « la corruption moderne, plus raffinée et élaborée, se confondrait avec l'échange social et [...] est, par là, plus visible ». « La notion d'échange social, poursuit-il dans sa sagacité explicative, correspond à celle d'échange interpersonnel, donc d'un échange où la relation sociale elle-même, combinée à celle d'échange symbolique, constitue l'enjeu ou l'un des enjeux » (*ibid.*). La corruption opère à cet effet dans une interaction en situation de corruption, désormais ISC.

Le caractère chimérique de l'état de nature renforce l'innéisme de la « société de droit ». L'espèce humaine se définit en majeure partie par des codes culturels tels que les arts de la table, de la salutation, de la politesse, etc. À chacune de ces pratiques correspond une activité langagière, laquelle détermine la relation sociale des partenaires qui y sont engagés. Cependant, « Si toutes les cultures savent distinguer des activités telles que bavarder, discuter et faire une conférence, chaque culture possède en revanche ses propres contraintes qui s'exercent non seulement sur le contenu, mais aussi sur les manières dont les activités sont effectuées et signalées » (Gumperz, 1989, p. 71). Il serait ainsi absurde de nier ou de refuser à une société l'expérience d'une activité transgressive de type « corrompre quelqu'un ». Les pratiques corruptives peuvent certes varier en fonction de la norme (ou de la valeur) soumise à la négociation, mais elles se rejoignent néanmoins sur le consensus que la transgression fonde l'acte de corruption. C'est donc aux confins des théories relativiste et universaliste (Lucchini, 1995) qu'il faut aller chercher une définition de cette pratique sociale.

En effet, la première approche tend à circonscrire la corruption aux paramètres spatio-temporels. Elle invite à apprécier contextuellement tout comportement qui semble aller en contradiction, pour un observateur ou une observatrice exogène à la culture dans laquelle il se produit, avec l'idée d'une morale absolue. L'analyse de ce fait social, dans cette perspective, fait éclore les malentendus interculturels qui surviennent lors des transactions, rituels et autres types d'échange où chacun apporte son capital culturel. Ce serait un crime de lèse-majesté que de taire l'histoire de cette universitaire que nous avons baptisée « les chocolats du malentendu ». Arrivée à Strasbourg pour s'enquérir des performances scolaires de sa fille, la chercheuse camerounaise s'est souvenue qu'elle a oublié de faire un présent de voyage à la principale de l'établissement. Soucieuse de rectifier ce qui pouvait implicitement apparaître comme une offense faite à l'hôte, elle s'est empressée de faire emballer des tablettes de chocolat dans une boutique du coin. La gêne, mal déguisée, de la responsable du lycée a astreint la parente d'élève à se confondre en explications sur l'origine strasbourgeoise du cadeau. Heureusement que *tout le monde* aime le chocolat – voilà un aphorisme digne d'un questionnement interculturel –, surtout si l'offreur ou l'offreuse nous explique que son geste est dénué d'une intention de corruption! Et ce n'est pas la dirigeante d'un lycée qui ferait exception.

Revenons à notre sujet pour souligner deux faits frappants. La corruption peut se servir des ressorts culturels pour être communiquée tout comme nous pouvons nous faire amadouer en croyant avoir été cohérent avec nos valeurs socioculturelles. Cette remarque fait éclore les limites d'un certain relativisme culturel dont la tendance est au cloisonnement radical dans la considération de la corruption. À bien y réfléchir, la thèse fonctionnaliste, qui trouve en la corruption une dimension utilitaire fondamentale au fonctionnement des institutions, s'enracine dans ces failles.

Nous pensons avec Ricardo Lucchini (1995, p. 234) que « Seule une approche universaliste de la corruption semble permettre une étude appropriée de celle-ci, à la condition toutefois d'inclure une étude

Geste et corruption : aspects transculturels de la représentation d'un phénomène

comparative des différentes rationalités culturelles à l'œuvre ». Elle a le mérite de ne pas exclure les particularités culturelles tout en posant un cadre d'analyse transculturelle dont les principaux observables se résument à la nature de la valeur (humaine ou matérielle) altérée, les agents impliqués dans la transaction, le code normatif et les sanctions. Ces empreintes, identifiables dans le matériau langagier, nous ont conduit à postuler ailleurs (Tio Babena, 2016) l'existence d'une pensée corruptrice, désormais PC, partant du consensus que la corruption est un « phénomène universel et hétérogène » (Cartier-Bresson, 2000, p. 14). Dans une ISC, ce n'est plus le phénomène social qui est communiqué, mais plutôt la PC – perçue également comme un système communicatif dans lequel les participants se livrent à une représentation, c'est-à-dire à la « mise en scène d'une routine particulière » (Goffman, 1973, p. 81). Pour une description détaillée de cette activité, nous renvoyons le lectorat à nos travaux cités en amont. Céans, contentons-nous de rappeler que les valeurs de l'*équipe corrompue* sont opposées à celles de l'*équipe sociale* dans la mesure où les secondes condamnent les premières.

Par ailleurs, l'approche universaliste de la corruption amène à voir en la formule de Cartier-Bresson (*supra*) la traduction d'une expérience (trans)culturelle virtuellement présente en l'individu – du fait de son attachement au système de valeurs du groupe à partir duquel il est (se) défini(t) en tant qu'entité – et potentiellement communicable à une échelle culturelle endogène aussi bien qu'exogène. On prendra la notion de transculturel au sens largement répandu (Peeters, 2003; Forestal, 2008; Lefranc, 2008; Yuste Frías, 2014) d'une démarche heuristique dont le but est l'investigation d'un socle révélant le commun, le semblable – et quelquefois le complémentaire, les terrains de l'intercompréhension ou du malentendu – entre des cultures *différentes*; la différence devenant elle-même relative. C'est, pour ainsi dire, la quête d'une « identité supérieure commune, trans-cendante aux différences des êtres » (Demorgon, cité par José Yuste Frías, 2014, p. 106). Ainsi par exemple, la représentation d'un geste effectuant discrètement une opération auto-ou allocensurée est présumée être l'image conceptuelle tapie derrière l'expression figurée « dessous-de-table ». Sans forcément chercher les

équivalents structurels de celui-ci, le postulat que chaque culture reconnaît au moins que faire tel geste dans tel contexte revient à communiquer une intention de corruption s'impose intrinsèquement.

« Faire un geste » : vers une (trans)culturalité des pratiques gestuelles dans les ISC?

Il est difficile de traiter de la corruption dans son rapport au langage tout en mettant de côté les considérations d'ordre socioculturel. Ce point de passage obligatoire, pour qui s'intéresse à la corruption dans ce sillage, est une contrainte inhérente à la langue qui, comme on le sait, est un fait social. Pour chaque communauté linguistique, il existera à cet effet une culture langagière de la corruption qui lui est propre. Les pratiques corruptives sont ainsi désignées par des termes, généralement des tropes, qui révèlent les colorations socioculturelles participant d'une certaine manière à leur codification. Si l'on suppose que l'expression « donner un pot-de-vin » sera aussi bien comprise d'un Français que d'un Camerounais du fait du partage de la même langue, il serait cependant difficile pour le premier de comprendre le topolecte franco-camerounais « donner la cola ». Toutefois, il faut admettre qu'il s'agit là des suppositions coupées d'une situation réelle de communication, car on voit très bien qu'il y a une équivalence structurelle entre les deux expressions. Une complémentation plus spécifique du verbe « donner »³ et d'autres informations contextuelles seraient de nature à faciliter la communication entre les deux protagonistes.

La possibilité d'une intercompréhension entre notre Français et notre Camerounais montre que les frontières culturelles mises en relief par la langue peuvent être frappées de porosité. En d'autres termes, la barrière linguistique n'entraîne pas nécessairement un cloisonnement radical des pratiques culturelles; toute chose qui pousse à croire que la corruption

3. Exemple : « donner la cola (un pot-de-vin) pour passer le contrôle douanier ».

Geste et corruption : aspects transculturels de la représentation d'un phénomène

est un phénomène transculturel qui, même s'il change de visage d'une culture à une autre, garde un certain nombre de constances. Il est évident qu'en matière de corruption *on fait toujours quelque chose qui va à l'encontre du système normatif* que la critique endogène appréciera comme étant un acte de corruption. Le monétarisme auquel a adhéré le concert des nations fait de l'échange pécuniaire l'image la plus simpliste qui épouse le mieux ce *faire*. Le constat de Métangmo-Tatou est clair à ce sujet :

Dans des systèmes où chaque citoyen se préoccupe à un moment ou à un autre de faire comme on dit couramment "avancer un dossier", l'argent représente, [sic] alors un agent facilitateur quasiment incontournable du transit du dossier d'un service à un autre. Cela explique la fréquence de ces tropes mécaniques (*mécanique* entendu comme relatif au mouvement et à l'équilibre des corps) (Métangmo-Tatou, 2001, p. 178-179).

Même si partout ailleurs cette pratique n'est pas désignée « faire un geste » comme au Cameroun, il reste tout de même vrai qu'ailleurs on *fait* aussi un geste. Les résultats de l'expérience menée par Calbris (*in* Calbris et Porcher, 1989, 1990) auprès des Français, Hongrois et Japonais montrent par exemple que l'association du signifié « palper des billets » au signifiant gestuel du pouce palpant l'index et le majeur est quasi identique dans ces sociétés du fait de leur appartenance à une culture dans laquelle circulent les billets de banque. « Faire un geste » connote au minimum le fait de donner ou de recevoir un matabiche. Subséquemment, l'expression tropique renvoie au geste physique consistant à passer quelque chose d'une main à une autre. Si ce mouvement ordinaire est commun aux pratiques corruptives, alors il y a lieu de penser que l'on pourrait retrouver quelques faits transculturels dans les pratiques gestuelles en matière de corruption. Commençons par la présentation de deux regards croisés sur le trope « faire un geste » avant que de dégager leurs implications dans la compréhension des ISC.

Dans son analyse du fragment discursif « fais un geste », Tandia Mouafou fait remarquer que « même si l'ordre donné venait à être exécuté, cela ne relèverait nullement de l'actualisation d'une quelconque compétence linguistique ou kinésique de la part du récepteur » (2011, p. 71). Pour lui, la réaction du co-parleur⁴ du corrupteur n'est ni un faire linguistique ni un faire non linguistique. Qu'est-ce que le destinataire de ce directif exécute donc, s'interrogerait-on, si ce n'est pas ce qui lui a été demandé par le corrupteur? Dans une telle situation, on imaginerait bien un cas où ce co-participant promet de verser ou verse une contrepartie pour voir son dossier avancer. La première option relève du linguistique tandis que la seconde est bel et bien une réaction kinésique. L'incongruité dans le point de vue de l'auteur vient, d'une part, de ce que l'avis est tranché par l'usage de l'adverbe *nullement* et, d'autre part, par un emploi non spécifié de l'opération d'*actualisation*⁵.

L'explication qu'il convient de donner à « faire un geste » est pragmatique; c'est pour cette raison que Métangmo-Tatou dira plus tôt que « Le sens de “*fais un geste!*” n'est pas donné : il se construit à partir des interactions en jeu entre les protagonistes de la communication, l'énoncé tel qu'il est produit et les circonstances de sa production » (*ibid.*, p. 172). C'est donc véritablement le contexte qui permet de qualifier avec précision la réaction de celui à qui est adressé cet énoncé. Dans tous les cas, le trope « faire un geste » est mécanique comme le remarque l'auteure. Même en excluant tous les emplois métaphoriques, la réaction du destinataire, qu'il s'agisse du *dire* ou du *faire*, disposera toujours du sème inhérent « mouvement ». Dès lors, comment peut-on aborder l'étude du geste coverbal de telle sorte qu'on puisse apprendre davantage sur le comportement des participants ou des participantes à une ISC?

4. Les mots « parleur », « destinataire », « destinataire », « locuteur », « interlocuteur », « gesticulateur », « corrupteur », « corrompu », « non-corrompu », « instigateur » et « participant » sont employés ici comme des concepts, raison pour laquelle nous ne les féminiserons pas pour éviter des confusions avec le sens courant.

5. L'usage qui en est fait n'est pas celui de mise en discours d'un item de la langue.

Geste et corruption : aspects transculturels de la représentation d'un phénomène

Dans des travaux précédents (Tio Babena 2016, 2014, 2018), nous avons été amené à distinguer le couple corrupteur/corrompu à partir de l'analyse linguistique. Il nous est apparu que la langue offrait ses propres clés pour lever l'ambiguïté qui frappe cette paire. Pour des raisons d'espace, nous nous limiterons à présenter brièvement le principe de l'enchâssement actionnel, véritable centre organisateur de toute transaction de corruption. L'analyse du verbe *corrompre* indique que les deux principaux actants du système communicatif de la PC sont liés par une relation de factivité traduite par l'expression « X pousse/engage Y à agir par Z » où X désigne le corrupteur, Y le corrompu et Z la compensation. La contrepartie Z que le corrupteur apporte dans la transaction est une condition d'existence – parfois latente, mais substantielle – définissant le faire du corrompu : « si P [X pousse/engage par Z] alors Q [Y agira] ». Conséquemment, « non-P » donnera lieu à « non-Q ». Ces savoirs sont des intégrants du code rituel des ISC. Pendant la communication de la PC, les participant-e-s conjuguent les compétences situationnelle, discursive, sémantique et linguistique pour réciproquement déterminer leurs identités. De la même manière que le discours contribue à construire une identité au sein de l'ISC, les gestes deviennent un élément distinctif à partir duquel il sera dit d'un participant qu'il est corrupteur, corrompu ou non corrompu, car « Tout se passe [...] comme si le geste visait à conférer, à celui qui l'accomplit, une identité distinctive » (Porcher, 1989, p. 35). Concrètement, il convient d'appréhender le code gestuel d'une ISC comme une culture au sens que lui donne Louis Porcher :

pour comprendre une culture gestuelle, il faut la pénétrer comme *ensemble systémique*, dans lequel un geste quelconque ne peut s'entendre que par rapport à tous les autres non pas considérés un à un mais comme éléments fonctionnels d'un système, c'est-à-dire comme ensemble de rouages, de positions, de fonctions, dans un tout (Porcher, 1989, p. 38).

Dissertons un tant soit peu sur le matériau et le cadre théorique susceptibles de dévoiler le comportement gestuel des participants d'une ISC au moment de l'échange de la compensation.

Corpus et cadre théorique

Les séquences filmiques – à travers lesquelles une quête illustrée du transculturel dans la gestuelle sera envisagée *infra* – sont extraites du corpus « Interactions en Situation de Corruption ». Composé des conversations filmiques et réelles, le corpus ISC a été constitué dans le cadre d'une recherche sur la corruption dans les interactions verbales. L'exclusion des données réelles dans cette étude tient à la non-utilisation des caméras lors de notre observation participante dont il serait superflu de préciser les conditions ici. Rappelons néanmoins que les cadres juridique et déontologique, de même que les sensibilités d'ordre moral intrinsèques à la corruption, ne sont pas de nature à motiver la collaboration sociale. Par conséquent, dans ce contexte de tension et de méfiance, le recours aux films, pour une approche culturo-gestuelle, se trouve légitimé.

Réunies dans une même assiette, les séquences des sept films⁶ utilisés comme matière d'analyse brillent par leur diversité. L'idée de cette pluralité s'appuie sur l'argument que chaque film met à peu près en scène la corruption selon les pratiques sociocommunicatives de l'aire géoculturelle à laquelle il appartient, mais surtout selon les sensibilités artistiques de son réalisateur. En d'autres termes, chaque ISC filmique propose une représentation – considérée cette fois-ci par rapport à l'opposition générique fiction vs non-fiction – de la perception auctoriale d'une *culture de la corruption* inspirée du (ou censée représenté le) social. L'œuvre d'art apparaît ainsi comme l'extériorisation d'une expérience ou d'un fantasme logé quelque part dans le subconscient du sujet qui voit, vit et représente le monde. Peut-on par exemple trouver des invariants gestuels dans l'appréhension filmique de Reem Kherici (2013, *Paris à tout prix*), d'origine marocaine, et celle du Camerounais Gervais Djimeli Lepka (2007, *Clandos*)? La représentation d'une ISC dans le film français – à l'instar d'*Erreur de la banque en votre faveur* (Bitton et Munz, 2009) – recoupe-t-elle celles proposées par les films ayant pour scène sociale les

6. Voir la filmographie *infra*.

Geste et corruption : aspects transculturels de la représentation d'un phénomène

USA (Straiton, 2012, *La Firme SOIE17*; Megaton 2011, *Colombiana*; Hegeland 1998, *Payback*), le Mexique (Kormahur, 2010, *Inhale*), le Maroc (Kherici, *op. cit.*) ou le Cameroun (Djimeli Lepka, *op. cit.*)⁷? Si, tel qu'il a été souligné en amont, la PC est universelle et hétérogène, peut-on pour autant penser que la conscience de la transgression chez les partenaires de l'ISC motive inconsciemment leur attitude gestuelle? Bien évidemment, cette inconscience, la gesticulation et l'impression de spontanéité corrélées ne sont que des constructions fictionnelles d'une pratique sociale.

En confrontant les ISC filmiques, les descriptions ci-dessous visent à faire dialoguer les rationalités culturelles en matière de corruption par le truchement d'une analyse comparée de l'imaginaire artistique – entendu comme le regard du réalisateur, perçu au travers du film, sur ce phénomène de société. Pour ce faire, il convient de décrire les attitudes gestuelles d'une séquence pendant la transaction de corruption dans l'optique du principe de l'enchâssement actionnel. Les observations faites à partir du matériau décrit seront ensuite comparées aux situations des autres séquences filmiques. Par cette démarche, nous espérons ainsi déterminer les identités des participant-e-s des ISC à partir de l'étude du fait gestuel. La pragmatique gestuelle – esquissée par Louis Porcher dans les années 80 pour une didactique du FLE et qui n'est pas réellement une nouveauté, parce que déjà considérée en pragmatique conversationnelle – semble offrir un cadre adéquat pour une telle démarche.

Tout geste, écrit l'auteur, s'adresse à un interlocuteur considéré comme échangeur, susceptible d'échanger des biens, de négocier. C'est donc comme cela qu'il convient de l'identifier d'abord, en termes pragmatiques : si tel énonciateur fait tel geste de telle manière à tel moment dans telle situation et à destination de tel partenaire, cela signifie

7. Certains films de notre corpus sont des adaptations françaises des versions anglaises. Mais au fond, cela ne pose *a priori* aucun problème puisque le jeu d'acteur ne subit pas d'altération. Dans la mesure où le geste est considéré ici comme un coverbal, nous devons néanmoins de dire un mot sur la traduction des dialogues. En effet, nous pensons comme Marianne Lederer (1994, p. 123) que cette opération procède d'un transfert culturel, car « Le traducteur, bilingue, est aussi bi-culturel [...]. Capable de voir le monde étranger, il est capable de l'exprimer et de le faire voir à ceux qui l'ignorent ». On retrouvera également cette posture chez José Yuste Frías (2014, p. 96-98).

qu'il escompte tel résultat, c'est-à-dire produire tel effet. On se trouve ainsi doté d'une grille d'analyse des gestes, de description et d'interprétation (Porcher, 1989, p. 34).

Pour sonder le geste qui se veut un trait distinctif de la catégorisation des participant-e-s en corrompueur/corruptrice, corrompu-e ou non corrompu-e, nous posons – sur le modèle du mot clé que l'on retrouve chez Bert Peeters (2003, paragr. 27-30) – l'existence des gestes clés. Alors que Georges Matoré, après plus de trois décennies d'exercice, abandonne la notion de mot clé qui a fondé une partie de sa tradition lexicologique, Peeters (*ibid.*, paragr. 30) reconceptualise la notion en la concevant comme un mot doté d'une charge culturelle importante, par rapport aux autres, en ce sens qu'il assure le partage et révèle les particularités d'une culture. Nous pensons qu'une compréhension efficiente du phénomène culturel nécessite que l'on concède au geste la même vitalité dans l'interface geste/parole particulière à la communication humaine. Les conditions d'une « pragmatique transculturelle » du geste, consistant à « étudier des valeurs culturelles et à établir des reflets au niveau des normes communicatives et/ou des mots clés [ou gestes clés] » (Peeters, *ibid.*, paragr. 34), résident en grande partie dans cette considération. Car, « vous êtes classé par un geste que vous faites, on vous attribue une appartenance sur l'échiquier social, une position dans l'échelle. On infère du geste à l'auteur du geste. Dis-moi quels gestes tu fais (dans quelles circonstances, où, à l'égard de qui, etc.) et je te dirai qui tu es » (Porcher, *ibid.*, p. 28).

En réalité, l'investigation rationnelle de l'identité des participant-e-s des ISC ne peut pas prendre en compte tous les segments corporels. Ceci étant, nous ne retenons que, dans le parcours tripartite ci-dessous, la main donneuse de la compensation et le regard indicateur du déroulement d'une activité illégale.

Geste et corruption : aspects transculturels de la représentation d'un phénomène

a) Que nous apprennent les gestes du regard (et de la main) du corrupteur et de son co-parleur lorsqu'ils sont en pleine négociation de la transgression dans les espaces ouverts et clos? Avant de répondre à cette question centrale, il est important de transiter par les questions (b) et (c).

b) À quel moment de l'interaction la gesticulation de la tête – organe porteur des yeux – et de la main (segment donneur ou receveur de la compensation matérielle) commence-t-elle chez ces deux participants? La reformulation possible de cette question serait la suivante : qu'est-ce qui, dans le flux verbal et dans l'attitude gestuelle du co-parleur, motive ces mouvements? La motivation à laquelle nous faisons allusion est psychologique. Elle renvoie en quelque sorte au stimulus. Elle n'est donc pas à prendre au sens sémiologique (Calbris, 1990) puisqu'il ne s'agit pas de faire une analogie entre l'aspect physique et la signification du geste⁸.

c) Que regardent le gesticulateur corrupteur et son co-parleur? L'examen du cadre spatial sera sous-jacent à cette interrogation si ceux-ci regardent autour d'eux. Si le regard est porté cependant sur l'interlocuteur, c'est plutôt la dimension interlocutive qui sera concernée. Dans tous les cas, ces trois questions motrices permettront de dégager les effets de sens en s'arc-boutant sur les deux coverbaux que nous avons retenus.

8. Exemple : lorsque l'index vrille la tempe pour signifier « il est fou », on dit de la tête qu'elle est la motivation de ce geste puisqu'elle est considérée comme le siège de la raison.

La relation « (Y – >) X → Z » dans les ISC : donner la compensation

Le but de cette section est d'étudier les conditions d'émergence du geste consistant à donner la compensation représentée par la relation « (Y – >) X → Z ». À cet effet, le rapport des partenaires de l'ISC à la compensation Z s'avère fondamental dans la détermination de leur identité. En fait, le corrupteur X est le participant qui se propose d'acheter un service. Quelquefois, la décision de corrompre n'est prise qu'après des signaux que celui-ci ou celle-là perçoit ou semble avoir perçu dans le champ interdiscursif de l'ISC. Si le signe interprété par le corrupteur ou la corruptrice correspond effectivement à l'intention de son co-parleur, alors ce dernier devient un instigateur qui, après le pacte de corruption, passera de la catégorie « instigateur » (Y instigateur) à celle de « corrompu » (Y corrompu). L'acte de corruption est alors communiqué en deux moments. Le premier moment est une prémisses à l'échange de la compensation qu'on traduit par la relation Y – > X. Le second, quant à lui, équivaut à la transaction à proprement parler : X → Z → Y. Ce changement catégoriel est une transcatégorisation, opération qui est développée dans Tio Babena (2018, p. 6). Par ailleurs, lorsque l'interprétation du signal est erronée, la communication de la PC connaît un échec – compris dans le sens du refus. Dans ce cas, l'interlocuteur du corrupteur, qui n'est alors qu'un non-corrompu (Y non corrompu), peut refuser sans détour la proposition qui lui est faite. En tout état de cause, l'attitude des participant-e-s pendant la négociation est soumise aux contraintes du cadre spatio-participatif tel qu'indiqué par le graphe conceptuel ci-dessous (figure 1)⁹.

9. Voir les conventions en annexe.

Geste et corruption : aspects transculturels de la représentation d'un phénomène

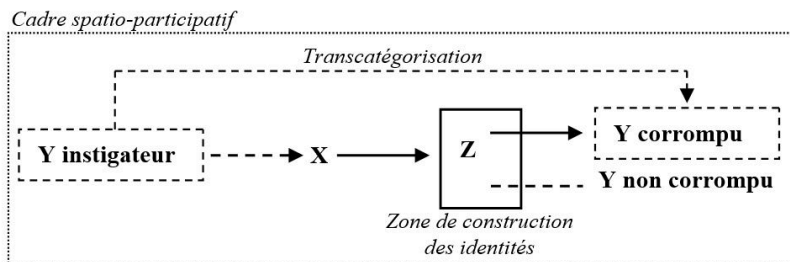


Figure 1. Négociation et construction des identités dans les ISC

Transcription sélective de *Paris à tout prix*

- 1- **MAY** : bonjour/ (ASP) j'aimerais un visa d'urgence pour la France
 gui : >> © *Tête baissée regardant sous le comptoir*----->>
- 2- s'il vous pl-[-aît]
- 3- **GUI** : [ah::] il vous faut/ un rendez-vous\ (0.4) le plutôt que j'ai:: c'est
- 4- fin du mois prochain (1.41)

D'entrée de jeu, il convient de distinguer deux cas de figure dans la négociation de la transgression : (1) l'ISC peut se dérouler dans un cadre spatial ouvert aux intrus-es légitimé-es (overhearers), c'est-à-dire que ceux-ci ou celles-ci sont connu-e-s des partenaires de l'ISC, ou aux épieurs ou épieuses (eavesdroppers) dont la caractéristique est que les négociateurs ou négociatrices ignorent leur présence; (2) le cadre spatial offre une sécurité relative à la négociation et l'on présupposera que les partenaires engagé-e-s se font *mutuellement* confiance. Pour des participant-e-s n'ayant jamais collaboré dans le cadre d'une ISC, une observation attentive du matériau filmique amène d'emblée à constater que la décision de proposer la compensation – que l'on soit dans la situation 1 ou 2 – naît de la difficulté à satisfaire une requête avec ou sans justification, parfois prestement. La dernière motivation est celle de la participante MAY qui voudrait obtenir rapidement un visa pour la France (Kherici, 2013, *Paris à tout prix*).

La réponse 3-4 et l'absence (le refus?) du contact visuel de GUI (voir la transcription verbo-gestuelle 1) ne sont pas forcément à prendre comme un appel à la corruption quoiqu'elles puissent remplir cette fonction. Cela laisse néanmoins penser que le pourvoyeur ou la pourvoyeuse de service a la possibilité d'adopter une attitude capable de faire germer une

idée transgressive chez le demandeur ou la demandeuse de service. Si la réponse *négative* est effectivement celle d'un instigateur, on peut alors envisager l'hypothèse que celui-ci ou celle-là exprime son intention de corruption par des moyens moins implicites. Interrogé par le détective privé REY – sur Kevin Stag, un habitant de l'immeuble dont il est portier –, le participant LEP donne une réponse qui s'inscrit dans ce sillage : « =beaucoup de gens posent des questions/ sur lui/ je vais pas pouvoir/ faire grand-chose pour vous (0.9) enfin/ ça dépend aussi de qui pose les questions » (Straiton, 2012, *La Firme* S01E17). Il est intéressant de signaler que LEP jette un regard à gauche pendant la pause silencieuse avant d'apporter la nuance qui vise pour l'essentiel à sonder l'identité du questionneur. Le silence, exploité également chez Gervais Djimeli Lepka (2007) dans la scène de contrôle du taxi de brousse, peut donc être le signalement qu'il est temps de *faire un geste*.

Pour résumer, l'incapacité de satisfaire une demande, l'absence (ou le refus) du contact visuel avec le co-parleur, les regards latéraux et le silence – parfois précédé d'une réponse insatisfaisante – sont quelques indices que le corrupteur ou la corruptrice est susceptible d'interpréter comme une motivation « Y – – > X » à poser l'action « X → Z ». Ce profil comportemental, s'il est conforme aux intentions de leur émetteur, correspond à celui d'un corrompu instigateur. Si les indices verbaux (la réponse insatisfaisante) ou paraverbaux (le silence) sont quelque peu ambigus, la gesticulation du regard produite après la demande d'un service est, quant à elle, un geste d'initié-e¹⁰ étant donné qu'il fait résolument partie du métalangage de la corruption en ceci qu'il suggère la PC. L'expression « parle(r) bien », répertoriée par Valère Nkelzok Komtsindi (2004, p. 100), en usage au Cameroun dans le jargon de la corruption, pourrait bien être l'énoncé remplaçant ce regard. Dans le français standard, puisque le geste remplaçant un énoncé est une invite faite à l'interlocuteur à partager la « même langue » (Calbris, 1985, p. 67), il est plus probant de dire que le regard de LEP remplace d'une certaine

10. L'appréciation de ce geste est en étroite relation avec la notion goffmanienne de « secrets d'initié » (Goffman, 1973, p. 138). Voir Tio Babena (2017) pour une description de leur fonctionnement dans les ISC.









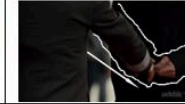
Geste et corruption : aspects transculturels de la représentation d'un phénomène

manière l'expression « suivre le regard de quelqu'un » (Calbris, *ibid.*). Le film *Playback* comporte un exemple explicite d'un trope, se rapportant à la langue, qui insinue la communication de la PC : le participant MIC (barman) produit un énoncé laissant penser qu'il ne saurait satisfaire POR, lequel est immédiatement suivi d'un trope signalant une intention de corruption (lignes 3-4).

Transcription sélective de *Payback*

- 1- **POR** : michael (.) il paraît/ que tu es un spécialiste du rafraîchissement à
- 2- l'horizontal/ haute gamme/ (0.2) JE CHERche une dénommée rosy (1.28)
- 3- **MIC** : LA prostitution est illégale (0.6) (*bruit d'écoulement d'un liquide*) et je/
- 4- ne parle pas/ le grec (.)
- 5- (*POR sort quelques billets qu'il pose sur le comptoir*)
- 6- **MIC** : d'ordinaire/ ces affaires se traitent avec/ plus de discrétion\

Venons-en à la relation « $X \rightarrow Z$ » qui, comme il a été précisé en amont, est définie par les paramètres de la situation 1 ou 2. Dans les espaces ouverts, les corrupteurs vérifient d'abord la sûreté du cadre spatio-participatif avant de proposer les billets de banque ou d'énoncer leur demande de corruption. Les regards de sentinelle précédant l'énonciation de l'acte de corruption (ou la passation de la compensation) font donc partie des traits distinctifs de ce type de participant comme l'illustre la gestualité de MAY face à GUI (illustration 1). La même attitude gestuelle est adoptée par les corrupteurs GIL – qui voudrait proposer à son patron de couvrir ses transactions bancaires frauduleuses (illustration 2) – et REY (illustration 3).

Illustration 1 : Paris à tout prix – Regard de sentinelle (MAY)			Illustration 2 : Erreur de la banque en votre faveur – Regard de sentinelle (GIL)	
				
Img. 1a : MAY regarde à gauche	Img. 1b : Amorce du geste corruptif	Img. 1c : Passation de la compensation	Img. 2a : Regard arrière droit	Img. 2b : Fermeture de la porte
Illustration 3 : La Firme S01 E17 – Regards de sentinelle (LEP & REY)				
				
Img. 3a : LEP regarde à gauche	Img. 3b : LEP et REY regardent dans la même direction	Img. 3c : LEP et REY regardent dans la même direction	Img. 3d : Échange de la compensation matérielle	

L'illégalité de la transgression apparaît ainsi comme le principal élément qui incite les participant-e-s corrupteurs ou corruptrices à vérifier le cadre situationnel. Cependant, l'on ne saurait conférer la valeur de contrôle aux regards du corrupteur ou de la corruptrice réalisés dans les espaces clos. Pour ce-tte participant-e, il n'est plus question de veiller à la sûreté de l'environnement spatio-participatif, mais d'afficher une certaine gêne pour signifier probablement qu'il est désolé de devoir en arriver à ce niveau. En outre, l'on peut soupçonner que le détour du regard est une manière d'atténuer la menace que constitue par exemple une compensation qui n'a ni été demandée explicitement ni appelée par quelque signal. Ces deux explications s'appliquent par exemple au regard détourné de la scène de l'inscription au collège dans le film d'Olivier Megaton (2011, *Colombiana*). Par ce geste, le gangster Émilio (EMI) exprime, peut-on penser, son malaise vis-à-vis de la principale (PRI) du collège et de sa nièce Cataleya qu'il tente d'inscrire par des procédés anti-normatifs (illustration 4).



Les relations « $Z \rightarrow Y$ » et « $Z - Y$ » dans les ISC : réception de la compensation

Les relations « $Z \rightarrow Y$ » et « $Z - Y$ » équivalent à deux attitudes distinctes – vis-à-vis de Z – du co-négociateur du corrupteur, donc à deux identités. La première indique que ce co-participant accepte la compensation tandis que la seconde traduit plutôt l'échec de la ratification du pacte de corruption. De la première à la seconde situation, la cohérence dans l'attitude comportementale est un fait constant dans le matériau filmique. Autrement dit, pour une première collaboration dans une ISC, l'empreinte gestuelle d'un participant Y corrompu et d'un Y non corrompu, qu'ils soient dans des cadres ouvert ou clos, révèle respectivement une certaine suspicion et un détachement de Z.

La relation « $Z \rightarrow Y$ » donne à voir une intersynchronisation comportementale en situation de face-à-face (voir le tableau 1). Avant de prendre la compensation, le co-parleur du corrupteur n'est alors qu'un potentiel corrompu jusqu'à ce qu'il marque symboliquement son accord pour le projet de transgression qui lui est proposé. Entre la proposition de Z et le geste physique d'acceptation, il s'écoule généralement un laps de temps durant lequel on supposera que le pourvoyeur ou la pourvoyeuse de service analyse les contours du deal et de la situation. L'intervalle de temps situé entre le relèvement de tête (illustration 1, img. 1c) et le sourire











de GUI (illustration 5, img. 5b) correspond à cette étape. La passation de Z par le corrupteur MAY est précédée d'un regard de sentinelle et accompagnée d'un sourire tout comme sa réception par le corrompu GUI¹¹. Lorsque le corrupteur feint la gêne, le corrompu répond également par la gêne (Colombiana, img. 4c et img. 7); s'il glisse le billet dans le dossier de son véhicule, le corrompu doit le prendre discrètement (*Clandos*: illustration 6); si les deux partenaires se passent la compensation en pleine rue, ils doivent s'assurer qu'ils n'ont pas été vus (*The four state*, illustration 8). Décidément, la discrétion est une règle d'or à observer dans les pratiques corruptives. Le participant MIC (illustration 9) du film *Payback* de Brian Hegeland ne manque pas de le rappeler à POR qui a posé ostensiblement des dollars sur le comptoir : « d'ordinaire/ ces affaires se traitent avec/ plus de discrétion\ »¹².

L'effet de discrétion mis en exergue par la gestualité est la preuve tangible que les valeurs de l'équipe corrupteur/corrompu sont opposées au système de valeurs de la société dans laquelle a lieu cette représentation. La remarque du participant MIC entérine l'idée d'un code gestuel par lequel la définition des identités participatives opère. Tout geste indiscret aurait, par conséquent, un impact négatif sur le cours ou l'issue de la négociation, car, comme l'écrit Porcher (1989, p. 29), « Un groupe d'appartenance a tendance à considérer sa propre gestualité comme la gestualité normale, c'est-à-dire comme la norme de toute gestualité ».

11. Voir l'illustration 5 et l'analyse qui est associée (cf. tableau 1).

12. Cf. ligne 5 de la transcription sélective ci-dessus.

Geste et corruption : aspects transculturels de la représentation d'un phénomène

Illustration 5 : Paris à tout prix (GUI)			Illustration 6 : Clandos (TUR)		
					
Img. 5b : Sourire de GUI	Img. 5b : GUI regarde à droite	Img. 5c : Prise de la compensation	Img. 6a : TUR regarde à gauche	Img. 6b : Prise de la compensation	
Illustration 7 : Colombiana (PRI)		Illustration 8 : The four state (DIM & POL)			Illustration 9 : Payback (MIC & POR)
					
Img. 7 : PRI détourne le regard à gauche	Img. 8b : DIM regarde devant lui en donnant le billet à POL	Img. 8c : DIM vérifie les arrières de POL	Img. 8d : DIM et POL vérifient leurs arrières	Img. 9 : POR compte des billets sous le regard de MIC	

Proposition du pacte de corruption			Acceptation du pacte de corruption			
Intervention de MAY			Intervention de GUI			
Indices	Nature	Description	Indices	Nature	Description	
1	(1.41)	Paraverbal	Pause	(0.4)	Paraverbal	Pause
2	y a pas/ moyen de euh:::	Verbal + paraverbal	Marqueur de formulation	(BAS) hum +	Verbal + paraverbal	Marqueur de formulation
3	<i>(coup de regard à gauche)</i>	Non verbal	Contrôle des intrus légitimés	<i>(coup de regard à droite)</i>	Non verbal	Contrôle des intrus légitimés
4	<i>(MAY pose un billet de banque)</i>	Non verbal	Partie gestuelle de l'acte de corrompre	<i>(GUI prend le billet de banque)</i>	Non verbal	Partie gestuelle de l'acte de corrompre
5	(BAS) d'accélérer ça +	Verbal + paraverbal	Énoncé complétant la partie gestuelle de l'acte de corrompre	euh::m revenez demain\ (0.3) (BAS) je vais voir ce que je peux faire +	Verbal + paraverbal	Énoncé complétant la partie gestuelle de l'acte de corrompre

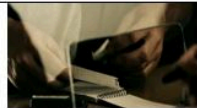


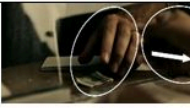




Tableau 1. Synchronisation comportementale du couple corrupteur/corrompu

La distinction discrétion vs indiscretion est par ailleurs un point de départ fructueux pour dresser l'identité gestuelle du participant Y non corrompu dans la relation « Z – Y ». En effet, le comportement du non corrompu est conforme au système de valeurs de référence. Il n'a, comme on dirait, rien à cacher et son regard est soit frontal lorsqu'il assure une fonction

phatique, soit légèrement dévié lorsqu'il est pris dans le rythme de la parole. Il n'est pas exclu que la mimique de celui-ci trahisse une certaine gêne (c'est un cas absent dans notre corpus), mais il y a fort à estimer que cette attitude différera de celle d'un corrompu, tout au moins au niveau du contenu du dire. Les regards de sentinelle sont donc quasi absents puisqu'il n'est pas mû par une intention corruptive. Au contraire, il cherche à dévoiler ce qui est dissimulé. L'ISC que nous avons extraite du film *Inhale* illustre parfaitement cette propension à l'indiscrétion. Rendu au Mexique pour une transplantation illégale d'un rein à sa fille malade, le participant PAU tente de soudoyer une réceptionniste (REC) du Centre Médico Especialidades – en lui filant un bout de papier contenant un billet de banque – afin d'obtenir le numéro d'un certain Dr Navarro. REC va tout simplement garder le numéro de téléphone et remettre le billet à son propriétaire (illustration 10). Un autre exemple qui mérite d'être cité est la suite logique de la séquence de demande du visa (*Paris à tout prix*).

En effet, après moult justifications infructueuses pour le renouvellement de son visa, MAY voit en le refus du consul de France au Maroc (CON) une invitation à payer le service demandé. Face au matabiche, la réaction de CON est sans équivoque : le visage renfrogné et éberlué (illustration 11, img. 11c & 11d) met en évidence son étonnement et son détachement vis-à-vis des valeurs de son co-parleur. En rapprochant le comportement de CON de celui de REC de la séquence « Inhale », l'on ne peut que conclure que les réalisateurs font de l'intransigeance un trait de caractère fondamental de *l'homme intègre*.

Geste et corruption : aspects transculturels de la représentation d'un phénomène

Illustration 10 : <i>Inhale</i> – PAU & REC			
			
Img. 10a : PAU met le billet dans le papier	Img. 10b : REC reçoit le papier avec l'argent	Img. 10c : REC remet le billet à PAU	Img. 10d : PAU reprend son billet
Illustration 11 : <i>Paris à tout prix</i> – MAY & CON			
			
Img. 11a : MAY baisse le regard, semblant avoir compris CON	Img. 11b : MAY présente le billet	Img. 11c : CON regarde le billet, visage renfrogné	Img. 11d : CON regarde MAY, visage renfrogné

Conclusion

Une approche (trans)culturelle d'un phénomène tel que la corruption commande qu'il soit appréhendé comme un fait social, donc comme un fait langagier. Les pratiques corruptives sont certes marquées par des spécificités culturelles, mais elles doivent principalement leur universalité au fait qu'elles s'opposent à un système de valeurs qui les condamnent. Le développement ci-dessus visait à sonder l'expression gestuelle de cette conscience de la transgression dans le matériau filmique. Il a concrètement été question d'investiguer comparativement l'imaginaire artistique au travers des représentations filmiques d'aires et de sensibilités artistico-culturelles différentes. Le recours à ce type de données se justifie par des raisons juridico-déontologiques qui fragilisent tout projet visant à mener une véritable activité de terrain. Le film apparaît conséquemment comme une carte donnant accès à la connaissance du territoire. Pour en saisir les clés de lecture, il a fallu préciser les contours de ce qu'il est convenu d'appeler la culture de la

corruption. C'est à partir de cette base qu'il devient possible de prolonger la réflexion sur les terrains du transculturel. En dépit de la diversité des cultures et regards, le corps se veut un intégrant essentiel de la mise en scène du langage de la corruption. Il participe, à sa manière, à la détermination des identités participatives dans les interactions en situation de corruption. Face à la compensation matérielle, les participants d'une ISC se définissent et affirment ainsi leur penchant pour (ou leur détachement) des valeurs anti-normatives.

La corruption est illégale et les personnes qui la pratiquent veulent se soustraire au regard social; par conséquent, les participants gesticulent pour vérifier qu'ils ne sont pas vus. Les descriptions des séquences filmiques, que nous avons faites dans les deux dernières articulations, révèlent que la pensée corruptrice peut être suggérée par l'insatisfaction d'une requête, l'absence ou le refus de considérer le demandeur ou la demandeuse de service, les regards latéraux ou le silence. En situation de communication, cette attitude correspond à celle de l'instigateur qui deviendra un corrompu si la transaction aboutit à la signature d'un pacte de corruption. Le comportement de celui-ci, de même que celui du corrupteur, est tributaire de la constitution de l'environnement spatio-participatif. Dans les espaces ouverts aux intrus-es, l'on note une intense activité du regard. Les gestes sont discrets et la violation de cette règle a un effet négatif sur le déroulement de l'ISC. Soustraits aux intrusions spatiales, le corrupteur et le corrompu n'effectuent pas de gesticulation latérale, sauf s'ils veulent plutôt *feindre* la gêne. Ces attitudes sont absentes chez le participant non corrompu. C'est un-e *intègre* dont les réactions sont dépourvues d'hésitation : le regard est très souvent frontal; le refus du pacte de corruption et la manipulation de la compensation s'effectuent sans discrétion. Une analyse essentiellement centrée sur la dimension verbale de la négociation permettrait probablement de renforcer ces résultats en précisant davantage les positions des participants des ISC dans ce jeu de la régulation.

Références

- Calbris, Geneviève. 1985. Geste et parole. *Langue française*, 68, 66-84.
- Calbris, Geneviève. 1990. *The Semiotics of French Gestures*, translated by Owen Doyle. Indiana: Indiana University Press.
- Calbris, Geneviève et Porcher, Louis. 1989. *Geste et communication*. Paris : Hatier.
- Cartier-Bresson, Jean. 2000. Corruption, libération et démocratisation. *Tiers-Monde*, 161, tome 41, 9-22.
- Forestal, Chantal. 2008. L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée? *Études de linguistique appliquée*, 152, 393-410.
- Gafitescu, Mihaela. 2003. Le discours public sur la corruption en Roumanie. Hypothèses de travail pour une approche pragmatique et conversationnelle. Communication présentée au Xème colloque bilatéral franco-roumain, CIFSIC Université de Bucarest, 28 juin - 3 juillet. <sic_00000682>.
- Goffman, Erving. 1973. *La Mise en scène de la vie quotidienne. Présentation de soi*, tome 1 (trad. Alain Accardo). Paris : Minuit.
- Gumperz, John. 1989. *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle* (trad. Michel Dartevelle, Martine Gilbert et Isaac Joseph). Paris : Minuit.
- Lederer, Marianne. 1994. *La Traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*. Paris : Hachette Livre.
- Lefranc, Yannick. 2008. Discuter librement en FLE-FLS : un dispositif transculturel donc politique », *Études de linguistique appliquée*, 152, 493-504.
- Lucchini, Ricardo. 1995. Entre relativisme et universalisme. Réflexions sociologiques sur la corruption. *Déviance et société*, 19(3), 219-236.

- Médard, Jean-François. 1993. De la corruption comme objet d'étude. *Revue française de science politique*, 4, 690-697.
- Métangmo-Tatou, Léonie. 2001. Lorsque la cola n'est plus le fruit du colatier. Cryptonymie et évolution diachronique du lexique de la corruption au Cameroun. *Le Français en Afrique*, 15, 169-182.
- Nkelzok Komtsindi, Valère. 2004. *La Corruption. Une lecture systémique*. Chennevières-sur-Marne : Dianoïa.
- OCDE. 2006. *L'OCDE lutte contre la corruption*. Paris : OCDE Publications.
- OCDE. 2011. *Convention sur la lutte contre la corruption d'agents publics étrangers dans les transactions commerciales internationales et documents connexes*. Paris : OCDE publications.
- ONU. 2004. *Convention des Nations Unies contre la corruption*. New York : Office des Nations Unies contre la drogue et le crime (Vienne), Nations Unies.
- Peeters, Bert. 2003. Le transculturel : Sémantique, Pragmatique et Axiologique. *La Linguistique*, 39(1), en ligne. DOI : 10.3917/ling.391.0119.
- Tandia Mouafou, J. J. Rousseau. 2011. Enjeux sociodiscursifs de la corruption au Cameroun. Dans Jean-Benoît Tsofack et Valentin Feussi (dir.), *Langues et discours en contextes urbains au Cameroun. (Dé)constructions – complexités* (63-81). Paris : L'Harmattan.
- Tio Babena, Gilbert Willy. 2014. À propos des ambiguïtés usuelles du verbe *corrompre* et du dérivé *corrompu*. Dans Jacques Evouna et Louis Martin Onguéné Essono (dir.), *Mosaïques. Au cœur du verbe. Syntaxe, discours et didactique* (39-49). Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Tio Babena, Gilbert Willy. 2016. Pensée corruptrice : guerre des places ou guerre des voix? Dans Ghislaine Rolland-Lozachmeur (dir.), *Les Mots en guerre. Les discours polémiques : aspects sémantiques, stylistiques, énonciatifs et argumentatifs* (135-154). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Geste et corruption : aspects transculturels de la représentation d'un phénomène

Tio Babena, Gilbert Willy. 2017. Offense et réparation dans la communication de la corruption. Laurentiu Bălă (dir.), *Analyse de discours et d'œuvres à la croisée des disciplines (171-192)*. Saarbrücken : Éditions Universitaires Européennes.

Tio Babena, Gilbert Willy. 2018. Corruption et morale. Penser un modèle linguistique holistique. *Interstudia*, 23, 62-75.

Tio Babena, Gilbert Willy. 2021. Ouverture et clôture des interactions en situation de corruption : stratégies et enjeux dans le réel et le fictionnel. *Recherches en langue française*, 2(3), 261-293.

Yuste Frías, José 2014. Interculturalité, multiculturalité et transculturalité dans la Traduction et l'Interprétation en Milieu Social. *Monografias de Cédille*, 4, 91-111.

Filmographie

Bitton, Gérard et Munz, Michel. 2009. *Erreur de la banque en votre faveur* [Fiction]. Charles Gassot et WILD BUNCH.

Djemeli Lepka, Gervais. 2007. *Clandos* [Fiction]. DLG Films.

Hegeland, Brian. 1998. *Payback* [Ficiton]. Icon Productions.

Kherici, Reem. 2013. *Paris à tout prix* [Ficiton]. Mandarin Cinéma.

Kormahur, Baltasar. 2010. *Inhale* [Ficiton]. 26 Films.

Megaton, Olivier. 2011. *Colombiana* [Ficiton]. EuropaCorp et AJOZ Films.

Straiton, David. 2012. Épisode 17 de la saison 01 de la série *La Firme* [Ficiton]. Entertainment One.

Annexe : conventions de transcription

:	Allongement d'un son
:::	Allongement important d'un son
[Chevauchement, lorsque deux participants parlent en
]	même temps
=	Fin du chevauchement
(ASP)	Enchaînement immédiat entre deux tours de parole
(BAS) ...	Aspiration
(1.81)	Caractéristique vocale marquant le début d'un ton très
(.)	bas, la pause en seconde, supérieure ou égale à 0.2
A	seconde
/	Micropause, inférieure à 0.2 seconde
\	La majuscule indique une emphase très importante
(geste, attitude, commentaire)	Intonation légèrement montante
>>	Intonation légèrement descendante
☺	Les actes non verbaux et paraverbaux sont notés en
->>	italiques en Le geste décrit a commencé avant le début
	de l'extrait
	La frimousse représente la tête
	continuation du geste jusqu'à la fin de l'extrait

Gilbert Willy TIO BABENA

Enseignant-chercheur à l'Université de Maroua et membre du laboratoire Langues, Dynamiques & Usages de l'Université de Ngaoundéré, Gilbert Willy TIO BABENA est auteur de plusieurs textes. Il anime et coordonne l'activité des revues scientifiques africaines du Grenier des savoirs, la plateforme soutenue par l'Association Science Afrique et les Éditions science et bien commun.

Courriel : gilbaben@gmail.com

Geste et corruption : aspects transculturels de la représentation
d'un phénomène

ISSN : Version en ligne

2630-1431

En ligne à :

<https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/babena2022/>

Pour citer cet article : TIO BABENA, Gilbert Willy. 2022. Geste et corruption : aspects transculturels de la représentation d'un phénomène. MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 2(1), en ligne. DOI : 10.46711/mashamba.2022.2.1.3



Le roman de la diaspora africaine contemporaine : l'intergénéricité en question

FULGENCE MANIRAMBONA

Résumé :

Cet article essaie de déceler, dans le roman africain de l'immigration contemporaine, la déconstruction de l'hégémonie occidentale sur les genres littéraires. Cette tendance est marquée par le contexte pluriculturel et plurilingue des auteurs-trices et se traduit par la figuration esthétique de l'« hétérogène », du « métissage », du « puzzle », du « patchwork », etc. revendiqués comme méthodes de construction du texte romanesque par les écrivain-e-s africain-e-s de la diaspora contemporaine. Dans cette perspective, le roman africain autorise l'inter-relation de plusieurs traits génériques y compris ceux issus de l'oralité et procède par des jeux incessants avec d'innombrables codes culturels servant à traduire le monde hétérogène de la postmodernité. Celui-ci est, par ailleurs,

profondément marqué par le morcellement et la pluralité informationnelle qui exigent par conséquent une littérature pluridimensionnelle. À travers la théorie postcoloniale, nous tenterons d'analyser, dans un corpus qui n'a aucune prétention à l'exhaustivité, mais qui prend en compte la représentativité, cette structure littéraire protéiforme centrée sur l'altérité, la subversion et la transgression des codes génériques.

Mots-clés : codes culturels, diaspora, genre littéraire, hybridité, pluriculturalisme

Abstract :

This article attempts to identify the deconstruction of Western hegemony over literary genres in the contemporary African immigrant novel. This tendency is marked by the pluricultural and plurilingual context of the authors and is reflected in the aesthetic figuration of the « heterogeneous », the « métissage », the « puzzle », the « patchwork », etc., claimed as methods of construction of the novelistic text by the African writers of the contemporary diaspora. In this perspective, the African novel allows for the interrelation of several generic traits, including those derived from orality, and proceeds by incessantly playing with innumerable cultural codes serving to translate the heterogeneous world of postmodernity. This world is, moreover, deeply marked by fragmentation and informational plurality, which consequently requires a multidimensional literature. Through postcolonial theory, we will try to analyse, in a corpus that has no pretension to exhaustiveness, but that takes into account representativeness, this protean literary structure centred on otherness, subversion and transgression of generic codes.

Keywords : cultural codes, diaspora, hybridity, literary genre, multiculturalism

Historique de l'article

Date de réception : 11 novembre 2021

Date d'acceptation : 22 juillet 2022

Date de publication : 27 décembre 2022

Type de texte : Article

Introduction

Dans le contexte de la création littéraire contemporaine, le texte romanesque intègre harmonieusement les genres et les formes, les poétiques et les fonctions différentes. Cette pratique remet en question les grandes catégories littéraires admises depuis le milieu du XIXe siècle, entre autres la triade générique classique : roman, poésie, théâtre. Elle correspond à ce que Dominique Budor et Walter Geerts¹ appellent la troisième phase dite de la « recombinaison ». L'écriture postmoderne, dont procède la création romanesque contemporaine, affaiblit la force de la frontière générique, brise particulièrement les codes et les aspects du roman canonique « pur » et magnifie le mélange. Ces croisements intergénériques produisent des manifestations de déconstruction et de dé-légitimation de la notion de genre en intégrant au roman, qui fait office de réceptacle, d'autres genres issus de la tradition africaine et occidentale.

1. Dominique Budor et Walter Geerts examinent l'évolution et les vicissitudes des genres dans la littérature occidentale et opèrent une division en trois étapes : la 1^{ère} phrase s'étend, selon eux, de l'Antiquité à la fin du XVIIIe siècle et correspond à une « articulation croissante » des genres, la seconde dite la « crise romantique » se caractérise par le « mélange des fils », et enfin la 3^e, qui recouvre la modernité et la postmodernité, exalte la pratique de l'hybridité et est dite de la « recombinaison » (Budor et Geerts [dir.], 2004, p. 16).

Jacques Chevrier a remarqué très tôt ce changement de perspective générique dans la littérature africaine. Ainsi, selon lui « les catégories habituelles (roman, poésie, théâtre), héritées des modèles occidentaux, font de plus en plus l'objet d'une remise en question » (Chevrier, 1989, p. 232). Cette transformation des traits génériques ne peut se saisir aisément qu'à travers des notions désormais familières comme l'hybridité, le métissage, l'entre-deux, la transgression, etc. qui s'appliquent aux genres littéraires pour transcender les contraintes liées au respect de la généricité dans la pratique littéraire. Nous essaierons d'appréhender ces phénomènes, dans notre analyse, à travers la coexistence des formes génériques classiques et l'intégration au roman des genres de la tradition orale africaine en vue de « décanoniser » le roman comme genre dominant.

De la coexistence des formes génériques classiques

La perspective transformationnelle de la généricité contemporaine, traduite par la dynamique des genres et les diverses formes d'interaction entre les catégories génériques, canoniques ou non, conduit à une constante « recatégorisation » du genre romanesque. Irène Langlet (1998, pp. 57-66) propose une contextualisation du « discours de l'entre-deux » en explorant la question de « l'intergénéricité » qui seule, permet de penser cette position générique ambiguë comme une dynamique des genres qui tente d'en abolir les frontières et non comme un outil hostile aux catégories génériques.

Le dynamisme générique rend floues, dans *Le Ventre de l'Atlantique* (2003), les frontières entre la réalité et la fiction, d'autant plus que certains éléments de l'histoire personnelle de Diome sont consignés dans la fiction et accordent au texte un crédit supplémentaire de vraisemblance. Ghislain Nickaise Liambou (2009, en ligne) constate

Le roman de la diaspora africaine contemporaine :
l'intergénéricité en question

notamment qu' « une telle particularité contribue incontestablement à gommer les frontières entre le fictif *stricto sensu* et la vie réelle ». Cette transition du réel vers le fictif assurée, d'une part, par la personne de Fatou Diome et le personnage narrateur de Salie, et d'autre part, tient de ce que Paul Ricœur² nomme l'identification et qui, selon Carmen Husti-Laboye (2009, p. 50), « permet à l'individu d'assumer de nouvelles identités, de jouer avec son identité réelle, de s'en fabriquer d'autres et de donner ainsi une nouvelle signification à son existence ». En ce sens, l'hybride est le fruit de la conciliation et de l'interpénétration des formes d'expression en apparence les moins faites pour s'allier.

Ce premier roman de Fatou Diome relève, par ailleurs, dans certaines instances narratives, de la parodie du journalisme-reportage. Or, celle-ci est recensée comme un critère déterminant de l'hybridité si l'on s'en tient à l'avis de Walter Geerts qui conclut, sur base de son interprétation de l'étude de Genette (1979, p. 89-159) sur l'« architexte », que la parodie est « révélatrice d'une intention ou d'un projet théorique, "méta-discursif" » (Geerts, 2004, p. 92). L'ouverture de ce premier roman est, à ce titre, éloquent :

Il court, tacle, dribble, frappe, tombe, se relève et court encore. Plus vite! Mais le vent a tourné : maintenant, le ballon vise l'entrejambe de Toldo, le goal italien. Oh! mon Dieu, faites quelque chose! je ne crie pas, je vous en supplie. Faites quelque chose si vous êtes le Tout-Puissant! Ah! Voilà Maldini qui revient, ses jambes tricotent la pelouse (Diome, 2003a, p. 11).

Si ces propos sont de Salie, une téléspectatrice de la demi-finale de la Coupe d'Europe de football qui oppose l'Italie et les Pays-Bas en 2000, la narratrice imite un journaliste-reporter qui fait le récit d'un match dans son organe de presse, même si, en invoquant le Tout-Puissant, le reporter s'efface au profit du supporter. Ce récit donne à entendre et à voir le déroulement en direct de l'événement.

2. Paul Ricœur entend par « identification » la manière dont « quelqu'un s'identifie à soi-même en disant "je" » (Ricœur, 1996, p. 55).

Au-delà du simple journalisme-reportage, le roman de Diome apparaît davantage comme un récit cinématographique. La retransmission télévisée des matchs de football permet souvent à la narration de traverser l'Atlantique, puisque l'on quitte la narratrice dans son appartement strasbourgeois pour retrouver d'autres spectateurs et spectatrices face au même match, sur l'île de Niodior. Même les autres scènes s'enchaînent très rapidement. Ainsi, lorsqu'elle se figure subissant de multiples métamorphoses pour échapper à la violence du réel, la narration en image, empreinte à la technique cinématographique, prend forme : « Métamorphose! Je suis une feuille de baobab, de cocotier, de manguiers, de quinquéliba, de fégné-fégné, de tabanany, je suis un fétu de paille » (Diome, 2003a, p. 124).

Le récit fait par Salie devient parfois didactique et épouse la démarche apparentée à l'essai, lorsqu'elle soumet au jugement du lecteur/lectrice ses réflexions ou celle de l'instituteur Ndétare sur les fondamentalistes musulmans. Ainsi, les observations de Ndétare sur l'« obscurantisme religieux » qui gagne du terrain dans l'Île de Niodior ont plus l'allure de l'essai que de la fiction romanesque :

[...] de faux dévots sont en train d'envahir le pays; pour propager leur doctrine, ils ouvrent des instituts, sous couvert d'aide humanitaire, et disséminent des écoles arabes jusque dans les campagnes. Mais ils sont malins, on ne les voit pas; ce sont ceux qu'ils tiennent sous leur joug qui s'occupent de tout. Comme bien entendu, l'État n'y voit pas malice et prend prétexte de ces avancées pour se dispenser de résoudre lui-même les problèmes. Comme pour la colonisation, on se réveillera trop tard, quand les dégâts seront irrémédiables. En échange de quelques bienfaits, des populations sans connaissance approfondie du coran suivent ces obscurs prêcheurs comme des moutons. Et pourquoi nos dirigeants voudront-ils s'attaquer à ceux qui viennent faire des choses à leur place? (Diome, 2003a, p. 188).

Ce discours de Ndétare est plus une réflexion critique vis-à-vis du radicalisme musulman et de l'inaction des pouvoirs publics qu'une fiction romanesque. L'énonciation de la manifestation des supporters sénégalais

Le roman de la diaspora africaine contemporaine :
l'intergénéricité en question

lors de la victoire des Lions de la Téranga sur la France en 2002 a aussi l'allure de l'essai. La narratrice se montre très critique à l'égard des relations franco-sénégalaises marquées du sceau raciste :

Dispensés de visas, ils (les Français) sont chez eux (au Sénégal) selon la Téranga, l'hospitalité locale, et les lois que la France impose à nos dirigeants, en leur tenant la draguée haute. Ils ont assez d'argent pour s'acheter la moitié du pays et s'octroyer, en prime, des millésimes importés pour arroser leur victoire jusqu'à plus soif, à la différence de ces immigrés qui se soulent au jus du bissap afin d'oublier leur minable fiche de paie, si toutefois ils en ont jamais eu (Diome, 2003a, p. 241).

Cette relation entre le Sénégal et son ancienne métropole est fondée sur des oppositions dichotomiques : racisme (français) – Téranga (sénégalaise), richesse-misère, joie-privation. Elles sont mises en exergue sur le mode de l'essai.

Ce roman manifeste donc le mélange de genres que Diome magnifie dans les colonnes d'*Africultures*. Pour elle, en effet, « il n'y a pas un genre qui colle à un auteur. Il y a ce qu'on a envie de dire et comment on veut le dire » (Diome, 2003b, p. 27); ce qui semble ouvrir la voie à l'intergénéricité.

L'orientation parodique constitue une des stratégies de construction de l'intergénéricité dans le second roman de Kossi Efoui. *La Fabrique des cérémonies* (2001) ressemble, en effet, à une double parodie, celle des récits de voyage et des reportages journalistiques. En mettant en scène deux étudiants africains, Edgar Fall et Urbain Mango, partis en éclair, pour le compte de *Périple Magazine*, repérer ce que Kossi Efoui appelle une « bourse aux frissons », l'auteur instruit un procès des récits de voyages. Ceux-ci se déroulant dans une Afrique qui n'existe pas ou inventée de toute pièce.

Le deuxième procès dans ce roman vise l'auto-exotisme, les deux journalistes africains étant eux-mêmes les vendeurs de ces « récits de voyage en enfer ». On a donc ici, sous certains aspects, la satire d'un journalisme superficiel et le livre ouvre un débat subtil opposant le journalisme à la littérature, un journalisme qui banalise le sens et un roman qui le pense et déconstruit les poncifs.

Ce roman qui excelle, par ailleurs, dans l'art du dialogue, fait penser à Kossi Efoui- dramaturge. *La Fabrique des cérémonies se termine alors par un générique. Cette stratégie est un couronnement de toute une écriture dont les scènes, à l'instar du théâtre, affichent une visibilité qui fait penser à la violation de la logique du récit.* L'expérience de l'écriture théâtrale semble lui servir dans la création romanesque.

Pour marquer davantage son goût pour l'intergénéricité, Efoui déclare à Brezault, qui lui demandait si le « récit de voyage » ne lui tente pas et les raisons de son passage de l'écriture théâtrale à l'écriture romanesque, qu'il « n'aime pas les genres » (Brezault, 2010, p. 150), que « les genres ne [l'] intéressent pas. » [...] et qu'« [il a] envie de construire des ponts entre les différents genres » (Brezault, *ibidem*, p. 161).

Le premier roman d'Abdourahman Waberi, *Balbala* (1997) est bourré de passages où la frontière entre le roman, la nouvelle, la poésie et l'essai est arbitraire. Ainsi, dans le passage qui suit, Dilleyta nous livre la dérive de son pays sur le mode du récit poétique :

La tâche est titanesque. La nation à construire, l'état à édifier, l'unité à inventer, le drapeau à redessiner, les armoiries à concevoir, l'hymne à composer, la fratrie à bâtir, la matricule à rasséréner, les enfants à instruire, les arts à mobiliser, les mères à rassurer, les étrangers à attirer, les dossiers à plaider, l'histoire à écrire, la mémoire à rafraîchir. Et vogue la vie (Waberi, 1997, p. 111-112).

Ce passage est un exemple, dans une multitude d'autres, de prose poétique où le jeu avec les mots et leur mélodie, le rythme et la fragmentation des énoncés font figure de mode d'écriture privilégié et rattachent davantage le premier roman de Waberi du côté de la poésie que du récit. Waberi franchit ainsi l'étape où Édouard Glissant, concevant la poésie comme un « cri » et le roman comme une « structure », affirme « structurer le cri » ou « crier la structure » et produire ainsi une littérature où « la division de genre entre roman et poésie disparaît » (Glissant, 2007, p. 83).

Par ailleurs, l'intrigue du roman s'inscrit dans un destin historique que l'auteur prend soin de mettre en exergue dans le récit, si bien que l'on quitte la fiction pour entrer dans le domaine de l'essai. Waïš, l'un

Le roman de la diaspora africaine contemporaine :
l'intergénéricité en question

des quatre résistants du récit, attaque violemment le fait colonial dans un registre polémique : « Depuis que les puissances européennes ont saucissonné l'Afrique, les territoires de la douleur sont légion dans cette Corne déshéritée (Waberi, 1997, p. 22)

Ce même registre lui sert à critiquer l'arrivée des colons sur sa terre natale. C'est, en tout cas, la dominante des chapitres trois et neuf de la première partie du premier récit romanesque waberien. Cet essai historique évolue vers le pamphlet, comme le montre le ton du récit, notamment lorsqu'Anab, l'un des quatre opposants au régime liberticide, exhorte ses consœurs à faire preuve de fermeté et de courage en vue de mener une lutte efficace contre le néo-colonialisme et la dictature du système politique en place :

Femmes obscures, osez crier le jour ce que la nuit vous apprend!
Partagez avec vos frères, vos époux et vos fils vos désirs et vos peurs, vos silences et vos pleurs. Arrêtez, une fois pour toutes, de vous regarder en chiens de faïence! Finissons-en avec la paranoïa du sexe faible : tous les pères ne sont pas des mitraillettes à gifles, tous les maris des vicieux qui lorgnent la voisine et tous les fils des Ponce Pilate en puissance. Une autre nuit, la nuit aux mille-z-yeux se lèvera d'ici peu (Waberi, 1997, p. 175).

Le langage cru de ce passage s'oppose aux euphémismes et démontre, une fois de plus, que Waberi mêle à la fiction romanesque les allures pamphlétaires qui sont propres à l'écriture- résistance.

Par ailleurs, le roman *Balbala* se présente comme un recueil de nouvelles, à l'instar de ses deux textes précédents (*Le Pays sans ombre* [1994] et *Cahier nomade* [1996]) dont l'ensemble qu'ils forment avec *Balbala* constitue la trilogie waberienne sur Djibouti, sa terre natale. La composition de ce roman (28 chapitres divisés en 4 parties) répond à une structure où le fragmentaire semble être lié à un rapport discontinu avec le temps et l'espace. En effet, chacun des quatre protagonistes du récit waberien semble porteur d'un récit sur *Balbala*, ce quartier qui figure le Djibouti, la Corne de l'Afrique, voire l'Afrique toute entière. Cependant, ces récits laissent place, à plusieurs endroits, à une véritable traversée de la mémoire où les allusions à l'histoire coloniale, les légendes, les situations sociopolitiques et les références de toute sorte constituent

la matière principale. Les voies de la mémoire étant imprévisibles, le narrateur ne cache pas sa difficulté à acheminer le récit vers une unité d'action :

Longtemps, j'ai pensé que la mémoire servait à se remémorer le passé, à remonter le cours entier du temps pour déambuler dans les ruelles du présent. Ah, grossière erreur! J'ai enfin compris que la mémoire sert surtout à occulter le temps d'antan, à oublier la blessure trop vive en l'encombrant de souvenirs qui chamboulent l'ordre initial des événements (Waberi, 1997, p. 21).

Waberi offre ainsi au lecteur/lectrice un roman fait de petits fragments sans unité d'action apparente, ce qui abolit la frontière entre la nouvelle et le roman. Il affirme lui-même l'arbitraire de cette limite entre le roman et la nouvelle dans les lignes de la revue *Africultures* : « Pour moi, il n'y a pas vraiment de limite entre nouvelle et roman » (Waberi 1998, en ligne). Cette réplique à la question de Tervonen corrobore d'ailleurs le constat que fera Gallimard, son éditeur, en donnant à une de ses nouvelles (Waberi, 2001), publiée plus tard, le sous-titre de « *variations romanesques* », pour dire, comme Waberi le confiera à Boniface Mongo-Mboussa, que « chaque nouvelle pourrait devenir un roman » (Mongo-Mboussa, 2002, p. 106). Il s'agit bien d'un exemple de la flexibilité qu'il donne à toute forme de fiction, lui qui, comme ses contemporains, n'est jamais fixé sur le genre.

Aux États-Unis d'Afrique (2006) du même auteur, répond à ce souci de la transgression en vue de proposer au lecteur/lectrice moderne une intergénéricité. Waberi reste fidèle à une écriture romanesque hybride. Ainsi, dans cette fiction ou mieux dans cette fable utopique d'Abdourahman Waberi, le narrateur conte, sur le mode intimiste et poétique, les aventures du jeune Maya et du peuple euraméricain. Ce qui donne au roman waberien des allures de conte. Par ailleurs, ce roman apparaît comme un recueil de fragments impressionnistes, épistolaires, ou de pastiches scientifiques sans unité propre et pertinente où chaque chapitre est le lieu d'un récit s'alliant aux autres par accumulation et amplification pour faire œuvre de la transgression de la structure du roman canonique.

Le roman de la diaspora africaine contemporaine :
l'intergénéricité en question

Ce type d'écriture, auquel s'adonne Waberi, donne lieu à l'« hermaphrodisme littéraire » (N'da 2006) et répond, d'ailleurs, à la conception romanesque bakhtinienne, selon laquelle :

le roman permet d'introduire dans son entité toutes espèces de genres, tant littéraires (nouvelles, poésies, poèmes, saynètes) qu'extralittéraires (études de mœurs, textes rhétoriques, scientifiques, religieux, etc.). En principe, n'importe quel genre peut s'introduire dans la structure d'un roman, et il n'est guère facile de découvrir un seul genre qui n'ait pas été, un jour ou l'autre, incorporé par un auteur ou un autre (Bakhtine, 1978, p. 11).

En somme, on se retrouve chez Waberi avec des textes hybrides à l'image de toutes les nouvelles expériences de l'écriture postmoderne caractérisée par la violation de la tradition romanesque.

Dans *Verre cassé* (2005), Mabanckou englobe plusieurs genres ou sous-genres de la tradition littéraire occidentale. Dès les premières pages du roman, le narrateur éponyme milite pour la liberté de l'écrivain que l'auteur exploite à bon escient. La généricité de ce roman brouille l'intrigue par la multiplicité des récits et l'hybridation des passages. L'action romanesque se présente, en effet, comme une encyclopédie des savoirs ou une ligne transversale où se mêlent les extraits de journaux, les reportages de matchs de football, les allusions aux films, à la musique, à la peinture, à la bande dessinée, etc. La passion du journal se lit ainsi dans le discours de l'imprimeur. Celui-ci évoque l'époque où il imprimait les journaux comme « Paris-Match, VSD, Voici, Le figaro et Les Echo » (Mabanckou, 2005, p. 67). Il incite, par ailleurs, ses amis à lire les extraits de *Paris-Match*, son journal préféré, qu'il défend énergiquement :

Écoute verre cassé, d'abord ce magazine, c'est pas un canard, ça c'est quelque chose de sérieux, c'est du béton armé, et je peux te le jurer puisque c'est nous-mêmes qui l'imprimions en France, je te dis que tout ce qui est dedans est vrai, et c'est pour ça que tout le monde l'achète, les hommes politiques, les grandes vedettes, les chefs d'entreprise, les acteurs célèbres se battent pour être dedans avec leur famille (Mabanckou, 2005, p. 146-147).

La prolifération du récit se manifeste davantage lorsque le narrateur rapporte les matchs de football et différents combats. Ainsi, au moment où « quelques cons ivres-morts discutent du match qui a opposé les redoutables Requins du sud aux tenaces Caïmans du Nord » (Mabanckou, 2005, p. 148), le patron du « Crédit a voyagé » met en garde ses clients que son bar n'est pas un ring zaïrois pour les fanatiques de Mohamed Ali (Mabanckou, *ibidem*, p. 34). Lorsque le vieil homme Verre cassé et le type aux couches Pampers échangent des coups, le vainqueur se considère comme un Mohamed Ali et prend son rival pour un George Foreman :

Tout le quartier était dehors, les spectateurs criaient 'Ali Boma yé, Ali boma yé, Ali, boma yé' parce que c'était moi Mohammed Ali et lui George Foreman, moi je volais comme un papillon, moi je piquais comme une abeille, et lui était un légume, avec des pieds plats, des coups que je voyais venir et que j'esquivais avec adresse (Mabanckou, 2005, p. 223).

La passion de raconter les scènes de combat amène donc le narrateur à des références explicites aux « personnages historiques » des arts martiaux. Ces passages permettent à Mabanckou d'ouvrir le roman à d'autres voix/voies. La mention d'Hitchcock rappelle aux amateurs de films le talent de l'artiste britannique, Alfred Joseph Hitchcock, qui avait tourné une cinquantaine de films avant de s'éteindre en 1979.

En outre, la structure narrative de Nour, 1947 (2001) de Jean-Luc Raharimanana est marquée par l'esthétique de l'hybridité. À cet effet, sa narration est bourrée de lettres (Raharimanana, 2001, p. 114, p. 127-132, etc.) et d'extraits de journaux (Raharimanana, 2001, p. 45-48, p. 61, p. 62, p. 83-84, p. 84-86, etc.) évoquant les terribles événements qui, entre 1723 et 1836, ont fait vaciller la raison des occupants de la Mission; des on-dit sur le passé de la Grande Île (pp. 54-56); des plaintes immortalisant les enfants esclaves qui se jetaient jadis du haut de la falaise pour échapper à l'enfer des carrières d'Ambahy (p. 101, p. 122, pp. 134-135). Une telle connexion des genres divers dans la fiction de Raharimanana éloigne Nour, 1947 (2001) des limites reconnues à la structure canonique du récit romanesque.

Le roman de la diaspora africaine contemporaine : l'intergénéricité en question

Au-delà de ces insertions génériques, la forme même du récit se rapproche davantage de la poésie que de la narration romanesque. *Nour, 1947* (2001) se présente, en effet, comme un long poème dans lequel le narrateur anonyme semble s'interroger sur les douleurs qu'a connues la Grande Île. Il rejoint la forme du récit poétique au sens où l'entend Yves Tadié, c'est-à-dire « la forme de récit qui reprend en prose les moyens du poème » (1978, p. 7). Ainsi, dès l'ouverture du roman, le lecteur/lectrice semble être embarqué(e) dans le jeu des mots et les sonorités spécifiques au genre poétique : « Nuit qui se déchire et qui se lacère à l'aube des lucidités, sur des paupières qui se ferment aux songes. Me verse doucement dans l'ombre froide qui s'ouvre nue sur les pierres » (Raharimanana, 2001, p. 11). Cette entrée dans *Nour, 1947* est moins proche de la fiction narrative que de la poésie. Le récit romanesque est traversé, du début à la fin, par des emprunts à la poésie qu'il ressemble plus à la prose rythmée ou encore au roman-poème. Raharimanana poète reste donc présent dans la narration romanesque.

Le romancier africain de la diaspora contemporaine crée un discours hétérogène. Celui-ci questionne la classification générique du texte du moment qu'il rend floues les frontières entre les genres. Dans les pratiques littéraires postcoloniales de résistance contre les formes de domination de l'Occident, le roman africain s'ouvre alors à d'autres genres et instaure une intergénéricité que l'institution littéraire française a toujours tenté de nuire.

De la juxtaposition des traditions génériques autochtone et occidentale

Les fictions romanesques contemporaines mettent en évidence le débat sur l'hétérogénéité générique qui consiste à concilier des formes littéraires en apparence dichotomiques : le discours générique de

tradition autochtone du romancier, empreinte de l'oralité et le discours générique de tradition occidentale, marqué par l'écrit. Il s'agit d'une « forte décanonisation des discours hégémoniques précoloniaux et coloniaux » (Krysinski, 2004, p. 29). Le modèle générique retravaillé par les romanciers et romancières africain-e-s de la diaspora contemporaine participe ainsi de l'« intranquilité esthétique » (Mambenga-Ylagou, 2005, p. 32) qui est une particularité du texte postcolonial. Cette forme d'hybridité intervient toujours dans le cadre de la contestation du roman en tant que genre « pur » et de la mise à rude épreuve de cette forme même.

Les écrivain(e)s de la diaspora, en particulier, tout en revendiquant une « désafricanisation » de la littérature, apparaissent curieusement comme les expert(e)s du croisement, de la juxtaposition, de l'imbrication et de la fusion des genres de la tradition autochtone de la parole et de la tradition occidentale de l'écriture. Jean-Marc Moura parle de cette esthétique littéraire comme étant une forme de « négociation permanente de l'œuvre entre ces deux scénographies qui fait des littératures francophones des littératures en mouvement, s'emparant incessamment des éléments de leurs modèles pour les faire jouer l'un contre l'autre ou l'un avec l'autre » (2007, p. 150). Dans ce jeu, l'exploitation du potentiel esthétique de la tradition littéraire africaine n'a pas non seulement pour conséquence de brouiller la notion de genre en matière littéraire, mais aussi d'ouvrir le récit à une multiplicité de voix, des fonctions qu'elle a toujours remplies si l'on en croit Beniamino : « Les écrivains africains ont toujours tenté de s'inscrire dans la tradition africaine de la parole, brouillant les pistes du genre romanesque et ouvrant le texte à des voix multiples : une voix qui dit et une voix qui conte, déjouant le temps et le lieu de la voix [...] » (2005, p.144).

Mabanckou, un des chefs de file de cette nouvelle génération de romancier-e-s, adopte ainsi, dans *Mémoires de porc-épic* (2006), la posture de l'hybridité générique comme procédure de décanonisation du roman à plusieurs niveaux. Dans la construction du discours romanesque hybride, ce roman mêle au récit canonique les proverbes, les maximes,

Le roman de la diaspora africaine contemporaine :
l'intergénéricité en question

les aphorismes, les hypo-fables³, les dictons, etc. Il s'agit d'une hybridité formée d'un puzzle qui « relève d'un "rêve d'unité" voulant concilier des univers symboliques différents » (Moura, 2007, p. 150). Ces genres oraux permettent au Prix Renaudot 2006 de justifier ou d'amorcer une réflexion. En effet, les structures proverbiales sont connues, à titre d'exemple, pour être une des caractéristiques ostensibles de la littérature orale traditionnelle. Leur fréquence dans ce roman de Mabanckou véhicule une vision du monde typiquement africain comme le signifie Madeleine Borgomano : « Cette façon oblique de s'exprimer, ce recours fréquent aux proverbes, sont aussi une imitation du mode d'expression courant » (1998, p. 20). Du reste, l'emploi de ces structures proverbiales dans les textes, loin d'être un jeu gratuit, est d'abord destiné à véhiculer une vision du monde, celle de l'espace social dans lequel est située la scène de la fiction. Les auteurs et autrices utilisent souvent le dicton pour l'expliquer.

L'hybridité générique de *Mémoires de porc-épic* (2006) tient aussi à des codes narratifs de la fable et du conte traditionnel, « traces » originelles du romancier ou de la romancière africain-e. En effet, de par son origine, le sixième roman de Mabanckou se prête à la communication orale. Il est inspiré par une fable africaine que l'auteur tient de sa mère, si l'on en croit ses révélations dans une interview qu'il accorde à Menossi :

Oui, c'est une légende très populaire en Afrique centrale. Notamment au Congo-Brazzaville. Chaque groupe ethnique avait sa version. Celle dont je m'inspire dans ce livre me vient effectivement de ma mère. Les parents se servaient de cette légende pour faire rentrer leurs enfants, à la nuit tombée, afin qu'ils aillent se coucher. « Attention à toi, disaient-ils, sinon le porc-épic va passer et te lancer ses piquants. » Et donc à partir de cette histoire, j'ai tissé mon récit, construit mes personnages (Menossi, 2007, en ligne).

Mabanckou prête ainsi sa parole au personnage de l'animal (le porc-épic) qui fait sa confiance à un interlocuteur muet (le baobab). Ces personnages inhumains sont anthropomorphisés et dotés de parole, du

3. Le porc-épic, narrateur du récit de Mabanckou, déroule, à titre d'exemple, la fable « L'hirondelle et les petits oiseaux » (Mabanckou, 2006, p. 65-66) pour rapporter le discours auquel recourait le vieux Gouverneur, sa tutelle, pour éduquer le monde animal qui l'entourait.

moment que Mabanckou leur attribue des actes humains. On ressent ainsi cette esthétique du conte africain exacerbé : la mythologie animale y est présente, mais c'est davantage une vision de l'homme qui se met en place. L'homme dans toute son ambivalence, sa singularité et ses monstruosité latentes, ici dépeintes avec humour et ironie, mais qui n'en dressent pas moins, par métaphore, un portrait cannibale du genre humain.

Cette fable, transcendée par la prose de Mabanckou, s'élève des profondeurs mythiques et s'apparente autant à la tradition des contes voltairiens qu'à une extrême modernité. *Mémoires de porc-épic*, avec son bouillonnement humain et le souffle qui portent sa vision du monde, est ainsi un des grands récits romanesques de la littérature africaine francophone. Le fait nouveau qui marque l'africanité dans cette intergénéricité, déplaçant la ligne de démarcation entre le roman et la fable, est le sujet du « double nuisible » que constitue Ngoumba, ce porc-épic, et le personnage du narrataire (l'arbre mythique africain) à partir desquels Mabanckou tente d'adapter le contenu du récit fictionnel aux univers mentaux des Africain(e)s ou africanistes désireux de se remémorer la légende populaire du double. Il tente un pari osé de fondre le conte dans un autre genre qu'est le roman postmoderne. Cette alliance témoigne de la volonté de l'auteur de décroiser les genres en apparence dichotomiques par le recours à une énonciation qui met en évidence une structure narrative à la lisière de la tradition originelle du romancier et de la tradition littéraire occidentale. Cette forme narrative hybride relève autant d'un syncrétisme des deux traditions que d'une vision du monde fissurée, caractéristique de la postmodernité. Ce roman se structure à la manière de celui d'un conteur africain traditionnel qui ne respecte pas la notion de récit unifié ou uniforme. Il fait appel, sans gêne, aux autres formes littéraires, passant de l'une à l'autre, insérant dans le récit principal d'autres récits, des anecdotes, des chansons, des poèmes, des proverbes, des légendes et des mythes, des passages épiques, des faits historiques, etc.

La stratégie narrative consistant à céder la parole aux êtres inhumains resurgit dans *Kétala* (2006) de Fatou Diome dans l'instance narrative où elle prête, cette fois-ci, sa voix aux objets. Ce roman tient

Le roman de la diaspora africaine contemporaine :
l'intergénéricité en question

ainsi, dans son hybridité générique, de la fable si l'on s'en tient à son contenu. En effet, bien que des genres tels que le conte et autres (le mythe, la légende, etc.) que nous qualifions d'oraux existent dans d'autres cultures, notamment dans la tradition occidentale, Fatou Diome, comme d'ailleurs les autres romanciers/romancières africain(e)s contemporain(e)s, convoque le conte dans une perspective de l'oralité. Les propos de Masque, un de ses personnages, sont d'ailleurs éloquentes :

Je viens d'une tradition où les hommes se transmettent leur histoire familiale, leur tradition, leur culture, simplement en se les racontant, de génération en génération [...] je propose donc que chacun de nous raconte aux autres tout ce qu'il sait de Mémoria (Diome 2006, p. 22).

Cette forme narrative de Fatou Diome valorise la parole et la mémoire transmise oralement pour préserver de l'oubli l'histoire humaine. L'auteure puise, pour cela, dans la tradition africaine toute la force et toute la richesse du genre fabuleux pour mettre en évidence un postulat que le roman canonique ignore, à savoir que l'être humain n'est pas le seul dépositaire des souvenirs d'une personne, que tout objet possède une mémoire. Ces narrateurs-objets de Mémoria remplissent ainsi un rôle normalement réservé aux personnages humains dans le roman classique. Ils s'accommodent, par leurs poétiques et leurs charges culturelles, à la forme romanesque en la subvertissant.

Dans *African psycho* (2003) d'Alain Mabanckou, le récit romanesque semble obéir à la règle de la cohérence. Cependant, il s'y mêle d'autres micro-récits qui en font un genre hybride dans une moindre mesure. Ainsi, au-delà de l'histoire de la vocation de tueur de son personnage, Grégoire Nakobomayo, le narrateur et prétendant disciple d'Angoualima, le grand tueur, Mabanckou transcrit une plaidoirie d'un procureur dans un procès criminel (Mabanckou, *ibidem*, pp. 55-56), une émission radiophonique (pp. 84-89), une interview journalistique (pp. 69-70), une chanson (p. 104), etc. Ces micro-récits oraux retardent non seulement l'intrigue, mais encore mêlent au récit romanesque d'autres sous-genres.

Dans *Aux États-Unis d'Afrique* (2006), le narrateur ouvre le récit des aventures de Maya par une formule stéréotypée (« il était une fois » [Waberi, 2006, p. 23]) reconnue à la structure du conte ou à une chanson-prélude (Waberi, *ibidem*, p. 69) pour créer une atmosphère de gaieté ou une ambiance propice à l'émission de la parole.

Le premier roman de Kossi Efoui frappe aussi par ses accents fabulistes. La trame et la fiction de *La Polka* (1998) dégagent un goût effréné de la fable qui déroule son flot de paroles, de séquences et d'histoires. Ce qui produit dans le récit un effet surréel et fantastique. Le cadre de l'action est un exemple pertinent de cette stratégie narrative qu'Efoui, par la bouche de son personnage-narrateur, imprime au récit. Ainsi, Ville-Haute est décrite comme une cité portuaire qui a engendré à sa périphérie un bidonville populaire qui semble avoir une âme. C'est en tout cas ce que l'on peut déduire de ces propos du personnage-narrateur :

Ville-Basse - St Dallas qu'on l'appelle enfin - n'est qu'un quartier de ville avec son unique carrefour et un terrain de football, mais orgueilleuse avec ça, au point de gester de brillantes pensées d'une ville américaine bien née et non poussée à la va-vite comme un méchant besoin. Une ville sans monument, ni stèle, ni pierres anciennes, ni musée et orgueilleusement baptisée St-Dallas; la misère et les enseignes aux noms aussi illustres que rutilants font bon ménage : place Vendôme, épicerie, Côte d'Azur, Blanchisserie, Champs-Élysées, Fabrique de briques, Maison-Blanche (Efoui, 1998, p. 17).

L'affabulation de cet univers, dans le premier roman d'Efoui, s'élève parfois au rang de rêve. Ainsi, rencontre-t-on des villes sans noms. C'est, en tout cas, la réalité à laquelle répondait Saint-Dallas avant de « s'acheter » ce nom. Il était :

une courbe de terre sans nom au départ, appelé quartier populaire pour rire, puis ville-basse pour répondre à ville-haute ... Son rêve de vengeance : s'acheter un vrai nom de ville... Elle l'a ramassé, ce nom, l'a immédiatement volé à un brillant feuilleton de passage et s'est affiché avec; tout de go s'est nommé vaillamment St-Dallas comme une parure (Efoui, 1998, p. 15-16).

Le roman de la diaspora africaine contemporaine :
l'intergénéricité en question

Ce fantasme est encore plus poussé à son paroxysme lorsque le narrateur évoque les « morts vivants » : « Le char funéraire en nervures de palmiers tressées au-dessus duquel se tient immobile un mort vivant tout de blanc vêtu et coiffé d'un chapeau en forme d'antenne parabolique... » (Efoui, *ibidem*, p. 58).

Cette construction fictionnelle constituant l'univers de la *Polka*, repose sur le merveilleux. Dans un tel univers, la communication entre les tombes, les vivants et les morts est permise. C'est le sens de ces révélations du narrateur sur les relations du cimetière et de l'homme mort. Il indique que « Sa tombe porte fièrement les deux phares arrachés à son engin pour l'accompagner. On raconte même un certain 29 février tombant sur un samedi, qu'un des usagers du bas-pays les a vus s'allumer puis s'éteindre » (Efoui, 1998, p. 117).

Le roman diasporique contemporain intègre les genres de l'oralité dans l'intention de déconstruire le roman canonique. Ils contribuent, dans le texte romanesque africain, à la stratégie discursive de l'hétérogène postmoderne qui mêle au récit romanesque classique les formes, les genres, les structures énonciatives de la tradition orale africaine.

Conclusion

La poétique postmoderne à laquelle recourent les romanciers et romancières africain(e)s de l'immigration contemporaine met en cause non seulement les règles canoniques qui permettraient d'identifier le genre romanesque « pur », mais elle intègre aussi les genres oraux dans l'écriture romanesque. Cette forme de transgression générique amène le critique à se poser la question du rapport que l'écrivain(e) africain(e) entretient avec son origine, mais aussi avec la tradition du pays d'accueil. Cette écriture peut être interprétée, dans ce sens, comme reflétant la situation particulière de son créateur, celle de l'entre-deux cultures et rendant compte, pour reprendre André Belleau, du « désarroi d'un peuple

intérieurement défait [...] désormais impuissant à trouver la forme en lui-même dans une tradition cassée, et condamnée de ce fait à l'informe de toutes les formes » (1983, p. 72). D'ailleurs, Jean Dérive en arrive à une conclusion que nous partageons, à notre niveau d'analyse, à savoir que « l'affirmation de l'appartenance au monde de l'oralité fonctionne dans ce champ de production comme une revendication identitaire » (2005, p. 139). Cette intergénéricité peut donc être interprétée comme le reflet de la coexistence et de l'interpénétration des univers symboliques du romancier ou de la romancière. Elle fournit la matière première à la structure narrative du roman de la diaspora contemporaine.

Références

- Bakhtine, Mikhaïl. 1978. *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Belleau, André. 1983. Le fragment de Batiscan. Dans April Barcelo et al., *Dix contes et nouvelles fantastiques par dix auteurs québécois* (65-88). Montréal : Les quinze Éditeur.
- Beniamino, Michel. 2005. Oraliture. Dans Beniamino, Michel et Gauvin, Lise (dir.), *Vocabulaire des études francophones. Les concepts de base* (142-145). Limoges : Pulim.
- Borgomano, Madeleine. 1998. *Ahmadou Kourouma, le « guerrier » griot*. Paris : Harmattan.
- Brezault, Eloïse. 2010. *Afriques. Paroles d'écrivains*. Paris : Mémoires d'encrier.
- Budor, Dominique et Geerts, Walter (dir.). 2004. *Le Texte hybride*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Chevrier, Jacques. 1989. Les littératures africaines dans le champ de la recherche comparatiste. Dans Brunel Pierre et Chevrel Yves (dir.), *Précis de littérature comparée* (215-243). Paris : PUF.

Le roman de la diaspora africaine contemporaine :
l'intergénéricité en question

- Dérive, Jean. 2005. Oralité. Dans Beniamino, Michel et Gauvin, Lise (dir.), *Vocabulaire des études francophones. Les concepts de base* (138-142). Limoges : Pulim.
- Diome, Fatou. 2003a. *Le Ventre de l'Atlantique*. Paris : Anne Carrière.
- Diome, Fatou. 2003b. Partir pour vivre libre. Entretien avec Taina Tervonen. *Africultures* 57, 26-28.
- Diome, Fatou. 2006. *Kétala*. Paris : Anne Carrière et Flammarion.
- Efoui, Kossi. 1998. *La Polka*. Paris : Le Seuil.
- Efoui, Kossi. 2001. *La fabrique des cérémonies*. Paris : Seuil.
- Geerts, Walter. 2004. Les « livres parallèles » de Giorgio Manganelli. Dans Budor, Dominique et Geerts, Walter (dir.), *Le Texte hybride* (89-102). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Genette, Gérard. 1979 (rééd.). Introduction à l'architexte. Dans Gérard Genette et al., *Théories des genres* (89-159). Paris : Le Seuil.
- Glissant, Édouard (Entretien avec). 2007. Solitaire et solidaire. Dans Lebris, Michel et Rouaud, Jean (dir.), *Pour une littérature monde* (77-86). Paris : Gallimard.
- Husti-Laboye, Carmen. 2009. *La Diaspora postcoloniale en France : différence et diversité*. Limoges : Pulim.
- Krysinski, Wladimir. 2004. Sur quelques généalogies et formes d'hybridité dans la littérature du XXe siècle. Dans Budor, Dominique et Geerts, Walter (dir.), *Le Texte hybride* (29-42). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Langlet, Irène. 1998. L'hétérogénéité comme catégorie théorique : le cas de l'essai littéraire. Dans Collomb, Michel (dir.), *Figures de l'hétérogène. Actes du XXVIIe Congrès de la Société française de Littérature Générale et comparée* (57-66). Montpellier : Publications de l'Université Paul Verlaine.
- Liambu, Ghislain Nicaise. 2009. Fatou Diome : la déconstruction des mythes identitaires. *Loxias* 26. <http://revel.unice.fr/loxias/index.html?id=3059> [En ligne], consulté le 6 juillet 2021.

- Mabanckou, Alain. 2003. *African psycho*. Paris : Le Serpent à plumes.
- Mabanckou, Alain. 2005. *Verre cassé*. Paris : Seuil.
- Mabanckou, Alain. 2006. *Mémoires de porc-épic*. Paris : Seuil.
- Mambenga-Ylagou, Frédéric. 2005. Autochtonie, altérité et intranquillité esthétique et éthique dans la littérature africaine. *Ethiopiennes* 75. <http://ethiopiennes.refer.sn/spip.php?article1028> [En ligne], consulté le 30 mai 2021.
- Menossi, Mathieu. 2007. Qui de l'homme et de l'animal est plus bête? Interview d'Alain Mabanckou. www.Evene.fr/livres/actualite/alain-mabanckou-renaudot-memoires-porc-epic-734.php [En ligne], consulté le 12 août 2021.
- Mongo-Mboussa, Boniface. 2002. *Désir d'Afrique*. Paris : Gallimard.
- Moura, Jean-Marc. 2007. *Littératures francophones et théorie postcoloniale*. Paris : PUF.
- N'Da, Pierre. 2006. Le roman africain moderne : pratiques discursives et stratégies d'une écriture novatrice. L'exemple de Maurice Bandaman. *Ethiopiennes* 77. <http://ethiopiennes.refer.sn/spip.php?article1518> [En ligne], consulté le 10 juillet 2021.
- Raharimanana, Jean-Luc. 2001. *Nour 1947*. Paris : Le Serpent à plumes.
- Tadié, Jean-Yves. 1978. *Le récit poétique*. Paris : PUF.
- Waberi, Abdourahman Ali. 1997. *Balbala*. Paris : Le Serpent à plumes.
- Waberi, Abdourahman Ali. 1998. La quatrième génération d'auteurs africains. Entretien avec Taina Tervonen. *Africultures*, 5. <http://www.africultures.com/php/index.php?nav=article&no=280> [En ligne], consulté 4 septembre 2021.
- Waberi, Abdourahman Ali. 2001. *Rift routes rails, variations romanesques*. Paris : Gallimard.
- Waberi, Abdourahman Ali. 2006. *Aux États-Unis d'Afrique*. Paris : Jean-Claude Lattès.

Fulgence MANIRAMBONA

Enseignant-chercheur attaché à l'École normale supérieure du Burundi depuis novembre 2000, l'auteur a pratiqué le journalisme à la Radio Télévision Nationale du Burundi (RTNB) jusqu'en 2007. Il a été formé à l'Université du Burundi, à l'Université de Limoges et à l'Université Libre de Bruxelles où il a soutenu sa thèse en mai 2011 sur les littératures francophones contemporaines d'Afrique noire. Il est auteur de plusieurs articles publiés dans divers revues scientifiques ou ouvrages collectifs. Il est, par ailleurs, directeur du Centre de recherche et d'études en lettres et sciences sociales (CRELS) attaché à l'École normale supérieure du Burundi. Il est, enfin, chercheur au sein du module « L.I.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 de doctorat réalisées à l'Université Libre de Bruxelles.

Contact : fulumani@gmail.com

ISSN : Version en ligne

2630-1431

En ligne à :

<https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/manirambona2022/>

Pour citer cet article : MANIRAMBONA, Fulgence. 2022. Le roman de la diaspora africaine contemporaine : l'intergénéricité en question. MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 2(1), en ligne. DOI : 10.46711/mashamba.2022.2.1.4



Quelques aspects de l'interculturel dans « Cœur de femme d'Adamou Kantagba » et « Le Mal de peau » de Monique Ilboudo

PIERRE NDUWAYO ET H. KADER ARISTIDE NIKIEMA

Résumé :

Cet article se propose d'étudier, à travers les romans *Cœur de femme* de Adamou Kantagba et *Le Mal de peau* de Monique Ilboudo, comment l'interculturel se manifeste dans les productions littéraires des auteurs francophones contemporains. Il a pour objectif de réfléchir sur la manière dont la culture de l'autre se présente dans le roman et ses répercussions sur la structure du roman. Nous partons de l'hypothèse selon laquelle une œuvre littéraire écrite par un auteur ou une autrice francophone remet en cause l'unicité culturelle de la société de référence et que ce manque d'unité se répercute sur la structure du genre romanesque.

Mots-clés : culture, genre, identité, interculturel, littérature

Abstract :

This article proposes to study, through the novels *Cœur de femme* by Adamou Kantagba and *Le Mal de peau* by Monique Ilboudo, how interculturality manifests itself in the literary productions of contemporary Francophone authors. The aim is to reflect on the way

in which the culture of the other is presented in the novel and its repercussions on the structure of the novel. The hypothesis is that a literary work written by a French-speaking author challenges the cultural uniqueness of the society of reference and that this lack of unity has repercussions on the structure of the novel genre.

Keywords : culture, gender, identity, intercultural, literature

Résumé (kiswahili) :

Makala hii inalenga kufundisha kupitia Riwaya *Cœur de Femme* ya Adamou Kantagba na *Le Mal de peau* ya Monique Ilboudo, jinsi baina ya tamaduni mbalimbali zinavyojidhihirisha katika kazi za kifasihi za watunzi wa Kisasa wanaozungumza Kifaransa. Lengo lake ni kutafakari jinsi utamaduni wa mwingine unavyowasilishwa katika riwaya na athari zake katika muundo wa riwaya. Tukijikita katika Nadhariatete ya mwandishi wa kazi ya Fasihi Andishi ya Kifaransa inatilia shaka upekee wa kitamaduni wa jamii kama rejeleo na kwamba ukosefu huu wa umoja huathiri muundo wa utanzu wa riwaya.

Mots-clés (kiswahili): Baina ya Tamaduni, Ishara za kitamaduni, Mchanganyiko wa Jinsia, Uandishi wa vipande, Utambulisho

Historique de l'article

Date de réception : 11 décembre 2021

Date d'acceptation : 13 octobre 2022

Date de publication : 27 décembre 2022

Type de texte : Article

Introduction

Le monde contemporain vit au rythme des échanges, de la mondialisation, du dialogue et du transfert des éléments culturels. Cette mondialisation affecte les hommes, les cultures, les mœurs, les modes de vie, entre autres. Ce mouvement de transferts engendre de nouvelles identités qui transcendent celles dites individuelles ou nationales, ce qui entraîne l'émergence des identités hybrides, métisses, transnationales. Il remet en mal l'existence d'un État-nation qui suppose l'existence d'une communauté dotée d'une culture homogène. Dans cette optique, la notion de l'unicité culturelle a cédé la place aux concepts de multiculturalité, de transculture et d'interculture. Le dernier est celui qui nous intéresse par allusion à l'interculturel.

Le concept interculturel est composé du préfixe « -inter » qui signifie entre deux ou plusieurs éléments. Il « indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités » (Pretceille, 2017, p. 50). L'adjectif « culturel » renvoie à la culture et le mot interculturel « se situe par rapport à d'autres [mots] ayant le même préfixe - intersubjectivité, intercommunication, intertexte, interdiscours, interaction, international, etc. - et [...] se comprend par rapport à des mots comme biculturel, bilingue ou multicultural » (Semujanga, 1999, p. 8). Il caractérise une situation de rencontre et de dialogue entre les cultures.

Le constat de la mobilité, qui est à l'origine de la situation interculturelle, n'épargne pas la littérature qui, elle aussi, est un phénomène social et mondial d'un côté, et de l'autre, elle est un des moyens privilégiés pour exprimer la rencontre et le dialogue interculturels. Si actuellement, et de manière générale, toutes les littératures sont le lieu d'expression des situations interculturelles, le phénomène est plus manifeste chez les écrivains et écrivaines francophones. Cela tient au contexte dans lequel les littératures francophones sont nées. Elles ont émergé pendant la période coloniale

et les premiers auteurs et autrices de la première génération, comme d'ailleurs ceux et celles de la deuxième, se servaient de la langue du colonisateur pour écrire. De cette situation, il en résulte que l'écrivain.e francophone se sert de la plume pour au moins « faire passer deux cultures dans le tamis » (Anoh, 2015, p. 54). C'est ainsi que cette écriture « favorise la cohabitation de cultures différentes et étrangères l'une à l'autre dans une intention d'universalité » (*ibid.*). Les écrivains et écrivaines de la période coloniale et postcoloniale sont des passeurs et passeuses de cultures. C'est en ce sens que ceux et celles de la période postcoloniale sont décrits comme « des nomades évoluant entre plusieurs pays, plusieurs langues et plusieurs cultures, et c'est sans complexe qu'ils s'installent dans l'hybride naguère vilipendé par l'auteur de *L'Aventure ambiguë* » (J. Chevrier, 2004, p. 100). En conséquence, ils sont transnationaux, interculturels ou transculturels. Dans une œuvre littéraire, l'interculturalité se manifeste par « la capacité d'un espace littéraire à accueillir les voix venues d'autres horizons » (Anoh, *ibid.*, p. 49). Cette capacité d'accueil peut se lire au niveau thématique par le comportement des personnages romanesques d'un côté, et de l'autre, au niveau formel à travers les pratiques d'écriture. Ainsi, les romans d'Adamou Kantagba (*Cœur de femme*) et de Monique Ilboudo (*Le Mal de peau*) illustrent cette situation de rencontre et de cohabitation culturelles.

Cette analyse s'appuie sur l'interculturalité en littérature. Elle consiste à observer l'interaction des facteurs propres aux différentes cultures qui se trouvent en contact dans les productions des deux auteurs-e-s, la mise en circulation et la lecture dans leurs textes. En d'autres termes, il s'agit d'examiner les raisons qui déterminent dans un pays donné le recours à tel ou tel aspect d'une culture étrangère, la manière dont les paradigmes culturels d'accueil informent ces emprunts, qui ne sont pas de pures et simples influences. Pour ce faire, nous nous intéresserons à la juxtaposition des signes culturels et à l'écriture du fragment.

Le dialogue des signes

Dans cette section, nous voulons montrer comment les romans laissent découvrir une cohabitation des signes culturels du pays d'origine des auteur-e-s et ceux d'autres pays. Ces romans affichent une nette volonté des auteur-e-s de remettre en cause « l'unicité des référents culturels et identitaires » (Chartier, 2002, p. 304) et sont le lieu d'expression de plusieurs cultures qui forment un ensemble hybride.

Dans un premier temps, *Cœur de femme* fait allusion à des lieux et des éléments hautement culturels et emblématiques appartenant à divers pays et n'autorise pas une lecture monoculturelle des identités mises en évidence. C'est le cas de l'ONU (Kantagba, 2014, p. 63), l'UNESCO (p. 89), l'OUA (p. 63) et le franc CFA (p. 43). Les trois premiers lieux sont de grandes institutions internationales regroupant plusieurs pays qui se respectent mutuellement dans leur diversité culturelle et identitaire. Elles sont le symbole de l'unité dans la différence et l'espace où l'échange et le dialogue interculturels s'expriment le mieux qu'ailleurs. L'on pourrait ajouter la Tour Eiffel (p. 81), la statue de la Liberté, des gravures rupestres de Kinno, non loin du village natal d'Angèle, des ruines de Nonki, de la mare aux caïmans sacrés (p. 89) qui sont également des espaces hautement symboliques d'un côté, et de l'autre, l'évocation des grandes villes et espaces divers, ce qui fait du roman un carrefour de cultures et de civilisations différentes. Il s'agit des villes et des pays comme Paris et ses aéroports (Roissy Charles de Gaulle et Bourget), Londres, Madrid, Rome (p. 38), New York (p. 81), Australie (p. 41), Guinée, Libéria (p. 85), etc.

Dans un second temps, une autre manifestation de la juxtaposition des signes culturels est l'alternance entre les espaces narratifs dans lesquels évoluent les personnages; tantôt dans leurs pays natals, tantôt en terres étrangères. C'est le cas de Boga, qui habite d'abord dans son village natal, puis part en ville pour les études de licence et de DEA à l'Université de Koira-Noma I. Après la soutenance de son mémoire de DEA, l'Université de Serenne 1 lui offre une bourse de doctorat et il

s'embarque pour la France. Il y rencontre d'autres compatriotes qui y sont arrivés bien avant lui. Il s'agit entre autres « de Mademoiselle Angèle Kiz..., Amadou et Narcisse... et leur épouse Françoise et Geneviève » (p. 84). Pour Amadou et Narcisse, l'interculturalité ne s'exprime pas seulement dans le fait qu'ils évoluent en France alors qu'ils sont makyssois, mais également parce qu'ils ont épousé des Françaises et sont devenus « citoyens français depuis quelques années par la voie du mariage » (*ibid.*, p. 85). Pour Boga et Angèle, l'auteur écrit qu'ils continuent de vivre les cultures de leur pays, ce qui fait d'eux des métis culturels. Parlant de Boga, il dit :

Quoique loin du pays, les enseignements du terroir résonnaient encore en Boga. Comment saurait-il les oublier? Ces proverbes, ces devises, ces devinettes appris au clair de lune à travers des veillées de contes autour d'un fagot de bois. Ces leçons avaient bercé son enfance, il se les rappellerait toute sa vie (Kantagba, 2014, p. 100).

Angèle, titulaire d'une licence en management culturel, prépare son master dans l'espoir de rentrer au pays natal pour valoriser la culture de son pays. Son ambition déborde le cadre national pour se situer à l'échelle mondiale, comme le laisse entendre le roman :

Ses nuits de Paris étaient remplies de Makysso. Elle revoyait en mémoire tous ces sites qu'il fallait valoriser, promouvoir en vue de leur inscription sur la liste du patrimoine mondial de l'UNESCO. Elle s'était déjà penchée sur la question et elle savait que le critère principal qu'exigeait cette structure des Nations unies était que les sites ou les monuments revêtaient une importance capitale pour toute l'humanité. C'est-à-dire que la valeur immatérielle ou matérielle contenue dans ces sites est si importante qu'ils n'appartiennent plus à une communauté, à une ethnie, à un pays, mais au monde entier (Kantagba, 2014, p. 89).

L'interculturalité opère également dans la variation onomastique des personnages et dans le lexique religieux utilisé. Du côté des personnages, nous avons Boga, Solange, Junior, Mamouna, Seydou, Nouas, Baga, Angèle, Amadou, Narcisse, etc. qui sont des prénoms traduisant l'appartenance à diverses cultures. On peut déceler des prénoms renvoyant à la culture occidentale par l'allusion à la religion catholique (Angèle, Solange, Narcisse, Junior...) et d'autres qui renvoient à la culture africaine par leur consonance islamique (Amadou et Mamouna). De l'autre côté, nous avons

Quelques aspects de l'interculturel dans « Cœur de femme d'Adamou Kantagba » et « Le Mal de peau » de Monique Ilboudo le recours au lexique religieux traduisant également cette cohabitation entre les cultures. Il s'agit de : église Saint-Michel (p. 55), arbre de Noël (p. 55), groupe de chrétiens (p. 55), croix, gros crucifix (p. 55), sœur en christ (p.55), fidèles (p. 55), les voix du Seigneur (p. 58), Minaret (p. 59), muezzin (p. 59), etc. Ces personnages vivent en harmonie et s'influencent forcément culturellement.

Dans *Le mal de peau* également, on assiste à l'alternance des espaces narratifs dans lesquels évoluent certains personnages : Tinga, en Afrique de l'Ouest et la France. Un colonisateur blanc que les Tinganais appellent « Missé le Coumandon » (Monsieur le Commandant) quitte la France et s'installe comme colonisateur à Tinga. Il s'intègre dans la société jusqu'à ce qu'il ait, avec Sibila Madeleine, un enfant dénommé Cathy. Cet enfant, résultat du métissage entre un Français et une Tinganaise, part à son tour en France faire les études d'architecture.

On observe aussi l'interculturalité dans les prénoms des personnages. Dans le roman, il y a la prédominance des prénoms d'origine chrétienne, et par-delà, ils font allusion au monde occidental, tels que Jean-François, Béatrice, Colette, Auguste, Régis, Inès, José, Henri, Jean-Jack, Zacharie, Emmanuel, Laurent, Sébastien, Philomène, Sœur Marie Blanche, Sœur Marie Antoinette, etc. D'autres prénoms renvoient à la culture africaine. En effet, en dehors de Sibila Madeleine qui se trouve écartelée entre la culture africaine dont elle souffre de certains aspects et la culture chrétienne où l'on rechigne à lui accorder le baptême, l'on classe essentiellement les prénoms comme suit :

- ceux d'origine purement africaine ou africanisée : Sibiri, Ba' Timbila, Tambi...
- ceux d'origine islamique : Moussa, Abdoul Séné...

L'écriture du fragment

« Fragment » est un nom dérivé d'un autre nom « fragmentation » et du verbe « fragmenter ». La fragmentation est l'action de morceler quelque chose. *Le Dictionnaire du littéraire* (2016 [2002], p. 307) montre que le fragment possède trois significations. D'après la première, il est ce qui reste d'un ouvrage ancien, résidu d'une totalité que les hasards de l'histoire nous ont fait parvenir. Ensuite, c'est un extrait tiré de manière volontaire, d'un livre, d'un discours. Enfin, le terme désigne un sous-genre littéraire, car il s'est développé très tôt une esthétique du fragment où celui-ci est considéré pour lui-même, sans référence à une organisation englobante. Avec cette dernière acception, le terme est devenu parfois le signe d'une certaine modernité. En ce sens, le fragment renferme quelque chose de discontinu, d'inachevé et de manque de clôture du texte. En conséquence, la fragmentation renvoie à ce que Joseph Paré (1997) appelle la démultiplication du récit dans son essai sur le roman africain francophone. Ce critique trouve cette pratique singulière :

« Ce qui est singulier sur le plan de l'organisation de la narration, c'est que le récit (ou les récits) s'actualise (nt) à partir de diverses sources de telle sorte qu'on est confronté à une démultiplication des instances narratives. [...] La construction du récit se présente, avant tout, comme la négation des principes constitutifs de l'œuvre de fiction qui suppose entre autres aspects une diégèse, un récit bien organisé, des foyers narratifs bien structurés, etc. (Paré, 1997, p. 65).

Dans les lettres francophones, l'écriture du fragment est la résultante des mouvements migratoires qui ont fait éclater les frontières étatiques et modifié les modes de vie et les productions culturelles de l'époque contemporaine :

« Les nouvelles exigences identitaires suscitées par les mouvements migratoires vers l'Europe, l'exil, les pesanteurs idéologiques de l'époque postcoloniale et, surtout, l'hybridité culturelle née de la rencontre de plus en plus ouverte avec le monde semblent apporter des modifications notoires dans le patrimoine génétique du roman africain (Komlan Gbanou, 2004, p. 83).

Quelques aspects de l'interculturel dans « Cœur de femme d'Adamou Kantagba » et « Le Mal de peau » de Monique Ilboudo
Cette pratique d'écriture n'affecte pas seulement les thèmes explorés, mais également la structure formelle des textes :

Des modifications profondes dans le projet littéraire voient le jour, qui n'affectent pas seulement les problématiques à l'œuvre dans les récits, mais se proposent comme une véritable sclérose de la forme par des configurations tous azimuts du genre romanesque, une partition ininterrompue à la fois de l'espace textuel et du discours littéraire, une mise à l'honneur de l'exercice vingtiémiste du collage, du cut up, comme s'il s'agissait de développer une convergence esthétique avec l'époque postmoderne du chaos, du désordre, de l'éternel recommencement (*ibid.*, p. 83-84).

Pour arriver à l'écriture du fragment, « les écrivains pratiquent une écriture de butinage en récoltant les matériaux de leurs œuvres dans tous les espaces et dans toutes les cultures » (Nduwayo, 2020, p. 169). L'écriture du fragment prend plusieurs formes et celles-ci dépendent des cultures des auteur-e-s et de ce qu'ils ou elles veulent mettre en exergue. Elle peut se présenter sous forme d'intertextualité, d'intermédialité, d'intergénéricité, de la polyphonie énonciative, de la subdivision du texte en plusieurs parties qui sont autonomes les unes des autres, etc. Dans cette section, nous focalisons notre attention sur l'intertextualité pour montrer comment elle participe à la cohabitation des cultures différentes. Ce concept connaît plusieurs définitions selon les auteurs et autrices, mais nous le convoquerons dans l'acception proposée par Sanou qui l'entend comme :

l'ensemble des relations qu'un texte peut entretenir avec un ou plusieurs textes, c'est encore la présence de plusieurs genres littéraires dans un texte ou un genre de départ. Elle repose sur l'idée de dialogisme c'est-à-dire sur le rapport qu'un énoncé entretient avec d'autres énoncés; le dialogisme est une théorie de la relation qui existe entre un énoncé et les autres (Sanou, 2006, p. 109).

Né dans le contexte de la rencontre entre l'Afrique et l'Occident pendant la période coloniale, le roman africain est un carrefour de plusieurs cultures et de plusieurs traditions. L'écrivain ou l'écrivaine francophone, qui est déjà un (e) métis (se) culturel (le) parce qu'il/elle se sert de la langue de l'autre, écrit un roman (qui est un genre importé de l'Occident) en se référant aux réalités de sa société. À ce sujet, Mestaoui (2012, p.

212) constate : « Si le roman est un discours d'importation occidentale, l'affirmation de l'identité africaine se fait par le biais d'une récupération des techniques propres à la tradition orale ». De fait, la tradition orale occupe une place de choix dans le roman africain francophone. Dans sa préface à l'essai de Mestaoui (2012), Dérive écrit : « L'importance de la tradition orale propre à leur aire culturelle a été maintes fois soulignée comme une des sources privilégiées de l'imaginaire des romanciers négro-africains, quelle que soit leur langue d'écriture » (Dérive, cité par Mestaoui, 2012, p. 11) . Il ajoute que ce phénomène remonte aux origines de la littérature africaine écrite qui comporte des « contes, proverbes, mythes, chroniques, fragments épiques, qui viennent en quelque sorte "farcir" la fiction romanesque » (*ibid.*). Les romans que nous étudions suivent cette structure.

Ainsi, dans *Cœur de femme*, par exemple, Adamou Kantagba intègre dans le roman le conte, la poésie, les proverbes et le juron. Le conte est un genre traditionnel pratiqué dans la littérature africaine orale. Il se transmettait de génération en génération avant l'introduction de l'écriture. Cette littérature est en opposition avec la littérature européenne qui est écrite depuis très longtemps. La principale fonction du conte est didactique. Il donne au lecteur/lectrice des informations d'ordre culturel et social qui lui permettent de s'intégrer dans la société. C'est ce que fait le père de Boga dans le roman de Kantagba (p. 21-23). Il apprend à ce dernier comment se comporter dans la vie à travers l'histoire d'un bûcheron pauvre et d'un homme riche. Le second demande au premier de lui dire ce dont il a besoin et il le lui donnera jusqu'à sa mort pour le soulager de ses difficultés. Le bûcheron lui demande de lui donner une poignée de sable, ce qu'il fait pendant une semaine. Mais après, il rompt leur contrat et refuse de le lui donner; ce qui permet à Boga de dégager la leçon de morale suivante : « [...] je retiens de cette histoire qu'il ne faut compter que sur soi et sur son travail. Ensuite, ajouta-t-il, compter sur autrui c'est être à la merci de ses sautes d'humeur, de ses caprices » (p. 23). On observe également la présence de la poésie (p. 13, 37, 49, 50, 51, 52, 92, 93), des proverbes (p. 21, 23, 100, etc.) et du juron (p. 115, 116).

Quelques aspects de l'interculturel dans « Cœur de femme d'Adamou Kantagba » et « Le Mal de peau » de Monique Ilboudo

Dans *Le Mal de peau*, il y a le mythe d'Icare dans le chapitre X. Dans la mythologie grecque, Icare est le fils de Dédale. Il meurt en utilisant des inventions de son père sans tenir compte des avertissements de ce dernier. En effet, avec des ailes fixées par le biais de la cire, Icare vole si près du soleil que la cire fond, entraînant de ce fait la perte de ses ailes artificielles. Dès lors, Icare ne peut que tomber à la mer et mourir. Icare est de nos jours souvent synonyme d'ambitions démesurées, de folie des grandeurs, de mégalomanie et de témérité insensée. C'est dans ce sens que nous pouvons faire le rapprochement avec les agissements de Cathy. En effet, d'une part, Cathy et son père voulaient retourner à Tinga tout comme Dédale et Icare voulaient retourner à Athènes. Mais, si Cathy croyait ainsi répondre à l'appel de la vie en comblant sa mère, pour Lemercier ce pèlerinage avait les allures d'un sacrifice expiatoire; d'autre part, Lemercier, en dépit des apparences, n'était pas très favorable à ce voyage. Cela pourrait expliquer les changements négatifs qui se sont produits si rapidement à son niveau. Cela pourrait expliquer pourquoi :

Elle (Cathy) le trouvait effectivement vieilli, étonnamment flétri depuis leur première rencontre qui datait de quelques mois seulement. Comment avait-il pu s'user en si peu de temps? À le voir si apathique, l'air soumis et l'œil éteint, elle avait l'impression de le mener à l'abattoir. [...] Elle avait certes eu l'initiative du voyage, mais Henri Lemercier ne s'y était opposé à aucun moment. Il avait même trouvé que c'était une excellente idée, le seul moyen pour lui de se racheter si cela était encore possible (p. 238).

Malgré ces indices, ses propres cauchemars et l'incompréhension de Régis, par rapport à ce dessein subit de ramener son père auprès de sa mère, Cathy va faire preuve d'une témérité irréflichte. Tout comme Icare qui avait aveuglément fait confiance à la technologie la plus avancée de son époque, des ailes fixées grâce à la cire, Cathy va emprunter un avion sans jamais faire le lien entre ses cauchemars prémonitoires et le voyage qu'elle veut entreprendre. Enfin pour Cathy, l'organisation de ce voyage peut relever de la prétention d'autant plus que, jusqu'à la page 201, pour un roman qui en compte 251, « retrouver son père était le vœu le plus cher

de Cathy ». Dès lors, l'idée de ramener son père auprès de sa mère ne peut être perçue que comme un caprice, une ambition démesurée suite à ce qu'elle considère elle-même comme « une victoire facile ».

Cependant, en dépit de ces signes concordants, nous nous gardons de vouloir faire croire à une reproduction passive de cette mythologie. En effet, contrairement au mythe où seule Icare meurt, dans *Le Mal de peau* tous les passagers de l'avion périssent dans le crash aérien. Dès lors, le mythe d'Icare n'est qu'une voie possible pour interpréter ce roman, entreprise à laquelle peut aussi contribuer la tragédie classique.

Le Mal de peau pourrait également se lire à la lumière de la tragédie classique. Il nous semble possible de retrouver des relents de la tragédie classique dans ce roman de Monique Ilboudo, par le biais de la structure, de la dimension symbolique des personnages et du dénouement. En effet, si la tragédie s'articule autour de cinq actes, *Le Mal de peau* lui, est rédigé en dix chapitres. Cependant, la ressemblance avec la structure de la tragédie est forte puisque, alternativement, quatre chapitres sont laissés aux faits dont Sibila Madeleine est le noyau, tandis que quatre autres chapitres sont destinés à présenter les péripéties dont Cathy est le point névralgique. Quant au chapitre inaugural et au chapitre final, c'est-à-dire la présentation et le dénouement, ils concernent aussi bien les faits se déroulant à Tinga que ceux se déroulant en France. Il s'agit donc d'une sorte de pont jeté par la mère et la fille pour tenter de relier le passé au présent, de réconcilier l'Afrique et l'Europe.

Les péripéties dont Sibila Madeleine est le noyau se retrouvent aux chapitres 2, 4, 6 et 8. D'ailleurs, le nœud de sa crise est atteint au chapitre 8 lorsque le narrateur dit :

Mais était-ce sa faute à elle si elle n'avait pu accéder au statut de femme honnête? Elle aurait bien voulu avoir un mari qui s'occupât d'elle et de leurs enfants. Mais la naissance de Cathy avait tout compromis dès le départ. Était-elle responsable de cet incident dans sa vie? Tous les hommes qui depuis s'étaient intéressés à elle avaient été des partis impossibles. La liste était longue... (p. 173).

Le sommet est atteint lorsque le narrateur dit :

Quelques aspects de l'interculturel dans « Cœur de femme d'Adamou Kantagba » et « Le Mal de peau » de Monique Ilboudo

Madeleine traversait une crise aiguë de culpabilisation, et la dépression de l'après-couche n'allait rien arranger à la situation. Elle se sentait coupable d'avoir mis au monde des enfants qui, socialement, allaient devoir assumer la difficile condition de « bâtards ». Cette culpabilité, elle l'endossait seule. « Ma principale faute, se disait-elle, c'est de n'avoir pas eu le courage de disparaître après l'outrage subi au bord du Talo ». Elle se disait qu'en survivant à cette humiliation, elle avait scellé son sort, et celui de l'enfant qui en était né (p.181).

Quant à Cathy, le nœud de sa crise est atteint au chapitre 9. À ce propos, le narrateur raconte : « Henri Lemercier était aussi mal à l'aise que s'il avait été surpris commettant la pire abjection, et l'image n'était pas vaine. Il se sentait aussi barbouillé que s'il avait été plongé dans la fange » (p.186). Si le père est embarrassé, la fille par contre semble réaliser sa quête. Aussi, le narrateur peut-il ajouter : « Dès l'instant où elle avait vu M. Lemercier, le pressentiment qu'elle avait depuis des semaines était devenu certitude » (p.188). Et pour confirmer ce succès, Henri Lemercier déclare :

Je n'ai pas le front de requérir votre pardon. Ce serait vraiment trop facile, après ce que je vous ai causé comme mal, de vous demander par une simple phrase, de tout effacer, de tout oublier. [...] Je ne vois pas ce que je pourrai faire pour mériter un jour de vous appeler « ma fille! ». Je ne le mérite pas. [...] Naturellement, je suis prêt, si vous le désirez, à engager les démarches nécessaires pour vous reconnaître. C'est le moins que je puisse faire (p. 221).

Mais, grisée par cette victoire, Cathy commença à esquisser un projet inattendu et c'est ce qui allait conduire au dénouement tragique du chapitre X. Comme Prométhée qui est coupable d'avoir dérobé le feu pour le livrer aux Hommes, Cathy ne se contente pas de retrouver son père, mais se donne de manière incompréhensible la mission de le ramener en Afrique afin que « Missé le coumandon » retrouve la négresse anonyme qu'il avait violée dans la pénombre sur les bords du Talo. Et comme dans la tragédie où l'homme s'engage dans des batailles perdues d'avance contre des forces obscures, le dessein naïf de la jeune fille tourne au drame suite au crash consécutif à l'affrontement entre le commandant de bord et les pirates de l'air de l'UCBL.

En intégrant ces genres oraux dans les romans, les écrivain-e-s font dialoguer deux traditions et deux cultures, c'est-à-dire le roman qui « est un discours d'importation occidentale » (p. 212) et la littérature orale traditionnelle qui est propre à la culture africaine. Le roman dialogue avec le mythe et la tragédie grecque, ce qui est le signe de l'interculturalité. Dans la logique de la littérature orale, les romans sont traversés par des pronoms personnels de la première et de la deuxième personne du singulier et du pluriel, qui sont les marques du discours. On assiste à la présence du couple formé par le locuteur et l'allocutaire, signe de la théâtralisation du roman. La théâtralisation romanesque est une caractéristique de la création littéraire africaine : « Dans les civilisations africaines traditionnelles, la création littéraire est, d'abord, création de formes obéissant à leur logique propre : la théâtralisation. Celle-ci constitue la structure permanente de base des cultures africaines et marque les œuvres de manière originale » (Ngal, 1994, p. 183). En ce sens, le roman devient un mélange de discours des personnages et le récit est pris en charge par un narrateur hétérodiégétique.

La culture de l'autre s'observe également à travers les titres des chapitres du roman de Kantagba, provenant des titres des œuvres des écrivain-e-s appartenant à diverses cultures, ce qui fait également de ce roman un lieu de rencontre entre plusieurs cultures. Ces titres font allusion à Sembène Ousmane (*Ô pays, mon beau peuple*, p. 13), Mouloud Feraoun (*Le fils du pauvre*, p. 19), Bernadette Dao (*La femme de diable*, p. 31), Titinga Frédéric Pacéré (*Ça tire sous le sahel*, p. 45); Tahar Ben Jelloun (*Visages de femmes*, p. 55); André Nyamba (*Avance mon peuple*, p. 61); Jean-Pierre de Beaumarchais (*Le mariage n'aura pas lieu*, p. 71); Ferdinand Oyono (*Un nègre à Paris*, p. 91); Mariama Ba (*Une si longue lettre*, p. 105), Pierre-Claver Ilboudo (*Le retour de Yembi*, p. 119), etc. Pour justifier pourquoi il a eu recours aux titres des autres, Kantagba écrit dans l'avant-propos :

Le lecteur se rendra sans doute compte au fil des chapitres que leurs titres renvoient pour l'essentiel à des ouvrages d'auteurs africains. Bon nombre de ces auteurs ont fait et continuent de faire, pour ceux qui sont encore en vie, les beaux jours de la littérature africaine.

Quelques aspects de l'interculturel dans « Cœur de femme d'Adamou Kantagba » et « Le Mal de peau » de Monique Ilboudo

Par cet artifice, nous voulons, à notre modeste niveau, rendre un hommage anthume/posthume à ces hommes et femmes de lettres talentueux dont les écrits ont bercé notre enfance et sans lesquels nous n'aurions certainement pas écrit (Kantagba, 2014, p. 7).

À côté de ce que nous venons d'évoquer antérieurement, nous pouvons ajouter, sans être exhaustifs, la convocation des auteurs et autrices appartenant à plusieurs cultures. Le roman fait allusion aux grands penseurs, dont Aristote avec son syllogisme (p. 26), René Descartes avec son raisonnement (p. 34), Darwin avec sa théorie sur l'adaptation des espèces (p. 32), Albert Camus avec son humanisme (p. 25-26), Platon et Sartre (p. 68), etc. Il fait également référence aux grandes figures littéraires, dont La Fontaine (p. 20), Michel de Montaigne (p. 26), Lamartine et Aragon (p. 51), William Shakespeare (p. 47, 49), Ahmadou Kourouma (p. 20, 96), etc.

L'analyse réalisée montre la présence de l'interculturel dans le corpus. Le roman est un genre d'origine étrangère qui a été récupéré par des auteur-e-s africain-e-s. Dans ce contexte, le roman écrit devient un carrefour de diverses cultures et traditions et s'écarte un peu de la forme du roman occidental à l'origine. Il devient une compilation de fragments en provenance de plusieurs sources, ce qui le rend discontinu, hybride, hétérogène, polymorphe, etc. Par conséquent, « la notion de genre s'estompe et souligne l'avènement des textes transgénériques fonctionnant comme des réévaluations des genres et des œuvres antérieurs » (Semujanga, 1999, p. 11).

Conclusion

Cette analyse permet de confirmer l'hypothèse de départ. Les romans que nous avons étudiés sont traversés par des signes culturels divers pour illustrer leur caractère interculturel. Par son essence même, l'écrivain-e africain-e n'a pas besoin de se déplacer pour écrire un roman qui pose la problématique de la rencontre interculturelle. De fait, la littérature

africaine écrite est née dans le contexte colonial, car elle est produite par les premier-e-s lauréat-e-s de l'école coloniale. Cette pratique se poursuit aujourd'hui après les indépendances par des échanges qui s'établissent à travers le monde entier. Ces échanges se situent à des niveaux divers et se présentent sous plusieurs formes.

En ce sens, nous avons montré que, dans le corpus, il y a la juxtaposition des signes culturels. Elle se traduit par l'évocation de plusieurs lieux, symboles de la cohabitation dans la diversité, l'alternance des espaces narratifs dans lesquels évoluent les personnages, l'onomastique qui renvoie tantôt à l'Occident par la référence à la religion catholique, tantôt à l'Afrique par la référence à la religion musulmane. À cela s'ajoute l'intertextualité qui fait que le roman intègre facilement les genres oraux tels que le conte, la poésie, les proverbes et le juron. On observe également la convocation de la mythologie grecque et de la tragédie classique. En cela, il fait dialoguer le roman (d'origine étrangère) et la littérature orale, propre à la société africaine traditionnelle. Cette pratique d'écriture « rompt avec le cloisonnement, l'unicité culturelle et identitaire, pour privilégier l'approche interculturelle » (Anoh, 2015, p. 53). Elle engendre la perméabilité des frontières entre les cultures et les genres littéraires. C'est « une écriture de l'excès » (*ibid.*, p. 54). Elle vise l'universalité des cultures, des modes de vie, de penser et d'agir.

Références

- Anoh, Didier Brou. 2015. Poétique des écritures migrantes dans *Le Roi de Kahel* de Tierno Monénembo. Dans Adama Coulibaly et Yao Louis Konan (dir.), *Les écritures migrantes. De l'exil à la migration littéraire dans le roman francophone* (p. 49-64). Paris : L'Harmattan.
- Aron, Paul, Saint-Jacques, Denis et Viala, Alain (dir.). 2016. *Le Dictionnaire du Littéraire*. Paris : PUF.

- Quelques aspects de l'interculturel dans « Cœur de femme d'Adamou Kantagba » et « Le Mal de peau » de Monique Ilboudo
- Chartier, Daniel. 2002. Les origines de l'écriture migrante. L'immigration au Québec au cours des deux derniers siècles. *Voix et images*, 27(2), 303-316.
- Chevrier, Jacques. 2004. Afrique(s) sur Seine : autour de la notion de « migritude ». *Notre Librairie. Revue des littératures du sud*, 155-156, 96-100.
- Ilboudo, Monique. 2001. *Le Mal de peau*. Paris : Le Serpent à Plumes.
- Kantagba, Adamou. 2014. *Cœur de femme*. Ouagadougou : Educ Afrique.
- Komlan Gbanou, Selom. 2004. Le fragmentaire dans le roman francophone africain. *Tangence*, 75, 83-105.
- Mestaoui, Lobna. 2012. *Tradition orale et esthétique romanesque : Aux sources de l'imaginaire de Kourouma*. Les Soleils des indépendances (1968), *Monnè, outrages et défis* (1990), *En attendant le vote des bêtes sauvages* (1998). Paris : L'Harmattan.
- Nduwayo, Pierre. 2020. Les innovations scripturaires dans *Cœur de femme* d'Adamou Kantagba. *Sociotexte*, 7, 162-174.
- Ngal, Georges. 1994. *Création et rupture en littérature africaine*. Paris : L'Harmattan.
- Paré, Joseph. 1997. *Écritures et discours dans le roman africain francophone post-colonial*. Ouagadougou : Kraal.
- Pretceille, Martine A. 2017. *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Sanou, Salaka. 2006. Senghor entre interculturelité et intertextualité. Le dialogue des cultures comme fondement de sa pensée. *Senghor en perspective dans le champ littéraire et linguistique* (p. 99-112), actes de la Journée scientifique internationale organisée par le Département de Langues et Littératures romanes, (Textes réunis par Danièle LATIN), Liège.
- Semujanga, Josias. 1999. *Dynamique des genres dans le roman africain. Éléments de poésie transculturelle*. Paris : L'Harmattan.

Pierre NDUWAYO

Titulaire d'un doctorat en littératures francophones après une thèse soutenue en janvier 2020 à l'Université Joseph Ki-Zerbo (Ouagadougou), l'auteur est enseignant-chercheur à l'École Normale Supérieure du Burundi où il est Chargé de cours. Ses recherches portent sur les nouvelles écritures africaines, la littérature et les transferts culturels. Il a déjà écrit quatre articles.

Contact : nduwapetro1639@yahoo.fr

H. Kader Aristide NIKIEMA

Titulaire d'un doctorat en littératures francophones soutenu à l'Université Joseph Ki-Zerbo en décembre 2020, l'auteur travaille sur la littérature africaine, la culture matérielle et la culture immatérielle, la chromatique, l'iconographie, la paratextualité et l'édition.

Contact : tontonaristide@gmail.com

ISSN : Version en ligne

2630-1431

En ligne à :

https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/nduwayo_et_nikiema2022/

Pour citer cet article : NDUWAYO, Pierre et NIKIEMA, H. Kader Aristide. 2022. Quelques aspects de l'interculturel dans « Cœur de femme d'Adamou Kantagba » et « Le Mal de peau » de Monique Ilboudo. MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 2(1), en ligne. DOI : 10.46711/mashamba.2022.2.1.5



Interculturel et pédagogie des langues étrangères : cas du français et de l'anglais dans les écoles des camps de réfugié-e-s congolais-e-s de Musasa et Kinama au Burundi

RÉMY NSAVYIMANA ET MARIE-IMMACULÉE NDAYIMIRIJE

Résumé :

L'approche communicative a certainement révolutionné l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en faisant de la communication un objectif majeur de la pratique langagière en classe. Cependant, si les concepteurs des programmes, les enseignants, ainsi que les apprenants se sont progressivement imprégnés de ses principes pour améliorer la compétence de communication, il s'avère que le volet « culture cible » est resté un aspect quasi absent dans la plupart des manuels de cours, et cela, malgré son importance. L'exploration faite de ce volet dans une enquête auprès des enseignant-e-s de français et d'anglais des camps de réfugié-e-s congolais-e-s de Musasa et Kinama, en province Muyinga du Burundi, ont montré une absence de l'approche interculturelle dans l'exploitation des programmes, certainement due à sa méconnaissance. Leurs propositions pour son intégration constituent,

cependant, une base sur laquelle pourraient s'appuyer des initiatives innovantes sur le développement de la compétence de communication aux niveaux concernés.

Mots-clés : Burundi, compétence, interculturel, Kinama, langue étrangère, Musasa, réfugié

Abstract :

The communicative approach has certainly revolutionised foreign language teaching and learning by making communication a major objective of classroom language practice. However, while curriculum designers, teachers and learners have gradually adopted its principles to improve communicative competence, the « target culture » component has remained an almost absent aspect in most course books, despite its importance. The exploration of this aspect in a survey of French and English teachers in the Congolese refugee camps of Musasa and Kinama, in the Muyinga province of Burundi, showed an absence of the intercultural approach in the use of the programmes, certainly due to a lack of awareness of it. Their proposals for its integration constitute, however, a basis on which innovative initiatives on the development of communicative competence at the relevant levels could be built.

Keywords : Burundi, competence, foreign language, intercultural, Kinama, Musasa, refugee

Résumé (kirundi) :

Intunganyavyigwa y'ukuvuga yarateje imbere inyigisho z'indimi mva mahanga mu gukomeza imvugo zikorehwa mw'ishuri. Ariko rero, abajewe gutunganya inyigisho, abarimu n'abanyeshure, ubwo buryo bushasha ntibwabanyuze aho bobukoresha mu nyigisho. Biraboneka neza ko imico n'imigenzo itisunzwe mu gutegekanya inyigisho z'ivyigwa naho vyari nkenerwa cane. Mw'itohoza twagize mu ma shuri yisumbuye y'impunzi z'abakongomani ziri i Musasa no mu Kinama, ryerekanye ko kumenya imico n'imigenzo itandukanye mu kwigigisha igifaransa n'congereza itahawe agaciro bivuye nk'ukutamenya kw'akamaro kavyo ka bene

Interculturel et pédagogie des langues étrangères : cas du français et de l'anglais dans les écoles des camps de réfugié-e-s gutunganya ivyigwa. Kumenya rero imico n'imigenzo y'igihugu impuzi zatsemwo indaro, ikaja no mu ntonde z'ivyigwa vyofasha guteza imbere ivyigwa mu kubitanga atamazinda arimwo.

Mots-clés (kirundi): imbono n'imigambi, ikambi y'i Musasa no mu Kinama, imico n'imigenzo nyunganiranira, intunganyavyigwa y'ukuvuga, inyigisho n'ivyigwa vy'indimi mva mahanga, Uburundi

Historique de l'article

Date de réception : 15 novembre 2021

Date d'acceptation : 5 mai 2022

Date de publication : 27 décembre 2022

Type de texte : Article

Introduction

Une des avancées majeures dans l'enseignement/apprentissages (EA) des langues étrangères (LE) au cours des cinquante dernières années est celle mise en avant par l'approche communicative (AC) et qui consacre la centration de l'objectif de communication dans la pratique pédagogique. Sous cet angle, la réussite est perçue comme résultant de l'installation chez et par l'apprenant-e des compétences linguistiques de la langue cible, en tenant compte des notions et représentations culturelles de celui/celle-ci. L'enseignant-e a la responsabilité d'amener progressivement l'apprenant-e à développer et à consolider sa « compétence communicative » (Hymes, 1992).

Il faut cependant se rendre compte que, selon le contexte éducatif, l'intégration de l'AC par les acteurs de l'action pédagogique peut prendre du temps pour diverses raisons. Pour le sujet au centre de notre étude,

les perceptions de la langue culture cible (français et anglais), dans l'environnement où elle est enseignée (au Burundi) ainsi que les opportunités disponibles pour sa rencontre, pourraient servir d'exemples. En tenant compte du dynamisme qui, généralement caractérise l'enseignement des LE, l'idée est de comprendre que le processus d'intégration des principes de l'AC peut devenir long, et qu'une réalisation de l'objectif de communication peut être entravée si les acteurs (l'enseignant, l'apprenant et l'élaborateur des curricula) n'ont pas pris bonne conscience de l'indissociabilité de la langue et sa culture au moment de l'exploitation des outils pédagogiques.

C'est dans cette optique que l'approche interculturelle, initiée pourtant depuis les années 1970 (Fougerouse, 2016, p. 113), peine à trouver sa place dans le champ pédagogique des LE dans bon nombre de pays en développement, notamment au Burundi et en République Démocratique du Congo. En considérant que l'interculturel est pourtant un aspect d'une importance capitale dans la mise en œuvre de l'AC, ceci constitue une lacune.

Notre article propose de mener une réflexion sur les perceptions de l'interculturel dans l'enseignement-apprentissage du français et de l'anglais (toutes deux langues étrangères) dans les classes de 3e et 4e secondaires des camps de réfugié-e-s congolais-e-s de Musasa et Kinama en province de Muyinga, au Burundi. L'objectif proposé est de faire un réveil de conscience sur cette lacune qui se remarque à la fois au niveau de l'élaboration des programmes y relatifs, plus spécialement sur le vide qui entoure son implémentation. Les propositions y afférentes s'inspirent des résultats d'une enquête de terrain menée auprès des enseignant-e-s desdites langues.

Les raisons d'une perspective interculturelle dans l'EA des langues étrangères

Dans l'enseignement/apprentissage moderne des langues étrangères (LE), l'*Interculturel* est une notion qui résulte d'une croyance universelle en une relation profonde entre une langue et sa culture (Robinet, 1978), et en l'idéal d'une coexistence pacifique de différentes cultures au sein des communautés, petites ou grandes qui forment le monde des humains (de plus en plus perçu comme un grand village en devenir, y compris dans le discours public). Il ne serait pas superflu de souligner que ceci constitue l'une des idées au centre de la protection et de la défense des droits humains, quel que soit le niveau ou le lieu (local, national, régional, international), ou encore la communauté concernée (travailleurs/travailleuses, chrétien(ne)s, étudiant-e-s, réfugié-e-s, communautés tribales, immigré-e-s, etc.)

L'idée selon laquelle les choix que font les usagers d'une langue au niveau du lexique (vocabulaire et expressions), des éléments discursifs (stylistique) ainsi que des attitudes comportementales (langage/messages corporels) sont tous tributaires des mœurs, croyances, systèmes de valeurs, et des représentations qui sont faites du monde, avec ses patrimoines matériel et immatériel (Hinkel, 2001), semble longtemps établie. Il s'en suit que l'être humain, pour vivre en harmonie avec ses pairs et autres citoyen(ne)s du monde (compatriotes ou pas, de près ou de loin), est appelé à apprécier les différences et les richesses inhérentes à leurs modes de vie et de pensée, lesquelles sont aussi transmises à travers leurs choix et attitudes langagiers (Fougerouse, 2016; Abdallah-Pretceille, 2011).

De ce qui précède, l'être humain, qui entend participer activement dans la prise de parole et dans la communication (puisqu'elles sont toutes nécessaires dans la construction du monde), doit aussi apprécier, sinon apprendre à distinguer comment elles sont exprimées, leurs significations changeantes à travers la diversité des actes et des contextes de

communication pour qu'il s'en inspire au moment de ses interactions sociales (Halvorsen, 2018; *The partnership for 21st century learning*, 2015; Hinkel, 2001). Selon *The partnership for 21st century learning* (2015, p.v), la sensibilisation et la compétence culturelles doivent figurer parmi « les compétences et attributs dispensés dans l'enseignement, ceci pour aider le citoyen à développer une pensée critique, améliorer sa façon de travailler, de communiquer, et de vivre dans le monde du 21e siècle ».

Dans leur volonté de promouvoir la compétence culturelle, les élaborateurs des programmes éducatifs et les enseignant-e-s des LE font des efforts pour insérer des contenus-matières qui donnent la place aux patrimoines culturels (objets d'art, sites historiques...), systèmes de valeurs, modes de vie et d'habillement, croyances religieuses, etc.), aux patrimoines naturels divers (fleuves et rivières, monts et montagnes, parcs, faune, flore, etc.) propres à un pays donné (Hinkel, 2001). Tout ceci montre que l'interculturel a son rôle à jouer dans l'acquisition des compétences langagières d'une LE (ici le français et l'anglais).

Le choix des camps de réfugié-e-s de Musasa et Kinama

Le choix des camps de réfugié-e-s pour notre recherche n'est pas un fait du hasard. Il a été dicté par des facteurs socio-éducatifs, d'une part et pédagogiques, d'autre part.

Considérations socio-éducatives

Il est connu que l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde ou étrangère, dans un environnement où les apprenant-e-s sont en contact direct avec la culture cible, permet une meilleure prise de conscience

Interculturel et pédagogie des langues étrangères : cas du français et de l'anglais dans les écoles des camps de réfugié-e-s de la pertinence d'une approche éducative qui intègre la dimension interculturelle (Hinkel, 2001; Robinett, 1979). En effet, le besoin pour les apprenant-e-s de « fonctionner correctement », c'est-à-dire sans briser les règles sociolangagières dans la communauté cible (qui par ailleurs les héberge), est immédiat. Du coup, l'enseignant-e et l'apprenant-e se sentent tous/toutes deux justifié-e-s dans leur embarquement sur une perspective interculturelle.

Dans les contextes où cette caractéristique socio-environnementale fait défaut, à l'instar des camps de réfugié-e-s congolais-e-s au Burundi, la part de l'interculturel dans l'EA du français et de l'anglais, et partant, dans la sensibilisation sur le relativisme culturel, peut être déconsidérée, mais à défaut, par les concepteurs et conceptrices des programmes et les enseignant-e-s, pourtant chargé-e-s de sa capitalisation dans les pratiques de classe. Leurs perspectives d'intégration et de communication avec les communautés cibles ne sont pas aussi perceptibles que dans le cas précédent.

Ici, comme dans bon nombre de cas similaires (le français et l'anglais, LE dans le système éducatif burundais), il faut invoquer la responsabilité qui incombe à l'enseignant-e d'une LE de garder à l'esprit son rôle de guide et de personne-ressource dans des circonstances qui nécessitent que l'apprenant-e ait de la lumière sur le pourquoi de ce qu'il apprend et fait pendant ses leçons (Derewianka, 2013; Hahn, 1989). Selon Fougerouse (2016, p.114), « l'enseignant dans la classe de langue étrangère est le lien entre le groupe d'apprenants et la langue-culture cible [...] Son rôle est de favoriser et d'encourager les échanges dont la richesse est source de progrès et de motivations [...]. Il est un médiateur ». D'où la nécessité d'expliquer les avantages d'une approche interculturelle dans la perspective d'un monde qui se globalise et où la mobilité des populations en quête d'opportunités est devenue une réalité presque quotidienne autour du globe (Larsen-Freeman, 2012, p. 24).

Il y a donc lieu de considérer que des modes d'enseignement qui s'inscrivent dans une perspective interculturelle s'y pratiquent déjà. De ce fait, la présente étude gagnerait à en apprendre de leurs expériences. Dans le cas contraire, une formation à cette approche viendrait à point nommé.

Au plan éducatif, les enseignants des dites écoles enseignent le français et l'anglais comme LE. C'est un aspect d'intérêt majeur pour l'objectif du présent article, dans la mesure où une telle situation offre un terrain propice à une recherche sur la place qu'occupe les enseignements et explications socioculturels dans l'enseignement-apprentissage du français et de l'anglais LE, ainsi que les mécanismes utilisés pour rationaliser leur assimilation par les apprenant-e-s. Et que dire des programmes de français et d'anglais enseignés dans les sections pédagogique et économique?

Bref aperçu des programmes de français et d'anglais

Les programmes cibles sont ceux dispensés en classes de 3^e et de 4^e secondaires pour les deux disciplines (anglais et français). L'âge atteint par les apprenant-e-s et la nature des programmes sont les facteurs principaux qui ont motivé le choix du niveau d'étude / classe. Concernant l'âge atteint par les apprenant-e-s, les adolescent-e-s constituent un groupe d'apprenant-e-s capables de comprendre les faits et phénomènes abstraits. On considère qu'ils/elles sont en position de comprendre le bien-fondé d'un mode de transmission de connaissances linguistiques du français et de l'anglais qui associe la découverte culturelle de ces derniers. Il s'agit ici de leur apprendre que la langue est le reflet de sa culture et ne pourrait donc pas en être dissociée; et qu'apprendre l'une sans l'autre est préjudiciable à la bonne qualité de leur acquisition des compétences langagières dans lesdites langues. Le tableau ci-après montre les principales articulations après analyse des programmes.

Tableau 1. Articulations des programmes

Interculturel et pédagogie des langues étrangères : cas du français et de l'anglais dans les écoles des camps de réfugié-e-s

Aspects analysés du programme					Nos observations
	Titre/nom et année de publication	Objectifs	Rubrique/Matière	Nature des contenus	Pertinence
Programme de français	Précis de grammaire française (1995)	Faire éclater l'histoire de la littérature congolaise et les expressions y relatives	Les éléments de la langue (sons, signes, prononciation, mots, phrase, verbe, adverbe, propositions, etc. Textes pour une lecture guidée Textes pour une lecture libre	Structuraliste	Les programmes sont vieux, vu leur année de publication Une grande proximité avec les approches traditionnelles Place de choix pour la lecture et la récitation expressives, ainsi que la mise en scène théâtrale Contexte <i>socioculturel</i> africain des textes et thèmes délibérément choisis, et cité comme source de motivation Le texte est dit, « être destiné essentiellement à l'étude de la langue Absence d'indicateurs relatifs à l'approche communicative et à l'interculturel dans les Guides du Maître
	Au Fil du Temps	Appliquer correctement les règles de grammaire			
	Fleurs et Lueurs.	Bien s'exprimer oralement et par écrit, lire couramment			
	Littérature francophone en République Démocratique du Congo (1999)	comprendre un message écrit, écouter et saisir convenablement un message, et rédiger			
Programme d'anglais	English for Africa 4 ^e	Appliquer correctement les règles de grammaire	Les compétences linguistiques relatives à la lecture, l'audition, l'expression orale, et à l'écriture Vocabulaire, fonctions, grammaire	4 structuraliste	
	Go for English 3 ^e (1993)	Bien s'exprimer oralement et par écrit, lire couramment			
	Go for English 2 ^e (1994)	Bien s'exprimer oralement et par écrit, lire couramment			
	A Direct Method English Course	Bien s'exprimer oralement et par écrit, lire couramment			

Sans entrer dans les détails, on se rend compte, à la lecture du tableau, que non seulement les programmes des cours de français et d'anglais datent du 20^e siècle (année de publication), mais ils sont aussi désuets par rapport aux principes de l'approche communicative et la perspective interculturelle. Une intégration du volet interculturel dans l'enseignement de ces programmes – bien que difficilement faisable au vu des directives méthodologiques proposées – ne serait qu'une

amélioration prometteuse pour l'atteinte des objectifs énoncés. Il faut cependant songer à former les enseignant-e-s en la matière dans le long terme.

Cadre méthodologique

En ce qui concerne la méthodologie suivie, nous avons utilisé la recherche documentaire et l'enquête de terrain. La collecte des données pour la présente étude est rendue possible par la présence dans lesdits camps d'un des auteurs, alors qu'il s'y était rendu pour une mission officielle de travail dans le cadre d'un partenariat, avec Jesuit Refugee service (JRS) et l'École Normale Supérieure (ENS), axé sur le renforcement des capacités des enseignant-e-s en pédagogie. C'était durant la période du 2 au 12 avril 2021. Un questionnaire a été préalablement élaboré pour servir d'instrument d'enquête, lequel était dirigé vers les enseignant-e-s de français et d'anglais qui travaillent et vivent eux/elles-mêmes dans les camps de réfugié-e-s. De plus, une autorisation a été sollicitée auprès des responsables des camps, aux échelons administratifs et scolaires. Sécurité obligeant, une copie du questionnaire leur a été remise sur leur demande. Une rencontre avec les enseignant-e-s concerné-e-s était organisée pour une introduction du questionnaire et expliquer son objectif.

Concernant le questionnaire, il comprend 13 questions dont 9 sont suivies d'option de réponses à cocher, alors que le reste était des questions ouvertes. Cette conception a été dictée par le souci de faciliter les enseignant-e-s, au cas où le concept d'interculturel ne leur serait pas familier. L'accès aux manuels de cours était facilité par la nature même de la mission. Ainsi, 12 enseignant-e-s dont 8 (sur un total de 12) à Musasa et 4 (sur un total de 8) à Kinama constituaient l'échantillon de l'enquête.

Résultats du dépouillement du questionnaire

Il sied de signaler en premier lieu que le questionnaire était écrit en français pour faciliter la compréhension de son contenu par les enseignant-e-s. Quatre rubriques y figuraient, à savoir (1) les détails démographiques; (2) les caractéristiques générales des programmes; (3) les mécanismes /approches interculturels utilisés par les enseignant-e-s dans leurs pratiques de classe; (4) leurs points de vue sur l'impact de l'interculturel sur l'apprentissage, ainsi que leurs perspectives.

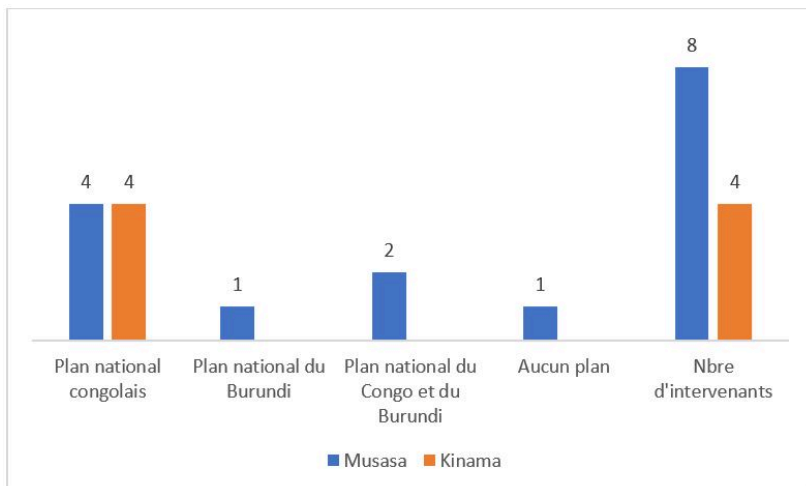
L'évaluation des programmes de français ou d'anglais suivis dans les camps de réfugié-e-s

Le tableau et la figure ci-après décrivent le plan de référence des programmes de français et d'anglais enseignés dans les écoles des camps de réfugié-e-s de Musasa et Kinama.

Tableau 2. Plan de référence dans l'exploitation du programme de français et d'anglais

Plan de référence	Fréquences		
	Musasa	Kinama	Total
Plan national congolais	4	4	8
Plan national du Burundi	1	0	1
Plan national du Congo et du Burundi	2	0	2
Aucun plan	1	0	1
Nombre d'intervenants	8	4	12

Figure 1. Plan de référence dans l'exploitation du programme de français et d'anglais



Les résultats dans le tableau montrent un recours prédominant (8/12) aux programmes congolais (actuelle RDC), ce qui présage que les thèmes abordés sont de nature à développer les compétences langagières en langues française et anglaise inspirées de la culture congolaise. Ceci malgré le risque d'une connaissance dégradée de cette dernière par les enseignant-e-s – pour ne pas dire les apprenant-e-s – au vu de la période de 25 années de vie des camps, et pendant laquelle le nombre de réfugié-e-s congolais-e-s vivant au Burundi a évolué de manière croissante.

Aussi, la non-adoption d'un plan de référence spécifique, bien que minoritaire (1 enseignant-e/12) pourrait être inspirée par une décision délibérée de l'enseignant-e qui, malgré sa provenance congolaise, ne se reconnaît pas ou plus Congolais-e en termes d'appartenance culturelle. Dans tous ces cas, et la perspective du rapatriement étant encore lointaine, on peut arguer qu'une approche qui favorise un dialogue des cultures aurait toute sa place dans le système d'enseignement au sein des camps de Musasa et Kinama.

Quant à la référence au plan burundais, rappelons que les programmes de français et d'anglais restent eux aussi muets sur ce sujet au niveau des directives dans les Guides du Maître.

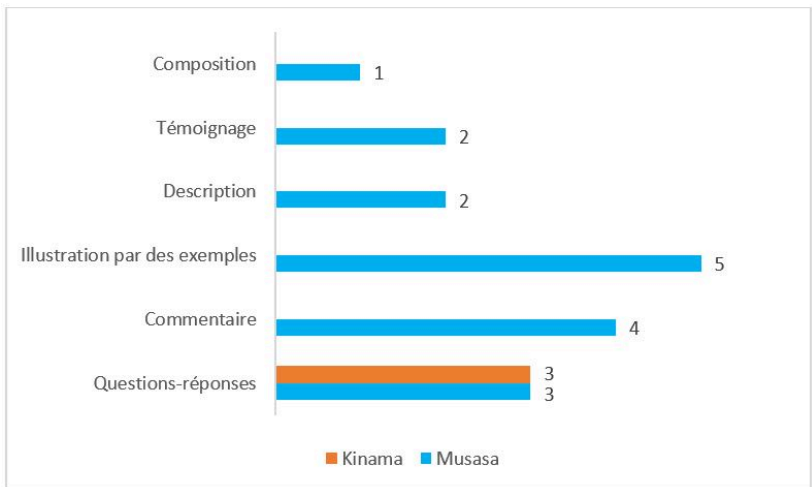
Mécanismes de vérification des connaissances dans l'exploitation des textes

Le tableau et sa figure correspondante ci-dessous précisent les différents mécanismes de vérification des connaissances dans l'exploitation des textes décrivant les réalités de la RDC.

Tableau 3. Mécanismes de vérification des connaissances

Mécanismes	Fréquences		
	Musasa	Kinama	Total
Questions-réponses	3	3	6
Commentaire	4	0	4
Illustration par des exemples	5	0	5
Description	2	0	2
Témoignage	2	0	2
Composition	1	0	1
Autres	0	0	0

Figure 2. Mécanismes de vérification des connaissances



À travers le tableau ci-haut, on observe une diversification au niveau des mécanismes de vérification des connaissances ou de leur assimilation. L'illustration par des exemples passe certes pour un mécanisme efficace, d'où son choix par la majorité cumulée des enseignant-e-s (7/12); mais on peut craindre que son efficacité, dans une leçon centrée sur l'interculturel, ne se limite qu'au contexte de langue native. En réalité, toutes les options de mécanisme présentées ont chacune leur rôle dans la vérification et la consolidation des connaissances, quelle que soit la nature de la matière enseignée : linguistique, langagière, socioculturelle ou autres. Après tout, l'approche communicative, ne recommande-t-elle pas la variété et la flexibilité dans le choix des techniques d'enseignement? (Harmer, 2007). Toutefois, une approche qui met en avant l'apprentissage de la compétence de communication est d'autant efficace qu'elle offre aux apprenant-e-s des opportunités pour créer et produire le langage.

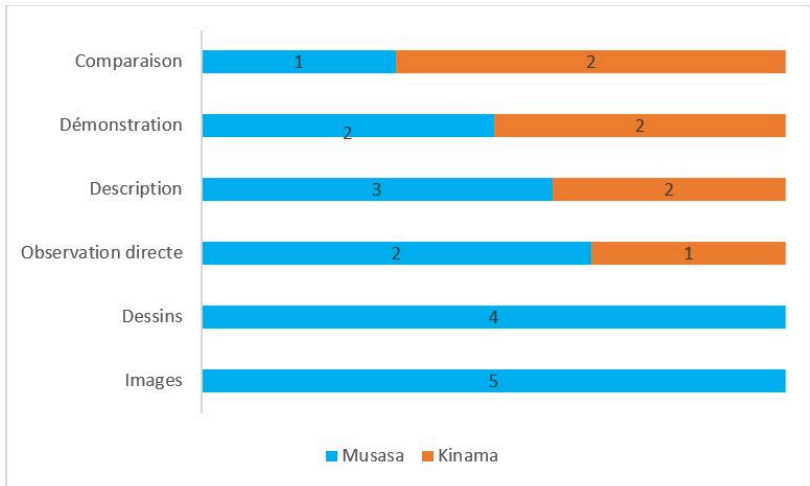
Mécanismes de vérification de la compréhension des leçons de français et d'anglais

Le tableau et sa figure ci-dessous présentent les mécanismes dont se servent les enseignant-e-s pour vérifier la compréhension, par les apprenant-e-s, des connaissances transmises dans les leçons de français et d'anglais.

Tableau 4. Mécanismes de vérification de la compréhension des leçons

Mécanisme	Fréquences		
	Musasa	Kinama	Total
Images	5	0	5
Dessins	4	0	4
Observation directe	2	1	3
Description	3	2	5
Démonstration	2	2	4
Comparaison	1	2	3
Films	0	0	0

Figure 3. Mécanismes de vérification de la compréhension des leçons



Comme dans le tableau précédent, on remarque ici le recours à divers mécanismes pour vérifier la compréhension. Une pratique pédagogique qui diversifie les méthodes d'enseignement et les modes d'apprentissage ne peut qu' être encouragée, à condition de ne pas l'appliquer

machinalement. Le partenariat ENS-Jesuit Refugee Service pourrait capitaliser cet aspect dans sa mission de renforcement des capacités en pédagogie des enseignant-e-s des camps de Musasa et Kinama, en y intégrant le volet sur la pédagogie de l'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères.

Effets positifs d'incorporation de l'interculturel dans la transmission du programme de français et d'anglais

Le recours à l'interculturel dans l'enseignement du français et de l'anglais a des effets positifs ou négatifs, tels que présentés dans les tableaux 5a et 5b qui suivent :

Tableau 5a. Effets positifs d'incorporation de l'interculturel dans l'exécution du programme

Effets	Fréquences		
	Musasa	Kinama	Total
Connaissances sur deux cultures différentes	3	2	5
Adaptation facile et réintégration culturelle	3	1	4
Comparaison des programmes congolais aux autres programmes	1	1	2
Échange d'idées	1	1	2
Réinsertion socioéconomique	1	0	1
Complémentarité culturelle des instruit-e-s	1	0	1
Intérêt pour les films	0	0	0

Figure 4a. Effets positifs d'incorporation de l'interculturel dans l'exécution du programme

Interculturel et pédagogie des langues étrangères : cas du français et de l'anglais dans les écoles des camps de réfugié-e-s

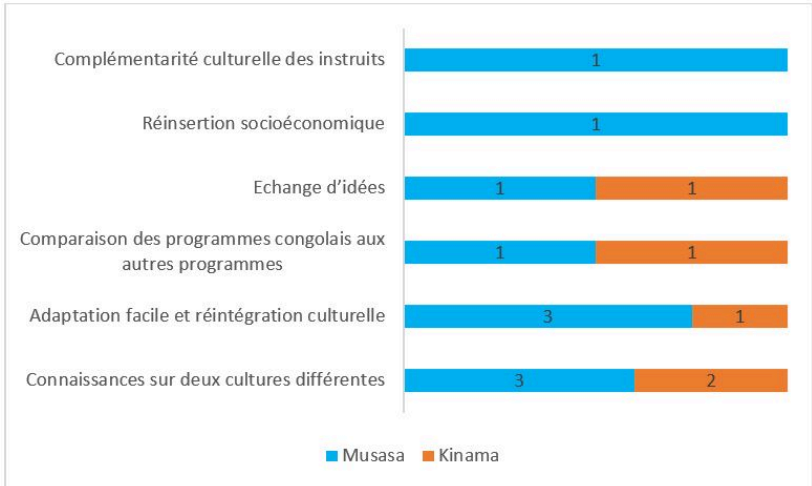
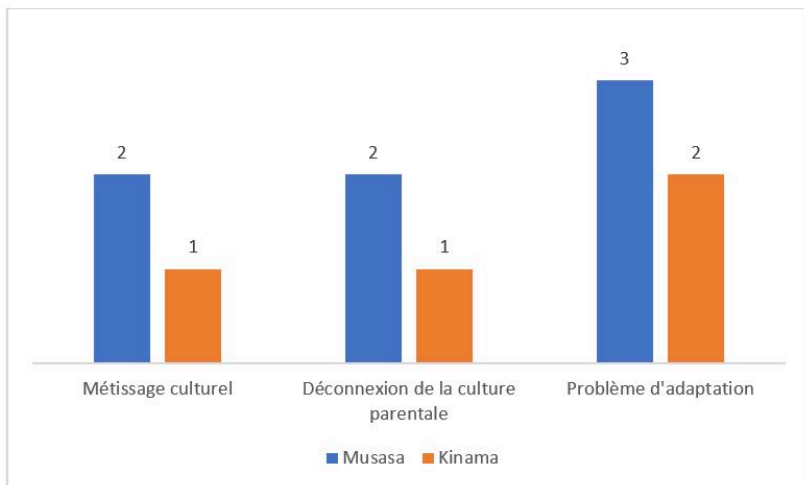


Tableau 5b. Effets négatifs d'incorporation de l'interculturel dans l'exécution du programme

Effets	Fréquences		
	Musasa	Kinama	Total
Métissage culturel	2	1	3
Déconnexion de la culture parentale	2	1	3
Problème d'adaptation	3	2	5

Figure 4b. Effets négatifs d'incorporation de l'interculturel dans l'exécution du programme



Les informations collectées montrent que les enseignant-e-s interviewé-e-s ont des opinions positives (tableau 5a), mais aussi négatives (tableau 5b) face aux effets de l'intégration de l'interculturel dans leurs approches pédagogiques. Comparativement et quantitativement, les premières dépassent les secondes. Les éléments positifs qui viennent en tête sont la connaissance interculturelle et sa réintégration, soit respectivement 5 et 4 mentions sur un total de 9 éléments d'enquête soumis aux enseignants des deux camps de réfugié-e-s. Quant aux effets négatifs, le problème d'adaptation de l'interculturel obtient la plus grande fréquence dans les opinions exprimées.

Importance d'acquisition de la culture du pays d'asile

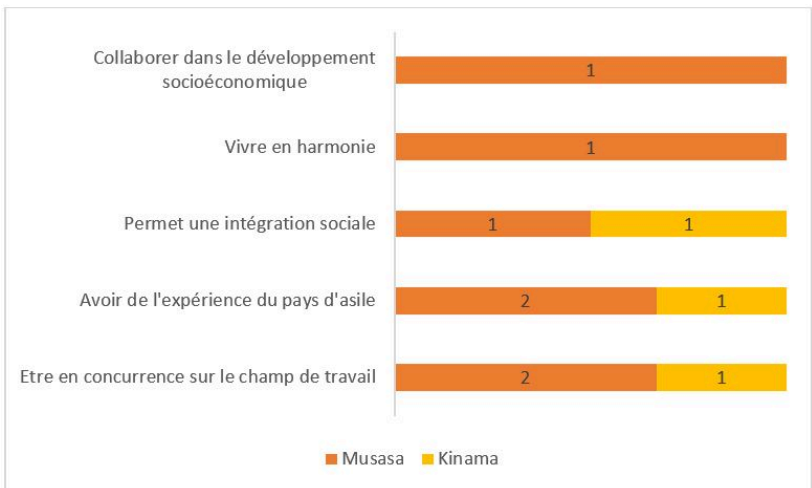
Le tableau ci-dessous résume les perceptions des enseignant-e-s enquêté-e-s sur l'acquisition de la culture du pays d'asile.

Tableau 6. Importance d'acquérir la culture du pays d'asile

Interculturel et pédagogie des langues étrangères : cas du français et de l'anglais dans les écoles des camps de réfugié-e-s

	Fréquences		
	Musasa	Kinama	Total
Être en concurrence sur le champ de travail	2	1	3
Avoir de l'expérience du pays d'asile	2	1	3
Permet une intégration sociale	1	1	2
Vivre en harmonie	1	0	2
Collaborer dans le développement socioéconomique	1	0	1

Figure 5. Importance d'acquérir la culture du pays d'asile



Les résultats obtenus montrent une certaine divergence dans l'appréciation de l'importance d'acquérir la culture du pays d'asile pour les enseignant-e-s de Musasa et de Kinama. Alors qu'on observe à Musasa des perceptions instrumentalistes des LE plus prononcées (opportunités d'emploi, séjours), la possibilité de participation et d'intégration sociales recueille moins d'adhésion dans les deux camps, variant entre 0 et 1 mention parmi les éléments d'enquête.

Stratégies de promotion de l'approche interculturelle

dans l'enseignement du français et de l'anglais

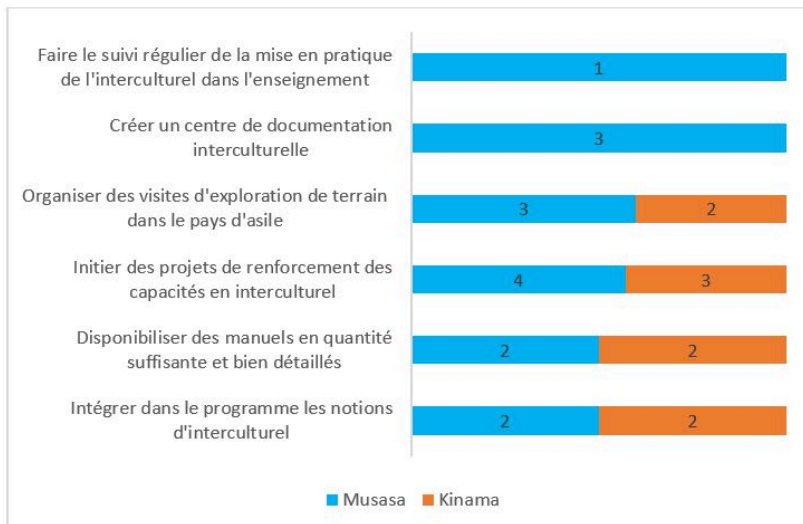
Un autre volet de l'enquête était orienté vers les stratégies en vue de promouvoir l'interculturel dans l'EA

du français et de l'anglais, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 7. Stratégies de promotion de l'approche interculturelle

Stratégies	Fréquences		
	Musasa	Kinama	Total
Intégrer dans le programme les notions d'interculturel	2	2	4
Disponibiliser des manuels en quantité suffisante et bien détaillés	2	2	4
Initier des projets de renforcement des capacités en interculturel	4	3	7
Organiser des visites d'exploration de terrain dans le pays d'asile	3	2	5
Créer un centre de documentation interculturelle	3	0	3
Faire le suivi régulier de la mise en pratique de l'interculturel dans l'enseignement	1	0	1
Projection des films	0	0	0

Figure 6. Stratégies de promotion de l'approche interculturelle



Interculturel et pédagogie des langues étrangères : cas du français et de l'anglais dans les écoles des camps de réfugié-e-s

Il ressort des résultats que plusieurs stratégies ont été proposées, avec des fréquences plus élevées, respectivement pour le renforcement des capacités en interculturel et les visites d'exploration de terrain dans les deux camps de réfugié-e-s, soit 7/12 et 5/12 mentions. Un centre de documentation interculturelle semble retenir l'attention de 3 enquêtés à Musasa; par contre, il ne fait pas objet d'intérêt pour les enquêtés de Kinama (zéro mention). On constate aussi peu ou pas d'intérêt pour le suivi régulier et l'usage du film comme outils de promotion de l'interculturel.

Discussion des résultats

Les opinions positives (cf. tableau 5a) corroborent les idées dans la littérature ambiante sur les avantages de l'interculturel (Fougerouse, 2016; Hinkel, 2001; Robinett, 1987), d'où l'optimisme qu'une approche interculturelle serait accueillie avec enthousiasme dans l'EA des LE à Kinama et Musasa si elle y était initiée. Les perceptions négatives d'une approche interculturelle (Tableau 5b), quant à elles, pourraient être graduellement dissipées à travers l'enseignement formel de l'interculturel, y compris aux enseignant-e-s au moment des séances de renforcement de leurs capacités pédagogiques disciplinaires. Il est important de déplorer ici l'absence d'opinions (positives ou négatives) en rapport avec l'objectif de communication efficiente dans une langue étrangère, ou d'amélioration de la pratique langagière; ce qui confirme l'idée que la perspective interculturelle dans l'EA des LE est un concept encore méconnu, surtout dans les programmes de formation des enseignant-e-s (Hinkel, 2001; Erdogan, 2020).

Les résultats de notre étude révèlent, par ailleurs, que l'acquisition de la culture du pays d'asile est d'une importance capitale pour les réfugié-e-s (cf Tableau 6) et, par extension, l'acquisition de la culture cible dans une classe de LE. En effet, comme le suggère *Le Cadre Européen Commun de*

Référence pour les Langues (2001, p. 83), « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre 'le monde d'où je viens' et 'le monde de la communauté cible' sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle ».

Ces résultats suggèrent également une importance accordée à la culture du pays d'asile (tableau 6), dans la mesure où les enquêté-e-s l'associent avec la possibilité d'être compétitif sur le champ de travail et de s'intégrer socialement. En dehors du milieu d'apprentissage, des connaissances sur l'interculturel permettent une cohabitation pacifique avec les résident-e-s, ainsi qu'une collaboration étroite dans les projets de développement socio-économique. Fougerouse (2016, p. 114) soutient cet argument dans sa référence à « l'ouverture aux autres, à la communication, à la coaction, à l'interaction et au partage », comme des éléments indispensables dans la réussite de l'interculturel dans l'EA des LE.

Conclusion et perspectives

L'interculturel est méconnu dans l'EA du français et de l'anglais dans les écoles des camps de réfugié-e-s de Musasa et Kinama où il s'observe une situation multilingue avec des populations réfugiées qui parlent le français, l'anglais, le kiswahili, le kifulero, le kibembe, le kinyamulenge, le kirenga et le mashi; et certainement un peu de kirundi. Nous avons probablement raison de fournir aux enseignant-e-s enquêté-e-s une description détaillée de l'interculturel dans la partie introductive du questionnaire d'enquête. Cette description a permis de constater que les programmes en usage des deux disciplines sont désuets par rapport aux nouveaux développements dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères, et que l'interculturel est une notion à leur faire découvrir, autant au niveau des manuels de cours qu'au niveau de son implémentation. Le Partenariat École Normale Supérieure – *Jesuit Refugee*

Interculturel et pédagogie des langues étrangères : cas du français et de l'anglais dans les écoles des camps de réfugié-e-s
Service – est appelé à imaginer les moyens efficaces pour réaliser cette perspective qui, fort heureusement, fait partie des stratégies proposées pour sa promotion par les enseignant-e-s enquêté-e-s.

Références

- Abdallah-Pretceille, Martine. 2011. *L'éducation interculturelle*. Paris, PUF.
- Derewianka, Beverly. 2003. Développement de matériel électronique pour l'enseignement des langues. *Élaboration de matériels pour l'enseignement des langues*, 199-220.
- Fougerouse, Marie Chrsitine. 2016. Une approche de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Synergies France*, 10, 109-122.
- Hahn, Cora. 1989. Dealing with variables in the language classroom. *English language forum*, 27, 9-11.
- Halvorsen, Andy. 2018. Comprendre et utiliser l'enseignement axé sur la forme dans la classe de langue. *ORTESOL Journal*, 35, 27-35.
- Harmer, Jeremy. 2007. *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- Hinkel, Eli. 2001. Building awareness and practical skills to facilitate cross-cultural communication. *Teaching English as a second or foreign language*, 3, 443-458.
- Hymes, Dell. 1992. Le concept de compétence communicative revisité. *Trente ans d'évolution linguistique*, 31-57.
- Larsen-Freeman, Diane. 2012. De l'unité à la diversité : vingt-cinq ans de méthodologie d'enseignement des langues. Dans *le forum d'enseignement de l'anglais* (Vol. 50, No. 2, pp. 28-38). Département

Rémy NSAVYIMANA et Marie-Immaculée NDAYIMIRIJE

d'État américain. Bureau des affaires éducatives et culturelles, Bureau des programmes de langue anglaise, SA-5, 2200 C Street NW 4e étage, Washington, DC 20037.

Robinet, Betty Wallace. 1978. *Teaching English to speakers of other languages: Substance and technique*. Minnesota: University of Minnesota Press.

Rémy NSAVYIMANA

L'auteur est enseignant-chercheur à l'École Normale Supérieure (ENS). Il est doctorant à l'Université du Burundi. Il fait ses recherches en sciences de l'information et de la communication culturelle. Il a déjà donné des communications au niveau national et régional en rapport avec les réseaux sociaux et la culture burundaise. Contact : remynsavyimana9@gmail.com

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.

ISSN : Version en ligne

2630-1431

Interculturel et pédagogie des langues étrangères : cas du français et de l'anglais dans les écoles des camps de réfugié-e-s

En ligne à :

https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/nsavyimana_et_ndayimirije/

Pour citer cet article : NSAVYIMANA, Rémy et NDAYIMIRIJE, Marie Immaculée. 2022. Interculturel et pédagogie des langues étrangères : cas du français et de l'anglais dans les écoles des camps de réfugié-e-s congolais-e-s de Musasa et Kinama au Burundi. MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 2(1), en ligne. DOI : 10.46711/mashamba.2022.2.1.6



La perspective interculturelle en classes de FLE du 4^e cycle de l'école fondamentale au Burundi : état des lieux

RÉMY NDIKUMAGENGE

Résumé :

Cette étude vise à montrer la place que le curriculum réserve aux pratiques pédagogiques prenant en charge la dimension interculturelle dans les classes du FLE du 4^e cycle de l'école fondamentale au Burundi. La réflexion s'inspire des principes théoriques soutenus par des didacticien-ne-s contemporain-e-s sur l'interculturel appliquée à l'enseignement du FLE. En plus, elle s'appuie sur des pratiques enseignantes observées à l'issue d'une analyse de corpus constitué des manuels et des guides de l'enseignant-e de français en usage au cycle concerné. L'étude ainsi menée a abouti aux principaux résultats qui suivent. (1) L'approche interculturelle est d'une grande importance en classe de FLE, car elle amène l'apprenant-e à prendre conscience du relativisme culturel pour

adopter une attitude de tolérance envers les cultures autres. (2) Mais la perspective interculturelle est quasi inexistante en classe de FLE au Burundi. Bien qu'elle soit annoncée dans le programme, elle est impossible à appliquer face aux contenus des manuels fortement dominés par la culture burundaise. (3) L'approche interculturelle est par conséquent inopérante parce que les démarches pédagogiques indiquées dans les guides de l'enseignant-e ne l'intègrent pas.

Mots-clés : Burundi, français langue étrangère, interculturel, outils pédagogiques

Abstract :

This study aims to show the place that the curriculum reserves for pedagogical practices that take into account the intercultural dimension in the FLE classes of the 4th cycle of the basic school in Burundi. The study is based on theoretical principles supported by contemporary didacticians on interculturality applied to the teaching of French as a foreign language. In addition, it is based on teaching practices observed after an analysis of a corpus consisting of textbooks and teacher's guides for French in use in the cycle concerned. The study thus conducted led to the following main results: (1) The intercultural approach is of great importance in the FLE class, as it leads the learner to become aware of cultural relativism in order to adopt an attitude of tolerance towards other cultures. (2) But the intercultural perspective is almost non-existent in the FLE class in Burundi. Although it is announced in the curriculum, it is impossible to apply it in the face of textbook content that is strongly dominated by Burundian culture. (3) The intercultural approach is therefore inoperative because the pedagogical approaches indicated in the teacher's guides do not integrate it.

Keywords : Burundi, French as a foreign language, intercultural, teaching tools

Historique de l'article

Date de réception : 15 novembre 2021

Date d'acceptation : 7 mai 2022

Date de publication : 27 décembre 2022

Type de texte : Article

Introduction

Forgé au début des années 1970 suite à la massification scolaire qui rendait l'école plus sensible aux problèmes éducatifs propres aux enfants d'origine étrangère (Kerzil et Vinsonneau, 2004, p. 68; Berthelie, 2006; p. 169), le concept « interculturel » invite à une prise en considération des interactions entre des interlocuteurs, qu'ils soient en face à face ou que la communication s'établisse à distance. Pour être fondé sur la conscience que toute communication est liée aux cultures de l'autre et aux conventions culturelles, l'interculturel consiste en une perception des relations interhumaines et interactives fondée sur une reconnaissance de différences culturelles dans une logique de complémentarité et d'enrichissement mutuel. Dans ce sens, la notion d'interculturel intéresse les disciplines et domaines variés, selon que les traits culturels renvoyant aux cultures en contact s'y réfèrent. En cela, nous rejoignons Abdallah-Prétceille cité par Pedro :

La démarche interculturelle est par essence interdisciplinaire parce qu'elle analyse les traits culturels en tant qu'entités mouvantes alors que l'opération par discipline est applicable pour des situations statiques. L'interculturel se réfère à plusieurs régions du savoir car ses objectifs potentiels peuvent appartenir à plusieurs problématiques différentes. L'interculturel est fondé par des concepts empruntés à plusieurs domaines (Abdallah-Prétceille, cité par Pedro, 2018, p. 142).

Parmi ces disciplines et domaines, figure la didactique, spécialement la didactique interculturelle. D'après Pedro, en se référant à Achard-Bayle (2001), la didactique interculturelle vise deux objectifs : « permettre à l'apprenant de lutter contre les réflexes d'ethnocentrisme [...] et favoriser chez l'apprenant une prise de conscience des identités propres et autres » (Pedro, 2018, p. 135). Comme cette didactique couvre plusieurs champs, nous précisons que la présente réflexion ne s'intéresse qu'à la didactique des langues étrangères, plus spécifiquement à celle du français langue étrangère. Pour le cas présent, l'interculturel est orienté en didactique du français langue étrangère au Burundi, en se limitant au 4^e cycle de l'école fondamentale, afin d'en montrer l'état des lieux des pratiques interculturelles en classes dudit cycle. À cette fin, elle est menée à la lumière des deux questions de recherche énoncées comme suit : (1) quelle est la place de l'interculturel en didactique du FLE? (2) Quel en est l'état des lieux au 4^e cycle de l'école fondamentale au Burundi? Face à ce questionnement, la méthodologie empruntée a consisté à passer en revue la littérature sur l'interculturel appliquée à l'enseignement/apprentissage du FLE, à analyser les composants du curriculum et à mener une discussion à la lumière des idées soutenues par des didacticiens contemporains, notamment Zarate (1993), Pedro (2018) et Bouzekri (2019). Les idées et les données ainsi collectées ont été commentées, synthétisées et structurées en trois points principaux qui sont successivement l'importance de l'interculturel en didactique du FLE, la place de la composante (inter) culturelle dans les outils d'enseignement/apprentissage du français, la place de l'approche interculturelle dans les pratiques pédagogiques.

L'importance de l'interculturel en didactique du FLE

L'entrée de l'interculturel en didactique des langues étrangères a suscité la curiosité des didacticiens de ce domaine sur l'intérêt que présente le concept. Ceux-là n'ont pas tardé à montrer l'apport de la dimension interculturelle en classe de langues étrangères. Defays, par exemple, trouve que le mérite de l'approche interculturelle est qu'elle vise « moins à enseigner aux apprenants la culture autre, à les aider à la comprendre, à les encourager à la tolérance qu'à développer chez eux, l'aptitude à vivre dans des milieux et des situations pluriculturels, et à participer activement à l'élaboration de nouvelles formes culturelles issues de ces rencontres » (2003, p. 78).

Le passage laisse comprendre que l'approche dépasse les savoirs culturels et linguistiques pour viser aussi et surtout les savoir-être en milieux autres et la formation d'une culture synthèse à partir des cultures en contact. À ce titre, la perspective interculturelle est d'une grande utilité en didactique des langues étrangères. Par ailleurs, la dimension interculturelle s'impose de soi dans tout processus d'enseignement/apprentissage des langues, d'après Pedro, lorsqu'il mentionne que l'interculturel « est présent même si on ne le sait pas, même si on ne le veut pas [...] ». L'interculturel c'est, radicalement, une nécessité, une composante, un élément qui ne se laisse pas contourner » (2018, p. 149). Même lors de l'apprentissage, son intérêt est mis en relief par Myriam Denis qui soutient que l'apprentissage des langues étrangères adoptant une perspective interculturelle « constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres modes de vie » (2000, p. 62). Sous le même angle, l'approche permet de développer un sentiment de relativité des convictions des apprenant-e-s, des valeurs et d'assurer leur identité culturelle en reconnaissant celle des autres (Windmüller, citée par Bourray, 2018, p. 124).

Alors, c'est la pédagogie conçue comme un mode d'organisation d'un apprentissage, à partir d'un programme et des contenus culturels préexistants, en visant une rénovation dans la manière d'inculquer des connaissances d'ordre surtout culturel aux apprenant-e-s dans une perspective interactive. En cela, elle n'est ni une discipline supplémentaire ni un programme nouveau, mais n'est qu'une manière de traiter un programme dans l'intention de faire apparaître des apports des cultures en contact, des apports qui déboucheraient sur l'émergence d'une culture hybride issue de cette rencontre.

La primauté de la pédagogie interculturelle est aussi valable dans la préparation du Dplôme de français langue étrangère (DFLE), un sous-ensemble du Diplôme de langue étrangère (DLE). Effectivement, dès l'élargissement de l'interculturel à l'apprentissage du FLE en 1986 (Lescure, 1990, p. 38; Porcher, 1995, p. 60; Ndikumagenge, 2015, p. 12), le concept vise la complémentarité de différentes cultures et leur enrichissement mutuel (Berthelie, 2006, p. 155; Ndikumagenge, 2015, p. 12). À ce titre, il s'impose comme un concept d'une importance capitale en didactique du FLE, comme il ressort des avis et considérations des didacticiens du même domaine du français. Selon Cuq et Gruca, la nouvelle démarche pédagogique invite l'enseignant-e à « comprendre pourquoi les différences culturelles entraînent des problèmes d'apprentissage et d'enseignement, et à tirer des conséquences méthodologiques des réponses à ces questions » (2003, p. 60). L'idée est d'autant plus soutenable que la didactique de l'interculturel doit occuper une place de choix dans les programmes de formation des enseignant-e-s de FLE, comme l'explique Pedro :

Il était impossible de ne pas considérer le fait qu'un enseignant de FLE est de facto dans une situation interculturelle : confronté aux cultures diverses, avec des apprenants de sa classe. Il s'est donc avéré nécessaire que l'enseignant de FLE sache faire face à cette situation, non seulement pour aider ses apprenants à entrer dans une nouvelle langue et ses inscriptions culturelles, mais aussi pour proposer un travail réflexif sur les stéréotypes culturels des uns des autres, sur ses propres expériences linguistiques et culturelles (2018, p. 147-148).

La perspective interculturelle en classes de FLE du 4^e cycle de l'école fondamentale au Burundi : état des lieux

Eu égard à ce qui précède, il est évident que les chercheurs didacticiens et les chercheuses didacticiennes affirment que la perspective interculturelle tient le haut du pavé en didactique de FLE. Qu'en est-il en classe de FLE au Burundi?

La place de la composante (inter)culturelle dans le programme et les manuels de français au 4^e cycle de l'école fondamentale au Burundi

Pour avoir une idée sur la place réservée à l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage, il est possible de procéder à l'analyse des outils pédagogiques et à l'enquête auprès des enseignant-e-s concerné-e-s, à l'instar de ce qu'a fait Pedro (2018) lorsqu'il traitait un thème similaire au nôtre en contexte mozambicain. Mais, pour ce qui concerne cette étude, nous ne comptons pas mener l'enquête, faute de temps matériel. Nous nous contentons de l'analyse des outils pédagogiques avec la conviction que les données issues de ces manuels utilisés en contexte sont crédibles et fiables (Puren, 2013, p.32). Les outils sont principalement le programme, les manuels et des guides de l'enseignant-e de français en usage en 7^e, 8^e et 9^e années, correspondant au 4^e cycle de l'école fondamentale. Pour chaque document, nous cherchons à savoir la place accordée aux cultures et, par ricochet, celle réservée à l'interculturel.

La place de la composante (inter)culturelle dans le programme

Inclure les programmes dans les textes à analyser est d'une grande nécessité, étant donné que les instances éducatives nationales définissent la politique générale et les objectifs de l'enseignement dans les programmes de formation. En ce cas, la lecture analytique des contenus de ce document de référence permet de remarquer quelques passages renvoyant à la préoccupation (inter)culturelle. Évidemment, dans l'introduction générale, les concepteurs du programme expriment le souci d'une formation visant un enracinement dans la culture maternelle de l'apprenant-e : « L'enseignement formel au Burundi [...] a pour finalités l'épanouissement de l'individu et la formation d'un être profondément ancré dans sa culture et dans son milieu. Il s'agit de former des hommes et des femmes conscients de leurs responsabilités politiques et civiques (RB, 2015, p. 9). Également, la dimension culturelle apparaît explicitement manifeste dans « Socioculturel¹ », l'une des 4 rubriques identifiées dans la colonne « Ce que l'élève doit savoir » du tableau indiquant la progression des apprentissages pour chacune des 3 années du 4e cycle (RB, 2015, p. 46-50). Les sujets qui y sont énumérés font penser à des objets, réalités et activités faisant appel aux cultures différentes (cultures maternelles, francophones et autres), même si la même rubrique laisse sous-entendre l'aspect interculturel. Cet aspect a été carrément escamoté par les concepteurs du programme, parce que ces derniers ne prévoient nulle part la mise en relation des cultures en contact, même en cas de possibilité. Nous fondons cette idée sur l'inexistence de « compétences » à viser, de « mode d'évaluation » et de « pratiques pédagogiques recommandées » lors du développement des sujets regroupés sous la rubrique concernée.

1. Le tableau indiquant la progression des apprentissages est structuré en cinq colonnes. Ces colonnes indiquent respectivement le cycle et l'année, ce que l'élève doit savoir, la compétence, le mode d'évaluation et les pratiques pédagogiques. La seconde colonne condense la matière programmée en quatre rubriques qui sont successivement grammaire, lexicque, socioculturel et littéracie, pour chaque année.

La perspective interculturelle en classes de FLE du 4^e cycle de l'école fondamentale au Burundi : état des lieux

L'aspect interculturel est par contre perceptible dans « Présentation du domaine de langues », selon document de référence. À cet endroit, s'annonce la volonté de développer une compétence en 4 langues et cultures et de former l'apprenant à l'altérité :

Le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle pour les quatre langues prévues par la loi implique non le développement de quatre compétences à communiquer langagièrement distinctes mais bien le développement d'une compétence complexe qui englobe l'ensemble du répertoire langagier de l'élève. [...] c'est un élève conscient(e) de sa langue et de sa culture, ouvert(e) au dialogue entre les langues et les cultures, critique et créatif (RB, 2015, p. 24).

Ces passages montrent que le programme reconnaît l'importance de la composante culturelle et, d'une certaine manière, celle de la composante interculturelle. Cette reconnaissance est néanmoins discutable parce que la préoccupation (inter)culturelle ne se limite qu'aux choix des notions à enseigner, alors que les compétences à viser, le mode d'évaluation et les pratiques pédagogiques n'en font l'objet d'aucune mention. Quelle est la situation qui prévaut dans les manuels de l'élève associés au programme?

La place de la composante (inter)culturelle dans les manuels

Dans cette section, nous présentons les manuels et montrons le niveau de représentativité des cultures en contact véhiculées par les contenus de ces manuels.

Breve présentation des manuels utilisés au 4^e cycle de l'école fondamentale

Le 4^e cycle de l'école fondamentale est constitué des trois classes : 7^e, 8^e et 9^e années. À chaque classe est destiné un manuel intitulé *Langues Kirundi-français-anglais-Kiswahili*. Nous jugeons utile d'analyser les manuels en tant qu'outils et moyens au service des programmes, parce que c'est avec et à travers eux que seront poursuivis et atteints les

objectifs définis dans les programmes d'enseignement. Chacun des manuels est structuré en tomes, à raison d'un tome par trimestre. Au sein de chaque tome, il y a une partie réservée à chacune des quatre langues. Mais, nous portons l'intérêt à la partie consacrée au français. À cette fin, nous indiquons, les pages pour chaque manuel du corpus. Nous précisons que les guides de l'enseignant-e associés à ces manuels n'ont pas été repris pour éviter la surcharge du tableau alors qu'ils portent quasiment les mêmes indications bibliographiques.

Tableau 1. Présentation des manuels constituant le corpus

N°	Titre	Date	Auteur	Ed.
1	<i>Langues 7^e année fondamentale. Kirundi, Français, Anglais, Kiswahili. Manuel de l'élève. Tomes 1, 2 et 3.</i>	2017 ²	RB ³	MEESRS ⁴
2	<i>Langues. Kirundi-Français; Anglais-Kiswahili 8^e. Livre de l'élève. Tomes 1, 2 et 3.</i>	2015	RB	MEESRS
3	<i>Langues Kirundi-Français, Anglais-Kiswahili 9^eManuel de l'élève. Tomes 1, 2 et 3.</i>	2016	RB	MEESRS

Au sein de chaque tome, la partie du français occupe les plages de pages suivantes.

Il apparaît que tous les trois manuels élaborés et publiés par le gouvernement burundais entre 2015 et 2017 par un éditeur local servent pour l'enseignant-e des 4 langues, à savoir le français, le kirundi, l'anglais et le kiswahili. Pour chaque manuel, la langue française occupe les plages de pages qui suivent :

7e classe : T1, p. 35-93; T2, p. 29-69; T3, p. 29-75

8e classe : T1, p. 37-87; T2, p. 29-92; T3, p. 27-86

9e classe : T1, p. 33-85; T2, p. 27-99; T3, p. 31-86.

Degré de représentativité des cultures véhiculées par les contenus des manuels

2. Nous avons considéré l'année indiquée sur l'ouvrage à notre disposition. Probablement que la version d'avant de 2014 avec le début de l'ECOFO n'avait pas été publié.
3. République du Burundi.
4. Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

La perspective interculturelle en classes de FLE du 4e cycle de l'école fondamentale au Burundi : état des lieux

À partir des manuels ainsi présentés, nous voulons estimer le niveau d'intégration de la composante culturelle de la langue par les manuels de FLE et évaluer jusqu'à quel degré les mêmes manuels aident les enseignant-e-s burundais-es pour la mise en pratique de l'approche interculturelle dans leurs cours. Pour cela, nous décelons les éléments renvoyant à la culture et voir, par la suite, comment ces éléments entrent en interaction en vue de rendre manifeste l'interculturel.

Pour des questions de commodité, il convient d'observer l'aspect extérieur avant d'analyser les contenus intérieurs de chaque manuel. Sur l'aspect intérieur, les premières des couvertures sont plus intéressantes que les quatrièmes, parce que les premières présentent des symboles et emblèmes qui renvoient à une référence culturelle de privilégié-e, avec des images iconographiques préfigurant les références pluriculturelles des contenus intérieurs, alors que les quatrièmes ne dévoilent aucun renseignement d'ordre culturel. Les images reprises ci-dessous en montrent les détails.

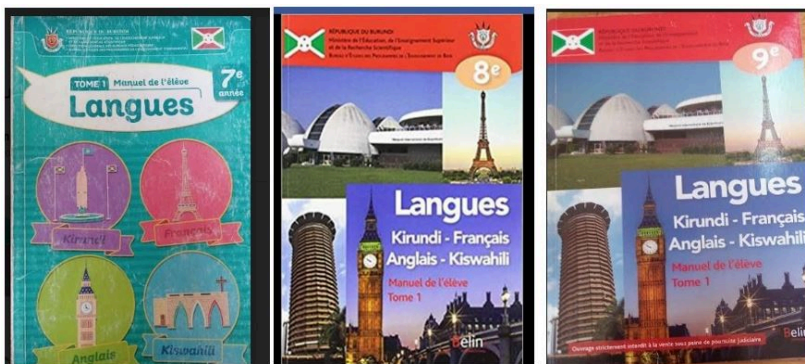


Planche 1. Couvertures des manuels utilisés au 4e cycle de l'école fondamentale

Selon ces images, chacune des premières de couverture affiche, dans l'entête, les symboles du Burundi : le drapeau et l'emblème nationaux qui encadrent les écritures indiquant le régime politique du pays, le Ministère de tutelle et le Bureau éditeur du manuel. Mais, il s'observe une nuance au même endroit, car si l'emblème du Burundi est en haut et à gauche,

tandis que le drapeau national est placé en haut et à droite sur la première de couverture du livre de 7^e année, les places de ces mêmes référents implicites ont été interchangées sur les premières de couvertures des manuels de 8^e et 9^e années.

Sur le reste de la page se trouvent des images iconographiques juxtaposées. Elles sont constituées des monuments associés aux quatre langues-cultures en contact. Chacune des langues-cultures concernées est explicitement indiquée en dessous du monument qui lui est symbolique (sur la couverture du manuel de 7^e année) ou à part dans les titres d'ouvrages (sur les couvertures des manuels de 8^e et 9^e années). Ainsi, sur la couverture du manuel de 7^e année, le kirundi est symbolisé par le monument de l'unité nationale des Burundais-es, le français par le monument de la tour Eiffel, l'anglais par le Big Ben et le kiswahili par le mausolée de Prince Louis Rwagasore!

Sur les couvertures des manuels des 8^e et 9^e années, il s'observe deux changements opérés dans la symbolisation du kirundi et du kiswahili. Le kirundi est symbolisé par une photographie de l'Aéroport international de Bujumbura, sur fond d'un ciel bleu au-dessus et du gazon entretenu et verdoyant. Sur la photo apparaissent les constructions servant de salles d'attente, surtout pour les personnes venues accompagner ou accueillir les leurs. Le kiswahili est symbolisé par un gratte-ciel de forme polygonale et à plusieurs niveaux. En résumé, les premières de couvertures fournissent deux informations importantes : une référence implicite dans l'en-tête annonçant l'ancrage de l'enseignement/apprentissage du français dans le contexte burundais et un enseignement (pluri)lingue/culturel.

Pour scruter les contenus intérieurs dans un contexte d'une recherche scientifique, nous trouvons utile de nous munir d'une grille d'analyse, « un document qui facilite les étapes de sélection et de présentation des éléments à retenir » (Pedro, 2018, p. 207). Signalons cependant qu'il n'existe pas de grille de modèle universellement reconnue pour analyser les contenus du manuel, parce que l'élaboration d'une grille dépend des objectifs de l'étude et de la nature des données à récolter.

La perspective interculturelle en classes de FLE du 4^e cycle de l'école fondamentale au Burundi : état des lieux

En ce qui nous concerne, il faut concevoir une grille qui permettrait de voir la part réservée aux cultures dans les manuels de FLE en usage au Burundi, en partant des éléments à travers lesquels se reflètent les cultures. Dans cet esprit, nous nous inspirons des études menées sur des sujets proches au nôtre. Nous pouvons nous référer à Zarate (1993, p. 12) et à Pedro (2018, p. 208-209) qui proposent une analyse de la culture dans les manuels de français au moyen du repérage de trois principaux éléments qui sont, de manière synthétique, les textes et leurs illustrations, les noms des personnages et leur origine et les noms des lieux évoqués dans les textes et exemples. Ces éléments culturels présentés de façon implicite dans des dialogues et des conversations, dans les contenus des exercices de français et dans des illustrations (dessins, photos, documents authentiques) dont sont teintés les contenus des manuels, renseignent sur le niveau d'intégration des cultures et donnent une idée sur la culture privilégiée dans l'enseignement. Les noms des personnages et leur origine donnent une idée de la culture du pays/la communauté d'appartenance de l'auteur ayant créé ces personnages ou celles qui auraient fortement marqué sa vie. Il en est de même pour la provenance des textes et éléments iconographiques qui leur sont associés et les noms des lieux cités dans les contenus.

Nous comptons alors dénombrer les occurrences de textes enracinés dans la culture nationale et d'autres inspirés de la culture étrangère. Précisons ici que nous considérons comme textes les extraits-supports d'une leçon de lecture compréhension, les documents déclencheurs de leçons de grammaire, de vocabulaire, etc. et les exercices donnés sous forme de passages textuels. Le dénombrement de textes sera suivi du comptage des noms des personnages attachés à la langue et à la culture maternelles, francophones et autres. L'analyse se terminera par le décompte des noms des lieux trouvés dans les contenus. Les données ainsi collectées vont être présentées dans trois tableaux. Pour permettre une analyse comparative, nous avons réparti les occurrences en fonction de la culture dont elles sont le reflet : cultures burundaises, françaises/francophones et autres.

Sur chaque critère, les données collectées sont présentées dans un tableau où elles sont groupées, selon qu'elles sont attachées aux Burundais-es, aux francophones ou autres (les textes traitant les thèmes universels : droit de l'homme, hygiène, environnement, technologie de la communication).

Tableau 2. Textes selon leur appartenance/origine

Manuel	Burundais		Français/francophone		Autres		Total
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	
7 ^e classe	81	84,37 %	0	0 %	15	15,62 %	96
8 ^e classe	89	60,54 %	26	17,68 %	32	27,76 %	147
9 ^e classe	50	51,02 %	26	26,53 %	22	22,44 %	98

En considérant l'origine et la provenance des textes retenus dans les trois manuels, nous remarquons que les textes d'origine burundaise sont de loin nombreux, avec un taux évalué à 84,37 % en 7^e année, à 60,54 % en 8^e année et 51,02 % en 9^e année, que ceux d'origine française ou francophone qui occupent un taux respectif de 0 %, de 17,68 % et de 26,53 % et que ceux d'origine autre ont un taux de 15,62 %, de 27,76 % et de 22,44 %.

Les textes d'origine burundaise sont tantôt des contes en kirundi traduits et adaptés en français, cas de « Le coq et le crocodile » (RB 2015, p. 30-31) qui est une traduction d'un conte populaire rundi « *isake n'ingona* », tantôt des textes rédigés par les Burundais-concepteurs.

Ici, l'inexistence des textes français ou francophones (dans le manuel de 7^e classe) et leur très faible taux de représentation (dans les manuels de 8^e et 9^e classes) s'expliquent par le choix délibéré des concepteurs à leur préférer des textes traitant des thèmes universels, tels les droits de l'homme l'hygiène, l'environnement et ceux associés au développement des technologies de la communication. Mais, le contexte burundais y est évident, surtout à travers les noms des personnages d'origine burundaise.

La perspective interculturelle en classes de FLE du 4e cycle de l'école fondamentale au Burundi : état des lieux

Karire est malade, sa mère *Nkindi* a l'obligation de la faire soigner » (RB, 2015, p. 63). Même dans ces catégories de textes, le contexte burundais et les intervenant-e-s sont souvent des Burundais-es.

La domination de la culture burundaise apparaît aussi au niveau des images prévues en guise d'illustration des mêmes extraits. Sur l'effectif total est de 50 en 7e classe, 63 en 8e classe et 47 en 9e classe, celles d'origine burundaise sont respectivement en nombre de 42, de 41 et de 28. Celles qui reflètent la culture autre occupent la deuxième position avec 8 en 7e classe, 21 en 8e classe et 12 en 9e classe. Les images d'origine française ou francophone sont évaluées à 7 en 9e classe, à 1 en 8e classe et à 0 en 7e classe.

Tableau 3. Noms des personnages selon leur appartenance/origine

Manuel	Burundais		Français/francophone		Autres		Total
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	
7 ^e classe	137	86,70 %	21	13,29 %	0	0 %	158
8e classe	246	89,78 %	28	10,21 %	0	0 %	274
9e classe	55	43,30 %	35	27,55 %	37	29,13 %	127

La lecture des données reprises au tableau montre que les noms des personnages des textes sont essentiellement des noms burundais dans les deux premiers manuels avec des taux variant entre 86,70 et 89,78 % d'origine burundaise contre les taux des noms d'origine française/francophone évalués entre 10, 21 et 13,29 %. Une tendance à la baisse du taux de noms des personnages d'origine burundaise s'observe dans le dernier manuel : 43,30 % de noms des personnages d'origine burundaise, 29,13 % d'origine autres et 27,55 % d'origine française/francophone. Mais, il s'agit d'une apparence, car la volonté d'enseigner le français dans un contexte burundais est manifeste. Des noms des personnages burundais sont évoqués dans des énoncés en français; par exemple, « L'oncle *Ndabirabe*, le premier, était agacé par ce langage » (RB, 2015, p. 53),

inversement, les personnages aux noms d'origine française/francophone interviennent dans des textes rédigés dans des contextes burundais (ex. Ntore et Muco rentrent chez leur oncle Martin) (RB, 2015, p. 49).

Tableau 4. Noms des lieux selon leur appartenance

Manuel	Burundais		Français/francophone		Autres		Total
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	
7 ^e classe	21	95,45 %	0	0 %	1	4,54 %	22
8 ^e classe	47	63,51 %	0	0 %	27	36,48 %	74
9 ^e classe	39	70,90 %	0	0 %	16	29,09 %	55

Même les lieux évoqués dans les manuels sont largement dominés par ceux d'origine burundaise. Selon les données du tableau, les lieux d'origine burundaise varient entre 63,51, 70,90 et 95,45 %, respectivement dans les manuels de 7^e, 8^e et 9^e classes. Les lieux restants, qui varient entre 4,54, 29,09 et 36,48 %, sont tous d'origine autre parce qu'il n'y a aucune occurrence d'origine française/francophone.

Tableaux 5. Compilation des données des trois manuels

Critères	Burundais		Français/francophone		Autres		Total
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	
Textes	220	64,51 %	52	15,24 %	69	20,23 %	341
Noms des personnages	438	78,35 %	84	15,02 %	37	6,61 %	559
Noms des lieux	107	70,86 %	0	0 %	44	29,13 %	151

Les données présentées dans ce tableau-synthèse montrent la prédominance de la culture burundaise. Sur l'ensemble des trois critères, nous dénombrons 341 textes, 559 noms des personnages et 151 noms des lieux cités dans les textes. De tous ces éléments, ceux issus d'origine burundaise sont représentés respectivement au taux de 64,51 %, de 78,35 % et de 70,86 %. Les éléments d'origine autres occupent la 2^e place, avec successivement 20,23 %, 6,61 % et 2,13 %. Enfin viennent les

La perspective interculturelle en classes de FLE du 4^e cycle de l'école fondamentale au Burundi : état des lieux

éléments d'origine française/francophone, avec un taux de 15,24 % pour les textes, de 15,02 % pour les noms des personnages et de 0 % pour les noms des lieux.

Ces observations sur les contenus des manuels confirment l'impression donnée sur leurs premières de couvertures où l'emblème et le drapeau du Burundi, affichés en haut, constituent une référence implicite, à côté des monuments renvoyant à un enseignement plurilingue et pluriculturel figurant sur le reste de la page. En effet, les contenus des manuels se révèlent être des supports d'enseignement/apprentissage du français, essentiellement enraciné dans un contexte culturel burundais. Les contenus sont tellement ancrés dans la culture maternelle des Burundais-es que même beaucoup des noms des personnages appartenant à la culture francophone ou autres agissent en référence à la culture burundaise ou interagissent souvent avec des Burundais-es. C'est une pluralité linguistique et culturelle dénuée d'interactions des cultures en contact. Dans les extraits textuels véhiculant la culture source de l'apprenant-e, il ne se remarque aucune allusion à la culture étrangère dans une logique interactive. Il n'est non plus envisagé aucune mise en relation avec la culture source de l'apprenant-e si ce ne sont des cas de rares extraits où sont décrits les éléments culturels d'autres peuples. Même en cas de support faisant apparaître les référents culturels puisant dans les cultures maternelle et étrangère, les activités prévues n'en tiennent pas compte.

Même les quelques textes (et leurs illustrations), les noms des personnages et des lieux attachés à la culture étrangère ne sont jamais mis en relation avec ceux d'origine burundaise. En cela, nous affirmons que les manuels analysés sont peu adaptés pour permettre un enseignement interculturel, *via* des textes et des activités diverses qui y sont prévues. Ce désintérêt pour l'axe interculturel se manifeste-t-il même dans les activités de classe de FLE telles que préconisées dans les guides de l'enseignant-e?

La place de l'approche interculturelle dans les pratiques pédagogiques selon les guides de l'enseignant-e en usage

Il convient de préciser que l'approche interculturelle rime avec la pédagogie interculturelle qui est moins un rajout de nouvelles matières à enseigner qu'un mode d'organisation d'un apprentissage. C'est donc « une manière de traiter les programmes dans l'intention de faire apparaître des apports des cultures en contact, des apports qui déboucheraient sur l'émergence d'une culture hybride issue de la rencontre » (Ndikumagenge, 2015, p. 469). L'orientation de l'enseignement/apprentissage est tributaire des objectifs de ce type de pédagogie à en croire Byram, Gribkova et Starkey, affirmant que la pédagogie interculturelle cherche à développer

la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants : faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes « autres » en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents [...], aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations (2002, p. 11).

Un avis similaire est exprimé par Collès :

La pédagogie interculturelle se fixe comme tâche de donner à l'adolescent étranger la possibilité d'être lui-même, de trouver son identité sans adéquation totale avec la culture standard des Belges francophones ni avec la culture d'origine de ses parents migrants. Il s'agit même de l'amener à choisir entre des appartenances multiples, fragmentées, liées à des influences diverses, celles de son quartier et de la bande de jeunes dont in [*sic*] fait partie étant prépondérantes (2013, p. 70).

L'intérêt est donc tourné vers un apprentissage langagier focalisé sur la mise en relation des cultures maternelles et étrangères tout en mettant l'accent sur leurs apports réciproques. Ce type de pédagogie doit faire

La perspective interculturelle en classes de FLE du 4^e cycle de l'école fondamentale au Burundi : état des lieux

appel à une approche méthodologique susceptible de développer un esprit critique chez les apprenant-e-s, aussi bien à l'endroit des cultures maternelles qu'à l'égard des cultures étrangères pour faire émerger une culture consensuelle. En conformité avec cette orientation, l'approche interculturelle met en œuvre des pratiques pédagogiques nouvelles qui favorisent la constitution, chez l'apprenant-e, d'une culture-synthèse. Selon Bouzekri, il s'agit

d'une approche interculturelle où [...] les contenus d'enseignement et l'approche utilisée doivent être revus en vue d'une démarche dont l'enjeu est d'agir sur l'apprenant, et ce, en instaurant un savoir-être permettant de percevoir un monde autant hétérogène que concilié avec ses différences culturelles. Celles-ci doivent être perçues comme une source de richesse et les supports d'enseignements doivent être choisis dans le souci de montrer des spécificités culturellement conciliées (2019, p. 187).

L'idée qui en ressort est d'organiser un enseignement/apprentissage à partir des supports adaptés et au moyen d'une approche pédagogique fondée sur des interactions des cultures en présence, de façon à amener l'apprenant-e à considérer l'altérité culturelle comme une richesse à exploiter en complément sa culture maternelle et tendre vers la conciliation culturelle. Est-ce dans cet esprit que les pratiques pédagogiques prônées dans le guide de l'enseignant-e ont été conçues? Voilà pourquoi nous cherchons à savoir si les guides des enseignant-e-s de français au 4^e cycle de l'école fondamentale intègrent ces cultures de façon à développer des compétences langagières prenant en charge la dimension interculturelle.

Nous savons que les guides ont le rôle d'indiquer les démarches à suivre pour développer les contenus notionnels retenus dans les manuels. Or, il vient d'être prouvé que ces contenus, affichant un faible taux du pluriculturalisme, sont en plus structurés et conçus de manière à se révéler être des supports d'un enseignement du français enracinés dans la culture maternelle des apprenant-e-s burundais-es. Même les pratiques de classe recommandées aux utilisateurs et utilisatrices du guide privilégient les compétences linguistiques au détriment des compétences (inter)culturelles. Le constat est similaire pour certains extraits textuels

ou des documents déclencheurs offrant la possibilité d'une approche interculturelle. À titre indicatif, nous pouvons considérer la leçon 44 « Le regroupement en village » dans le LE 9e (tome 2) (RB, 2016, p. 53) et la leçon 77 « Au tour du mot "culture" » dans le LE 9e (tome 3) (RB, 2016, p. 45). Les deux leçons allaient offrir l'opportunité d'aborder l'aspect interculturel. Mais, d'après les indications fournies par le guide, l'espoir d'étendre les activités d'apprentissage sur l'approche interculturelle est dissipé au regard de l'objectif à viser et des démarches recommandées. Pour la leçon 44, l'unique objectif consiste à « repérer les informations contenues dans le texte et se les approprier ». La leçon 77 quant à elle, vise à « utiliser correctement les mots en rapport avec le mot "culture" dans des situations de communication ». Les démarches envisagées lors du déroulement de la leçon 44 consistent à comprendre le texte – compréhension globale et détaillée –, à la lecture à haute voix du texte par les apprenant-e-s et à synthétiser le texte. Ces grandes étapes sont développées dans les documents en annexe (voir Annexe 1 : l'extrait du guide (RB, 2016, p. 249-251). De même, les étapes prévues pour la leçon 77 se limitent (1) aux aspects de la culture, (2) à ce qui peut faire partie de la culture et (3) aux autres mots en rapport avec la culture comme le montre l'extrait du guide de l'enseignant-e (RB, 2016, p. 317-318) correspondant à l'Annexe 2.

Visiblement, les objectifs et les démarches pédagogiques indiquées dans le guide sont muets sur l'approche interculturelle. L'étude du texte ne s'étend pas sur l'aspect interculturel tandis que la leçon sur « la culture » est menée comme n'importe quelle autre notion grammaticale ou lexicale, telle que cela est annoncé dans la préface du manuel de l'élève de 8e (RB, 2015, p. 3). Nous pouvons en déduire que la préoccupation interculturelle annoncée (*c'est un élève conscient(e) de sa langue et de sa culture, ouvert(e) au dialogue entre les langues et les cultures*) est une déclaration d'intention. La preuve, c'est que le document de référence n'indique ni les compétences, ni les pratiques pédagogiques recommandées, ni les critères d'évaluation sur des sujets groupés dans la

La perspective interculturelle en classes de FLE du 4^e cycle de l'école fondamentale au Burundi : état des lieux

rubrique « Socioculturel ». Il n'est donc pas étonnant que les guides de l'enseignant-e censés mettre en application les directives du programme passent sous silence l'approche interculturelle.

Conclusion

Au terme de cette réflexion consacrée à la perspective interculturelle appliquée à la didactique du FLE en contexte burundais, il convient de faire un tour d'horizon pour en dégager les principales idées. La dimension interculturelle qui est imposée en didactique du FLE vers la fin du XX^e siècle s'est vue conférer une place de choix, jusqu'à être incontournable en classe de FLE. Au Burundi cependant, l'interculturel est encore à un état embryonnaire en classe de français, comme le prouvent les résultats obtenus au terme d'une analyse de documents de référence et des outils pédagogiques. Le programme de français annonce la préoccupation de former l'apprenant-e à la fois enraciné(e) dans sa culture native et ouvert(e) à la culture étrangère. Mais, le document n'indique ni les compétences ni les pratiques pédagogiques associées à l'approche interculturelle. Les manuels de l'élève et les guides de l'enseignant-e paraissent être conçus dans cet esprit. Les premiers sont constitués des contenus essentiellement enracinés dans la culture burundaise tandis que les seconds présentent des démarches pédagogiques qui laissent à l'ombre l'approche interculturelle. Le *curriculum* du FLE, qui privilégie la culture source et les pratiques de classe reléguant à l'arrière-plan la pédagogie interculturelle, ne permet pas à l'apprenant-e de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres modes de vie en vue de prendre conscience du relativisme culturel. Ce *curriculum* est à revoir, quitte à ce qu'il intègre effectivement la perspective interculturelle. Une réflexion allant dans ce sens et qui s'inscrirait dans le prolongement de la présente étude proposerait des voies et moyens visant à redresser la situation.

Références

- Bertheliet, Robert. 2006. *L'enfant des migrants à l'école française*. Paris : L'harmattan.
- Bourray, Mounir. 2018. L'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Maroc. In : *Francisola : Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 3(2), 122-140.
- Bouzekri, Ali. 2019. L'interculturel dans le manuel du FLE en Algérie. *Revue Expressions*, 8, 184-194.
- Byram, Michael, Gribkova, Bella et Starkey, Hugh. 2002. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignantes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Collès, Luc. 2013. *Passage des frontières. Étude des didactiques du français et de l'interculturel*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Cuq, Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* 2e édition. Paris : Clé International.
- Cuq, Jean-Pierre, Gruca, Isabelle. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : PUG.
- Defays, Jean-Marc. 2003. *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Bruxelles : Mardaga.
- Kerzil, Jennifer et Vinsonneau, Genéviève. 2004. *L'interculturel Principes et réalités à l'école*. Bayeux : Sides.
- Ndikumagenge, Rémy. 2015. *Pour un renouvellement de l'apprentissage du FLE au Burundi : l'apport interculturel de la didactisation des contes burundais*. Tome 1. Thèse de doctorat. Bruxelles : ULB.

La perspective interculturelle en classes de FLE du 4^e cycle de l'école fondamentale au Burundi : état des lieux

Pedro, Feliciano José. 2018 . L'approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : analyse des pratiques d'enseignement du français langue étrangère au Mozambique. Thèse de doctorat. Université de Lorraine. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01992625>, consulté le 22/9/2021.

Puren, Christian. 2013. Mettre en œuvre ses méthodes de recherche. En ligne www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/, site consulté le 12/10/2021.

République du Burundi. 2015. *Langues Kirundi-Français; Anglais-Kiswahili 8e Livre de l'élève*. Tomes 1, 2, 3. Bujumbura : MEESRS.

- *Langues Kirundi-Français, Anglais-Kiswahili 9e Livre de l'élève* Tomes 1, 2 et 3. Bujumbura : MEESRS.
- *Langues 7e année fondamentale Kirundi, Français, Anglais, Kiswahili. Manuel de l'élève*. Tomes 1, 2, 3. 2e éd. Bujumbura : MEESRS.
- *Langues Kirundi-Français, Anglais-Kiswahili 9e. Guide de l'enseignant*. Bujumbura : MEESRS.
- *Curriculum de l'enseignement fondamental*. Bujumbura : MEESRS.

Zarate, Geneviève. 1993. *Représentations de l'étranger en didactiques de langues et cultures*. Paris : CREDIF.

Rémy NDIKUMAGENGE

L'auteur est titulaire d'un doctorat en langues, lettres et traductologie. Professeur associé et directeur-adjoint du Centre de recherches et d'études en lettres et sciences sociales (CRELS), il est actuellement enseignant-chercheur à l'École normale supérieure (Burundi). Il s'intéresse à la sociodidactique, à l'interculturel et à la traductologie.

Contact : ndikuma2015@gmail.com

ISSN : Version en ligne

2630-1431

En ligne à :

<https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/ndikumagenge2022/>

Pour citer cet article : NDIKUMAGENGE, Rémy. 2022. La perspective interculturelle en classes de FLE du 4e cycle de l'école fondamentale au Burundi : état des lieux. MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 2(1), en ligne. DOI : 10.46711/mashamba.2022.2.1.7



La place de l'approche interculturelle en classe de français langue étrangère au Burundi : cas du cycle post-fondamental

RÉMY NDIKUMAGENGE ET PACIFIQUE DOCILE

Résumé :

Ce texte propose une analyse des manuels d'enseignement du français en usage au cycle post-fondamental du système éducatif burundais dans une perspective interculturelle. Après avoir montré l'importance de développer les compétences interculturelles pour une communication plus efficiente, l'article met en évidence les lacunes qui s'observent dans les manuels et souligne les rares atouts qui s'y trouvent pour le développement de la compétence interculturelle. Il conclut que malgré que les déclarations d'intention des concepteurs et conceptrices des manuels vont dans le sens de tenir en compte de la culture des apprenant-e-s et des cultures qui sous-tendent la langue française. L'analyse de contenu, qui a été appliquée à ce corpus, révèle que les consignes de ces manuels ne sont pas à même d'aider l'apprenant-e du cycle post-fondamental à avoir une compétence lui permettant de relativiser sa culture maternelle par rapport à celle étrangère pour en créer une nouvelle culture synthétique permettant une communication langagière sans heurt ni malentendu.

Mots-clés : Burundi, compétence, didactique, français langue étrangère, interculturel

Abstract :

This article analyses the French language textbooks used in the post-basic cycle of the Burundian education system from an intercultural perspective. After showing the importance of developing intercultural skills for more efficient communication, the article highlights the shortcomings of the textbooks and points out the few assets they contain for the development of intercultural competence. It concludes that despite the fact that the intention of the textbook designers is to take into account the culture of the learners and the cultures that underlie the French language. The content analysis, which was applied to this corpus, reveals that the instructions in these textbooks are not capable of helping the post-basic learner to have a competence enabling him or her to relativise his or her mother tongue culture in relation to the foreign one in order to create a new synthetic culture enabling smooth language communication without clashes or misunderstandings.

Keywords : Burundi, competence, didactics, French as a foreign language, intercultural

Historique de l'article

Date de réception : 15 novembre 2021

Date d'acceptation : 7 mai 2022

Date de publication : 27 décembre 2022

Type de texte : Article

Introduction

L'approche interculturelle est une approche mise à l'honneur à la suite des contacts accrus entre des gens de diverses origines (Aslim-Yeti et Elibol, 2014; Margit Eisl, 2006) « dans nos sociétés caractérisées par la mobilité ainsi que par une pluralité et une complexité croissantes » (Beacco *et al.*, 2016, p. 15). C'est une approche propice à l'interdisciplinarité et qui ouvre, par conséquent, une fenêtre à une intégration des connaissances. L'enseignement des langues revêt aussi un aspect important, celui d'éveiller l'apprenant-e à l'identification de soi par rapport à autrui, d'aller au-delà des stéréotypes, mais surtout de l'éveiller à la prise en considération des différences culturelles pour une meilleure intercompréhension. Il est donc évident que l'enseignement gagne à adopter une approche interculturelle pour développer la compétence interculturelle des apprenant-e-s. Galisson souligne que, dans la démarche interculturelle, la culture « sert à mieux connaître l'autre et à mieux se connaître soi-même, par la mise en rapport et la comparaison de cultures qui s'éclairent et s'expliquent mutuellement » (Galisson, 1995, p. 89). Signalons avec Beacco *et al.* que « l'interculturalité désigne la capacité de faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, d'analyser cette expérience et d'en tirer profit » (*ibid.*, p. 21). La compétence interculturelle ainsi développée vise « à mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre les participants à différents groupes sociaux et à questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu » (*ibid.*).

Pour Geneviève Vinsonneau, l'interculturel se caractérise par « l'ensemble des connaissances et des pratiques développées en situation culturellement hétérogène » (2003, p. 179). Selon la même autrice, « dans le domaine de l'éducation, la perspective interculturelle vise à favoriser, en milieu scolaire, le développement des bonnes relations entre les individus provenant de groupes ethnoculturels distincts » (Vinsonneau,

ibid., p. 179). Ce développement de bonnes relations entre groupes sociaux culturellement différents ne s'arrête pas à l'intérieur des quatre murs de la classe et passe par une compréhension mutuelle qui va au-delà de la simple maîtrise du vocabulaire et de la structure de la langue utilisée pour communiquer. Il nécessite une compétence interculturelle qui rend sensible aux implicites, aux allusions et aux charges socioculturelles, voire historiques, engrangées par la langue tout au long de son usage. Cet article se propose d'analyser la prise en charge de la dimension interculturelle par les manuels d'enseignement/apprentissage de la langue française au cycle postfondamental du système éducatif burundais. Mais il convient, tout de même, souligner le caractère indispensable de l'approche interculturelle en classe de français.

L'approche interculturelle : une nécessité pour développer la compétence interculturelle en classe de langue étrangère

Pour définir la compétence interculturelle, nous nous référons à Abdallah-Preteille et Porcher (1996, p. 29) qui y voient « la capacité du locuteur-auditeur à saisir, à comprendre, à expliquer et à exploiter positivement les données pluriculturelles ou multiculturelles dans une situation de communication donnée ». Moussa Ahmad, quant à lui, la considère comme « le moyen qui donne à deux interlocuteurs différents la capacité de communiquer sans toutefois tomber dans un stéréotype ou une fausse représentation, menant probablement à un choc culturel ou un conflit inter-ethnique à l'issue de leur échange » (2012, p. 84). Pour lui encore, elle est « le moyen grâce auquel l'on pourrait connaître l'autre tout en connaissant soi » (2012, p. 134). Ahmad Moussa (2012, p. 135) dira alors que « sensibiliser l'apprenant étranger à l'interculturel veut dire

La place de l'approche interculturelle en classe de français langue étrangère au Burundi : cas du cycle post-fondamental

donner à ce dernier la capacité de connaître l'autre dans de vraies situations de communication qui sont mouvantes et instables. Il s'agit de prendre conscience de l'autre dans ses diverses diversités ».

Selon Fantini et Tirmizi (2006, p. 12), la compétence interculturelle se définit brièvement comme « a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself ». Nous préférons, pour notre part, remplacer l'adverbe « effectivement » par « efficacement » et considérons aussi l'adverbe « appropriately » parce que la compétence interculturelle permet en effet de communiquer efficacement et de manière appropriée avec l'autre, culturellement différent-e.

Beacco *et al.* soulignent l'importance de l'articulation de connaissances et savoir-faire disciplinaires pour développer une compétence interculturelle en ces termes :

La mise en relation des connaissances et savoir-faire culturels et interculturels liés à l'apprentissage de diverses langues et de différents champs disciplinaires favorise la constitution d'un système de repères (inter)culturels mobilisables, permettant de faire face de façon responsable et efficace à des situations ultérieures de rencontres interculturelles, directes (échanges, rencontres...) ou indirectes (médiats dont l'internet, œuvres littéraires et cinématographiques...) (Beacco *et al.*, 2016, p. 27).

Les mêmes auteurs nous apprennent aussi que la compétence interculturelle est faite d'éléments constitutifs que sont les attitudes, les connaissances, la compréhension, des facultés et des actions spécifiques (Beacco *et al.*, 2016, p. 146). Il est donc évident que, comme l'avancent Veda Aslim-Yetis et Halil Elibol,

outre les savoirs linguistiques, l'apprenant doit connaître la culture cible et la confronter à sa culture maternelle, afin d'acquérir une troisième culture nommée culture synthèse. De cette façon, l'apprenant sera prêt à comprendre l'autre, à affronter l'altérité aussi bien du point de vue de langue que de la culture. Il apprendra à s'affirmer dans la langue cible en tenant compte des spécificités propres aux deux cultures (Aslim-Yetis et Elibol 2014, p. 179).

Nous savons aussi avec Zarate (1986, p. 25) qu'apprendre une langue étrangère ne se limite pas à l'acquisition de son système linguistique et qu'on ne peut pas parler d'une didactique d'une langue étrangère quelconque sans une didactique de sa culture.

Parlant des composantes de la compétence interculturelle (nous y reviendrons plus bas), Byram, Gribkova et Starkey (2002, p. 15) arrivent à la conclusion que « la fonction de l'enseignant de langues vivantes est de faire naître des capacités, des points de vue et une prise de conscience – tout autant que la simple transmission d'un savoir sur une culture ou un pays donnés ». Dans une vision d'ensemble, Huber et Reynolds, à leur tour, soulignent l'importance d'acquérir une compétence interculturelle en ces termes :

Développer la compétence interculturelle par l'éducation est un outil très convaincant pour parvenir à la compréhension, à l'appréciation et au respect interculturels. L'éducation peut aider l'individu à développer la faculté dont il a besoin pour engager un dialogue interculturel sérieux et vivre en harmonie avec ceux qui ont des références culturelles différentes des siennes (Huber et Reynolds, 2014, p. 117).

Partant de ce qui précède, il apparaît indispensable de prendre en charge l'installation de cette compétence lors de l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère. C'est à cette fin que nous allons procéder à une identification des constituants de la compétence interculturelle.

Composantes de la compétence interculturelle et objectifs de l'approche interculturelle

Dans cette section, nous présenterons les composantes de la compétence interculturelle et nous essaierons de dégager les objectifs d'une approche dite interculturelle.

Composantes de la compétence interculturelle

La compétence interculturelle concerne plusieurs aspects. Différentes catégorisations ont été opérées par différent-e-s chercheurs et chercheuses qui se sont penché-e-s sur la question. Nous retiendrons entre autres la catégorisation de Byram, Gribkova et Starkey (2002), ainsi que celle de Fantini et Tirmizi (2006). Des cinq composantes de la compétence interculturelle proposées par Byram, Gribkova, et Starke, nous en retenons trois, à savoir :

- le savoir être ou l'aptitude à « décentrer » qui paraît à travers une volonté de relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, à accepter que ce ne sont pas forcément les seuls possibles et les seuls manifestement valables et à apprendre à les considérer du point de vue d'une personne extérieure;
- le savoir comprendre dit aussi capacité d'interprétation et de mise en relation; il est une aptitude générale à interpréter un document ou un événement lié à une autre culture, à les expliquer et à les rapprocher de documents ou d'événements liés à sa propre culture;
- le savoir s'engager ou la vision critique au niveau culturel : il s'agit de l'aptitude à évaluer - de manière critique et sur la base de critères explicites - les points de vue, pratiques et produits de son propre pays et des autres nations et cultures (Byram *et al.*, 2002, p. 13-15).

Nous savons en effet avec Angel Conesa Hernandez (2020, p. 20) que ces 5 composantes de la compétence interculturelle ont été par la suite réduites à 3, à savoir : la connaissance, l'habileté et l'attitude. Fantini et Tirmizi (2006, p. 28) reprennent ces trois composantes et y ajoutent en plus la sensibilité (*awareness*). L'approche interculturelle vise certains objectifs que nous présentons dans le point suivant.

Objectifs potentiels de l'approche interculturelle

Selon Demorgon et Lipiansky, cités par Ahmad, les objectifs de la pédagogie interculturelle sont :

- donner à l'apprenant les outils nécessaires pour reconnaître la diversité des codes culturels, en tenant compte du fait que ces codes, que ce soit ceux de sa culture maternelle ou ceux de celle de la langue cible, sont évolutifs,
- entrer en relation positive avec l'autre ce qui implique la connaissance de sa propre identité, des traits distinctifs de son appartenance ethnique et groupale,
- donner à l'apprenant la possibilité d'aller au-delà des stéréotypes et préjugés pour être capable de tenir compte des caractéristiques de la société dont les membres partagent un consensus culturel différent du sien (Ahmad, 2012, p. 147).

En tenant compte des composantes de la compétence rapportées ci-haut, et en nous inspirant de Vincent Louis (2007) et **Christiane** Mouto Betoko (2013), nous ajouterons comme objectifs pouvant être poursuivis par l'approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère les éléments suivants :

- « pouvoir dépasser la compréhension lexicale et être à même de déchiffrer les implicites liés à la culture de la langue cible et les « mots à charge culturelle partagée » par les locuteurs natifs (Louis, 2007, p. 131);
- « permettre aux apprenants d'apprendre à interpréter les éléments culturels présents dans tout acte de communication [...] [dans le but] de voir comment chaque locuteur utilise des faits de sa culture pour DIRE et SE DIRE, pour agir et s'affirmer » (Louis, 2007, p.142),
- « viser à aider l'apprenant à se remettre en question en s'appuyant sur l'image qu'il a de lui-même, avant d'envisager le repérage des stéréotypes qui existent chez l'autre à partir de l'analyse des documents authentiques dont la pertinence sociologique doit être évaluée » (Mouto Betoko, 2013, en ligne).

Analyse des manuels

Notre analyse a été guidée par les composantes et objectifs de l'approche interculturelle évoqués ci-dessus. Ainsi, nous avons essayé de voir dans quelle mesure les manuels analysés les prennent en compte. Concrètement, nous avons d'abord vérifié que les objectifs que visent les consignes de manuels tiennent compte de la compétence interculturelle. Il a ensuite été question de voir si l'étude des textes proposés, littéraires ou non, ou toute autre notion programmée, et les consignes qui s'y rapportent, permet d'aborder l'aspect culturel et, par conséquent, fournit une occasion de travailler la compétence interculturelle de l'apprenant-e. Enfin, nous avons évalué la capacité des manuels à prendre explicitement appui sur les connaissances et savoir-faire linguistiques et (inter)culturels acquis (Beacco *et al.*, 2016, p. 28).

Manuels analysés

Avant la réforme instaurée par l'introduction de l'école fondamentale et post-fondamentale – dont les débuts remontent à l'année 2014 –, l'enseignement de la langue française au cycle supérieur s'appuyait sur des ouvrages comme *Le français en 3e*, *Le français en seconde*, *Littérature, Textes et méthode 2de*, *Littérature 1re : Textes et Méthode* édités en dehors du Burundi par les éditeurs tels que Edicef, Hatier, etc. De nos jours, les manuels en usage ont été conçus localement. En effet, depuis la réforme scolaire introduisant l'école fondamentale et l'école post-fondamentale, la tendance est de généraliser l'usage des manuels pédagogiques élaborés au niveau local. Il en découle que les manuels analysés sont une émanation du ministère ayant en charge l'éducation et l'enseignement supérieur, par l'intermédiaire du Bureau d'Études et des Programmes de l'Enseignement Post-Fondamental (BEPEPF) dans ses diverses appellations en fonction des années de production de tel ou tel manuel.

La République du Burundi, dorénavant RB, en assume la paternité. Ils sont imprimés au niveau national et diffusés dans les établissements scolaires où ils sont utilisés. Ils se constituent d'un *Cahier des supports-élèves* et d'un *Guide de l'enseignant* pour chaque année d'étude du cycle post-fondamental.

Nous avons choisi de ne nous focaliser uniquement sur le cycle post-fondamental pour une analyse minutieuse de la compétence que nous cherchions à déceler. Le choix des manuels sur lesquels a porté notre attention a été guidé par la connaissance globale que nous avons de l'orientation générale de l'enseignement de la langue française et des manuels en usage à l'école fondamentale et à l'école post-fondamentale. Nous avons en effet la possibilité d'aborder les manuels de français du niveau fondamental et ceux du cycle de l'école post-fondamentale qui mènent à la fin des humanités. Cependant, pour viser plus d'exhaustivité dans les limites de cet article, nous avons choisi de ne nous appesantir que sur les manuels au cycle post-fondamental, un cycle où nous supposons que les aspects formels de la langue sont déjà installés et où le retour sur eux pourrait bénéficier d'une contextualisation plus importante, partant d'une attention à l'interculturel plus poussée.

Le *Cahier des supports-élèves* compile toutes les activités que l'apprenant-e est invité-e à accomplir dans son parcours d'apprentissage durant l'année. Le *Cahier des supports-Elèves* a pour composants :

- les textes supports, sans aucune illustration, parmi lesquels l'enseignant-e pourra choisir les textes à enseigner
- des exercices portant sur l'aspect linguistique de la langue, notamment sur l'orthographe, la conjugaison, le vocabulaire, la grammaire, les figures de style.

Le guide de l'enseignant-e, quant à lui, indique les compétences annuelles et par palier¹, indique une planification des activités à suivre et, tout en étant plus suggestif qu'injonctif, propose des exemples d'activités. Ceci

1. Palier est un terme adopté dans l'esprit d'une très récente réforme instaurant la pédagogie de l'intégration dans l'actuel système éducatif burundais. Le terme est l'équivalent de « trimestre » de l'ancien système.

sous-entend que l'enseignant-e peut en organiser d'autres. Leur introduction indique que ces manuels ne sont pas limitatifs, mais des documents d'orientation qui peuvent être complétés par d'autres ressources en fonction de leur disponibilité (RB, 2016, p. 7-8; RB, 2017, p. 1-2; RB, 2018, p. 1-2).

On peut donc dire que le guide de l'enseignant-e propose une orientation générale à suivre en fixant les objectifs à poursuivre. Il propose aussi des situations d'intégration qui fournissent des modèles d'évaluations à organiser pour chaque palier. C'est donc sur ces objectifs que nous focalisons notre attention. Nous portons l'intérêt aussi sur les supports proposés et sur les situations d'intégration dans cette analyse visant à donner un éclairage sur l'apport de l'approche interculturelle. Nous savons en effet avec Beacco *et al.* que

l'éducation plurilingue et interculturelle peut être promue par une action curriculaire à différents niveaux (comme la définition de finalités, d'objectifs et de compétences visés, de contenus et d'activités, de modalités d'évaluation, de démarches et méthodes, de matériaux pédagogiques, de priorités reconnues pour la formation des enseignant-e-s ainsi que des responsables d'établissements (Beacco *et al.*, 2016, p. 23).

On comprend donc que l'apport des guides pèsera plus de poids dans notre étude, car ils renferment plus de données à explorer.

Résultats de l'analyse

Pour notre recherche, nous avons opté à recourir à l'analyse de contenu, une analyse d'inspiration qualitative, « définie comme une démarche discursive de reformulation, d'explication ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (Mucchielli et Paillé, 2008, p. 6) et pour laquelle il est indiqué que « la logique à l'œuvre participe de la découverte et de la construction du sens » (ibid.). Nous avons tenté de partir du contenu des manuels pour voir la place qu'ils réservent à l'approche interculturelle. Divers éléments de ceux-ci ont été

scrutés. Il s'agit de l'approche préconisée, des compétences et objectifs poursuivis, des activités d'apprentissage, des supports et des évaluations proposés.

L'approche communication comme cadre méthodologique de l'enseignement

Les concepteurs et conceptrices des programmes ont préconisé l'approche communicative comme le principal cadre méthodologique de l'enseignement. L'on peut s'en rendre compte dans l'introduction des 3 guides de l'enseignant-e (RB, 2016, p. 7-8; RB, 2017, p. 1-2; RB, 2018, p. 1-2). La préface du guide de la 2e et celle de la 3e année post-fondamentale annoncent aussi une ouverture à l'autre (RB, 2017, p. iii; RB, 2018, p. iii). L'on pourrait donc s'attendre à ce que l'aspect interculturel trouve place dans les manuels proposés, car il est vrai que l'approche communicative accorde une place non négligeable à la culture. Nous en voulons pour preuve l'affirmation ci-après que nous devons à Veda et Halil :

avec l'approche communicative [...] la notion de culture s'est davantage incorporée dans le contenu à enseigner par l'intermédiaire de la dimension extralinguistique et donc des savoir-faire non verbaux (règles d'emploi, les gestes, les mimiques...) qui s'acquièrent en même temps que les savoirs linguistiques et qui sont propres à chaque culture (Veda et Halil, 2014, p. 181).

De Carlo (2010, p.125-126) nous rappelle aussi que l'approche communicative préconise « de prendre en considération les aspects socioculturels qui entrent en jeu lors d'un échange linguistique ». Il est donc logique que si on se réclame de l'approche communicative dans l'enseignement d'une langue étrangère et que l'on doit, par conséquent, se soucier de la dimension culturelle, on ne saurait faire fi du contact des cultures et, par ricochet, de l'approche interculturelle.

Rappelons à toutes fins utiles que l'enseignement/apprentissage d'une langue non maternelle met en contact non seulement deux langues, mais aussi deux cultures, la culture source et la culture cible. Il est alors indispensable que l'apprenant-e d'une langue soit sensibilisé aux réalités de la culture qui sous-tend la langue en apprentissage. Ce n'est qu'à ce prix que l'intercompréhension pourra être optimale. En absence de

La place de l'approche interculturelle en classe de français langue étrangère au Burundi : cas du cycle post-fondamental

la prise en considération du contact des cultures impliquées, on peut s'attendre à ce que certains faits ou charges socioculturelles soient mal interprétés ou ne soient pas pris en charge dans la communication, entraînant ainsi des ratés dans l'interaction verbale.

Au-delà de cette déclaration d'intention, qui se lit à travers la revendication de l'approche communicative, nous avons, par l'analyse de contenu, cherché à savoir si ces manuels en usage dans l'enseignement du français au cycle post-fondamental tiennent compte de cette compétence et dans quelle mesure. Plus précisément, c'était l'occasion de voir si des éléments des deux cultures en contact, par cet apprentissage de la langue française, peuvent être abordés grâce au contenu des manuels.

Les objectifs et compétences visés dans les manuels

Le premier aspect que nous avons exploré est celui des objectifs et compétences visés. Il faut d'emblée remarquer que les objectifs ne sont spécifiés ni par les cahiers supports ni par les guides. Par contre, les compétences sont indiquées dans les guides avant d'y être déclinées, par la suite, en compétences par palier. Nous pouvons donc dire que les objectifs sont définis en termes de compétences. Ce sont alors des compétences portant sur la lecture compréhension, la production écrite et la production orale. Remarquons que la compétence de compréhension orale n'est pas envisagée par les manuels alors qu'elle devrait figurer parmi tant d'autres afin d'être installée.

L'analyse des descriptifs des compétences visées ne fait apparaître aucune prise en charge de l'aspect interculturel. Nous signalerons aussi l'absence de la compétence de médiation qui ne manque pas de solliciter l'interculturel. Qu'en est-il des consignes d'activités proposées dans les 3 guides de l'enseignant-e? À côté des activités de lecture de textes, d'expression orale et d'expression écrite, nous repérons dans les guides des indications sur les notions de grammaire, sur des éléments de vocabulaire à explorer ainsi que sur des notions d'orthographe à enseigner. Il y est aussi proposé chaque fois des exemples d'activités d'enseignement/apprentissage pour chaque cas et des situations

d'intégration à la fin de chaque palier. Ce sont essentiellement ces exemples d'activités et les situations d'intégration, déjà soulignés plus haut, qui ont capté notre attention. Nous avons essayé d'y repérer tout indice qui réfère à l'interculturel ou pourrait fournir une occasion de traiter de cet aspect.

Pour les activités de lecture de textes, à travers les consignes y relatives, nous nous rendons compte qu'il est rarement pris en compte de la culture de l'apprenant. Rares sont celles qui tiennent compte de la compétence interculturelle. Dans le guide de la 1^{re} année d'enseignement post-fondamental, aucune consigne ne tient compte de l'approche interculturelle. Il y est surtout question de consignes s'attachant à la forme du texte abordé (RB, 2016, p. 66, 69, 76, 110, 112 et pages suivantes), au fonctionnement du récit et de la narration, au système des personnages, au lieu et au temps de l'action (RB, 2016, p. 11, 17, 23 et pages suivantes), sans aller au-delà des faits du texte, sauf pour des reformulations ou des modifications (RB, 2016, p. 74) pouvant être apportées au déroulement du récit ou des activités demandant le point de vue des apprenant-e-s sur tel ou tel élément (RB, 2016, p. 74, 76, pages suivantes). Pourtant, il y est proposé des thèmes qui peuvent bien fournir l'occasion de traiter du contact des cultures et des perceptions différentes en fonction des sociétés. C'est le cas du thème de la famille, de la tradition et modernité, de l'être humain dans la société, de l'environnement, du monde animal, etc.

L'analyse du guide de la deuxième année post-fondamentale nous révèle que le seul cas où il est question de l'interculturel est celui des consignes que nous reprenons ci-après : « Faire relever les bonnes manières citées dans le texte qui sont aussi d'usage au Burundi et celles qui ne le sont pas. Demander aux élèves d'exprimer leur avis sur ces manières » (RB, 2017, p. 6). Ces consignes viennent à la suite d'un texte explicatif. Visiblement, elles tiennent compte de la culture de l'apprenant-e, tentent de la mettre en rapport avec la culture de la langue cible et invitent celui-ci ou celle-ci à faire une analyse de ce qui se passe ailleurs.

La place de l'approche interculturelle en classe de français langue étrangère au Burundi : cas du cycle post-fondamental

À l'instar des guides précédents, celui de la 3^e année post-fondamentale privilégie aussi des réflexions formelles avec des consignes comme « Relever dans le texte de lecture les marques indiquant qu'il s'agit d'une argumentation » (RB, 2018, p. 8), « Relever les principales informations du texte argumentatif : arguments et exemples » (*ibid.*, p. 9), « repérer les modes de raisonnement utilisés dans le texte de lecture », « donner les caractéristiques des autres modes de raisonnement » (*ibid.*, p. 14), « donner dans le texte de lecture les caractéristiques du récit » (*ibid.*, p. 117). Il s'en trouve aussi un grand nombre qui parle du contenu du texte et de ses effets de sens : « relever », « dégager », « repérer », « donner les principales informations du texte » (RB, 2018, p. 18, 25, 28, 112, 115); « identifier dans le texte de lecture la principale thèse défendue » (RB, 2018, p. 22). Dans certains textes, on y retrouve cependant de rares questions relevant du contact entre les cultures . C'est le cas avec les consignes ci-après :

- « repérer les principales caractéristiques de Paris selon Rica, repérer les principales caractéristiques de ses habitants selon Rica » (RB, 2018, p. 127);
- « dégager les marques de la subjectivité de l'auteur » (*ibid.*, p. 128);
- « Pourquoi dit-on que Maria et la Sœur Directrice sont des modèles de deux cultures qui s'affrontent? » (*ibid.*, p. 206).

Nous réalisons que les consignes reprises invitent les apprenant-e-s à n'utiliser que les contenus des textes, car la première consigne ne propose pas d'étendre la réflexion au-delà des personnages impliqués. De même, la seconde consigne se limite au choc entre les deux personnages. Pourquoi ne pas profiter de l'occasion pour débattre des habitudes culturelles à propos des relations entre des gens de différentes générations dans différentes sociétés francophones par exemple.

En effet, les concepteurs et conceptrices des manuels pourraient sensibiliser les enseignant-e-s sur le fait que « s'ils souhaitent développer les capacités interculturelles (ils) peuvent prendre pour point de départ

les thèmes et le contenu général des manuels, avant d'encourager les élèves à poser des questions pour aller de l'avant, et à établir des comparaisons » (Byram et al., 2002, p. 24). Byram et al. précisent que « les thèmes traités dans les manuels peuvent être développés dans une perspective interculturelle et critique » (*ibid.*), le principe de base consistant à amener les élèves à comparer un thème défini dans un contexte familier à des situations non familières. Ils avancent que des domaines thématiques variés comme le sport, l'alimentation, le logement, l'école, le tourisme et les loisirs peuvent être abordés dans une perspective interculturelle en les soumettant à « un traitement critique » (Byram et al., *ibid.*).

À titre indicatif, l'aspect interculturel pourrait être avantageusement exploré dans les unités portant sur les textes injonctifs du deuxième palier². Ce serait une occasion d'attirer l'attention des apprenant-e-s sur l'usage du « vous » dans une injonction, voire dans d'autres situations d'interaction. La distinction n'étant pas très marquée en kirundi, il est courant que les Burundais-es utilisent malencontreusement le tutoiement là où il était indiqué un vouvoiement. Les apprenant-e-s se rendraient alors compte qu'il ne suffit pas de maîtriser la grammaire pour communiquer efficacement avec des interlocuteurs d'une culture autre.

L'enseignement de la grammaire

Le deuxième aspect exploré est celui du traitement réservé à la grammaire. Notre constat a été que les consignes relatives aux leçons de grammaire se limitent à des activités de repérage, de catégorisation, de cases vides à remplir, de transformation, de substitution et de productions de phrases isolées. Cela transparait notamment dans les verbes utilisés pour indiquer l'action à mener. Les verbes fréquemment utilisés sont « repérer », « relever », « donner la nature », « remplacer », « donner et expliquer³ », etc. Succinctement, nous pouvons dire que l'enseignement/apprentissage de la grammaire est envisagé sans prendre en considération le fait les apprenant-e-s

2. Unité 1 « Texte injonctif exprimant un ordre », à partir de la page 100, et unité

2 « Textes injonctifs exprimant une demande », à partir de la page 106.

3. Voir les pages de planifications détaillées dans les 3 guides.

connaissent ou pratiquent une ou d'autre(s) langue(s) dont les structures peuvent avoir un impact sur l'acquisition des structures de la langue cible. Pourtant, une étude contrastive ou des références aux structures déjà installées permettraient d'attirer l'attention sur les similarités et les divergences et d'aider ainsi les apprenant-e-s dans l'appréciation autonome des emprunts malheureux de formulations calquées sur les langues sources. Beacco *et al.* avancent qu'une grammaire réflexive, qui tient compte des langues déjà connues par les apprenant-e-s et l'enseignant-e, aide à éviter « des erreurs fréquentes, individuellement et collectivement prévisibles et résistantes jusqu'à des niveaux avancés » (2016, p. 47). Ils soulignent plus haut l'intérêt d'avoir une approche interculturelle pour l'enseignement de la grammaire en ces termes :

celles-ci [les activités dites traditionnellement de grammaire] auraient intérêt [...] à être plus transversales, car rien ne s'oppose à ce que l'analyse d'une langue se fasse aussi à partir des données issues d'autres langues : il conviendrait de mettre davantage en relation la langue de scolarisation principale avec les langues étrangères enseignées, et cela non uniquement dans l'enseignement de ces dernières, mais aussi dans la matière langue de scolarisation, ou de créer davantage de transversalité grammaticale entre les langues étrangères elles-mêmes et non exclusivement entre langue de scolarisation et langue étrangère. Le détour par des langues autres est toujours éclairant, car cette décentration met en lumière les fonctionnements par contraste (Beacco *et al.*, 2016, p. 44).

Les productions écrites et orales

Pour ce qui est des consignes de productions écrites ou orales, elles poussent à s'inspirer du modèle du texte de départ. En fait, en 1^{re} année post-fondamentale, à la fin du thème dédié à la santé, il y a une activité de production orale dont le libellé est le suivant : « L'enseignant demande aux élèves de former des groupes de 3. Le premier joue le rôle du docteur et le deuxième le rôle du patient. Le troisième fait un compte rendu du déroulement de la séance de consultation » (RB, 2016, p. 31). Visiblement, dans cette consigne, il n'est nulle part où il a été soulevé la question interculturelle. Il en est de même dans toutes les consignes de la production orale et celle de la production écrite. Une activité autour de la pratique de la médecine pourrait par exemple être une opportunité

de sensibiliser aux différences culturelles de l'exercice de ce métier : l'existence de médecin de famille par exemple sous d'autres cieux, les conditions de transfert, le langage du médecin et la réaction du ou de la patient-e dans une consultation en milieu occidental et africain, etc.

Toutefois, pour ce qui est de la 2^e année post-fondamentale, certaines activités de production orale revêtent un aspect interculturel. C'est le cas avec les activités autour de la salutation. Le guide suggère de « demander aux élèves de saluer de différentes façons, d'expliquer le geste de la salutation, d'évoquer d'autres formes de salutations dans d'autres civilisations, de faire expliquer la signification des différents modes de salutation au Burundi ». Et c'est en cela qu'il prend en compte la culture de l'apprenant-e. (RB, 2017, p. 18). Signalons cependant que cette attention portée à l'apport des cultures des langues en contact reste rare. Elle ne s'observe qu'au niveau de la première unité intitulée « Expliquer un fait social » du premier palier sur les trois paliers prévus. Il est donc évident que la part de l'interculturel y reste très réduite.

L'enseignement de l'orthographe

Pour l'orthographe, les consignes indiquées ne vont pas au-delà de la catégorie du ou des mots étudiés et de leurs déclinaisons en fonction de l'environnement où ils sont utilisés. On citera l'exemple suivant : « faire accorder les adjectifs qualificatifs de couleur dans un texte donné » (RB, 2016, p. 65). S'agissant des consignes concernant les séances à consacrer au vocabulaire, elles se limitent aux repérages, à la description, à la distinction, à la classification et à l'utilisation dans des phrases isolées. Nous en voulons pour illustration les activités ci-après proposées à la suite de la lecture d'un texte intitulé « L'hippopotame » :

- À partir du texte de lecture, ou d'un autre texte support choisi, l'enseignant fait trouver des mots et expressions qui renvoient aux animaux.
- L'enseignant fait allonger la liste de ces mots.
- L'enseignant fait produire des phrases avec ces mots et expressions (RB, 2016, p. 124).

L'évaluation de la compétence interculturelle

Beacco *et al.* nous rappellent que l'évaluation de la compétence interculturelle n'a pas un modèle consensuel « permettant de définir clairement dans une logique de progression des objectifs de compétences à être évalués, palier par palier » (2016, p. 74). Ils précisent que « la possibilité d'évaluer la compétence interculturelle est un sujet de discussion récurrent dans la littérature pédagogique et curriculaire » (*ibid.*). Ils ajoutent plus loin quand même que « les savoir-faire tels que la capacité à observer/analyser/comparer des faits culturels peuvent faire l'objet d'évaluations, même sommatives » (*ibid.* p. 74-75). Une telle évaluation s'inscrirait alors dans une perspective interculturelle. Qu'en est-il dans les manuels soumis à notre analyse?

Les manuels analysés offrent à voir dans quel sens se perçoit l'évaluation. S'ils ne nous permettent pas de nous rendre compte des objectifs qui sont évalués lors de l'évaluation formative, les situations d'intégration⁴ proposées à la fin de chaque palier lèvent un pan de voile sur cet aspect. De ces situations nous pouvons déduire l'orientation générale qui est voulue, tout au moins pour l'évaluation sommative.

Pour la première post-fondamentale, force est de constater que les situations d'intégration relatives à la compétence de lecture-compréhension ne retiennent, dans leurs grilles de correction et leurs barèmes de notation, aucun critère relevant de la compétence interculturelle. Il en est de même pour la deuxième post-fondamentale et pour la 3^e post-fondamentale. Ceci s'observe alors dans le fait que certains sujets proposés pourraient bien s'y prêter. C'est le cas de la première situation d'intégration du *Guide de l'enseignant*, 2^e année post-fondamentale, portant sur le texte « L'homme citoyen » (RB, 2017, p. 77-78); de la 2^e situation d'intégration de la même compétence portant

4. Au cycle post-fondamental, il est prévu deux types d'apprentissage : un apprentissage ponctuel et un apprentissage conjoint. Ce second type est aussi appelé apprentissage d'intégration et s'étale sur les deux dernières semaines du palier. C'est ce moment qui est consacré aux situations d'intégration. Celles-ci sont des exercices complexes au cours desquels les apprenant-e-s sont appelé-e-s à mobiliser beaucoup de ressources pour résoudre aux situations-problèmes exposées dans chaque situation d'intégration.

sur le texte « Lecture et adolescence » (RB, 2017, p. 81-82) ou de la 2e situation d'intégration du palier 1 de la 1re année post-fondamentale portant sur « La cigale et la fourmi » (RB, 201, p. 50), ou bien encore celle de la situation d'intégration 3 de production écrite du deuxième palier de la 3e post-fondamentale « Autour du bizutage » (RB, 2018, p. 50), etc.

Pour la compétence de production écrite, la situation est identique à la précédente. Les situations d'intégration suggérées ne proposent pas de consignes qui prennent en compte l'interculturel. Leurs grilles de correction et barèmes de notation ne contiennent pas non plus de critère en rapport avec l'interculturel. En guise d'illustration, dans le *Guide de l'enseignant* de la 2e année post-fondamentale ni la situation 3, autour du texte « Les vêtements en ficus au Burundi », (RB, 2017, p. 85-86), ni la situation 4, autour du texte « La scolarisation des filles » (RB, 2017, p. 89-90) ne proposent pas de consignes relatives à l'interculturel. Leurs grilles de correction et barèmes de notation ne contiennent pas non plus de critère en rapport avec l'interculturel (RB, 2017, p. 87-88 et p. 91-92).

Cependant, certaines situations proposées sont susceptibles d'inspirer des productions qui prennent en compte les contacts ou les différences culturelles. C'est le cas de l'évaluation de production écrite proposée à la suite du texte « Le retour du grand frère » (RB, 2016, p. 52) dans laquelle il est proposé un extrait d'*Échos d'enfance* de Marie-Ange Kingue.

Concernant l'évaluation de la compétence de production orale, les situations d'intégration ne prévoient pas non plus aucune consigne interculturelle. Les exemples que nous proposons sont ceux de la situation 5 autour du texte « La communication » (RB, 2017, p. 93-94) et du texte « L'enclos au Burundi » (RB, 2016, p. 104). Nous mentionnerons qu'il n'y a aucune situation d'évaluation prévue pour la compréhension orale qui permettrait de développer de cette compétence. La quasi-totalité des consignes des situations d'intégration et les critères d'évaluation y relatifs ne touchent donc finalement pas à l'aspect interculturel. Il y a

La place de l'approche interculturelle en classe de français
langue étrangère au Burundi : cas du cycle post-fondamental

lieu d'estimer que c'est une preuve supplémentaire que les concepteurs et conceptrices des manuels n'ont pas suffisamment pris en compte l'approche interculturelle dans leur élaboration.

Conclusion

Il ressort de notre analyse que l'approche interculturelle, sur différents aspects analysés, n'est pas assez sollicitée bien qu'on ne pourrait douter de son apport pour une communication en langue française plus efficiente, d'autant plus que le Burundais ou la Burundaise ne sera amené-e à recourir à cette langue généralement qu'avec des interlocuteurs ne partageant pas sa culture. La déclaration d'intention qui inaugure les manuels analysés fait naître des attentes que les consignes proposées sur les différents aspects de la langue abordés ne savent pas satisfaire. L'autre constat fait est que l'étude des textes se limite surtout à la forme et au contenu sans servir de tremplin pour sortir des quatre murs de la classe et évoquer le contact des cultures, tout au moins celles ayant le français en partage. Un constat similaire a été fait avec l'enseignement des aspects linguistiques de la langue qui ne bénéficient pas d'une contextualisation suffisante. Si tel est le cas, il n'est pas étonnant que l'orientation de l'évaluation se fasse dans le même sens comme nous venons de le souligner.

Références

Abdallah-Pretceille, Martine et Porcher, Louis. 1996. *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF

- Ahmad, Moussa. 2012. *Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées : le cas spécifique de l'apprenant jordanien*. Thèse de doctorat, Université de Lorraine. Français.
- Ahmad, Moussa. 2016. Introduire la dimension interculturelle dans l'enseignement du Français Langue Étrangère au département des langues modernes à l'Université de Pétra : Enjeux et Perspectives. *Jordan Journal of Modern Languages and Literature*, 8(2), 177-186.
- Aslim-Yetis, Veda et Elibol, Halil. 2014. L'interculturalité à travers les méthodes de français, « Latitudes 1/2 » et « Alter Ego 1/2 ». *Synérgie Turquie*, 7, 179-200.
- Beacco Jean-Claude et al. 2016. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe.
- Byram, Michael, Gribkova, Bella et Starkey, Hugh. 2002. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues, une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16802fc3aa>, consulté le 12/10/2021.
- De Carlo, Maddalena. 2010. Eléments constitutifs du Bloc de contenus 4 : aspects socio-culturels et prise de conscience interculturelle. Dans C. Guillén (dir.), *Francés. Complementos de formación disciplinar* (p. 121-142). Barcelona : Editorial Graó de IRif, S.L.
- Fantini, Alvino et Tirmizi, Aqeel. 2006. Exploring and Assessing Intercultural Competence. *Word Learning Publications*. En ligne : https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=worldlearning_publications, consulté le 13/9/2021.
- Galisson, Robert. 1995. En matière de culture le ticket AC- DI a-t-il un avenir? *Études de linguistique appliquée*, 100, 79-89.

La place de l'approche interculturelle en classe de français langue étrangère au Burundi : cas du cycle post-fondamental

Hernández, Ángel Conesa. 2020. *La Compétence Interculturelle dans les manuels de FLE pour ESO utilisés dans les IERS de la Région de Murcie*. Mémoire de Master, Facultad de Educación, Universidad de Murcia.

Louis, Vincent. 2007. *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE : De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*. Cortil-Wodon : Éditions modulaires européennes.

Mouto Betoko, Christiane. 2013. Compétence interculturelle et enseignement des langues maternelles en Afrique francophone contemporaine. *Multilinguales* [En ligne], 1 | 2013, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 23 septembre 2021. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.3163>

Mucchielli, Alex et Paillé, Pierre. 2008. *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e édition). Paris : Armand Colin.

République du Burundi. 2016. *Section Langue, Français, 1re Année enseignement post-fondamentale. Guide de l'enseignant*, Bujumbura : MEESRS.

République du Burundi. 2017. *Section Langues. Toutes disciplines 3e année PF. Cahiers des supports-élèves*. Bujumbura : MEESRS.

République du Burundi. 2017. *Section Langues Toutes les disciplines. 2e année PF. Cahiers des supports-élèves*.

République du Burundi. 2018. *Français, Section langues, 3e Année post-fondamentale. Guide de l'enseignant*. Bujumbura : MEESRS.

Vinsonneau, Geneviève. 2003. *Culture et comportement*. Paris : Armand Colin.

Zarate, Geneviève. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Rémy NDIKUMAGENGE

L'auteur est titulaire d'un doctorat en langues, lettres et traductologie. Professeur associé et directeur-adjoint du Centre de recherches et

Rémy NDIKUMAGENGE et Pacifique DOCILE

d'études en lettres et sciences sociales (CRELS), il est actuellement enseignant-chercheur à l'École normale supérieure (Burundi). Il s'intéresse à la sociodidactique, à l'interculturel et à la traductologie.

Contact : ndikuma2015@gmail.com

Pacifique DOCILE

L'auteur est chargé de cours à l'Université du Burundi. Il est docteur en langue, lettres et traductologie. Ses domaines d'intérêt sont particulièrement la littérature francophone, la didactique de l'oral et l'interculturel.

ISSN : Version en ligne

2630-1431

En ligne à :

https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/ndikumagenge_et_docile2022/

Pour citer cet article : NDIKUMAGENGE, Rémy et DOCILE, Pacifique. 2022. La place de l'approche interculturelle en classe de français langue étrangère au Burundi : cas du cycle post-fondamental. MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 2(1), en ligne. DOI : 10.46711/mashamba.2022.2.1.8



Enjeux de la qualité des acteurs et actrices de l'éducation dans une perspective de *Laudato si'*

HERVÉ DJILO KUATE

Résumé :

Ce texte analyse les qualités des principaux acteurs de l'éducation à partir de l'encyclique *Laudato si'* du pape François, document centré sur le changement de nos manières de pensée, de notre regard. La lettre de l'autorité papale traite de l'ensemble des expériences, des croyances et des valeurs qui influencent la façon dont une société perçoit la réalité, réagit et construit l'avenir. En prenant appui sur le sixième chapitre intitulé « L'éducation et la spiritualité écologiques », la présente réflexion se focalise sur les enfants à former, les formateurs et formatrices. Il est question d'examiner le portrait de l'éducateur, de l'éducatrice et de l'éduqué-e dans le but de faciliter l'atteinte véritable des objectifs attendus du secteur éducatif.

Mots-clés : école, éducation, enfant, *Laudato si'*, pape François

Abstract :

This text analyses the qualities of the main actors in education based on Pope Francis' encyclical *Laudato si'*, a document that focuses on changing the way we think, the way we look. The letter from the papal authority deals with the set of experiences, beliefs and values that influence the way a society perceives reality, reacts and builds the future. Building on the sixth chapter entitled « Ecological Education and Spirituality », this reflection focuses on the children to be formed, the formators. The aim is to examine the portrait of the educator and the educated in order to facilitate the real achievement of the expected objectives of the educational sector.

Keywords : child, education, *Laudato si'*, pope François, school

Historique de l'article

Date de réception : 25 mai 2021

Date d'acceptation : 13 septembre 2022

Date de publication : 27 décembre 2022

Type de texte : Question de recherche

Introduction

L'œuvre de l'éducation a la légitimité certaine et l'efficacité incontestable d'être d'une importance capitale pour tout humain. Elle est conduite par l'éducateur ou l'éducatrice qui, par sa personnalité, la parole et par l'exemple, forme et éduque l'enfant, lui communique ses pensées en lui révélant le vrai, le beau et le bien. L'humanité se métamorphose dans tous les secteurs de la vie. Il convient de s'interroger individuellement et collectivement afin de créer une vraie alliance entre humanité et création.

Enjeux de la qualité des acteurs et actrices de l'éducation dans une perspective de Laudato si'

Nous savons qu'en règle générale, on n'enseigne pas ce que l'on veut, on n'enseigne pas ce que l'on sait, on enseigne ce que l'on est. C'est par la personnalité et le tempérament de chaque éducateur ou éducatrice que les objectifs assignés seront atteints. Les moyens utilisés par les uns et les autres pour réussir varient avec les individus. Pour exercer une influence effective sur les enfants, certaines conditions sont indispensables. L'éducateur ou l'éducatrice doit posséder des qualités physiques, intellectuelles, professionnelles, morales et spirituelles que nous examinerons. Il faut aussi préciser que la responsabilité dans ce cheminement est partagée. En effet, l'enfant éprouve beaucoup de difficultés pour saisir la pensée de l'éducateur ou de l'éducatrice. Il éprouve aussi les mêmes difficultés pour transmettre sa propre pensée.

Aussi, nous voulons montrer que l'école dans la plupart du temps se borne à combattre l'ignorance et dans cette lutte, elle ne tient pas assez compte de la différence de qualité entre un savoir-assimilé et celui ingurgité. Elle se penche moins sur la nécessité de créer des aptitudes que sur l'urgence d'entasser les connaissances. Elle dresse plus qu'elle ne forme. Au lieu d'élever une mémoire mécanique, incertaine, fugace, incapable d'évoquer à volonté les données enregistrées, il est vraiment passionnant de former une mémoire intelligente, tenace, qui va à l'essentiel des idées dans leur ordre logique et dans leurs relations. D'où la nécessité pour l'éducateur ou l'éducatrice d'avoir une connaissance sûre sur les structures mentales de l'enfant et de leur évolution. C'est d'ailleurs ce que nous fait remarquer Jean Piaget lorsqu'il dit : « l'intelligence ne consiste pas en une catégorie isolable et discontinue de processus cognitifs. Elle n'est pas, à proprement parler, une structuration parmi les autres : elle est la forme d'équilibre vers laquelle tendent toutes les structures dont la formation est à chercher dès la perception, l'habitude et les mécanismes sensori-moteurs élémentaires » (Piaget, 2007, p. 16). C'est ce que nous avons appelé la qualité de l'éduqué-e.

Qu'est-ce que l'encyclique *Laudato si'*?

Dans l'encyclique *Laudato si'*, François (2015) énumère les actions à mener, même les plus humbles et les plus insignifiantes. L'encyclique dont il est question est un document de 246 numéros, subdivisé en six chapitres et qui parle de l'écologie dans sa globalité.

Dans le 1er chapitre, le pape jette un regard sur la crise écologique actuelle; la pollution due aux moyens de transport, aux fumées des industries, aux dépôts des substances, au réchauffement climatique. François invite les populations et surtout les consommateurs et consommatrices à une prise de conscience sur ces dangers.

Au chapitre 2, il souligne la complexité de la crise écologique et les solutions que l'on peut atteindre, mais aussi la sagesse religieuse qui pourrait dégager un langage propre. Il relève la dignité incomparable de chaque être humain. L'être humain grandit en lien avec trois êtres : un lien avec Dieu, un lien avec l'humain et un autre avec la terre.

Au chapitre 3, François parle de la racine humaine de la crise écologique qui se situe en l'humain. Il constate un « paradigme technocratique », c'est-à-dire le pouvoir technologique qui met l'être humain à la croisée des chemins. Il note qu'il y a cependant un manque d'éducation appropriée à l'utilisation de ce pouvoir qui s'étend sur les plans éthique et spirituel.

Au chapitre 4, François s'étend aux dimensions humaine et sociale. Il parle d'une « écologie intégrale ». Les recherches partielles de l'écologie aboutiraient à des solutions partielles. C'est pourquoi une vue d'ensemble doit être privilégiée pour obtenir des résultats d'ensemble. Les lois seules ne suffisent pas pour protéger l'environnement, encore faut-il réellement qu'elles soient appliquées. Le chapitre se termine en relevant deux principes : celui du bien commun et celui de la justice entre générations.

Enjeux de la qualité des acteurs et actrices de l'éducation dans une perspective de *Laudato si'*

Au chapitre 5, le Pape trace les grandes lignes de dialogue à même de nous aider à sortir de la spirale d'autodestruction dans laquelle nous nous enfonçons. Il déplore le fait que, jusqu'à présent, il n'existe pas d'actions efficaces d'un leadership international. Il conseille des mécanismes de contrôle, des révisions périodiques et des sanctions liées au non-respect des clauses internationales.

Le chapitre 6 souligne l'éducation et la spiritualité écologiques. Le pape remarque que les êtres humains sont capables de se dégrader à l'extrême, mais peuvent aussi se dépasser, opter de nouveau pour le bien et se régénérer. Il n'y a pas de système qui annule complètement l'ouverture au bien, à la vérité et à la beauté. Pour l'auteur, l'éducation pour l'alliance entre l'humanité et l'environnement doit être promue. Ici, François se tourne particulièrement vers la famille pour jouer ce rôle. D'autres milieux éducatifs tels que l'école, les séminaires, les colloques et la catéchèse doivent favoriser, non pas une limitation suite aux règles établies, mais plutôt un changement de mentalités et une évolution des consciences.

Les qualités de l'éducateur ou l'éducatrice dans la perspective de *Laudato si'*

L'encyclique parle de la conversion écologique qui prend naissance de façon individuelle et consiste à protéger l'humain et la création. Ceci passe aussi par une consommation responsable des ressources. C'est finalement aux consommateurs et consommatrices, parmi lesquels se trouve l'éducateur ou l'éducatrice, de prendre en main la liberté et sortir de l'utilitarisme. Pour y parvenir, l'éducateur ou l'éducatrice a besoin de certaines qualités.

Des qualités physiques de l'éducateur ou de l'éducatrice

Les disgrâces du corps, les imperfections de la vue, de l'ouïe, de la voix, de la prononciation peuvent rendre difficile la fonction d'éducateur et d'éducatrice. Les enfants sont sans pitié. Ils ont vite fait de tourner l'éducateur ou l'éducatrice en ridicule. Un bon état physiologique est donc indispensable à l'éducateur ou l'éducatrice qui ne peut pas remplir ses devoirs avec une santé défectueuse. Les études personnelles et les diverses préoccupations qu'exige la charge de l'éducation ne tardent pas à maintenir l'éducateur ou l'éducatrice dans un état de surexcitation et d'énervement qui peut influencer sur le sommeil, primordial pour l'équilibre nerveux d'un individu. Il peut en résulter des névroses avec dépression mentale, l'incapacité d'attention et de réflexion, la perte de mémoire et une diminution du pouvoir de la volonté.

Ces défauts du corps ne sont pas cependant des obstacles incontournables. Ceux qui en sont affligés réussissent souvent dans leurs salles de classe, alors que certain-e-s éducateurs et éducatrices, possédant tous leurs moyens physiques, n'arrivent pas toujours à se faire respecter.

L'état nerveux est primordial. Il faut une présence d'esprit continue, une attention soutenue, un effort de mémoire, de pensée, d'imagination considérable. Il y a aussi la fatigue résultant de la parole, les conditions du travail dans l'incompréhension, l'inattention, l'étourderie, le bavardage des éduqué-e-s qui entraîne une dépense considérable et peut énerver. Une santé déficiente, un équilibre physiologique qui laissent à désirer amènent à la surcharge et à la dépression. On présente des inégalités d'humeur sans plus être maître de soi. Une mauvaise santé doit donc être écartée et chaque éducateur ou éducatrice doit être très vigilant.e et très attentif (ive) à son état physiologique.

La vue

Enjeux de la qualité des acteurs et actrices de l'éducation dans une perspective de *Laudato si'*

Pour se rendre compte de la conduite des éduqué-e-s, ceux et celles à qui nous voulons communiquer les objectifs de *Laudato si'*, l'éducateur ou l'éducatrice a besoin d'une vue normale. Cette qualité est importante, car les enfants se livrent au désordre, au mal, à la dissipation et se pervertissent lorsqu'ils se rendent compte que l'éducateur ou l'éducatrice ne voit pas tout ce qui se passe. Parfois, l'éducateur ou l'éducatrice à bonne vue, mais il ne voit pas par manque d'attention et d'esprit d'observation. Les enfants sont constamment en action, ils bougent, ils se parlent, s'interpellent, se taquinent mutuellement, aux dépens et en présence de l'éducateur ou l'éducatrice non averti-e- L'éducateur ou l'éducatrice doit avoir les yeux ouverts et bien ouverts. Qu'il découvre tous les petits complots; les différents cas de jeux qui circulent lorsqu'il fait la classe; qu'il décèle tous les défauts, toutes les taquineries et toutes les sources de désordres. Le regard a une grande puissance éducatrice. Il plonge jusqu'au fond de l'âme, il fait cesser le désordre, provoque le repentir, excite à l'accomplissement du devoir. Il encourage, stimule, blâme, ordonne et défend. Il y a vraiment une vertu dans le regard de l'éducateur ou l'éducatrice.

L'ouïe

L'oreille doit être un auxiliaire avisé de l'œil. L'éducateur ou l'éducatrice, pour pouvoir communiquer, doit entendre. On ne peut parler de conversion écologique sans en entendre parler. L'ouïe décèle tous les murmures, même les chuchotements les plus discrets. L'éducateur ou l'éducatrice devra entendre les conversations à voix basse, il sera au courant des réponses fausses ou des paroles impertinentes. Qu'il ou elle découvre tous les bruits qui provoquent le désordre ou qui sont la manifestation d'un esprit d'insubordination. Avec un maître ou une maîtresse un peu sourd-e, il y aurait toutes sortes de désordre en classe. D'ailleurs, lors de la conférence des évêques du Japon, ils ont, pour leur part, rappelé qu'« Entendre chaque créature chanter l'hymne de son existence, c'est vivre joyeusement dans l'amour de Dieu et dans l'espérance » (Conférence des évêques du Japon, 2001).

La voix

Elle a une puissance extraordinaire. C'est elle qui doit communiquer les objectifs de *Laudato si'* aux enfants. Il faut noter que la parole va droit à l'esprit et au cœur. Elle pénètre jusqu'au fond de l'âme qu'elle éclaire, entraîne, conduit et maîtrise. Elle est un pouvoir qui soulève et qui soutient tout. L'éducateur ou l'éducatrice, grâce à l'exercice, doit donner à sa voix toute la sonorité et toute la force qu'elle peut acquérir. La clarté et l'intention sont les deux qualités essentielles d'une voix. La clarté évite une parole sourde, rauque, caverneuse qui est déplaisante en elle-même et ne retient pas l'attention. Le ton varie avec l'effet à produire. Un ton uniforme engendre l'ennui. Le maître ou la maîtresse ne doit pas avoir l'air de réciter des phrases ou des leçons apprises par cœur. Il faut que sa voix passe avec aisance du grave au doux, du plaisant au sévère; qu'elle vibre sous le coup de l'émotion qu'il ou elle communique à l'auditoire.

De la dignité extérieure

La bonne tenue amène le respect des éduqué-e-s. Ils saisissent à première vue certains défauts extérieurs et sont portés à mépriser les éducateurs ou les éducatrices qui en sont affligés. L'éducateur ou l'éducatrice devra être digne dans sa personne, vêtu.e convenablement, sans prétention et sans négligence. Ses habits seront toujours propres et séants. Ni dans un sens ni dans un autre, la tenue ne doit attirer l'attention. Cette tenue sera pleine de gravité et de simplicité. L'éducateur ou l'éducatrice aura un air calme, modeste et tranquille qui annonce la possession de soi-même et dénote une volonté forte qui se contient.

Les manières ne doivent ni être excentriques ni être des manies. Les enfants notent facilement la manie verbale, la manie du geste et de l'attitude. Ils relèvent tout impitoyablement et avec une exactitude dont on est souvent étonné. L'éducateur ou l'éducatrice évitera donc les manies et les tics : gestes désordonnés, habitudes de se croiser les jambes, de se mettre la tête dans les mains, de pousser des cris, de frapper du poing ou du pied. Les manières seront aisées, distinguées,

Enjeux de la qualité des acteurs et actrices de l'éducation dans
une perspective de Laudato si'

d'une noble simplicité. Même dans les moments d'abandon, l'éducateur ou l'éducatrice ne permettra rien qui porte atteinte à sa dignité, il ou elle évitera l'affectation, l'attitude compassée et solennelle qui annonce une vanité prétentieuse, expose au ridicule et éloigne les éduqué-e-s.

La personnalité d'un éducateur ou d'une éducatrice doit être d'une étonnante complexité. Rien n'est à négliger. Si la fonction est exigeante pour le physique et l'extérieur, elle ne l'est pas moins pour les qualités intellectuelles et morales.

Des qualités intellectuelles et des connaissances professionnelles

Des qualités intellectuelles, le savoir est essentiel, car ce qui prime avant tout, ce sont les qualités de l'esprit et du cœur. C'est, en un mot, la personnalité. Pour éduquer les autres, il faut être soi-même éduqué. Une intelligence ouverte, un savoir sûr et étendu sont les conditions de l'autorité et de l'influence. On peut surmonter l'imperfection physique et dominer une déficience nerveuse. On peut même garder son autorité malgré certaines manies. Mais, il est impossible de remédier à l'impression, une fois donnée, de l'ignorance. Non pas que l'éducateur ou l'éducatrice se pose en un connaisseur imperturbable.

Il est tout de même nécessaire qu'il ou elle ignore certaines choses pour que les éduqué-e-s se rendent bien compte que la science est infinie. Mais, son prestige s'en ressent lorsqu'il s'embarrasse à propos des petites choses insignifiantes et lorsqu'il ou elle affirme des erreurs dont les éduqué-e-s eux-mêmes ou elles-mêmes voient la fausseté. Si l'éducateur ou l'éducatrice se rend compte de sa faiblesse, il ou elle perd toute son assurance et donne un spectacle lamentable. Le résultat est pire s'il ou elle veut s'imposer par la crainte. Avec Lerbet Georges nous pensons qu'« enseigner c'est faire naître un intérêt et y répondre; toute leçon doit être une réponse désirée qui s'introduit dans un organisme bien préparé à le recevoir » (1971, p. 69). L'éducateur ou l'éducatrice

pourrait interroger sans livre et sans notes, mais il est normal qu'il se serve d'instrument, qu'il ou elle soit à l'aise et qu'il ou elle fasse sentir qu'il ou elle sait, non seulement ce qu'il ou elle doit enseigner, mais bien au-delà.

La valeur d'un éducateur ou d'une éducatrice se maintient et se perfectionne par l'étude. Étudier permanemment est l'un de ses devoirs. Le maître ou la maîtresse peut ainsi augmenter son savoir par des lectures diverses, par des relations avec les personnes plus instruites ou par des conférences pédagogiques. Certaines qualités sont indispensables à l'éducateur ou l'éducatrice : l'art de raconter, l'art de lire et l'art d'écrire par exemple. L'éducateur ou l'éducatrice doit travailler sa mémoire qui est un instrument de grande valeur. C'est par la mémoire que l'esprit s'enrichit, se meuble et sans cesse augmente ses conquêtes. Sur le plan écologique, pour vivre une « conversion écologique » tant au niveau personnel que communautaire, la grande question est de rendre possible une « profonde conversion intérieure » (François, 2015, n°217). L'imagination est excellente en soi et rend à l'éducateur ou à l'éducatrice les services les plus précieux. Il faut la développer en évitant qu'elle ne soit pas trop vive. Cependant, un jugement droit et sain doit être l'apanage d'un-e bon(ne) éducateur ou éducatrice. La formation intellectuelle et morale est une œuvre de raison. Il faut bien connaître les éduqué-e-s avec leurs qualités, leurs faiblesses, leurs défaillances, leurs besoins d'activités et leurs ressources. Il faut savoir distinguer le degré de malice ou de bonté de leurs actes et donner une direction appropriée à leurs caractères et à leur âge. Ce jugement peut, pour l'éducateur ou l'éducatrice, prendre le nom de tact qui se compose de quatre éléments : l'esprit d'observation, le savoir-être, le bon sens pratique et la sensibilité.

L'éducateur ou l'éducatrice, bien plus que tout autre travailleur, doit posséder des connaissances relatives à son métier. Dans le cas de l'éducation écologique, il ou elle doit se mettre à l'école du savoir dans ce domaine, car cette éducation tend à inclure une critique des "mythes" de la modernité (individualisme, progrès indéfini, concurrence, consumérisme, marché sans règles), fondés sur la raison instrumentale;

Enjeux de la qualité des acteurs et actrices de l'éducation dans
une perspective de Laudato si'

elle tend également à s'étendre aux différents niveaux de l'équilibre écologique : au niveau interne avec soi-même, au niveau solidaire avec les autres, au niveau naturel avec tous les êtres vivants, au niveau spirituel avec Dieu. L'éducation environnementale devrait nous disposer à faire ce saut vers le Mystère, à partir duquel une éthique écologique acquiert son sens le plus profond. Par ailleurs, des éducateurs ou éducatrices sont capables de repenser les itinéraires pédagogiques d'une éthique écologique, de manière à faire grandir effectivement dans la solidarité, dans la responsabilité et dans la protection fondée sur la compassion (François, 2015, n°210).

Le manque de formation professionnelle serait nuisible à la fois à l'éducateur ou l'éducatrice et à l'enfant. À l'éducateur ou l'éducatrice qui agirait comme un empirique et un routinier, à l'enfant qui subirait les conséquences. Ces connaissances, dans ce domaine, peuvent fortement s'appuyer sur la psychologie de l'enfant appliquée à l'éducation, la pédagogie générale, la méthodologie et les doctrines pédagogiques. Dans les domaines classiques, elles sont acquises parfois à l'école normale et c'est pourquoi, elles doivent être sans cesse rafraîchies et maintenues à jour par des lectures, des conférences pédagogiques et des causeries avec des éducateurs ou éducatrices expérimenté-e-s. Ainsi, nous pourrions dire que c'est non seulement à une conversion, mais à la mise en œuvre concrète de cette conversion, à un changement de style de vie, à un changement de civilisation, à une citoyenneté écologique.

L'éducateur ou l'éducatrice, qui veut accomplir sa tâche dans le cadre écologique avec succès, saura profiter de toutes les occasions pour se perfectionner. Mais, la connaissance des méthodes ne l'empêchera pas d'être personnel(le), car plus originale sera sa parole, plus attentivement elle sera écoutée. Rien ne vaut le naturel, surtout en éducation où il faut être vivant dans ses regards, dans ses gestes et dans ses paroles si l'on ne veut rebuter ces créatures éprises de vie et de mouvement que sont l'enfant et le jeune homme ou la jeune femme.

L'esprit d'observation, de contemplation et les qualités morales de l'éducateur ou de l'éducatrice

Ici, nous voulons montrer que la grande préoccupation, pour vivre une « conversion écologique » tant au niveau individuel que communautaire, est surtout de rendre possible une « profonde conversion intérieure » (François, 2015, n°217). Pour que cela soit possible, il faut être imprégné d'« une mystique qui nous anime ». Cette contemplation de la création va permettre de découvrir à travers chaque chose un enseignement que Dieu veut transmettre, parce que pour le croyant ou la croyante, contempler la création (ce qui implique la vue), c'est aussi écouter un message. Le chemin de cette mystique passe par la contemplation du monde. Une contemplation qui se fait de l'intérieur, qui vient du cœur. Il y a tout un travail à faire de ce point de vue.

Être observateur ou même contemplateur partout, est une qualité indispensable à l'éducateur ou à l'éducatrice. Celui-ci ou celle-ci en a vraiment besoin pour connaître ses élèves, apprécier leur conduite en classe et en récréation, leurs paroles, leurs actes, leur tenue, se rendre compte de leurs connaissances, leurs aptitudes; juger de l'effet que produisent sur eux les éloges, les réprimandes, les succès et les échecs. Dans le cadre écologique, il faut réintroduire, rééduquer les enfants à la contemplation. Cela suppose de reprendre goût au temps qui passe et au silence, dans un monde où les choses vont vite dans un vacarme à la limite assourdissant. Rééduquer sur le long terme face à la brièveté des événements, œuvrer à l'intériorité grâce au silence face aux bruits des sollicitations extérieures, aider à la persévérance dans une activité face à l'attirance du pitonnage continu, voilà une mission éducative qui nous semble intéressante.

Pour ce faire, l'éducateur ou l'éducatrice a besoin de se connaître lui-même ou elle-même, analyser ses pensées, ses paroles, ses actes, la valeur des procédés et méthodes qu'il ou elle emploie, chercher les causes du succès ou de l'insuccès de ses leçons; apprécier le résultat de ses conseils et de ses exhortations, l'état de la discipline, l'efficacité

Enjeux de la qualité des acteurs et actrices de l'éducation dans une perspective de *Laudato si'*

du système d'émulation, l'esprit général de la classe. Ces observations lui fourniront la matière d'un fructueux examen de conscience pédagogique. Il ou elle en a enfin besoin de se souvenir afin d'améliorer constamment ce qu'il ou elle a à faire. Il y a aussi l'aspect de la réflexion qui est importante, car c'est elle qui forme l'intelligence, fait éviter les actes inconsidérés, les jugements a priori. Elle forme la sensibilité en la modérant, dirige le cœur, surveille ses mouvements et lui trace la route à suivre. Elle discipline les sentiments et fortifie le cœur. Elle forme la volonté et maintient l'éducation dans le calme et la sérénité.

Le Pape François, dans *Laudato si'*, fait l'interpellation suivante :

nous sommes dans la dégradation morale, en nous moquant de l'éthique, de la bonté, de la foi, de l'honnêteté. L'heure est arrivée de réaliser que cette joyeuse superficialité nous a peu servi. Cette destruction de tout fondement de la vie sociale finit par nous opposer les uns aux autres, chacun cherchant à préserver ses propres intérêts; elle provoque l'émergence de nouvelles formes de violence et de cruauté, et empêche le développement d'une vraie culture de protection de l'environnement (François, 2015, n°229).

Ce faisant, la douceur doit être unie à la fermeté. C'est par elle que l'on touche les cœurs des enfants. Il faut tâcher de se faire aimer si on veut se faire craindre. Le bon éducateur ou la bonne éducatrice se considère comme le remplaçant des parents. Il soutient, encourage, console dans les peines et dans les difficultés. Patient-e, il ou elle sait comprendre les enfants et faire la part des choses. Il ou elle ne peut pas atteindre ses objectifs s'il ou elle est moqueur ou moqueuse et sarcastique. Mais, que sa bonté ne dégénère pas en une bonhomie ridicule qui tolère tout, excuse tout, qui met les principes sous les pieds par crainte d'affronter les volontés adverses ou d'éprouver certaines difficultés ou même par amour de la tranquillité. Il faut savoir fermer les yeux sur les fautes sans conséquences. La véritable bonté est délicate, intelligente, impartiale et constante. Elle est ferme et sans faiblesse. L'écologie humaine implique aussi quelque chose de très profond : la relation de la vie de l'être humain avec la loi morale inscrite dans sa propre nature, relation nécessaire pour pouvoir créer un environnement plus digne.

Solidarité du savoir, fermeté, équilibre du caractère et esprit de justice et dignité morale

L'éducateur ou l'éducatrice doit être soi-même pour s'imposer. Les emportements, les colères, les menaces à tout propos, les cris et les apostrophes, les coups de baguette sur la table, n'ont jamais donné grand ascendant sur une classe. Si de pareils déchaînements altèrent avec le laisser-faire et le laisser aller, les enfants tournent l'éducateur ou l'éducatrice en ridicule. Il faut que l'éducateur ou l'éducatrice sache se contenir et se dominer parce qu'il faut absolument qu'il ou elle soit juste. La probité et la loyauté de l'éducateur ou l'éducatrice doivent être au-dessus de tout reproche. Par son amour de justice et de vérité, il traitera chaque enfant selon ses mérites et ses droits, sans jamais se laisser influencer par des considérations d'intérêt personnel. Il ou elle ne sera attiré-e ni par l'impulsion du moment ni par des sentiments instinctifs de sympathie ou d'antipathie. L'éducateur ou l'éducatrice doit exiger de chaque enfant ce qu'il peut donner, le traiter selon ses aptitudes, ses qualités, ses défauts, son caractère; les enfants sont particulièrement sensibles à l'injustice. Ils ont le sens naturel de l'égalité.

L'éducateur ou l'éducatrice, sujet aux éclats, ne peut pas être juste. Celui qui est émotif, sentimental, risque fort de ne pas l'être. L'éducateur ou l'éducatrice ne doit pas non plus faire des préférences. L'autorité est assurée lorsqu'on a la saine réputation d'être juste. Cette justice ne sera pas aveugle. C'est pourquoi de nos jours, nous ne pouvons pas nous empêcher de reconnaître qu'une vraie approche écologique se transforme toujours en une approche sociale, qui doit intégrer la justice dans les discussions sur l'environnement, pour écouter tant la clameur de la terre que la clameur des pauvres (François, 2015, n° 49). L'enseignant-e aura un sens psychologique aigu. Beaucoup de finesse et d'adresse sont indispensables. L'éducateur ou l'éducatrice tiendra compte de chaque personnalité et de l'ambiance générale. Faire preuve d'un tact psychologique, bien connaître les enfants, savoir parler et manœuvrer,

Enjeux de la qualité des acteurs et actrices de l'éducation dans
une perspective de Laudato si'

selon qu'ils sont grands ou petits, connaître chaque enfant en particulier, ne pas s'adresser de la même manière au timide, au nerveux, à celui qui est choyé ou gâté à la maison et à celui qui est brutal, violent ou farceur. L'enfant déteste quiconque agit en fourbe. Veiller à ce qu'il ne soit pas méfiant et que la confiance soit détruite, car sans confiance, point d'éducation.

L'éducateur ou l'éducatrice recherchera ceux ou celles qui dominent le groupe afin d'établir avec eux ou elles un lien d'amitié. Il faut occuper à tout moment les enfants et faire sa préparation soigneusement. Ne jamais se détourner de sa tâche pendant les heures de classe.

Que l'éducateur ou l'éducatrice enseigne ce qu'il ou elle est, c'est-à-dire qu'il ou elle est partout et toujours l'exemple. Cette dignité morale de l'éducateur ou de l'éducatrice, qui est une leçon continuelle pour l'enfant, se compose de plusieurs éléments : l'éducateur ou l'éducatrice est simple dans sa mise, réservé-e dans ses regards, calme, bon-ne, doux ou douce, affable. Il ou elle est ainsi la maîtrise de soi-même et inspire estime et respect.

L'urbanité des manières exige la réserve, exclut le genre glacial qui éloigne les sympathies, le genre vantard qui parle trop de soi et ne trouve que matière à critiquer chez les autres. La correction du langage évite toute expression grossière ou inconvenante dans toute conversation.

L'intégrité morale enfin, est l'émanation de toute la personnalité de l'éducateur ou de l'éducatrice dans ses paroles, ses actes et dans toute sa conduite. Il ne faut pas penser que ces efforts ne vont pas changer le monde. Ces actions répandent dans la société un bien qui produit toujours des fruits au-delà de ce que l'on peut constater, parce qu'elles suscitent sur cette terre un bien qui tend à se répandre toujours, parfois de façon invisible. En outre, le développement de ces comportements nous redonne le sentiment de notre propre dignité, il nous porte à une plus grande profondeur de vie, il nous permet de faire l'expérience du fait qu'il vaut la peine de passer en ce monde (François, 2015, n° 212).

Toutes les qualités morales de l'éducateur ou de l'éducatrice se résument par son caractère. C'est en général par le caractère que l'humain exerce sur les autres une influence plus ou moins grande. Le caractère, facteur essentiel de succès, est formé de l'ensemble des qualités intellectuelles et morales. Il implique surtout des éléments moraux : douceur, fermeté, prudence, justice, dignité, esprit de sacrifice, dévouement, bonne humeur et entrain. En un mot, il faut la maîtrise et le gouvernement de soi-même. Le caractère qui doit se perfectionner sans cesse ne sera ni violent ni timide.

L'esprit de prudence réside dans les relations avec les élèves, dans les relations avec le public et dans les rapports avec les collègues. L'éducateur ou l'éducatrice veille à sa tenue, à ses paroles, à ses actes. N'avoir avec les parents et les autorités que des relations nécessaires. Se garder dans une localité de critiquer son prédécesseur, de trouver mauvais et de détruire systématiquement ce qu'il avait organisé. Les réformes les plus indispensables doivent se faire lentement et presque insensiblement. Vivre dans une parfaite charité avec ses collègues, se rendre service, demander conseil aux plus expérimenté-e-s; se garder de tout dénigrement surtout devant les élèves et devant le public, se réjouir du succès de tous et de toutes. Ne pas rechercher la popularité aux dépens des autres et au détriment de la discipline générale. Faire de son mieux ce dont on est chargé, respecter surtout les décisions et les ordres du responsable des lieux, un idéalisme indispensable.

Toutes ces qualités physiques, intellectuelles et morales ne suffisent pas si l'éducateur ou l'éducatrice n'était porté-e par l'amour de son métier, l'affectation pour l'enfance et l'intérêt pour ses progrès et enfin, par la foi en sa haute mission.

Certaines qualités physiques ne dépendent pas de nous : la taille, la prestance, l'extérieur agréable, l'acuité des sens, une voix sans défaut. D'ailleurs, les qualités physiques sont presque toujours insuffisantes si elles ne sont accompagnées de qualités intellectuelles et morales.

Enjeux de la qualité des acteurs et actrices de l'éducation dans une perspective de *Laudato si'*

Mais, nous pouvons nous donner un extérieur avenant, nous exercer à donner à la voix plus d'étendue et de souplesse et corriger les défauts de prononciation. Nous pouvons aussi améliorer notre santé en aérant souvent les milieux de travail, en exerçant, sans comprimer, les poumons, en nous promenant au grand air, en pratiquant la respiration profonde, en mangeant une nourriture légère et de bonne qualité et en prenant un repos suffisant. Pas de veilles prolongées. Se coucher tôt et se lever de bonne heure.

Les qualités intellectuelles peuvent s'acquérir par des études personnelles, les préparations des classes, les causeries et les conférences et par la culture des facultés et des exercices destinés à créer certaines habitudes intellectuelles. On peut toujours améliorer sa conduite et acquérir de solides qualités. Il faut toujours avoir à l'esprit que « l'enfant est moins apte au travail pendant les périodes de forte croissance » (Claparede, 1951, p.112).

Les qualités de l'éduqué-e dans la perspective de *Laudato si'*

L'apprentissage de l'intériorité, avec sa connaissance et la prise en compte dans la conduite de la vie, semble n'avoir pas été une préoccupation majeure dans les formations initiales. Cependant, nous pouvons comprendre quelle est sa place majeure dans l'éducation de notre jeunesse. Déjà au n° 63, le pape François estimait : « Il est nécessaire d'avoir aussi recours aux diverses richesses culturelles des peuples, à l'art et à la poésie, à la vie intérieure et à la spiritualité ».

L'école se propose de donner des connaissances aux élèves. Celles-ci devraient être mises à la portée de l'enfant. L'éducateur ou l'éducatrice doit tenir compte des seuils de compréhension de l'enfant et calquer son enseignement sur la façon dont procède normalement la pensée

enfantine. L'enfant, en effet, éprouve beaucoup de difficultés pour saisir notre pensée, même lorsqu'elle paraît adaptée. Il éprouve aussi les mêmes difficultés pour transmettre sa pensée propre. Quand on méconnaît ces données, on tombe dans les méfaits pédagogiques importants. L'école dans la plupart du temps se borne à combattre l'ignorance. Et dans cette lutte, elle ne tient pas assez compte de la différence de qualité entre un savoir assimilé et un savoir ingurgité. Elle se penche moins sur la nécessité de créer des aptitudes que sur l'urgence d'entasser les connaissances. Elle dresse plus qu'elle ne forme.

Au lieu de façonner une mémoire mécanique, incertaine, fugace, incapable d'évoquer à volonté les données enregistrées, c'est vraiment passionnant de former une mémoire intelligente, tenace, qui va à l'essentiel des idées dans leur ordre logique et dans leurs relations. D'où la nécessité pour l'éducateur ou l'éducatrice d'avoir une connaissance sûre sur les structures mentales de l'enfant et de leur évolution.

Le savoir enfantin et le savoir adulte

Le savoir de l'enfant est différent de celui de l'adulte. Celui-ci a déjà un savoir élaboré, résultat d'un effort de réflexion soutenue. L'esprit de l'enfant est friand des données concrètes et sensible au tangible, au vécu, à l'observable. Le mécanisme de la pensée adulte et celui de la pensée de l'enfant sont tout autres. Le processus de l'opération intellectuelle n'est pas le même puisque l'un procède par abstraction, l'autre agit sur le concret. De plus, l'effort de l'enfant est fragile, d'où une différence de rendement. Un anthropocentrisme dévié ne doit pas nécessairement faire place à un "bio-centrisme", parce que cela impliquerait d'introduire un nouveau déséquilibre qui non seulement ne résoudrait pas les problèmes, mais en ajouterait d'autres. On ne peut pas exiger de l'être humain un engagement respectueux envers le monde si on ne reconnaît pas et ne valorise pas en même temps ses capacités particulières de connaissance, de volonté, de liberté et de responsabilité (François, 2015, n°118).

Enjeux de la qualité des acteurs et actrices de l'éducation dans une perspective de *Laudato si'*

Ainsi, aucun effort qui veut précéder la maturation n'est possible. S'exprimer en termes abstraits à l'endroit d'un enfant, c'est perdre inutilement le temps. C'est aussi en vain qu'on chargerait sa mémoire de définitions. Dans l'exemple, une île est une terre entourée d'eau de tous les côtés, trois noms : terre, eau, côtés expriment chacun une idée générale inaccessible par l'enfant d'un bas âge. Nous dirions plutôt que l'adulte a des idées, l'enfant, des images. Or, l'idée est générale, l'image est particulière. L'idée relève de l'intelligence, l'image, des sens et de l'imagination. L'adulte pense par idées abstraites, l'enfant par images concrètes; la phrase adulte est une synthèse et la pensée de l'enfant est pour un temps inapte à la synthèse et insensible à la logique.

Le rôle de l'école

Le pape François, dans son encyclique *Laudato si'*, invite à prendre conscience de la réalité que nous vivons et à agir de manière responsable pour la sauvegarde de la maison commune. Les écoles doivent s'engager sans faille et jouer un rôle primordial pour soutenir les engagements de la communauté internationale, en développant au sein de chacune d'elles, grandes ou petites, des projets éducatifs structurants permettant une éducation de qualité et surtout une prise de conscience de chaque élève qu'il peut devenir un acteur de la sauvegarde de la maison commune.

À l'école, l'enfant doit apprendre à penser. Or, le problème de la pensée, c'est le problème capital de l'enseignement. Qu'est-ce qu'enseigner? Quels buts visons-nous par cet acte, avec cette action? L'école remplit un double but : faire acquérir les connaissances, d'une part et former l'esprit, d'autre part.

L'enfant doit acquérir les connaissances en partant des mécanismes de base que sont l'expression, la lecture, l'écriture et le calcul. Il apprend les différentes techniques des langues, toutes les disciplines qui

concourent à l'étude du milieu. Cette acquisition des connaissances constitue la matière de l'enseignement ou les contenus des programmes. L'école doit surtout contribuer au développement de l'esprit. Dans cette formation, on développe l'intelligence par la réflexion, l'évaluation globale, le raisonnement, l'observation, la comparaison, et on aboutit à la synthèse. Il s'agit ici de la compréhension, de la manière d'enseigner, des méthodes. L'éducation doit être pensée au-delà de l'école. À l'appel du pape François, elle doit rejoindre les jeunes dans leur milieu de vie.

Dans cette logique, il faut qu'à l'école, l'enfant exerce son action sur les choses et son intelligence par la langue. Il y a donc, d'une part, l'action qu'il exerce sur les choses, de l'autre, la langue qu'il assimile. L'enseignement est ainsi une étude du milieu dans laquelle on suscite, à travers la langue, l'activité des élèves sur les choses. Le milieu suscite des pensées. Par l'intuition, l'observation, par des procédés d'excitation de la pensée, l'esprit interroge les choses. On atteint la compréhension et on s'exprime, c'est-à-dire qu'on extériorise ce que l'on a pensé.

La pensée de l'enfant

Cette pensée est sollicitée par des objets, des situations concrètes, par l'observation. L'enfant doit exprimer ce qu'il pense. Il pourrait aussi l'écrire, par exemple, dans une observation d'une gravure, ne pas envisager exclusivement une énumération des détails qui n'est qu'un inventaire des connaissances, mais arriver à la véritable formation de l'esprit par l'observation qui pose des problèmes. En définitive et presque toujours, il faut trois stades dans une leçon : une évaluation résultant d'une observation globale, légère, conduisant à une énumération qui n'est qu'un inventaire de connaissances. Cette première phase est suivie d'une observation réelle qui pose des problèmes qui font réfléchir. Enfin, des synthèses ou des interprétations.

Enjeux de la qualité des acteurs et actrices de l'éducation dans une perspective de Laudato si'

Enseigner, c'est donc apprendre à observer et à s'exprimer. Toute leçon reposera sur l'observation. Celle-ci n'est pas suffisante, car l'intelligence se forme surtout par l'expression de la pensée. À l'école, l'enfant doit absolument exprimer sa pensée. Dans nos écoles en général, presque toutes les leçons ne s'arrêtent qu'au premier stade, à la phase de l'énumération, de l'inventaire des connaissances. On n'atteint jamais la phase ultime, qui est la formation de l'esprit.

S'agit-il par exemple d'une leçon d'élocution sur le petit déjeuner du matin? Par des gravures ou des dessins tracés en hâte au tableau, une servante habillée d'un tablier bleu, pose sur la table une tasse de café au lait bien fumant? Dans un coin, est blotti un chat. La servante se retire. Le chat monte sur la chaise et de sa patte, renverse le lait qui le brûle. La leçon commence par l'énumération de ce que l'on voit sur la gravure : une servante, une tasse de lait, un chat blotti dans un coin. Mais; elle ne s'arrête pas là. Que fait le chat? Voilà un problème qui fait réfléchir. Les éduqué-e-s expriment plusieurs opinions : le chat guette la servante; le chat fait semblant de dormir; le chat dort; le chat a faim; le chat surveille le départ de la servante; le chat veut voler... D'autres questions analogues sont possibles. Le chat se brûle. Il souffre. Avez-vous pitié de lui? Il a mal fait; c'est un voleur. Il mérite d'être puni. Le chat avait faim. La servante ne lui a pas donné du lait. Il a voulu seulement manger. Il ne mérite pas d'être puni... L'école doit créer ou développer toutes les aptitudes dont les élèves sont capables.

Les aptitudes

De nombreux penseurs dont Descartes et Helvétius ont estimé que les esprits sont égaux et que la différence du savoir ne provient que de la différence des méthodes. Ainsi, les différences qui s'accusent dans les intelligences proviendraient de l'éducation. Ces théories résistent à peine à l'expérience. Les esprits, de même que les tempéraments ou les

caractères, varient d'un individu à l'autre. Dans une classe, on constate chez les enfants une grande variété de disposition ou d'aptitudes. Chaque école peut générer des projets locaux, nationaux et internationaux dans lesquels sont reliés éducation formelle et non formelle, afin d'élargir la vision d'une éducation au service de la transformation sociale de nos élèves, de nos enseignants et donc de nos familles. Cela implique aussi de reconnaître ses propres erreurs, péchés, vices ou négligences, et de se repentir de tout cœur, de changer intérieurement (François, 2015, n°218).

L'aptitude est très malaisée à définir. Dans la notion d'aptitude, entre la notion de corrélation. Celle-ci serait le rapport qui existe entre plusieurs manifestations psychologiques.

Un-e élève à des aptitudes particulières lorsqu'il ou elle excelle pour une matière, alors qu'il ou elle est moins doué-e pour les autres. Il est presque impossible de déterminer un indice de corrélation. Ainsi, les résultats de l'étude de l'aptitude sont souvent imprécis. Il reste cependant parfois possible de déterminer, soit par des corrélations soit par des observations ou des constatations, certaines aptitudes des enfants : l'aptitude au dessin, à la musique... Il y a par exemple corrélation entre l'aptitude à l'orthographe et la mémoire visuelle.

La tâche essentielle de l'école est de susciter et de développer au maximum les aptitudes inhérentes en chaque enfant. De nos jours, la préparation à la vie s'évalue plutôt en termes d'aptitudes que de connaissances. Tous les membres d'une société doivent être aptes à penser logiquement et à s'exprimer, à prendre des initiatives et à agir. Tout adulte doit continuer à apprendre pour s'adapter à l'évolution capricieuse de nos sociétés modernes. L'école moderne adoptera, pour la formation de l'esprit des élèves adultes de demain, des méthodes qui apprennent à penser.

Apprendre à penser et à s'exprimer devient fondamental dans un monde où règnent sciences et techniques, où les relations de tous les jours sont de plus en plus complexes. L'école jusqu'ici est celle de la passivité où le psittacisme est le garant d'une mémoire mécanique. Si réciter n'est pas penser, il vaut mieux que l'élève puisse interroger le

Enjeux de la qualité des acteurs et actrices de l'éducation dans
une perspective de Laudato si'

monde, qu'il apprenne à penser d'abord par une approche globale des problèmes, puis par leur analyse. Il en distinguerait les différents éléments avec leurs relations, puis par une synthèse bien appropriée, et ces problèmes seraient résolus. Par cette méthode, l'élève comprend avant d'apprendre et développera sans nul doute son aptitude à penser, à s'exprimer et à agir; aptitudes si indispensables à notre monde tumultueux.

En définitive, trois étapes dans ce cheminement : comprendre globalement, analyser pour connaître, faire la synthèse pour résoudre et agir.

Il s'agit bien aussi d'accompagner les enfants, tantôt en les devançant, tantôt en les suivant, tantôt en se mêlant à eux. Ceci permettra de rejoindre le Pape François dans *Amoris Laetitia*, où il propose la trilogie "accompagner, discerner, intégrer" comme en écho aux étapes précédentes (François, 2016).

Ainsi, le savoir appris par l'élève doit aboutir au savoir-faire. Ainsi, l'école utilisera des méthodes propres à développer chez l'enfant les aptitudes à l'action et à l'esprit d'initiative. L'école actuelle fait des élèves de simples exécutants. On donne des ordres pour obtenir ce que l'on veut : la concession est propre, le jardin bien entretenu, les classes décorées, parfois par l'éducateur ou l'éducatrice lui ou elle-même. La bonne école veut que les éduqué-e-s se décident ensemble et d'eux-mêmes ou elles-mêmes, à réaliser tel ou tel travail. Tels élèves établissent les besoins, leurs priorités, en choisissant un, puis s'organisent. Le groupe définit les moyens à utiliser, établit le calendrier des opérations, répartit les responsabilités et exécute les tâches. Ainsi, l'action est motivée, organisée et conduite par les jeunes qui ne sont plus de simples exécutants, mais que l'école prépare à devenir de futurs coopérateurs et coopératrices plein-e-s d'initiatives.

L'école devrait inventorier, à l'aide de ses élèves, les différentes tâches susceptibles d'être exécutées au cours de l'année et en établir les priorités. Elle encouragerait les élèves à s'organiser et à mener à bien tous ces travaux par leurs initiatives personnelles. Elle leur apprendrait ainsi à agir et favoriserait en eux l'esprit de créativité.

Conclusion

Le Pape François, dans son encyclique déclare que « Tout est lié ». Ceci se justifie notamment, non pas seulement dans les aspects environnementaux, mais aussi, et surtout dans les aspects sociaux, car selon lui, « Il n'y a pas deux crises séparées, l'une environnementale et l'autre sociale, mais une seule et complexe crise socio-environnementale. Les possibilités de solution requièrent une approche intégrale pour combattre la pauvreté, pour rendre la dignité aux exclus et simultanément pour préserver la nature » (François , 2015, n°37). Il faut dire que l'éducateur ou l'éducatrice, en raison de sa mission, doit recevoir une formation très soignée et très complète dans plusieurs secteurs possibles. Ni la formation physique, intellectuelle et morale ni l'éducation professionnelle ne seront négligées. L'éducation étant une science et un art, l'éducateur ou l'éducatrice ne doit pas être maintenu-e dans un empirisme dont les conséquences sont déplorables. Il ou elle sera donc formé-e pédagogiquement. C'est une question de loyauté et de justice, et une condition de succès dans l'apostolat. L'éducation n'est pas qu'une affaire de principe. Elle repose également sur la production de méthodes, d'outils, et d'édition, au service des objectifs innovants de l'éducation. Les écoles surtout confessionnelles, compte tenu de leur responsabilité, doivent contribuer à l'expérimentation et à la diffusion de méthodes pédagogiques nouvelles.

Enjeux de la qualité des acteurs et actrices de l'éducation dans une perspective de Laudato si'

L'école devrait adopter des méthodes pour favoriser l'éducation permanente. Elle cesserait d'être le lieu exclusif où l'on apprend. L'école ne saurait plus n'être qu'un lieu où on entasse les connaissances, où celles-ci sont entonnées de force ou ingurgitées comme qui verserait dans un entonnoir. L'école devrait plutôt donner aux élèves une méthode de prospection, de classification et d'utilisation des connaissances. Apprendre aux enfants à prendre des notes, à rechercher un document à partir d'un fichier, à travailler à partir d'une table de matières. Il faut apprendre à l'enfant à apprendre. Il faut qu'il sache comment continuer à apprendre seul après l'école.

Si l'élève apprend à penser, à s'exprimer et à agir, s'il est muni d'esprit d'initiative et s'il sait continuer à apprendre tout seul après l'école, il s'adaptera sûrement dans notre monde toujours en perpétuelle mutation et sera un être humain averti dans la lutte pour le changement et la protection de la maison commune.

Références

- Claparede, Édouard. 1951. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève : Delachaux et Niestle.
- Conférence des évêques du Japon. 2001, *Reverence for Life. A Message for the Twenty-First Century*.
- Lerbet, Georges. 1971. *Introduction à une pédagogie démocratique*, Paris : Centurion.
- Pape, François. 2015. *Laudato si, encyclique sur la sauvegarde de la maison commune*, Paris : Cerf.
- Pape, François. 2016. *Amoris lætitia*. Paris : Cerf.
- Piaget, Jean. 2007. *Psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.

Hervé DJILO KUATE

Hervé DJILO KUATE

L'auteur est docteur en théologie de l'Université Protestante d'Afrique Centrale (UPAC) avec une formation postdoctorale à l'Université de Fribourg en Suisse. Pasteur de l'Église Évangélique du Cameroun, il est enseignant de théologie pratique et passionné des questions environnementales et du développement holistique.

Contact : hervedjilo@yahoo.fr

ISSN : Version en ligne

2630-1431

En ligne à :

<https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/djilo2022/>

Pour citer cet article : DJILO KUATE, Hervé. 2022. Enjeux de la qualité des acteurs et actrices de l'éducation dans une perspective de Laudato si'. MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 2(1), en ligne. DOI : 10.46711/mashamba.2022.2.1.9



VARIA

ISSN : Version en ligne

2630-1431

En ligne à :

<https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/varia2022/>



Paramètres psychopédagogiques à l'épreuve de l'enseignement des langues maternelles au Cameroun. Quels impacts et quels rendements?

GABRIEL MBA ET CÉPHANIE MIRABELLE GISÈLE PIEBOP

Résumé :

Les résultats médiocres de l'enseignement du français en Afrique sub-saharienne ont convaincu les gouvernements des pays africains, appuyés par des organismes internationaux tels l'AUF, l'OIF, etc., d'expérimenter d'autres méthodes d'enseignement. Celles-ci sont en général réorientées vers des programmes de scolarisation dans les langues africaines utilisées comme des facilitateurs de l'apprentissage et de la maîtrise du français. Au Cameroun, cette insertion s'est faite dans les systèmes d'enseignement primaire et secondaire, avec chacun une formule différente. De même, l'insertion de quelques langues seulement, sur la multitude de langues que compte le Cameroun, n'est pas toujours accueillie à bras ouverts par les parents, et les apprenant-e-s non-natifs et non-natives de ces langues, qui nourrissent alors toutes sortes de stéréotypes et précisément des préjugés à l'endroit de ces langues d'ethnies autres que les leurs. Cette situation complexifie davantage l'activité d'enseignement-apprentissage, ainsi que les résultats

escomptés. Et là encore, c'est sans compter que les enseignant-e-s chargé-e-s d'enseigner ces langues demeurent encore peu expérimenté-e-s. C'est sur ces aspects spécifiques que porte la présente étude issue des enquêtes menées dans le cadre du projet « Représentations sociales des langues enseignées (nationales et officielles) et incidences sur l'acquisition et le transfert de compétences interlangues : cas du Cameroun » initié par l'AUF et conduites dans les cinq zones linguistiques au Cameroun.

Mots-clés : apprentissage, enseignement, formateur, langue maternelle, neurosciences cognitives

Abstract :

The poor results of French language teaching in sub-Saharan Africa have convinced the governments of African countries, supported by international organisations such as the AUF, the OIF, etc., to experiment with other teaching methods. These are generally reoriented towards schooling programmes in African languages used as facilitators for learning and mastering French. In Cameroon, this insertion has taken place in the primary and secondary school systems, each with a different formula. Similarly, the inclusion of only a few of Cameroon's many languages is not always welcomed with open arms by parents and non-native learners of these languages, who then harbour all sorts of stereotypes and prejudices about these languages of ethnic groups other than their own. This situation makes the teaching-learning activity more complex, as well as the expected results. And here again, it is not to mention that the teachers responsible for teaching these languages are still relatively inexperienced. It is on these specific aspects that the present study is based on surveys carried out within the framework of the project « Social representations of the languages taught (national and official) and their impact on the acquisition and transfer of inter-language skills: the case of Cameroon » initiated by the AUF and conducted in the five linguistic zones in Cameroon.

Paramètres psychopédagogiques à l'épreuve de l'enseignement des langues maternelles au Cameroun. Quels impacts et quels

Keywords : cognitive neurosciences, learning, mother tongue, teaching, trainer

Historique de l'article

Date de réception : 25 février 2022

Date d'acceptation : 5 juillet 2022

Date de publication : 27 décembre 2022

Type de texte : Article

Introduction

Avec sa presque triple centaine d'unités ethnico-linguistiques, le Babel linguistique camerounais (Tadadjeu, 1990) présente un panorama complexe, qui ne rend pas toujours aisée l'application des modèles didactiques liés au bi-plurilinguisme. À cause des résultats peu reluisants et sans cesse dégringolant de la scolarisation dans les langues officielles que sont le français et l'anglais (Pasec, 2016, p. 29), tout comme avec l'expansion de plus en plus menacée de ces dernières (Nzessé, 2005, p. 174-175, Piebop, 2019), la France a, en ce qui la concerne, consenti à adhérer à l'idéologie du partenariat linguistique gagnant-gagnant avec les langues africaines (Mbondji-Mouelle, 2012), afin de fixer de nouvelles bases qui pourront favoriser l'apprentissage du français et rebooster de la sorte les succès scolaires.

C'est dans cette optique que l'AUF et ses organismes partenaires accompagnent des projets comme ELAN ou APPRENDRE dans les pays africains et au Cameroun précisément. Ces projets se préoccupent de l'implantation et du développement du bi-plurilinguisme dans les écoles. Or, il s'avère que cette entreprise demeure loin d'être une sinécure au Cameroun; ceci dans la mesure où elle s'implante dans un contexte

sociolinguistique extrêmement complexe, où les langues introduites dans les écoles ne sont pas toujours les langues maternelles des apprenant-e-s. Ce qui crée automatiquement de nombreuses frustrations, oppositions et préjugés qui, au final, plombent et diluent l'impact des enseignements. Les représentations négatives des non-natifs contrastent avec celles des natifs qui accueillent très favorablement l'enseignement des langues nationales. À cela, s'ajoute le contexte récent de l'entreprise qui, de ce fait, entraîne de nombreux ânonnements et des pratiques pédagogiques qu'il ne serait pas inutile de mettre en exergue.

Ainsi, la tâche qui incombe à la présente étude consiste à examiner les facteurs et surtout les démarches méthodologiques concrètement mises à contribution dans le processus de transmission des langues maternelles camerounaises aux apprenant-e-s. Ainsi, pour le compte du bi-plurilinguisme, quels sont les éléments qui bénéficient aux apprenant-e-s au cours de ce procédé d'acquisition des langues maternelles, les préparant à une meilleure compréhension des langues officielles? Étant donné les spécificités sociolinguistiques qui caractérisent les acteurs et actrices de l'enseignement-apprentissage au Cameroun, n'est-il pas nécessaire pour les guides-enseignant-e-s de langues maternelles d'allier à leurs activités linguistiques, pédagogiques et didactiques, de solides bases neuroscientifiques? Sinon, comment construire ou appliquer une pédagogie effective sans cerner au préalable les types d'individus à former, leurs environnements d'intervention et leurs besoins? Sans cette identification et compréhension des éléments qui gênent ou favorisent l'apprentissage, serait-il possible d'expérimenter une pédagogie et une didactique des langues maternelles camerounaises efficaces et efficaces? La réponse, anticipée et provisoire guidant les investigations, entrevoit une issue négative à cette dernière préoccupation. Mais, avant de passer à l'épreuve de l'expérimentation ou de la vérification, il serait judicieux de planter le décor dans lequel se déroulera la suite des analyses?

Contextualisation de l'étude

La présente étude est une réponse aux préoccupations sous-tendant le troisième appel à projets de recherche APPRENDRE (Appui à la Professionnalisation des Pratiques ENseignantes et au Développement de REssources) initié par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et ses organisations alliées : l'Agence française de Développement (AFD), l'IFEF (Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la Formation), ELAN (École et Langues Nationales)- Afrique. Elle a pour objectif de développer et de rendre plus performantes les pratiques professionnelles éducatives et surtout le bi-plurilinguisme dans huit pays de l'Afrique subsaharienne, à savoir : le Bénin, le Burundi, le Burkina Faso, le Mali, le Niger, la République Démocratique du Congo, le Sénégal, et le Cameroun qui justifie la raison d'être de cette étude. Celle-ci découle de la thématique du projet intitulé : Représentations sociales des langues enseignées (nationales et officielles) et incidences sur l'acquisition et le transfert de compétences interlangues.

Le projet est une suite conséquente à la théorie selon laquelle la maîtrise d'une langue maternelle facilite l'apprentissage de plusieurs autres, car elle fournit aux apprenant-e-s les distances nécessaires pour mieux appréhender les mécanismes de fonctionnement d'autres langues. Cette position paraît d'autant plus pertinente que Makouta Mboukou insiste, tout au long de ses recherches, sur le fait que « celui qui n'a pas appris à raisonner sur la parfaite ordonnance des schèmes structuraux de la langue maternelle ne saura jamais analyser l'organisation syntaxique de la langue étrangère » (1973, P. 93). Qui plus est, le projet d'insertion des langues nationales dans le système scolaire vient de la traduction en actes des dispositions des instructions officielles qui voudraient former un type de Camerounais-e solidement enraciné-e dans sa culture et prompt-e à s'ouvrir vers l'extérieur. Ce désir est matérialisé par de nombreux textes, à l'instar de la décision n° 004/2004 du MINEDUC intégrant les langues nationales dans le système éducatif camerounais. Voilà pourquoi le gouvernement camerounais a opté, depuis plus d'une décennie, pour

l'expérimentation et l'insertion de ces langues dans les premières années du cycle primaire pour l'apprentissage des notions clés telles que le calcul, la lecture-écriture, l'éveil, avant de faire suivre graduellement par l'utilisation des langues officielles comme véhicule d'enseignement. Dans la même lancée, les langues nationales ont été insérées dans les classes du secondaire, afin d'enraciner davantage les élèves dans leurs cultures. Pour le Cameroun, il est surtout question d'améliorer les rendements scolaires et de renforcer les pratiques bi-plurilingues qui, jusque-là, font du français et de l'anglais, les deux langues officielles d'enseignement.

Cette réorientation est en grande partie inspirée des échecs persistants des élèves, car les résultats rapportent pour un échantillon de 2 880 élèves de 270 écoles primaires du Cameroun, des performances en langue française de 51,2 % en dessous du même seuil en lecture et compréhension à la fin du cycle et de 70,3 % en dessous du seuil en langue française en début du cycle. Une situation qui inquiète considérablement Pasec, étant donné que c'est au-delà du seuil « suffisant » qu'il

considère que les élèves disposent en principe des connaissances et compétences indispensables pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions. En deçà, les élèves risquent de multiplier les difficultés lors de la poursuite de leur scolarité : ils sont plus susceptibles de découragement et d'abandon scolaire ou de connaître des difficultés encore plus importantes dans la suite de leur scolarité, s'ils la poursuivent (Pasec, 2016, p. 29).

Ce revirement découle également des études sur les langues de scolarisation en Afrique subsaharienne francophone (Lascolarf) dont les conclusions des travaux menés en 2010 confortent la position selon laquelle l'usage du bilinguisme scolaire réduit l'échec scolaire tout en favorisant un meilleur développement cognitif et affectif de l'apprenant, parce qu'il/elle recourt à une langue qu'il/elle connaît et qu'il/elle maîtrise pour améliorer l'acquisition des langues secondes (Mbala Ze et Wamba, 2010).

Ainsi, dans un contexte camerounais caractérisé par une pluralité de langues en contact, il s'agit pour l'étude de maximiser les ciblés les plus adéquats de formation, de qualité et adaptés à l'éducation bi-plurilingue.

Paramètres psychopédagogiques à l'épreuve de l'enseignement des langues maternelles au Cameroun. Quels impacts et quels

Autrement dit, il est question d'identifier et de résorber les insuffisances actuellement observées sur le terrain et d'y proposer des orientations méthodologiques novatrices, contextualisées et plus efficaces comme fondements des outils didactiques à transposer dans les salles de classe de langues maternelles au Cameroun. Et justement, l'une de ces approches tire son essence des neurosciences cognitives.

Cette approche apparaît comme un facteur essentiellement innovant dans l'enseignement-apprentissage en général et des langues en particulier. Cela paraît d'autant plus justifiable que la pluralité de langues du Cameroun, pays aux 239 langues (Bikoi, 2012), constitue l'un des facteurs qui contraignent le gouvernement, au lendemain des indépendances, à choisir des langues étrangères (français et anglais) plutôt que des langues endogènes. D'ailleurs, l'érection de ces langues étrangères en langues officielles constitue à elle seule une situation suffisamment complexe. Cette situation fait germer de nombreux stéréotypes et surtout des préjugés chez l'extrême majorité des non-natifs des langues enseignées, qui développent de ce fait de nombreuses représentations et attitudes haineuses quant à l'apprentissage des langues maternelles. Ce qui entrave grandement les activités d'enseignement-apprentissage. À ce titre, les neurosciences pourraient compléter les approches actionnelles et communicatives en cours, ainsi que les efforts déjà fournis par les acteurs impliqués dans l'enseignement et la formation. Les formateurs seraient mieux outillés pour connaître le circuit cognitif des différent-e-s apprenant-e-s afin de les motiver davantage, ou alors de détecter les éventuels troubles dont ils pourraient faire l'objet, afin de les réorienter à bon escient. Ce qui permettra d'obtenir de meilleurs résultats. Pour ce faire, il faudrait en connaître les fondements et les contours.

Quelques repères théoriques et historiques

Si le projet d'enseignement des langues nationales dans les écoles a fini par prendre corps au Cameroun, c'est grâce à la conjugaison d'une multitude de contributions venant des projets, d'organismes chevronnés, d'ONGs, des linguistes et autres aménageurs linguistiques. L'on peut citer entre autres le PROPELCA (Programme Opérationnel pour l'Enseignement des Langues au Cameroun), ELAN-Afrique, ANACLAC (Association Nationale des Comités de Langues Camerounaises), BASAL (Basic Standardisation of All unwritten Languages), SIL (Société Internationale de Linguistique), CERDOTOLA (Centre international de Recherche et de Documentation sur les Traditions Orales et le Développement des Langues Africaines), etc.

Néanmoins, il est à reconnaître que cette entreprise doit sa concrétisation en grande partie aux résultats positifs du projet PROPELCA piloté par Maurice Tadjé qui, depuis 1978, n'a cessé de travailler d'arrache-pied pour promouvoir l'enseignement des langues camerounaises et de militer pour la mise en valeur de l'héritage culturel camerounais.

À cet effet, quatre modèles d'enseignement ont été établis sur le socle théorique du trilinguisme extensif. À ses côtés, les divers apports de Sadembouo et Mba ont consisté entre autres, à développer les types de pédagogies préconisés pour l'enseignement des langues maternelles comme langue première ou seconde en contexte multilingue camerounais (Tadjé, Sadembouo, Mba, 2004). Tous ces efforts et ceux de bien d'autres chercheurs et chercheuses, ont fini par convaincre l'État, tel que le témoigne la décision n° 004/2004 du MINEDUC portant intégration des langues maternelles dans le système éducatif. Cette décision a favorisé et déterminé l'ouverture de la filière langues et cultures camerounaises à l'École normale supérieure de Yaoundé en 2008

Paramètres psychopédagogiques à l'épreuve de l'enseignement des langues maternelles au Cameroun. Quels impacts et quels par arrêté n° 08/223/MINSUP/DDS du 03 novembre 2008 et l'introduction de la matière langues et cultures nationales dans les curricula du cycle secondaire de l'enseignement en 2009.

Pour assurer la réussite de la mise en œuvre de cette entreprise d'enseignement des langues maternelles au Cameroun, Mba (2006) met un point d'honneur à informer et à sensibiliser sur la nécessité de se mettre résolument à l'apprentissage des langues maternelles. Il s'agit de corriger au plus vite les imperfections qui accompagnent encore la mise en œuvre de l'entreprise proprement dite (Tamanji, 2008, p.170), ceci d'autant plus que « seule une généralisation de la pratique de l'usage, à l'oral et à l'écrit des langues maternelles dans les systèmes éducatifs peut véritablement être le moteur du développement attendu de chaque communauté, de tout État et de toute nation ».

Pour encourager cette initiative salubre, le programme ELAN-Afrique, coordonné par l'AUF, se dédie depuis quelques années à l'encadrement de l'enseignement des langues nationales dans une cinquantaine d'écoles dans le cycle primaire en Afrique.

Fil conducteur de cette étude, au même titre que l'enseignement des langues maternelles, la neuroscience cognitive peut être identifiée comme « une discipline scientifique et domaine de recherche qui a pour objectif d'identifier et de comprendre le rôle des mécanismes cérébraux impliqués dans les différents domaines de la cognition (perception, langage, mémoire, raisonnement, apprentissages, émotions, fonctions exécutives, motricité... » (Berthier et al., 2018, p.18). Les notions des neurosciences se situent au carrefour des disciplines, ainsi que le démontrent les prestations du laboratoire Langaj. Pour apporter son aide aux personnes nécessiteuses, ce laboratoire s'implique dans des programmes de recherche, mettant à la fois en exergue la psychologie cognitive (qui s'occupe de la gestion de la mémoire, de l'attention, des rythmes...), la boucle audiovocale (qui étudie la relation écoute-voix et les nombreux mécanismes inhérents à l'expression orale), la neurostimulation (qui prend en compte les émotions, les sens, les sons

impliqués dans le processus d'encodage linguistique) et la psycholinguistique (qui développe les méthodes adaptées aux contextes des langues enseignées)...

On décèle ainsi en les neurosciences, une pluri et une interdisciplinarité qui, mises à profit, ne pourraient qu'améliorer l'enseignement du bi-plurilinguisme en contexte spécifique camerounais. Ceci dans la mesure où elles affinent non seulement la compréhension d'un processus d'apprentissage dans la construction des savoirs, mais également les actes pédagogiques. Ce qui a pour atout de développer en fin de compte, des pratiques plus efficaces à adapter pendant la formation des formateurs et formatrices. On comprend donc qu'en s'appuyant sur les progrès considérables réalisés dans le domaine de l'imagerie cérébrale, les neurosciences peuvent désormais contribuer à expliquer les stratégies favorisant la construction efficace des savoirs chez les apprenant-e-s, de même que la compréhension et l'explication des origines de certains troubles qui retardent ou entravent les apprentissages. Étant donné les effectifs déjà très hétérogènes des classes du fait du plurilinguisme et du multiculturalisme du contexte sociolinguistique qui caractérise le Cameroun, cette approche semble d'une importance non négligeable.

Un autre point d'entente qu'il convient d'établir est celui du concept de neuroscience qui ne devrait pas se confondre à celui de neuroscience cognitive. En effet, à la différence des neurosciences qui consacrent leur carrière à l'étude des mécanismes biologiques gouvernant la vie des neurones, sans jamais se préoccuper de leur importance éventuelle pour les facultés cognitives (Bénédicte Dubois, 2017, p. 1), les neurosciences cognitives doivent leur nom à cette particularité de relier le niveau comportemental et le niveau neuronal, en passant par le niveau cognitif. Voilà pourquoi le dessein de comprendre les fonctions cognitives qui incombent aux recherches en neurosciences cognitives est réparti en deux tâches, à savoir : observer le comportement en termes cognitifs

Paramètres psychopédagogiques à l'épreuve de l'enseignement des langues maternelles au Cameroun. Quels impacts et quels (mémorisation, déplacement de l'attention, imagerie mentale, programmation motrice...), d'une part et associer chacun des processus aux variations de l'activité neuronale mesurée, d'autre part.

Les neurosciences entrevoient l'apprentissage à la fois sous une forme biologique et sous une forme cérébrale. Pour illustrer la première, le neuroscientifique canadien Steve Masson recourt à l'imagerie selon laquelle

pour se déplacer, l'apprenant doit pousser les branches de ses bras en plus d'écraser l'herbe et les petits arbustes avec ses pieds. Le passage répété du marcheur crée progressivement un sentier qui est de plus en plus facile à emprunter. Bien vite, ce sentier devient une voie privilégiée pour passer rapidement du point A au point B. En contrepartie, si l'apprenant n'emprunte plus ce sentier pendant un certain temps, les herbes, les arbustes et les arbres y reprennent lentement leur place et le sentier disparaît progressivement (Masson, 2016, p. 18-19).

Il fait là référence aux mouvements similaires qui s'effectuent dans le cerveau lorsqu'on apprend. En fait, l'activation régulière du cerveau lors de l'exercice de la tâche amène l'apprenant-e à développer des chemins ou sentiers neuronaux qui faciliteront et accéléreront la vitesse d'accomplissement de la tâche demandée. Par contre, le manque d'entraînement affaiblira graduellement, jusqu'à extinction, les connexions neuronales liées à cet apprentissage.

Par ailleurs,

Au niveau cérébral, apprendre, c'est modifier ses connexions neuronales. Ainsi, ce n'est pas parce qu'un élève est incapable de répondre à une question ou de résoudre un problème qu'il n'a rien appris [...] c'est peut-être que les réseaux de neurones qui ont commencé à s'établir dans son cerveau ne sont pas assez consolidés pour que l'on puisse observer des changements dans sa façon de répondre ou d'accomplir une tâche (Masson, cité par Dubois, 2017, p. 3).

Les neurosciences fondent leurs perceptions sur 04 facteurs nécessaires et incontournables dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ce sont l'attention, l'engagement actif, le retour d'information et la consolidation. Ces facteurs seront évidemment utiles pour les

investigations, car l'attention est un dispositif qui permet de sélectionner des informations afin de faciliter l'apprentissage. À ce titre, elle module massivement l'activité cérébrale des apprenant-e-s à travers ses trois variantes que sont l'alerte, l'orientation et le contrôle exécutif. Pour ce qui est de l'engagement actif, il aide à se mobiliser par exemple, au moyen de l'alternance, des apprentissages et de tests qui évaluent le niveau d'acquisition de la langue par les apprenant-e-s et les poussent à apprendre leurs leçons (Stanislas Dehaene, 2007). Le retour d'information, feed-back ou encore les signaux d'erreur et de surprise, fonctionne grâce à un organe appelé cortex dont le rôle consiste à générer mentalement des prédictions et de les intégrer. Il reçoit en contrepartie des informations sensorielles qui permettent de mettre en évidence la prédiction générée. Il en découle alors un signal d'erreur qui va se disséminer dans tout le cerveau et tâcher de corriger ou améliorer la prédiction suivante. Ainsi, l'apprentissage se déclenche lorsqu'un signal d'erreur révèle le caractère erroné d'une prédiction. Pour rendre un apprentissage viable et permanent, il demeure impératif de le consolider. On peut réactiver une nouvelle information à travers la répétition ou le réinvestissement. Au cas contraire, elle tombe dans l'oubli, comme l'a représentée plus haut la métaphore de la forêt de Masson (2016) avec la repoussée d'arbres et d'herbes sur le sentier précédemment tracé par le passage régulier de l'apprenant-e. La maîtrise du fonctionnement de ces 4 piliers de l'enseignement, notamment par les formateurs et les formatrices, permet de les exploiter à fond et de façon appropriée.

La mémoire fait également partie des centres d'intérêt des neurosciences. Elle a pour rôle de faire usage des 05 sens humains pour encoder des messages, de les emmagasiner, pour ensuite développer des moyens de les restituer ou les récupérer. Si l'on se fie au modèle MNESIS (modèle néostructural intersystémique de la mémoire) de Francis Eustache (2016), le cerveau est composé de plusieurs déclinaisons de mémoire que sont : la mémoire de représentation à long terme, la mémoire de représentation à court terme et la mémoire procédurale.

Paramètres psychopédagogiques à l'épreuve de l'enseignement des langues maternelles au Cameroun. Quels impacts et quels

La mémoire de représentation à long terme est composée de la mémoire perceptive (souvenirs, odeurs, goûts, images...), de la mémoire sémantique qui constitue la culture générale, les connaissances accumulées au cours de la vie (mots, concepts, dates, règles, sens, etc.), de la mémoire épisodique (celle des souvenirs des événements et du temps vécus : fêtes, scènes, saisons sèches, etc.).

La mémoire de représentation à court terme ou mémoire de travail est plus limitée, car elle mobilise et retient les informations utiles à toutes les activités cognitives (chercher un mot dans un dictionnaire, se repérer, effectuer un calcul mental, discuter...). Elle possède 03 facultés : la boucle phonologique (qui retient les mots, les numéros de téléphone pour les composer par exemple), le calepin visio-spatial (qui amène à se représenter des scènes visuelles et à garder un lieu à l'esprit), l'administrateur central (qui coordonne le fonctionnement de la boucle phonologique et du calepin visio-spatial).

La mémoire procédurale, quant à elle, est une mémoire d'action qui permet d'acquérir des habiletés : conduire une bicyclette, jouer au football, balayer la salle de classe, tricoter, travailler dans les champs, etc.

Tel qu'on peut le constater, sans prétendre à l'exhaustivité sur la question, encore moins renier les apports des notions actuellement mises à contribution dans l'enseignement des langues nationales au Cameroun ou même d'autres concepts, ce travail participe d'une volonté de mise à jour des recherches sur le cerveau, dans le but d'inspirer les formateurs et formatrices des formateurs et formatrices – mais aussi les formateurs et formatrices eux-mêmes et elles-mêmes –, à s'appuyer sur la plasticité cérébrale pour élaborer des outils didactiques et pédagogiques plus opérants dans leurs pratiques de classes des langues maternelles au Cameroun.

Méthodologie et collecte des données

L'étude met en lumière la faisabilité de la prise en compte et de l'intégration des données neuroscientifiques cognitives dans les processus d'enseignement-apprentissage des langues maternelles au Cameroun. À cet effet, une recherche de type empirico-déductif, précisément qualitative et quantitative, s'est avérée la plus idoine. De plus, l'approche neuroscientifique cognitive de l'enseignement des langues se démarque de par son caractère innovateur, une raison supplémentaire pour laquelle sa mise en évidence sollicite les apports concomitants des approches chiffrées (quantitatives) et descriptives (qualitatives).

Pour aboutir à des données fiables, il a été question dans un premier temps de se fier, tel que le recommande Martinet (1969, cité par Blanchet, 2000, p. 34), « non pas à l'intuition du linguiste, mais à l'observation du comportement des locuteurs ». C'est ainsi qu'en supplément d'une étude documentaire, une pré-enquête est parue nécessaire, afin de renforcer et de reformuler, mieux ajuster les hypothèses de travail. D'ailleurs, Couvreur et Lehuede reconnaissent l'efficacité de cette méthode de travail, lorsqu'ils stipulent que « les méthodes qualitatives sont riches d'enseignement dans la phase exploratoire d'une enquête quantitative... en préalable à une enquête quantitative, les entretiens individuels non directifs peuvent permettre de dégager des pistes nouvelles et de compléter les hypothèses de travail initiales » (2002, p. 17). Allant dans cette lancée, des questionnaires ont été adressés aux échantillons d'élèves choisis, ainsi qu'à d'autres acteurs de l'éducation, précisément les inspecteurs et inspectrices en charge du suivi de l'enseignement des langues maternelles et des enseignant-e-s. Ces questionnaires ont été suivis d'entretiens en présentiel et en distanciel notamment, eu égard au contexte sanitaire de Coronavirus qui prévaut. Ce qui a permis de perfectionner les attentes de départ, ainsi que certaines formulations contenues dans les questionnaires.

Paramètres psychopédagogiques à l'épreuve de l'enseignement des langues maternelles au Cameroun. Quels impacts et quels

Ces réglages effectués venait l'étape de soumission des questionnaires épurés exclusivement aux enseignant-e-s et apprenant-e-s des écoles pilotes expérimentant l'enseignement des langues maternelles dans les régions du Littoral (avec le douala et le bassa dans les villes de Douala et Edéa), de l'Ouest (avec l'enseignement du ghomala' à Bandjoun, Bafoussam et Baham), du Centre (avec l'enseignement de l'éwondo à Yaoundé et à Obala) et de l'Extrême-Nord (avec l'enseignement du fulfulde à Maroua et à Guidiguis). Le délai de couverture de tous les établissements primaires concernés s'est étendu du mois de janvier à février 2021.

Au milieu du mois d'avril et à des proportions quasi identiques aux précédentes, une seconde vague de questionnaires destinée cette fois aux apprenant-e-s et enseignant-e-s du secondaire a été disséminée dans les lycées et collèges des zones cibles du Centre, de l'Ouest, du Littoral et de l'Extrême-Nord couvertes par les sondages. L'activité s'est poursuivie jusqu'au milieu du mois de mai 2021. Après ont suivi le dépouillement et les analyses.

Dépouillement et analyse des données

En rapport avec les apprenant-e-s, 300 questionnaires par langue enquêtée ont été soumis pour remplissage, à raison de 150 pour le primaire et 150 pour le secondaire, soit un total de 1500 questionnaires dispatchés dans les écoles primaires, les lycées et collèges privés et publics.

En ce qui concerne le bassa, pour l'enseignement primaire, voici les écoles publiques de la ville d'Édéa : École Publique d'Ekite (30 apprenant-e-s), École publique d'Ekite village pilote (28 apprenant-e-s), École publique de la gare groupe II (30 apprenant-e-s), école publique annexe groupe 1-B (30 apprenant-e-s), école publique annexe Groupe 3 (31 apprenant-e-s). Le secondaire a impliqué le lycée d'Akwa (28 répondant-

e-s), le lycée de New-Bell (31 répondant-e-s), le lycée de la Cité des palmiers (28 répondant-e-s), le collège Chevreuil (30 répondant-e-s), le collège Libermann (13 répondant-e-s) et le lycée bilingue d'Edéa (20 répondant-e-s).

Pour la langue duala, les enquêtes au niveau du primaire concernaient les écoles publiques de la ville de Douala expérimentant déjà le projet ELAN-Cameroun, à savoir : l'école publique de Bonamikano groupe 1 (30 répondant-e-s), l'école publique de Bomkoul PK 17 (20 répondant-e-s), l'école publique de Bépanda Omnisport (30 répondant-e-s), l'école publique de New-Bell-Aviation groupe 1 (35 répondant-e-s), l'école publique de Deido groupe 1 (35 répondant-e-s). Pour le secondaire, les établissements ciblés étaient le lycée bilingue de Bonassama (50 élèves), le lycée bilingue de Deido (50 élèves), le lycée d'Akwa (50 élèves).

Pour ce qui est de la langue éwondo, au niveau primaire, ce sont : l'école publique d'Étoudi (50 élèves), l'école publique de Mballa II (50 élèves) et l'école publique de Nkolbisson (50 élèves). Au secondaire, l'étude couvrait le collège de la Retraite (50 répondant-e-s), le lycée bilingue d'Etoug-Ebe (50 élèves), le collège Victor Hugo (25 élèves) et le lycée d'Obala (25 élèves).

Quant à la langue fulfulde, elle s'expérimentait dans les établissements scolaires de la région de l'Extrême-Nord, tels que l'école publique de Doualaré (50 élèves), l'école publique de Louggol 2 (50 élèves), l'école publique de Founangué 1 (50 élèves). Le secondaire impliquait le lycée de Meskine (50 élèves), le lycée de Guidiguiss (50 élèves), le lycée bilingue de Maroua Domayo (50 élèves).

La région de l'Ouest, qui expérimentait l'enseignement du ghomala', a sollicité pour l'enseignement primaire, l'école publique de Tseghem (30), l'école publique de Mbem (30), l'école publique annexe de Demgo (30), l'école publique de Baho (30), l'école publique Djiopa (30). Les établissements du secondaire impliqués étaient le lycée bilingue de Baham (29), le lycée bilingue de Gouache (29), le lycée de Batoukop (30), le lycée bilingue de Yom (31) et le lycée classique de Bafoussam (31).

Paramètres psychopédagogiques à l'épreuve de l'enseignement des langues maternelles au Cameroun. Quels impacts et quels

Les questionnaires en eux-mêmes étaient constitués de 83 questions ouvertes et fermées pour les élèves et 64 de même nature pour les enseignant-e-s. Elles étaient distribuées dans quatre sections inégales, en fonction des informations sollicitées.

Ainsi, la section portant sur l'identification des apprenants a révélé la particularité de la zone ghomala', où les effectifs étaient dans l'ensemble homogène du fait de l'appartenance de la quasi-totalité des apprenant-e-s au sous-groupe grassfield-Est bamiléké et du fait de l'usage de cette langue dans les interactions familiales. En dehors de cette exception, toutes les autres zones de recherche ont révélé des publics cibles fortement hétérogènes, avec parfois des élèves appartenant à plusieurs ethnies différentes dans une seule classe. Ce fut par exemple le cas de l'école publique de New-bell-Aviation, où aucun élève, non seulement de l'effectif enquêté, mais également dans toutes les classes de langue douala, n'appartenait ne serait-ce qu'à une ethnie sawa, pour ne pas parler de la langue douala elle-même. L'essentiel des effectifs était constitué d'élèves bamum, bamiléké, toupouri, massa, bassa, d'ethnies centrafricaines, nigérianes, etc. Une telle configuration sociolinguistique dans les classes est de nature à réactiver les stéréotypes et principalement les préjugés (Amossy et Herschberg, 1997), qui remettent au goût du jour la menace à l'unité et à l'intégration nationales que le gouvernement mit un point d'honneur à contourner depuis les lendemains des indépendances en instaurant le français et l'anglais, plutôt que des langues endogènes, comme langues officielles et de scolarisation. Cette vision paraît d'autant plus prégnante que les 15 questions de la rubrique identification des représentations vis-à-vis des langues nationales et les 10 autres liées aux langues officielles révèlent à environ 87 % des cas dans l'ensemble des régions sondées, que les élèves et les parents non natifs des langues enseignées qui sont d'une écrasante majorité, demeurent très hostiles à l'enseignement des langues choisies dans leur zone.

Les principales raisons en sont qu'ils éprouvent de la frustration et du mépris envers les langues identitaires. Pire encore, ils suspectent un projet gouvernemental de tribalisme et d'assimilation de leurs langues et cultures. Dans le même ordre d'idées, environ 92 % des apprenant-e-s L2 à Ln des langues enseignées dans leurs zones trouvent que ces langues sont « inutiles », dans la mesure où elles n'ouvrent la voie à aucune opportunité professionnelle réelle ou d'autres natures. Pour ces raisons et bien d'autres, 82 % à peu près de ces enfants répondent qu'ils ne sont pas motivés à apprendre ces langues. Des actes de brutalité de 04 parents de l'école publique de Bépanda Omnisport sur un maître et une maîtresse de leurs enfants sont là pour en témoigner. Cela étant, ils ont exigé la mutation de leurs enfants des classes expérimentales vers les classes ordinaires où l'enseignement se fait en anglais et en français : « Je n'envoie pas mon enfant à l'école pour apprendre le douala! », « Ca me sert à quoi? », « Pourquoi ce n'est pas aussi le tuki qu'on enseigne? N'importe quoi! », « N'enseignez plus ces bêtises à mes enfants. Retirez-les de cette classe, ou je les retire de votre école! Il y a des écoles partout ». Tels sont, entre autres, les propos rapportés par les maîtresses et maîtres, victimes des agressions.

Dans cette atmosphère polluée de représentations négatives et négationnistes, de préjugés et de suspicions qui entraînent à leur tour des scènes d'intolérance et de violences, il devient clair que le processus d'enseignement de ces langues nationales se retrouve d'office confronté à des blocages qui, de toute évidence, impacteront négativement le processus d'apprentissage. Dans ces conditions, le processus neurocognitif se trouve peu enclin à produire de bons résultats. En effet, les enfants qui, encouragés par leurs parents, sont d'office mécontents et offensés de ce qu'on leur impose la langue maternelle d'une ethnie autre que la leur. Ils n'ont pas assez de volonté pour activer leur processus de mémorisation, apprivoiser et canaliser leur attention, ou encore inhiber les automatismes ou erreurs de la pensée. Ainsi, le travail de l'enseignant-e de langues nationales restera régulièrement improductif, car n'ayant pas la volonté d'apprendre, l'apprenant-e négligera les devoirs de systématisation ou de réinvestissement que lui donnera l'enseignant-e

Paramètres psychopédagogiques à l'épreuve de l'enseignement des langues maternelles au Cameroun. Quels impacts et quels à faire en classe ou à la maison. La consolidation étant un des piliers de l'enseignement, il devient clair que sa négligence par les apprenant-e-s favorisera leur échec, car le manque de volonté favorise le manque d'exercices d'entraînement, qui à son tour, conduit à l'affaiblissement progressif des connexions neuronales responsables de l'apprentissage des langues (Masson, 2016).

Pareillement, dans la mesure où les allogènes nourrissent généralement des représentations négatives à l'endroit des langues enseignées, il s'en suit un désintérêt pour les apprentissages et c'est ce qui justifie les résultats mitigés livrés par l'examen des 8 questions de la section auto-évaluation des compétences en langues nationales. Même si le niveau général ou moyen de compétence se répertorie dans le palier assez bien, les détails présentent une frange non négligeable des populations cibles (environ 23 %) qui possède des compétences nulles ou très faibles dans les langues maternelles, parce qu'ayant des notes situées dans l'intervalle [0-5]. Celles situant leurs notes dans l'intervalle [5-10] demeurent les plus nombreuses (environ 37 %). Ces pauvres rendements témoignent de ce que, animés par des préjugés et autres représentations incriminant les langues enseignées et suspectant l'État d'un projet savamment orchestré de tribalisme et de colonisation des « ethnies indésirables » du Cameroun (Piebop, 2019), les élèves demeurent peu attentionnés et engagés dans les activités de classe de langue maternelle. Or, l'attention et l'engagement actif constituent pourtant des éléments déclencheurs et de dynamisme dans l'apprentissage, dans la mesure où ils régulent les activités mentales que sont l'alerte, l'orientation et le contrôle exécutif, tandis que l'engagement actif assure la mobilisation qui permet de tester immédiatement ou alternativement la fiabilité des connaissances apprises. Par conséquent, des défaillances à ces niveaux créent chez les élèves des perturbations neuronales qui vont considérablement tronquer les étapes de l'engagement qui risquent demeurer passives, si jamais elles sont mobilisées, tout comme les étapes du feed-back des informations et de fixation des apprentissages. À l'hégémonie souvent constatée des langues

officielles sur les langues nationales dans la système éducatif, avec en prime la dévitalisation de ces dernières (Mba, 2006; 2017), une autre hégémonie se dessine entre les langues nationales enseignées.

Au niveau de la rubrique évaluation de la didactique bi-plurilingue, rares sont les élèves (y compris ceux qui ont affirmé être compétents et avoir de bonnes notes dans les langues maternelles), qui sont parvenus à établir les différences ou les similarités entre les structures déclaratives, interrogatives, négatives et les groupes nominaux des langues officielles et celles des langues maternelles qu'ils apprenaient. Subséquemment, la plupart (environ 78 %) ont purement et simplement ignoré les questions qui leur demandaient de se justifier par des productions linguistiques concrètes dans les langues nationales apprises et leurs équivalents en langues officielles. Une telle attitude témoigne de ce que l'interlangue, voire le transfert linguistique, n'est pas effectif, et que les interférences subsistent. Les neurosciences cognitives pourraient justement apporter une remédiation à ce genre de problème, car il est en principe question de mettre en marche et de renforcer le circuit mental linguistique et métalinguistique des élèves, de modifier les connexions neuronales par des activités d'orientation et de motivation, afin de les disposer davantage à accueillir et à s'investir résolument dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues maternelles. Ces résultats amènent à comprendre que les apprentissages ne fournissent pas les résultats à la hauteur des attentes. Et si tel est le cas, on ne pourrait pas y voir des problèmes ou des troubles d'apprentissage survenus avant ou pendant le processus d'apprentissage et auxquels des solutions pourraient être apportées à travers une bonne maîtrise du fonctionnement du cerveau des apprenant-e-s. La tâche du formateur ou de la formatrice consisterait à détecter ces anomalies et à les réorienter à travers des activités spécifiques guidées qui mettraient en marche leur « instinct linguistique ». Mais, encore faudrait-il que l'enseignant-e en connaisse le fonctionnement et soit suffisamment outillé-e pour les enclencher et les maintenir en travail afin d'en tirer le maximum de bénéfice.

Paramètres psychopédagogiques à l'épreuve de l'enseignement des langues maternelles au Cameroun. Quels impacts et quels

La première section du questionnaire adressé aux enseignant-e-s, intitulée Identification sociolinguistique des enquêtes, communique les informations selon lesquelles des 154 enseignant-e-s du primaire et du secondaire, seul-e-s 77 ont reçu une formation en langues maternelles. Cela s'est fait dans l'ensemble à l'ENS de Yaoundé qui, prioritairement, forme des enseignant-e-s pour le secondaire. Ainsi en ont profité 20 enseignant-e-s de la zone éwondophone de la région du Centre, 28 enseignant-e-s de la zone dualaphone du littoral, 08 enseignant-e-s de la zone fulfuldephone de l'Extrême-Nord, 08 enseignant-e-s de la zone ghomala'aphone de l'Ouest et 13 de la zone bassaphone du Littoral, soit un taux de 50 %. Le reste des enseignant-e-s sont pour la plupart des vacataires recrutés sur des bases aléatoires comme l'aptitude à communiquer oralement dans les langues enseignées, etc., des diplômé-e-s de linguistique française ou africaine, des diplômé-e-s des centres linguistiques du pays, ou des comités de développement des langues nationales, etc. On conclut que la majorité des pratiques didactiques dans les classes de langues maternelles se font de manière hasardeuse et non conventionnelle par ces enseignant-e-s non professionnalisés, surtout s'ils/elles ne sont pas assez volontaires, engagé-e-s et téméraires pour s'auto-(in)former ou consulter des professionnels. Si un nombre si élevé d'enseignant-e-s ne sont pas imprégné-e-s de la pédagogie et de la didactique des langues maternelles, les résultats en demi-teinte relevés n'en sont qu'une suite logique. En plus des traditionnelles pratiques, ils ou elles ne seraient pas régulièrement être mis-e-s à jour sur des innovations, telle la récente approche par compétence (APC), ou même sur l'intervention des sciences cognitives dans la facilitation de l'enseignement- apprentissage.

Par ailleurs, l'examen de la rubrique évaluation de l'enseignement-apprentissage du bi-plurilinguisme par les enseignant-e-s a donné l'occasion de constater que plus du quart des enseignant-e-s impliqué-e-s dans les enquêtes a reconnu ne rien savoir de la didactique bi-plurilingue qui, pourtant, constitue le sous-bassement de l'enseignement en contexte camerounais. D'autres encore (environ 27 %), ont fourni des définitions approximatives de cette notion. Le reste a vu en ce concept

un processus d'enseignement simultané de deux ou plusieurs langues; l'enseignement d'une langue à travers d'autres; ou encore l'enseignement dans un espace multilingue et l'utilisation de ces langues par des individus en situation de communication. Dans l'ensemble, ils/elles ont exposé leurs méthodes didactiques qui, parfois, contrastaient dans 45 % des cas, avec le modèle APC (Approche par compétences) actuellement en vigueur au Cameroun. Ils/elles préféraient par exemple dicter ou écrire entièrement les leçons au tableau, sans réelles interactions avec les apprenant-e-s, sous prétexte qu'ils/elles n'étaient pas attentionné-e-s et volontaires du fait de la pluralité de leurs origines linguistiques. Pour des raisons similaires, certain-e-s ne consolidaient pas leurs savoirs, argumentant que les élèves étaient réticents à ces langues, et qu'il n'était plus alors d'aucune utilité de gaspiller du temps et de l'énergie à leur donner des devoirs qu'à coup sûr, ils ne feront pas et que même les parents ne pourront les aider à faire, car ne les comprenant pas ou ne voulant pas de ce projet d'enseignement des langues maternelles à l'école. Cependant, ces enseignant-e-s auraient peut-être agi autrement s'ils/elles s'étaient imprégné-e-s des concepts neuroscientifiques qui démontrent que tout est possible dans l'apprentissage des langues. Ce d'autant plus que, compte tenu du jeune âge des apprenant-e-s qui, dès leur naissance, possèdent déjà une impressionnante base de données linguistiques qui décroissent à l'adolescence, autour de 17 ans (Dehaene, 2007). Il est donc juste question de savoir manipuler convenablement le circuit motivationnel mental qui va mettre les élèves en confiance et les pousser à se surpasser pour obtenir les résultats attendus.

En dehors des enseignant-e-s, les inspecteurs et inspectrices chargé-e-s du suivi des expérimentations sur les langues nationales, encore appelé-e-s « points focaux » au niveau de l'enseignement primaire, ne sont pas moins concerné-e-s par ces imprégnations des avancées méthodologiques. Cela éviterait des scénarii curieux comme celui observé pendant les enquêtes sur la langue douala, où en plus d'être non natif du douala, le point focal de l'école publique de Bonamikano n'en est pas imprégné, ne serait-ce que de l'alphabet de la langue duala enseignée. Ses origines ngemba créent une grande distance linguistique

Paramètres psychopédagogiques à l'épreuve de l'enseignement des langues maternelles au Cameroun. Quels impacts et quels avec la langue duala dont il est censé évaluer l'enseignement. Pour briser la glace pendant les enquêtes de terrain au mois de février, ce point focal s'est trouvé régulièrement obligé de demander aux petit-e-s débutant-e-s de la SIL, du CP et du CEI « comment on dit bonjour » ou « au revoir en duala », en plein milieu du deuxième trimestre. Cet état de choses frustre énormément les enseignant-e-s, qui n'ont d'ailleurs pas manqué de le souligner dès l'entame de l'enquête. De même, il n'est pas de nature à rassurer et motiver les élèves, car comment évaluer une langue dont on ne sait rien du tout? Pour ce point focal, il sera difficile d'apporter l'assistance nécessaire aux maîtresses et maîtres qu'il est censé encadrer. Même au cas idéal où il cernerait des notions de didactique et de pédagogie, les stimulations et autres techniques d'orientation seraient mal à propos, sans compter que son inaptitude à comprendre la langue enseignée donnerait lieu à un dialogue de sourds lors des présentations des leçons modèles par exemple, ou des carrefours pédagogiques. Comment comprendrait et vérifierait-il l'adéquation du vocabulaire ou de la syntaxe de l'expression des enseignant-e-s qui, pour un bon nombre, ne sont pas eux/elles-mêmes déjà des locuteurs natifs du duala?

Dans cette situation, il va sans dire que les élèves ne sont plus, presque tous, psychologiquement disposés à faire confiance et à prendre au sérieux un enseignant-évaluateur qui n'a pas la maîtrise de son objet d'enseignement et qui, au lieu de contrôler, informer et renseigner les enseignant-e-s et les élèves, se fait plutôt renseigner par ceux/celles-ci. Un tel scénario didactique demeure voué à un rendement hasardeux, même si les germes d'une pédagogie inversée naissent. En effet, un apprentissage, quel qu'il soit, s'avère efficace lorsque l'apprenant-e est suffisamment mis-e en confiance et motivé-e pour conquérir les savoirs. Sur un axe purement psychologique, la motivation renvoie à « ce qui pousse un sujet à agir pour satisfaire ses besoins, ses désirs, ses intérêts » (CNDP, p. 20). Barbot et Camatarri (1999, p. 66) y voient une attitude envers l'apprentissage et une capacité à apprendre de façon indépendante. Autrement dit, lorsque l'apprentissage paraît déjà dénué de visée utilitaire (facteur suffisamment motivant et efficace dans l'apprentissage des langues en particulier) pour de jeunes élèves de 5

à 20 ans et particulièrement non-natifs et non-natives qui voient en l'enseignement de cette langue une injustice; des légèretés venant des formateurs ou formatrices sont de nature à les décourager davantage. Par conséquent, il est impératif pour l'enseignant-e d'intégrer à la fois les dimensions cognitives et affectives dans ses activités, s'il/elle tient à amener efficacement l'apprenant-e à acquérir des savoirs linguistiques et à les mettre en œuvre ou à les réutiliser dans d'autres situations d'intervention.

Quelles solutions?

Les analyses ont permis de se rendre à l'évidence, à cause de la circulation tous azimuts des biens et des personnes, de la forte pluralité linguistique qui caractérise le Cameroun, que le projet d'insertion des langues dans les systèmes éducatifs primaire et secondaire rencontre de nombreuses difficultés, au rang desquelles celles des méthodologies didactiques et pédagogiques qui ne sont pas toujours à la hauteur des attentes. Il s'est dégagé des analyses que les élèves, les enseignant-e-s et toutes les autres parties concernées n'ont parfois pas les dispositions d'esprit et même du corps requises pour mener à bien les activités qui leur incombent. Les rubriques des questionnaires relatives à l'évaluation des élèves par les enseignant-e-s d'une part, et l'auto-évaluation des élèves, d'autre part, ont prouvé que pour moult raisons, les élèves, à environ 45 % des cas, ont des difficultés à mémoriser, à systématiser, à s'approprier les bagages notionnels des langues maternelles enseignées et à les redéployer adéquatement dans des contextes interactionnels.

À ce titre, une approche individualisée s'avère d'appoint si l'on souhaite obtenir des résultats plus satisfaisants. Dans un contexte hyper-plurilingue où se côtoient au quotidien les multiples locuteurs de 239 langues endogènes (Binam bikoi, (ed), 2012), il serait plus approprié d'allier aux méthodes didactiques actionnelles et communicatives déjà en

Paramètres psychopédagogiques à l'épreuve de l'enseignement des langues maternelles au Cameroun. Quels impacts et quels vigueur et prônant une approche par les compétences (APC), une approche personnalisée. Ceci parce que les apprenant-e-s viennent d'horizons bigarrés et, même au cas contraire, différent psychologiquement et cognitivement les uns des autres, des raisons supplémentaires pour que les stratégies d'apprentissage se diversifient pareillement. Autrement dit, si les implications neuronales cognitives des apprenant-e-s sont avivées et intensifiées, l'acquisition des langues maternelles se verra facilitée. L'enjeu principal réside dans la construction du savoir des apprenant-e-s, compte tenu de la variété linguistique, culturelle et individuelle qui spécifie les classes.

L'étude suggère donc des moyens de mise en œuvre soutenant la prise en considération des neurosciences cognitives dans les modules de formation des formateurs et formatrices. Ce qui aura pour objectif de mettre à jour les connaissances, les méthodes didactiques et de redéfinir la perception de la classe en tant qu'espace d'enseignement. L'étude questionne également la relation existant entre les neurosciences cognitives (psychologie, boucle audiovocale ou phonologie, neurostimulation, psycholinguistique, etc.) et la valorisation des procédés à la fois socio-affectives, cognitives et méta-cognitives (vocabulaire personnalisé) dans l'enseignement-apprentissage de langues maternelles. Pour plus de pragmatisme, ces théorisations pourraient se décliner en une multitude de pratiques.

Tel qu'on l'a déjà théorisé dans les sections précédentes, la mémoire est une fonction primordiale d'apprentissage, car c'est à elle que revient la tâche d'encoder (acquérir de nouvelles informations au moyen des cinq sens), de stocker (maintenir dans le temps les informations apprises) et de récupérer (restituer l'information par un processus défini) les informations. À cet égard, l'enseignant-e se devrait de maîtriser la constitution et le fonctionnement des trois représentations de la mémoire que sont : la mémoire de représentation à long terme, la mémoire de représentation à court terme et la mémoire procédurale (Francis Eustache, 2016). Conscient-e de l'importance de ces fonctionnalités, l'enseignant-e peut, et ce de plusieurs façons, contribuer

à développer une meilleure mémorisation chez l'apprenant-e, que ce soit en créant des représentations mentales (se faire le film d'un texte en langue maternelle), en enrichissant l'encodage par des réalisations sensori-motrices (mémoriser des lettres ou les noms des objets en les touchant), en multipliant des modalités de représentation (expériences, manipulation d'objets, divers supports de cours, des textes audio et vidéo en langue maternelle...), en offrant différentes situations (un mot ou concept peut être revu plusieurs fois avec différents points de vue et supports...), en exprimant des émotions (mettre en scène un texte écrit ou oral), en faisant des liens avec les connaissances personnelles (référence à soi/ mémoire épisodique...), en faisant des liens avec des représentations mentales (technique des mots clés, méthode des lieux...), en établissant des rapports avec des pré-aquis (rappel de notions précédant celles à étudier...), etc.

Il est aussi utile pour l'enseignant-e d'user de stratégies neuro-cognitives pour conduire les apprenant-e-s qui, pour le présent cas, sont de très jeunes débutant-e-s des classes de SIL, CP ou CEI... et des adolescent-e-s des lycées et collèges, à mémoriser méthodiquement des vocabulaires associés aux hyper-thèmes dans des textes à visées variées (description, information, injonction, narration, argumentation, théâtre, etc.). Ce qui participerait d'un procédé mental dont l'objectif consiste à conférer un ordre particulier aux nouvelles notions à connaître. Ceci revient à les initier au sens de l'organisation. Son mode procédural consiste à construire le sens d'un système de mots et de référer à son champ lexical.

Toujours en relation avec le volet lexical, l'acquisition convenable des compétences dépend de l'amélioration des outils cognitifs des apprenant-e-s. Pour ce faire, ces derniers ou ces dernières « doivent disposer d'un lexique mental, suffisamment riche de procédures et d'accès suffisamment sûrs pour pouvoir en faire usage au moment le plus opportun du vocabulaire adéquat » (Vigner, 2001, p. 56). Un lexique mental, rappelle Dao Anh Huong,

Paramètres psychopédagogiques à l'épreuve de l'enseignement des langues maternelles au Cameroun. Quels impacts et quels

n'est pas un inventaire de mots à signification unique, mais de mots auxquels sont associées de très nombreuses informations. Phonologique, orthographique, syntaxique, sémantique. Pour le dire autrement, c'est tout ce qui aide à sa connaissance par un canal d'accès quelconque et tout ce qui permet d'appréhender les spécificités d'insertion dans un énoncé, dans un texte (Dao Anh Huong, 2010, pp. 135-136).

On comprend donc qu'amener les élèves à s'approprier le lexique mental des langues maternelles enseignées paraît d'autant plus important qu'exceller dans la lecture par exemple, tient au fait de traduire les surfaces lexicales en représentations notionnelles, tout comme réussir dans l'écriture c'est négocier un dispositif conceptuel en une suite linguistique autour de laquelle gravite un vocabulaire spécialisé. À ce titre, la réussite des interactions communicatives dépend de la richesse ou de la pauvreté du répertoire lexical des élèves. De plus, étant entendu que la compétence lexicale demeure indissociable de la compétence grammaticale, si l'on se réfère à Hagège (1996, p. 69) qui affirme que « le berceau naturel des phrases sont des textes et dialogues », l'acquisition d'une bonne compétence lexicale par l'élève garantit en conséquence sa bonne connaissance des règles d'agencement des mots, des accords et assure sa production de bonnes et belles tournures stylistiques.

En outre, pour alléger la réalisation des leçons portant sur la lecture dans les langues maternelles par exemple, l'enseignant-e devrait également s'affairer à faire fonctionner la théorie du recyclage neuronal de Dehaene (2007). Il s'agit d'une théorie qui valorise le fait que la lecture spécialise certaines parties du cortex visuel dans l'identification des chaînes des lettres qu'il rattache ensuite au langage. De la sorte, une partie du cerveau localisée à l'intersection du lobe occipital et temporal nommée « région de la forme visuelle des mots » ou plus métaphoriquement « boîte à lettres du cerveau », se consacre graduellement à la reconnaissance des visages, des formes géométriques et des objets. Apprendre à lire consiste donc finalement à recycler un morceau de ce cortex, afin qu'une partie des neurones qui s'y trouvent réorientent leurs préférences vers la reconnaissance des lettres.

Par ailleurs, un enseignement de langues maternelles, appliqué aux réalités socioculturelles, économiques, politiques, historiques et même géographiques du Cameroun, devrait contraindre l'enseignant-e à garder constamment à l'esprit que les apprentissages se font au service de la communication. Au moyen des méthodes de travail variées (situation de communication, textes, documents, pédagogie inversée, exercices adaptés, induction, déduction...), il/elle devrait rester soumis-e à un questionnement permanent : quelles sont les notions les plus pertinentes à enseigner/apprendre? À quoi les notions abordées servent-elles dans la communication? Comment les intentions qu'elles servent peuvent-elles être exprimées? De la sorte, il sera question de cultiver, d'entraîner les apprenant-e-s à la conscience permanente du « réflexe fonctionnel » dans toutes les activités d'apprentissage. Cette conscience perpétuelle provoque en eux/elles la stimulation nécessaire pour les pousser à se surpasser afin de comprendre les mécanismes de fonctionnement et les caractéristiques des systèmes linguistiques des langues enseignées. L'élève qui sait qu'il va utiliser les langues douala, ewondo, ghomala', fulfuldé, basaa, pour compter de l'argent qu'il gagnera au cours d'une compétition ou dans un marché périodique de la région, constitué de populations exclusivement autochtones qui ne s'expriment que dans la langue maternelle qu'il apprend, où il ira faire des emplettes, paraît plus motivé-e que celui ou celle qui n'a aucune idée de l'utilité pragmatique et contextuelle de son apprentissage. On en déduit que le fondement neuroscientifique cognitif de l'approche fonctionnelle constitue également un atout dans l'enseignement des langues maternelles au Cameroun.

À côté de tout cela, prendre en compte les neurosciences dans l'enseignement des langues maternelles consiste aussi à aider les apprenant-e-s à développer des stratégies de structuration de l'information, afin d'en rendre aisées la compréhension et la mémorisation. Une telle organisation permet de soulager la mémoire de travail. Ceci peut s'illustrer dans le meilleur des cas à travers le classement par l'élève lui-même des informations clefs en utilisant des schémas, des plans, des tableaux, des cartes mentales..., des textes en langues

Paramètres psychopédagogiques à l'épreuve de l'enseignement des langues maternelles au Cameroun. Quels impacts et quels maternelles camerounaises, par exemple. Ce type d'activités est d'ailleurs rendu plus commode lorsque l'enseignant-e développe au préalable la métacognition des apprenant-e-s en leur montrant comment travailler efficacement. On parle alors de stratégies cognitives qui réfèrent à des techniques utilisées par l'individu, afin de construire des conditions propices à l'exécution des processus d'apprentissage et, de la sorte, de garantir une bonne acquisition des connaissances (Bouret, 1999, p. 27).

On l'a vu, la réactivation ou la répétition aussi bien dans les épisodes d'apprentissage que dans la mémoire de travail demeure indispensable, en ceci qu'elle renforce la formation de nouvelles connaissances. Au cours de cet exercice, l'apprentissage « distribué » s'avère de loin plus productif et pérenne que l'apprentissage de masse, plus concentré ou regroupé, car « d'un point de vue cognitif, les capacités d'attention soutenue, les fonctions exécutives, la mémoire de travail, ne sont pas mobilisables de façon optimale sur de très longues durées » (Béatrice Dubois, 2017, p. 6). Cela paraît, pragmatiquement, d'autant plus sensé que les élèves, essentiellement des jeunes et des adolescent-e-s qui sont les principales cibles de l'apprentissage des langues maternelles, supportent rarement des leçons étendues sur de très longues durées. Autant alors, les fractionner en épisodes, afin de mobiliser davantage et plus utilement leurs fonctions cognitives.

En outre, l'attention n'étant pas facilement malléable parce que continuellement soumise à des forces de tous genres, des neuroscientifiques, tels que Jean Philippe Lachaux (2011), se sont affairés à traduire les récentes évolutions en termes d'exercices d'entraînements capables de mener des gens à leurs états attentionnels optimaux, quelles que soient leurs activités. Selon son modèle, l'enseignant-e devrait s'exercer à la canalisation de l'attention des élèves au moyen d'une variété de recettes, à l'instar de l'apostrophe, de la maîtrise de l'objet d'enseignement, des couleurs, de la variation d'outils didactiques (cours audio, vidéos, cours en dehors de la classe...).

Vu que le circuit de fonctionnement du cerveau se résume en 4 étapes (la prédiction, le feed-back, la correction et la nouvelle prédiction) formellement repérables à des lieux bien précis du cerveau par IRM, l'erreur, c'est-à-dire le fait de se tromper, de s'écarter de la vérité, devient assez raisonnablement pour le cerveau, une information importante dans l'apprentissage, au même titre que toutes les autres informations. Ceci parce que l'erreur aide l'individu à modeler ses modes de réponses et ses méthodes avec plus d'adéquation. À cet effet, l'enseignant-e en classe de langue maternelle devrait comprendre et tenir compte de son importance. Voilà pourquoi il/elle devrait éviter de pénaliser les erreurs des élèves, de peur que le stress ou la pression causée chez eux ou elles sape ou atténue leur motivation. En effet, explique Bénédicte Dubois, l'erreur « permet de changer nos modes de réponse et adapter nos stratégies. Subséquemment, il ne faut pas sanctionner l'erreur, car le stress inhibe l'apprentissage et tarit l'exploration. En revanche, l'approbation, la validation et les encouragements sont des feed-back efficaces pour apprendre » (2017, p. 9). Un feed-back normatif sur le modèle « Tu as raté l'exercice », « comment peux-tu être si faible! », « ça ne vaut pas la peine avec toi! », etc. sont en général mal perçus par les élèves, surtout lorsqu'ils ont des handicaps particuliers ou sont convaincus de faire de leur mieux. A *contrario*, un feed-back informatif, dénué de tout point de vue comme « Voici tes points forts et tes points faibles », « tu as régressé de 5 points/ Tu as fait 10 fautes », ou plus galvanisants tels que « Tu as eu une sous-moyenne, mais tu feras mieux la prochaine fois », « Vous y étiez presque, un peu plus d'efforts », « du courage! »... possède, même implicitement, des termes de validation, d'approbation et d'encouragement qui sont plus féconds en matière de motivation et d'éveil d'attention.

Pour éviter et contrôler les erreurs et favoriser la maîtrise de la grammaire, de l'orthographe, de la conjugaison... liée à l'apprentissage de la langue maternelle, il serait aussi intéressant d'initier les élèves à l'inhibition des automatismes de la pensée, afin de raisonner convenablement. L'inhibition désigne une fonction cognitive qui agit pour assurer la maîtrise et la surveillance des actions. Ce qui consisterait pour

Paramètres psychopédagogiques à l'épreuve de l'enseignement des langues maternelles au Cameroun. Quels impacts et quels

l'enseignant-e, à proposer aux enfants des activités qui les forment à résister et à dominer les automatismes mentaux qui les conduisent à faire des erreurs. Des exercices variés de synonymie, d'homonymie, de paronymie, d'antonymie, de proverbes et autres analogies dans les langues maternelles enseignées, peuvent permettre d'atteindre cet objectif. Pareillement, les références aux signes (\times = fois) et ($-$ = moins) conduisent par exemple les cerveaux des apprenant-e-s à activer respectivement la multiplication et la soustraction, au lieu d'additionner ou de diviser par exemple. Les messages communiqués par les neurones sont les suivants : « Je vois \times , donc je multiplie », « quand il y a $-$, je soustrais ». C'est pourquoi les élèves trouvent $3 \times 6 = 18$ ou $25 - 10 = 15$, plutôt qu'autre chose.

Au cours du développement de l'être humain surviennent des troubles qui peuvent s'avérer passagers ou permanents. La plupart de ces troubles sont d'ordre cognitif. Les troubles mentaux désignent les dysfonctionnements des fonctions cognitives. Selon Dubois, les fonctions cognitives renvoient à « des processus mentaux mis en œuvre à chaque fois qu'une information est reçue, stockée, transformée et utilisée » (2017, p. 11). Vus sous cet angle, la résolution des problèmes, la perception, la mémoire, les images mentales, le langage, le raisonnement et la prise des décisions... constituent des fonctions cognitives. Les dysfonctionnements des fonctions cognitives affectent des fonctions. Il s'agit de la dyslexie (trouble de l'acquisition de l'écrit), la dyscalculie (troubles d'acquisition des compétences numériques et des habiletés mathématiques), la dysphasie (troubles de l'acquisition du langage oral), dyspraxies (troubles de la programmation de l'automatisation de l'orthographe), dysgraphie (trouble de l'automatisation du geste graphique), les troubles du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)... Pour contribuer au diagnostic de ces déficiences chez les élèves dont il/elle a la charge, l'enseignant-e devrait, aux côtés des familles biologique et professionnelle, cultiver un sens accru de l'observation et des remontées d'informations factuelles. Ce qui lui permettrait de repérer ou de suspecter les difficultés d'apprentissage des élèves qui, par la suite,

pourront être dépistés à l'aide d'outils validés, avant le diagnostic proprement dit qui relève des domaines médicaux, paramédicaux et des démarches plus rigoureuses.

Conclusion

L'étude s'attelait à démontrer, eu égard aux imperfections observées dans le projet d'enseignement des langues nationales dans les écoles camerounaises, que l'apprentissage, en général, et celui en milieu scolaire camerounais particulièrement caractérisé par son hétérogénéité linguistique devrait davantage intégrer les dernières avancées des neurosciences cognitives, pour plus d'efficacité. De ce fait, il devrait rendre indispensable un étaiement des pratiques langagières à travers des actions de renforcement à la fois internes et externes de nature métacognitive et métalinguistique, qui interpellent la conscience linguistique des apprenant-e-s. Il n'est nullement question ici de faire de l'exercice de la profession de psychologue et bien plus de neuroscientifique, la condition sine qua non pour exceller dans la profession d'enseignant-e de langues maternelles au Cameroun. L'étude cherche en effet à relever la réalité selon laquelle une pédagogie-didactique reste plus opérationnelle lorsque les formateurs ou formatrices intègrent, dans la formation, des connaissances actualisées inhérentes aux recherches sur le cerveau qui, sur la base de la plasticité cérébrale, examine l'usage d'émotions, les répétitions structurées, la gestion des rythmes... afin de renforcer la mémorisation générale, la concentration, la vigilance et l'intérêt plus prononcés pour les notions à apprendre.

Et justement, c'est à ce niveau de la formation que se retrouve l'un des goulets d'étranglement les plus dangereux pour l'enseignement des langues maternelles. La plupart des enseignant-e-s n'ont pas de formations adéquates. L'engagement à la formation des enseignant-e-s pris par ELAN-Cameroun demeure embryonnaire et très insuffisant pour

Paramètres psychopédagogiques à l'épreuve de l'enseignement des langues maternelles au Cameroun. Quels impacts et quels ceux ou celles des enseignant-e-s qui parviennent à en bénéficier. Ce qui justifie les résultats en demi-teinte et que la présente étude tente d'améliorer. Dans le meilleur des scénarii, cette amélioration des résultats découlerait d'un syncrétisme disciplinaire où les neurosciences auront pour but de comprendre la nature, les origines et le pourquoi des opérations et actions accomplies par les élèves. La linguistique, quant à elle, élaborerait les précisions nécessaires à la conception des exercices; la didactique se consacrerait à la recherche et à la création des contextes et procédés les plus propices au déroulement des interactions engageant l'enseignant-e et l'apprenant-e.

Références

- Amossy, Ruth et Herschberg-Pierrot. 1997. *Stéréotypes et clichés*. Paris : Nathan université.
- Arrêté n° 08/223/MINSUP/DDS du 03 novembre 2008 portant création de la filière *Langues et cultures camerounaises* à l'École Normale Supérieure de Yaoundé I.
- Barbot, Marie-José. Camatarri, Giovanni. 1999. *Autonomie et apprentissage. Innovation dans la formation*. Paris : PUF. 244p.
- Berthier, Jean-Luc et al. 2018. *Les neurones cognitifs dans la classe*. Paris : ESF Sciences Humaines.
- Binam, Bikoi (dir.). 2012. *Atlas linguistique du Cameroun*. Yaoundé : CERDOTOLA
- Blanchet, Philippe. 2000. *La linguistique de terrain, méthodes et théories : une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bouret, Paul. 1999. Pour un enseignement stratégique. *Le FDM*, 307, 27-30.

- Couvreur, Agathe et Lehuédé, Franck. 2002. *Essai de comparaison des méthodes quantitatives et qualitatives à partir d'un exemple : le passage à l'Euro vécu par les consommateurs*. Paris : Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CREDOC).
- Dao Anh, Huong. 2010. Approche cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères, sa conception et ses apports à l'acquisition des compétences linguistiques. *Synergie pays riverains du Mekong*, 2, 127-139.
- Décision n° 004/2004 du MINEDUC intégrant les langues maternelles dans le système éducatif camerounais.
- Dehaene, Stanislas. 2007. *Les neurones de la lecture*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Dubois, Bénédicte. 2017. *L'apport des neurosciences cognitives dans l'éducation*. Pas-de-Calais. Disponible sur : www.versunecoleinclusive.fr
- Eustache, Francis. 2016. *La Neuroéducation. La mémoire au cœur des apprentissages*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Hagège, Claude. 1996. *L'Enfant aux deux langues*. Paris : éditions Odile Jacob, 298 p.
- Lachaux, Jean-Philippe. 2011. *Le cerveau attentif : contrôle, maîtrise et lâcher-prise*. Paris : éditions Odile Jacob.
- Loi n° 2004/019 relative à la gestion des langues au niveau des régions du Cameroun.
- Makouta Mboukou, Jean-Pierre. 1973. *Le Français en Afrique noire*. Paris : Bordas.
- Masson, Steve. 2016. Pour que s'activent les neurones. *Cahiers pédagogiques*. 527. 18-19.
- Mba, Gabriel. 2006. Mother tongue integrity and official languages hegemony: the responses of politicians, intellectuals and language practitioners in Cameroon. Mbangwana, Paul et al (eds). *Language, Literature and Identity* (168-175). Gottingen. Cuvillier Verlag.

- Paramètres psychopédagogiques à l'épreuve de l'enseignement des langues maternelles au Cameroun. Quels impacts et quels
- Mba, Gabriel & Guewou, Irène. 2017. La dévitalisation du patrimoine linguistique en contexte urbain : une analyse de l'alternance codique dans les parlers ghómálá' dans la ville de Yaoundé. *Journal of the Cameroon academy of sciences*, 13(3), 101-117.
- Mbala Ze, Barnabé et Wamba, Sylvie. Rodolphine (dir.) 2010. *Langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne*. Rapport de l'équipe-Cameroun. Paris : AUF.
- Mbondji-Mouelle, Marie-Madeleine. 2012. Plurilinguisme et partenariat linguistique en didactique du français langue seconde (FLS) au Cameroun. *Syllabus Review*, 3(1), 127-152.
- Nzessé, Ladyslas. 2005. Politique linguistique et éducative au Cameroun et insécurité de la langue française. *Francophonía*, 014, 173-187.
- PASEC, 2016. *Performance du système éducatif camerounais. Compétences et facteurs de réussite au primaire*. COFEMEN : Dakar.
- Piebop, Gisèle. 2018. Langues nationales camerounaises et insécurité linguistique. Dans Augustin Emmanuel Ebongue et Angéline Djoum Nkwescheu (dir.), *L'Insécurité linguistique dans les communautés anglophone et francophone du Cameroun* (333-356). Paris : L'Harmattan.
- Piebop, Gisèle. 2019. Problématique des parlers hybrides à l'heure de l'enseignement des langues maternelles au Cameroun. *Revue des Lettres et sciences sociales*, 16(3), 243-161.
- Tadadjeu, Maurice. (s/dir.) 1990. *Le Défi de Babel au Cameroun*. Université de Yaoundé : Collection PROPELCA, No 53.
- Tadadjeu, Maurice. Sadembouo, Etienne. Mba, Gabriel. 2004. *Pédagogie des langues maternelles africaines*. Yaoundé : éditions PROPELCA, N°144, -01, les éditions CLA
- Tadadjeu, Maurice. 1981. *L'Enseignement des langues au Cameroun*. Université de Yaoundé : Éditions Provisoire.
- Tamanji, Pius. 2008. A Success story in official bilingualism : Lessons for a mother tongue based multilingual education program in Cameroon. *Revue Internationale des Arts, Lettres Sociales (RIALSS)*, 2, 151-171.

Vigner, Gérard. 2001. *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : Clé International.

Gabriel MBA

L'auteur est professeur de rang magistral. Il assume les fonctions d'enseignant et de chef de département de Langues et Cultures Camerounaises à l'École Normale Supérieure de Yaoundé.

Contact : mbagaby@2002yahoo.fr

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

ISSN : Version en ligne

2630-1431

En ligne à :

https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/mba_et_piebop2022/

Pour citer cet article : MBA, Gabriel et PIEBOP, Céphanie Mirabelle Gisèle. 2022. Paramètres psychopédagogiques à l'épreuve de l'enseignement des langues maternelles au Cameroun. Quels impacts et quels rendements?. MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 2(1), en ligne. DOI : 10.46711/mashamba.2022.2.1.10



L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations sociales

VENANT ELOUNDOU ELOUNDOU, GABRIEL MBA, ET ALINE MAGUIABOU YAMDJEU

Résumé :

L'enseignement des langues nationales à l'école camerounaise se heurte à la diversité sociolinguistique. Les langues nationales choisies par la politique éducative pour être enseignées dans les écoles sont celles pratiquées dans la localité qui abrite l'école. Ce qui signifie que les apprenant-e-s locuteurs de la langue ont un avantage sur les non-locuteurs. Cette situation expliquerait-elle l'adhésion quasi optimale de ces derniers à l'apprentissage des langues nationales et le développement des compétences dans cette discipline particulière, contrairement à ce qu'on observe chez les apprenant-e-s étranger-e-s à ces langues? C'est ce que l'étude a voulu vérifier en questionnant les représentations sociales des langues nationales et leur l'incidence sur les apprentissages et les compétences en langues nationales. Une enquête menée auprès de 1500 élèves du primaire et du secondaire a révélé que les apprenant-e-s locuteurs ont une meilleure relation avec la langue nationale enseignée

à l'école, s'y investissent plus sérieusement et produisent de meilleures performances en expression orale, lecture/écriture. Tandis que certains apprenant-e-s non locuteurs ont des représentations négatives de la langue nationale enseignée à l'école, lesquelles représentations affectent leur adhésion au processus d'apprentissage et leurs performances dans cette langue.

Mots-clés : apprentissage, diversité sociolinguistique, enseignement, langue nationale, représentation sociale

Abstract :

The teaching of national languages in Cameroonian schools comes up against sociolinguistic diversity. The national languages chosen by educational policy to be taught in schools are those practised in the locality where the school is located. This means that language speakers have an advantage over non-language speakers. Does this explain the automatic adherence of the latter to learning national languages and the development of competence in that particular subject, in contrast to the situation of foreign language learners? The study sought to investigate this by examining the social representations of national languages and their impact on learning and competence in national languages. A survey of 1,500 primary and secondary school pupils revealed that speaker learners have a better relationship with the national language taught at school, are more committed to it and perform better in speaking and reading/writing. While non-speaking learners have negative representations of the national language taught at school, which affect their engagement in the learning process and their performance in that language.

Keywords : learning, national language, social representation, sociolinguistic diversity, teaching

Historique de l'article

Date de réception : 25 février 2022

Date d'acceptation : 16 août 2022

Date de publication : 27 décembre 2022

Type de texte : Article

Introduction

Depuis les indépendances, la promotion de l'apprentissage bilingue (Langue Nationale/Langue Officielle¹ très souvent d'origine européenne) en Afrique est au cœur de nombreux projets d'amélioration de la rentabilité interne de l'école et de l'intégration sociale de ses produits. Outre la nécessité de sauvegarder l'authenticité socioculturelle des peuples, l'apprentissage bilingue (LN/LO) se présente comme une approche pédagogique susceptible de limiter les déperditions scolaires, l'exclusion, le redoublement et l'abandon, ainsi que les blocages psychologiques des apprenant-e-s (Banque Mondiale, 2005; Nocus, Guimard et Florin, 2017; Noyau, 2016; Traoré, 2001).

Dans le cas particulier du Cameroun, deux LO majeures (le français et l'anglais) cohabitent avec les LN. Ces dernières sont composées des *langues locales*, dénombrées à environ 287 unités (Mbala Ze et Wamba, 2010) d'abord, puis 239 (Binam Bikoi, 2012) et des *langues véhiculaires à communication élargie* telles que le pidgin-English, le fulfulde et le beti-fang (qui regroupent ewondo, bulu, etc.). Tabi Manga (2000) propose d'y associer le duala, le basaa, le fe'fe' et le mungaka qui, selon cet auteur, présenterait un taux assez « notoire » de véhicularité dans les régions actuelles de l'Ouest, du Nord-Ouest, du Sud-Ouest et du Littoral. Ceci constituerait un pôle de six langues véhiculaires au Cameroun. Dans un

1. Désormais LN et LO.

cas comme dans l'autre, toutes ces langues, qui sont très souvent le témoin d'un attachement émotionnel fort en raison de ses origines sociales, constituent par ailleurs un facteur décisif de la formation de l'identité culturelle des locuteurs, qu'ils soient majoritaires ou minoritaires. En effet, chaque langue est en soi un outil d'enracinement et de transmission de l'héritage culturel. Indistinctement, les communautés linguistiques en font un prétexte de fierté. Ce qui a souvent pour effet d'exacerber les replis identitaires préjudiciables au vivre ensemble. Dès lors, quel impact sur le système éducatif, en tant que secteur par excellence d'acquisition des connaissances et des compétences devant encadrer le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-vivre en société?

Problématique

Face au décor sociolinguistique pluriel et métissé, que présente le Cameroun, les recommandations des états généraux de l'éducation au Cameroun de 1995, à la suite de ceux de la culture (1992), ont pris l'initiative d'accorder une place prépondérante à l'enseignement et à la maîtrise des langues et cultures nationales qu'ils présentaient comme «facteur d'intégration nationale ». L'objectif étant la formation « d'un citoyen patriote, éclairé, bilingue (français-anglais) et maîtrisant au moins une langue nationale, enraciné dans sa culture, mais ouvert au monde ». De fait, les pouvoirs publics camerounais se sont résolus à les sauvegarder et à les promouvoir (cf. Constitution de 1996, articles 1, 39 et 69; Document de Stratégie du secteur de l'éducation et de la formation, p. 53; lois n°2004/018, article 22, et n°2004/019, article 24, fixant respectivement les règles applicables aux communes et aux régions). Allant dans le même sens, la loi d'orientation de l'éducation de 1998 (articles 5 et 11) préconisait et instruisait l'apprentissage des LN aux côtés des deux LO. C'est ainsi qu'en 2000, le Ministère de l'Éducation de Base intégra dans ses programmes une nouvelle discipline : « culture nationale

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations

». En 2005, il fut créé à l'ex-Ministère de l'Éducation nationale un poste d'Inspecteur pédagogique national pour les langues et cultures nationales, poste qui sera maintenu au Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) en 2008. Dès 2008, le MINESEC obtint du Ministère de l'Enseignement Supérieur (cf. l'arrêté n° 08/223/MINSUP/DDS du 03 novembre 2008), la formation de la première vague des enseignant-e-s de Langues et Cultures camerounaises à l'École Normale Supérieure de Yaoundé. Ceci se dresse comme complément à d'autres initiatives et projets antérieurs et contemporains, conduits tant par des universitaires que des chercheurs et chercheuses camerounais-es et ONG tels que : PROPELCA (Projet de Recherches Opérationnelles pour l'Enseignement des Langues au Cameroun) en 1977; AGLC (Alphabet Général des Langues camerounaises) en 1979; ANACLAC/NACALCO (Association Nationale des Comités de Langues camerounaises) depuis 1989; BASAL (Basic Standardisation of All unwritten Languages) , SIL(Société Internationale de Linguistique) , CERDOTOLA (Centre international de Recherche et de Documentation sur les Traditions et pour le Développement des Langues Africaines); ELAN-Afrique (Ndibnu-Messina, 2013; 2016), etc.

Dans un cas comme dans l'autre, deux postulats théoriques majeurs motivent : (1) « un locuteur qui maîtrise l'organisation de sa langue maternelle est suffisamment outillé pour établir la distance nécessaire à la maîtrise d'une langue étrangère » (Nzessé, 2005, p. 174-175) et (2) « celui qui n'a pas appris à raisonner sur la parfaite ordonnance des schèmes structuraux de sa langue maternelle ne saura jamais analyser l'organisation syntaxique de la langue étrangère » (Makouta Mboukou, 1973, p. 93).

Pendant, en dépit de l'engouement constaté, l'échec des élèves camerounais reste préoccupant, en général, et en particulier en français. Au terme d'une évaluation des performances du système éducatif camerounais, étude menée auprès d'un échantillon de 4 880 élèves répartis dans 270 écoles primaires, 70,3 % de participant-e-s étaient en dessous du seuil « suffisant » en langue française en début du cycle et 51,2 % en dessous du même seuil en lecture et compréhension à la fin

du cycle (PASEC, 2016). Les compétences utiles en français pour comprendre, apprendre et s'intégrer dans des situations courantes et poursuivre une scolarité dans de bonnes conditions leur faisaient défaut (PASEC, 2016). En effet, c'est au-delà du seuil « suffisant » que le PASEC

considère que les élèves disposent en principe des connaissances et compétences indispensables pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions. En deçà, les élèves risquent de multiplier les difficultés lors de la poursuite de leur scolarité : ils sont plus susceptibles de découragement et d'abandon scolaire ou de connaître des difficultés encore plus importantes dans la suite de leur scolarité, s'ils la poursuivent (PASEC, 2014, p. 29).

Si tant est vrai que la valorisation des langues endogènes (LN) facilite la maîtrise d'une langue étrangère (LO) et améliore les performances scolaires (Banque Mondiale, 2005; Makouta Mboukou, 1973; Nzessé, 2005; Noyau, 2016; Traoré, 2001, Mba, 2001, 2012, 2013, 2015), comment comprendre qu'en dépit de l'effectivité de l'apprentissage bilingue LN/LO dans le système éducatif camerounais, la baisse de performances, en français notamment, soit persistante?

À cette question, les auteurs accusent très souvent les facteurs externes aux apprenant-e-s (Assoumou, 2007; Gerbault, 1997; Mbala ze et Wamba, 2010; Maurer, coord, 2011; Ndibnu-Messina, 2013; 2016; Tadjadjeu et Mba, 1997), nonobstant le poids des cognitions individuelles et collectives sur les acquisitions et le transfert des compétences. Il est en effet courant que soient accusés : l'absence d'une politique linguistique nationale, le défaut de préparation des langues africaines à un usage scolaire, l'absence d'instruments descriptifs (grammaires, lexiques, orthographe stabilisée) et didactiques (glossaires pour les domaines d'enseignement, manuels, supports de lectures), le défaut de matériel didactique, l'absence et/ou l'irrégularité de formations des formateurs/formatrices, d'études linguistiques, d'écrits, de supports didactiques et surtout les difficultés liées à la gestion d'un système éducatif plurilingue (Maurer, 2011; Noyau, 2016).

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations

Fort de ce constat, la présente étude s'intéresse à la dimension psychologique du phénomène, en questionnant les cognitions sociales et individuelles. Il s'agit en effet d'interroger la manière dont les apprenant-e-s vivent et perçoivent les langues nationales qui leur sont enseignées et comment ce vécu et cette perception influent sur l'acquisition des compétences en LN. Des points de vue psychosociologique, psycholinguistique et didactique, cela revient à se préoccuper des effets des représentations sociales (Moscovici, 1976; Doise, 1992, Dany, 2016) sur les acquisitions des compétences en LN. On entend par représentations sociales : « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1987, p. 64). Ces représentations sociales « circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels ou spatiaux » (Jodelet, 1989, p. 48).

En effet, sur les 287 unités de LN que compte le Cameroun, seule une vingtaine² est en cours d'expérimentation (Mbala Ze et Wamba, 2010, pp. 12-15), soit moins de 10 %. Pourtant, en milieu urbain et semi-urbain, il est courant de dénombrier au moins dix LN pour au moins soixante écoliers et écolières (Ndibnu-Messina, 2013). Dans chaque salle de classe, il existe en plus, au moins cinq cultures différentes (Ndibnu-Messina, 2013). Suivant le *draft* du document de politique linguistique nationale, élaboré en septembre 2006, nul ne devrait être contraint, de quelque manière que ce soit, d'apprendre une quelconque langue nationale contre son gré ou de s'exprimer en celle-ci. Matériellement, cela implique qu'à tous les niveaux, l'élève devrait disposer d'un large éventail de langues nationales de scolarisation afin d'opérer librement son choix. Ce qui s'avère impossible sur le terrain et impose des choix perçus tantôt comme « une imposition » (Abélégué, 2018), une « menace » (Gerbault, 1997) ou un générateur de complexes. Les autochtones locuteurs des LN pourraient

2. Il s'agit notamment de : Akosse, Bafut, Bamoun, Bassa'a, Beti-fang, Duala, Ejagham, Fe'efe'e, Fufuldé, Guidar, Giziga, Ghomala, Lamnso', Mambila, Medumba, Mofogud, Mundani, Noone, Toupouri, Yemba. MballaZe et ses collaborateurs (2010) considèrent ces langues comme les « plus aménagées » du Cameroun.

se croire supérieurs aux allogènes du fait que leur langue est enseignée et imposée tandis que chez les allogènes, il pourrait y avoir un sentiment d'infériorité caractérisé par un manque d'estime de soi et la résignation face à l'injustice, soit un sentiment d'absence de considération pouvant conduire au ressentiment, au repli identitaire, voire au conflit (Abélégué, 2018). Conséquemment, la langue de qui devrait être enseignée et pourquoi? Celle de l'enseignant-e ou de la communauté d'accueil de l'élève? Cette dissonance ne constitue-t-elle pas une entrave à la stimulation optimale de l'énergie mentale des apprenant-e-s?

Dès lors, cette recherche a donc pour objectif de : (1) documenter les représentations sociales des LN; (2) de cerner l'incidence desdites représentations sur les acquisitions des compétences en LN; (3) de modéliser lesdites représentations pour en faire un savoir scolaire, un objet d'enseignement et une stratégie didactique opérationnelle en enseignement-apprentissage bi-plurilingue. Mieux, si ces représentations sont positives ou négatives, d'adhésion ou de rejet, de refus ou d'acceptation ou encore de résignation, comment pourraient-elles expliquer les échecs en LN, voire en LO et structurer l'espoir d'une amélioration des performances? L'idée est aussi de mettre à contribution des pratiques psycholinguistiques, didactiques et pédagogiques qui optimisent les facteurs favorisant le processus d'acquisition de langues dans des classes bi-plurilingues.

De fait, la recherche repose sur l'hypothèse principale suivante : les représentations sociales qu'ont les élèves camerounais des langues nationales enseignées influent sur leurs acquisitions et le développement de leurs compétences dans les LN. Cette influence, positive ou négative, peut être capitalisée en savoir scolaire, objet d'enseignement et stratégie didactique opérationnelle utiles à l'amélioration des performances dans le cadre d'un apprentissage bi-plurilingue.

Cette hypothèse inscrit la recherche dans le cadre des investigations sur les représentations sociales et leurs influences sur les acquis et les transferts scolaires. Au regard de la littérature psychosociologique (Abric, 1987; Dany, 2016; Doise, 1992; Jodelet, 1989; Moscovici, 1961, 1976), les

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations

représentations sociales ont généralement une valeur prédictive sur le déroulement des tâches cognitives, les facteurs de l'acquisition linguistique, les discours, les jugements, les comportements et les attitudes des individus, les pratiques des sujets et les relations sociales. En fait, les représentations sont étroitement liées aux processus cognitifs d'acquisition des langues, ceci dans la mesure où les secondes sont déduites des premières. Cela justifie d'ailleurs pourquoi Abric (1994, p. 13) parle de représentations sociales en termes de « *guide[s] pour l'action* ». Elles apparaissent dès lors comme un ensemble d'informations, d'opinions et de croyances se rapportant à un objet social, les LN enseignées dans le cas présent. De fait, leur analyse requiert la prise en compte de quatre niveaux qui font la spécificité de la psychologie sociale, tout en enrichissant la psycholinguistique et la didactique des langues : (1) *le niveau intra-individuel* (perception, évaluation et comportement d'un individu face à son environnement social); (2) *le niveau interindividuel et situationnel* (relations entre individus dans une situation donnée); (3) *le niveau positionnel* (différence de positions sociales occupées par les acteurs dans un tissu de relations sociales propres à une société) et (4) *le niveau idéologique* (système de représentations, de croyances et de normes sociales). C'est dire que les représentations sociales constituent un élément charnière entre le sujet et son groupe, ainsi qu'entre le groupe et son environnement. Leur prise en compte devrait pouvoir contribuer au succès de l'apprentissage des LN voire de l'apprentissage bi-plurilingue LN/LO.

La question de l'acquisition des LN à l'école bilingue (LN/LO) a fait à ce jour l'objet de nombreuses recherches sans pour autant questionner l'incidence des représentations sociales des langues sur lesdites acquisitions (Cordier, Legros, Noyau et Khalis, 2003; Legros *et al.*, 2005; Noyau, 2016; Sawadogo et Legros, 2007). L'activation des LN durant l'apprentissage influence en effet positivement les connaissances en LO. Ainsi, dans le cadre d'une expérimentation en sciences d'observation sur « faire du feu », il a été démontré que « quand l'enfant peut exprimer des connaissances dans sa propre langue, le résultat de la tâche en français est significativement meilleur que s'il s'était entraîné uniquement en

français, car il a pu structurer de façon hiérarchique cette action complexe, s'en faire un scénario mental solide, poussant des racines sur sa propre expérience pratique et culturelle » (Noyau, 2016, p. 61). Cependant, l'hypothèse fondamentale de cette étude engage un travail complémentaire : celui de la prise en compte des représentations sociales des langues en jeu. En tant que « guide (s) pour l'action » (Abric, 1994, p. 13), la linéarité établie entre apprentissage des langues endogènes et amélioration des performances scolaires (Noyau, 2016) peut ne pas l'être du fait desdites représentations sociales. Il convient d'en avoir conscience pour assurer l'effectivité de l'apprentissage des LN au Cameroun.

Méthodologie

L'étude a été menée dans quatre régions du Cameroun : l'Extrême-Nord, le Centre, le Littoral et l'Ouest. Les langues nationales ciblées étaient le fulfulde, l'ewondo, le ghomala', le basaa et le duala, cinq langues véhiculaires fortement utilisées dans les quatre aires culturelles que sont le grand-Nord, le Centre-Sud-Est, l'Ouest et le Littoral. L'échantillon de l'étude est constitué de 1500 élèves du primaire et du secondaire, sélectionnés sur la base de la technique d'échantillonnage par choix raisonné. Les écoles primaires ciblées sont celles du projet ELAN-Afrique (École et Langues Nationales en Afrique), piloté par l'Organisation Internationale de Francophonie, en partenariat avec le Ministère camerounais en charge de l'éducation de base. Au niveau du secondaire, les enquêtes se sont déroulées dans les établissements pilotes d'enseignement des langues nationales, cibles de l'étude et relevant de la seule initiative du Ministère camerounais des enseignements secondaires. Le questionnaire nous a servi d'instrument de collecte des représentations sociales des élèves vis-à-vis des langues nationales, ainsi que de leurs performances et compétences dans cette discipline scolaire.

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations

Les données ainsi collectées ont été analysées dans une approche qualitative pour une meilleure appréciation de la perception individuelle de la LN. Le plus important n'étant pas la quantité d'élèves qui correspondent à tel ou tel typologie d'indicateurs, mais la qualité des informations que ces élèves apportent et qui permettent d'identifier et de lister les indicateurs des représentations sociales des langues enseignées, d'une part, les indicateurs d'acquisition de la LN et les compétences en LN, d'autre part. En effet, il a été fait usage de la méthodologie d'analyse des représentations sociales proposée par Moscovici (1961; 1986), c'est-à-dire une analyse du contenu des représentations sociales, d'une part, et une analyse de leur structure interne, d'autre part; le tout couplé à l'analyse de l'ancrage sociologique et des conditions de production (Jodelet, 1990). Nous avons également eu recours aux méthodes d'analyse psycholinguistique en rapport avec l'apprentissage des LN.

Résultats Les données collectées sont présentées en référence aux principales variables de notre sujet de recherche. Il s'agit notamment de la diversité sociolinguistique qui se traduit par la présence dans la même salle de classe des élèves dont la LN enseignée à l'école est aussi la langue maternelle, et des élèves appartenant à d'autres cultures linguistiques. Il s'agit davantage des représentations sociales de la LN qui renvoient globalement à la relation qu'entretient l'apprenant-e avec la LN enseignée à l'école, à la perception et à ses sentiments à l'égard de cette LN.

Tableau descriptif des caractéristiques générales des participant-e-s à l'étude

Le tableau ci-dessous récapitule les caractéristiques des élèves enquêté-e-s, selon la LN enseignée à l'école, l'appartenance sociolinguistique, le cycle d'étude, l'école, la classe, le sexe et l'âge.

Venant ELOUNDOU ELOUNDOU, Gabriel MBA, et Aline MAGUIABOU
YAMDJEU

Langues cibles	Site	Effectif total	Primaires							Effectif selon l'âge	Site	Effectif total	Secondaires										
			Effectif LN		Effectif selon le sexe			Effectif selon la classe					5-11ans	12-16ans	Effectif LN		Effectif selon le sexe			Effectif selon la classe		10-16ans	17-20ans
			LN	Autres	G	F	CP	CE1	LN						Autres	G	F	5 ^e	4 ^e /3 ^e				
Fulfulde	-EPA Doulabes IA	50	28	24	23	23	25	25	26	24	- Lycée Biligana Marmou Dounno	50	27	23	16	12	23	25	49	00			
	-EP Lougoul 2	50	8	42	27	23	25	25	29	21	- Lycée de Madiana	50	14	36	22	28	23	25	50	00			
	-EP Fomangus 1	50	14	36	23	27	25	25	30	20	- Lycée de Goudougou	50	5	45	26	24	25	25	50	01			
	Total	150	48	102	73	75	75	75	85	65	Total	150	46	104	66	64	75	75	149	01			
Ewondo	EP d'Éwondi	50	21	29	25	25	25	25	40	5	Collège de la Racine	50	24	26	25	25	25	25	50	00			
	EP de Mbalila 2	50	19	31	25	25	25	25	50	00	Lycée Biligana d'Éwos Ebo	50	22	28	25	25	25	50	00				
	EP de Nkhoussou	50	22	28	25	25	25	25	50	00	Collège Victor Miano	25	11	14	13	12	10	15	25	00			
	Total	150	62	88	150	150	150	150	140	01	Total	150	74	76	76	74	80	80	150	00			
Ghomalá	EP Bhalo	30	30	00	12	18	12	18	30	00	Lycée d'Obala	25	17	08	13	12	10	15	25	00			
	EP Djolba	30	30	00	11	19	15	15	30	00	Lycée Biligana de Balam	29	29	00	12	17	15	14	29	00			
	EP Mham	30	30	00	16	14	15	15	30	00	Lycée classique de Balam	31	23	06	21	10	15	16	31	00			
	Total	150	150	00	67	73	73	77	150	00	Total	150	125	25	76	80	75	75	149	01			
Basaa	EP Ekins	30	16	14	12	18	20	10	30	00	Collège Obantini	50	14	16	09	21	08	22	29	01			
	EP Ekins village pilote	28	15	13	12	16	17	11	27	01	Lycée d'Alava	28	04	24	12	16	13	15	26	02			
	EPA Cdi	31	13	18	13	18	07	14	27	04	Collège Liberman	13	12	01	05	08	13	00	13	00			
	Total	150	32	118	64	86	86	86	134	16	Total	150	21	129	75	75	75	75	115	35			

Total	150	89	79	61	89	91	99	142	08	Lycée biligana d'Édén	20	10	10	66	14	00	20	16	54
Deala	EP Bonakou GI	30	09	11	10	13	10	13	20	00	Lycée biligana de Bonissama	50	06	44	25	25	25	34	16
	EP Bonamkasso GI	30	08	22	11	21	11	21	23	07	Lycée biligana de Daido	50	08	42	25	25	25	38	12
	EP Daido GI	35	07	28	14	14	14	14	29	06	Lycée d'Alava	50	07	43	25	25	25	43	07
	EP Bapanda ouampé 1 GI	30	08	22	11	21	11	21	30	00									
EP New Bell aviation GI	35	00	35	18	17	17	17	32	03										
Total	150	32	118	64	86	83	86	134	16	Total	150	21	129	75	75	75	75	115	35
TOTAL	750									TOTAL	750								

Notre enquête concernait 05 langues (fulfulde, basaa, dualá, ewondo et ghomalá) réparties dans les régions de l'Extrême-Nord pour le fulfulde, du Centre pour l'ewondo, de l'Ouest pour le ghomalá et du Littoral pour le dualá et le basaa. Elle a été menée autant au primaire qu'au secondaire. Dans les deux cycles d'enseignement, un échantillon de 750 élèves a été sélectionné, pour un total de 1500 participant-e-s. Au primaire, les élèves de 05 à 16 ans ont été sélectionné-e-s dans différentes écoles pilotes d'enseignement des LN cibles de l'étude, dans le respect de l'équilibre de genre. Au niveau du secondaire, l'approche genre a également été prise en compte. Les élèves sélectionnés proviennent des lycées et collèges dans lesquels les langues nationales cibles de l'étude sont enseignées. Ils ou elles se situent entre 10 et 20 ans. La majorité de nos enquêté-e-s ont pour langue maternelle la langue nationale enseignée à l'école et sont originaires de l'aire sociolinguistique couverte par l'enquête.

Représentations sociales des élèves vis-à-vis des langues nationales

Cette section aborde, dans une perspective descriptive et analytique, la perception, les croyances, les préjugés, les stéréotypes des élèves vis-à-vis des langues nationales enseignées à l'école.

Le fulfulde

La relation que les élèves du primaire et ceux du secondaire entretiennent avec le fulfulde est ci-dessous présentée, selon qu'ils sont locuteurs ou pas de cette LN.

- **Primaire**

Les élèves ayant le fulfulde comme langue maternelle (48 élèves)

Les élèves de langue maternelle fulfulde aiment la langue et se réjouissent qu'elle soit enseignée à l'école, de même que leurs parents. Ils ou elles trouvent le fulfulde facile à apprendre. L'enseignement du fulfulde leur apparaît utile et bénéfique. Il leur permet, au-delà de la communication orale, de lire, écrire et calculer en fulfulde. Ils ou elles se représentent aussi le fulfulde comme la langue du commerce, sa bonne maîtrise leur permettra de réussir dans cette activité plus tard. Le fulfulde est enfin perçu comme une garantie d'insertion socioprofessionnelle, puisque le seul fait de parler cette langue donne un accès facile et évident à certaines structures locales.

Les autres (102 élèves)

Les autres élèves n'investissent pas émotionnellement la langue fulfulde : « ce n'est pas ma LN », disent-ils pour justifier ce sentiment. Ils ou elles la trouvent inutile et n'approuvent pas le fait qu'elle soit enseignée à l'école, de même que leurs parents. Pour ces élèves, le fulfulde est difficile à apprendre, mais revêt un certain intérêt parce qu'il leur permet de communiquer avec leurs camarades, qui sont pour la plupart de culture linguistique fulfulde; il leur permet aussi de communiquer au quartier, étant donné que le fulfulde est la principale langue véhiculaire

de la communauté. Ces élèves se représentent par ailleurs le fulfulde comme une langue pénible à vivre dans la mesure où, ne maîtrisant pas la langue, leurs camarades ont tendance à se moquer d'eux quand ils essaient de la manipuler. Ils ou elles préfèrent par conséquent, dans certaines situations, rester mutiques.

- **Secondaire**

Les élèves ayant le fulfulde comme langue maternelle (46 élèves)

Les élèves de culture fulfulde aiment leur LN et adhèrent au fait qu'elle soit enseignée à l'école. L'enseignement de la LN à l'école est une opportunité pour eux/elles, car ils ou elles peuvent apprendre à lire et à écrire le fulfulde.

Les autres (104 élèves)

Pour les autres élèves, le fulfulde n'a pas sa place à l'école. Ils ou elles reconnaissent cependant que l'enseignement du fulfulde leur permet d'apprendre une nouvelle LN, de s'intégrer dans la communauté d'accueil, de communiquer avec leurs camarades et la communauté tout entière, car le fulfulde est la principale langue véhiculaire.

L'ewondo

Ici encore, les représentations sociales de la langue ewondo, autant au primaire qu'au secondaire, sont distinctement décrites chez deux groupes d'enquêtés : les élèves locuteurs de la LN et les élèves étrangers ou étrangères à cette langue.

- **Primaire**

De manière globale, les élèves ont des représentations positives sur cette langue. À cet égard, ils ou elles évoquent l'importance de cette langue, à l'instar de communiquer avec leurs parents et grands-parents, leurs camarades d'origine ewondo.

Les élèves ayant l'ewondo comme langue maternelle (99 élèves)

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations

Ils ou elles sont plus enthousiastes que les autres élèves à l'idée de recevoir des enseignements dans la langue ewondo parce que c'est avant tout leur langue maternelle.

Les autres (51 élèves)

Quelques élèves d'autres aires sociolinguistiques rejettent l'ewondo. Pour ceux/celles-là, l'ewondo n'est pas leur langue et ne devrait pas être enseigné à l'école. On a ainsi les discours du genre : « je ne suis pas ewondo ». Certain-e-s souhaitent que leur maîtresse leur apprenne aussi d'autres langues : c'est le cas d'un enfant peul qui souhaiterait voir sa langue maternelle enseignée à l'école.

- **Secondaire**

Les élèves ayant l'ewondo comme langue maternelle (35 élèves)

Ces élèves ont des représentations positives de la langue ewondo. Plusieurs mobiles sont évoqués ici. Certain-e-s l'apprennent parce que c'est leur langue maternelle. D'autres l'aiment parce que c'est une langue d'enracinement culturel. Par ailleurs, cet apprentissage leur permet d'approfondir leurs connaissances en cette langue. De même, l'apprentissage de l'ewondo contribue, pour certain-e-s, à la valorisation des cultures et des traditions. Cette langue pourra les aider dans des relations sociales, le commerce, le mariage interethnique, les réunions familiales, etc.

Les autres (115 élèves)

Les élèves appartenant à d'autres cultures linguistiques estiment que l'apprentissage de l'ewondo ne sert à rien. Voici quelques discours : « je n'ai jamais parlé cette langue et je ne la comprends pas trop », « parce que ce n'est pas ma langue et je n'aime pas cette langue », « je pense que ça ne nous servira à rien », « on ne compose pas ça à l'examen », « il ne s'agit pas de ma langue et j'aimerais bien me perfectionner dans ma langue », « ça ne me sert pas trop à grand-chose et on n'enseigne pas ça dans toutes les classes ».

Le ghomala'a

En ce qui concerne le ghomala', la différence dans la perception de la LN enseignée à l'école va se lire davantage au secondaire qu'au primaire.

- **Primaire**

Les élèves ayant le ghomala' comme langue maternelle (tous et toutes)

Les élèves enquêté-e-s ont déclaré pour la majorité absolue qu'ils ou elles sont content-e-s et motivé-e-s d'apprendre cette LN, car c'est leur langue maternelle et son enseignement leur permettra de mieux la connaître. Bref, ils et elles sont très fier-e-s d'apprendre leur langue maternelle, qu'ils et elles aiment, à l'école. D'ailleurs ces élèves affirment que l'enseignement de cette langue participe à mieux connaître sa langue et sa culture, ainsi que communiquer et s'intégrer facilement. Enfin, ils et elles déclarent pour la plupart que cette langue pourra servir à promouvoir le vivre-ensemble partout ailleurs.

Les autres

Tou-te-s les enquêté-e-s sont originaires de la région de l'Ouest et ont pour LM le ghomálá'.

- **Secondaire**

Les élèves ayant le ghomala' comme langue maternelle (125 élèves)

Au-delà du besoin de communiquer, les élèves expriment leur sentiment de motivation et de fierté par le fait qu'ils et elles en sont locuteurs et locutrices. Pour ces élèves, à travers l'enseignement de la LN, on peut faire un retour aux sources et mieux s'intégrer dans la société, au-delà de l'aspect communicationnel. Ainsi, le sentiment d'appartenance à la langue enseignée est bien perceptible. Pour des domaines dans lesquels la LN pourra servir, ils et elles évoquent pour la plupart la culture, l'éducation, le social et le professionnel.

Les autres (24 élèves)

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations

Les élèves appartenant à d'autres aires culturelles disent accorder un certain intérêt à l'apprentissage du ghomala' parce qu'il est important de connaître les LN pour mieux s'intégrer dans le milieu culturel qui manipule cette LN, au-delà de l'aspect communicationnel.

Le basaa

Au primaire comme au secondaire, les représentations des apprenant-e-s vis-à-vis de la langue bassa'a sont décrites, d'une part, chez les élèves ayant le bassa'a comme langue première, et d'autre part, chez les élèves étrangers à cette LN.

- **Primaire**

Les élèves ayant le basaa comme langue maternelle (81 élèves)

Les élèves locuteurs qui apprennent le basaa dans leurs écoles sont motivé-e-s et content-e-s d'apprendre cette langue. En plus du manifeste d'appartenance à la langue enseignée, ils et elles trouvent l'enseignement de cette langue utile, car elle leur permet de lire, écrire, calculer et mieux communiquer dans leur langue maternelle. Ils et elles apprécient également le fait que l'enseignement de cette langue se passe de manière ludique et déclarent que sa maîtrise leur permettra de mieux la promouvoir et faciliter un meilleur enracinement dans leur culture. Et enfin, ils et elles affirment que cette langue pourra leur être utile dans tous les domaines, notamment social et professionnel.

Les autres (66 élèves)

Les autres élèves (10 élèves) ne sont pas très motivé-e-s et content-e-s d'apprendre le basaa; ils et elles (08 élèves) sont frustré-e-s par le fait qu'ils et elles ne comprennent pas aussi rapidement que leurs camarades dont le basaa est la langue maternelle. Aussi, le manque de documents ne les encourage pas à véritablement se mettre au travail afin de rattraper les camarades locuteurs de la LN. Certains d'entre eux/elles trouvent que c'est inutile d'enseigner cette langue parce qu'elle n'est pas la langue officielle et affirment qu'elle ne pourra les aider dans aucun domaine de la vie.

- **Secondaire**

Les élèves ayant le basaa comme langue maternelle (56 élèves)

Ces élèves affirment être content-e-s et motivé-e-s par l'enseignement du basaa. Ils et elles y voient une possibilité de promotion des LCN (langues et cultures nationales).

Les autres (94 élèves)

Même si ces élèves venant d'autres aires linguistiques que le basaa (94 élèves) reconnaissent que l'apprentissage de cette LN est une opportunité d'intégration nationale et d'insertion socio-professionnelle, beaucoup (20 élèves) disent néanmoins ne pas être motivé-e-s à apprendre le basaa à l'école, parce que ce n'est pas leur langue.

Le duala

Toujours dans une approche comparative, les sentiments des élèves à l'endroit de la langue duala sont ci-dessous décrits.

- **Primaire**

Les élèves ayant le duala comme langue maternelle (32 élèves)

Chez les enfants autochtones, on observe un intérêt particulier pour l'apprentissage de la langue duala. Ils et elles disent aimer la langue et se réjouissent de ce qu'ils et elles peuvent aussi la manipuler en situation de classe.

Les autres (118 élèves)

Les enfants allogènes de la langue duala manifestent en général un désintérêt pour l'apprentissage du duala. Cela vient du fait qu'ils et elles se sentent discriminé-e-s et désirent voir aussi leurs langues maternelles enseignées. En plus, plusieurs parents de l'EP Bépanda, Omnisport, spécifiquement, ont publiquement menacé les enseignant-e-s pour avoir mis leurs enfants dans les classes de duala. Ils ont demandé et obtenu leur retrait et insertion dans les classes classiques. Et, chaque jour, les effectifs s'amenuisent dans ces classes. Le rejet par les parents de la LN enseignée à l'école influence considérablement la relation que leurs

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations enfants entretiennent avec cette langue. Ces derniers se la représentent alors comme une langue inutile et ne s'investissent en vue d'en acquérir des compétences.

- **Secondaire**

Les élèves ayant le duala comme langue maternelle (21 élèves)

Les autochtones sont, dans l'ensemble, contents d'apprendre et d'approfondir leur langue maternelle à l'école.

Les autres (129 élèves)

Une infime minorité d'allogènes éprouve le désir d'apprendre une langue et une culture autre que la leur et d'obtenir de bonnes notes. Mais, la majorité trouve que l'enseignement du duala est un perd-temps, en ceci qu'il ne leur accorde pas d'opportunités ou de prestiges particuliers. En même temps, ils trouvent que c'est un complot pour les assimiler et leur faire parler le duala de force. En dépit de ce fait, certains reconnaissent tout de même que l'apprentissage du duala leur permet de découvrir autre chose et de s'ancrer davantage dans les cultures et les langues de leur pays.

Analyse des acquisitions et des compétences en LN

Cas du fulfulde

Les performances et les compétences des élèves en fulfulde sont présentées dans une approche comparative : élèves locuteurs – élèves non-locuteurs, et ce dans les deux cycles d'enseignement ciblés par l'étude.

- **Primaire**

Les élèves ayant le fulfulde comme langue maternelle (48 élèves)

Les élèves ayant le fulfulde comme LN ont de très bonnes performances scolaires (44 élèves sur 48). Les raisons qui, selon eux et elles, expliquent leur compétence : ils et elles aiment le fulfulde, c'est leur langue maternelle, ils et elles la pratiquent depuis longtemps, ils et elles la maîtrisent bien, ils et elles se font aider par leurs parents et leurs frères et sœurs aîné-e-s.

Les autres (102 élèves)

Les autres élèves ont des performances diversifiées en fulfulde :

- Certains ont de bonnes performances en LN, comme dans toutes les autres disciplines (4 sur 102);

- D'autres sont moyens, les parents et l'entourage parlent la langue (24 élèves sur 102);

- D'autres encore sont faibles ou nuls en fulfulde (74 sur 102).

Les motifs : ils ne comprennent pas la langue, ils ne parlent pas, leurs parents ne la parlent pas, ils ne bénéficient d'aucun accompagnement à la maison.

• **Secondaire**

Les élèves ayant le fulfulde comme langue maternelle (46 élèves)

Les élèves de culture fulfulde ont de meilleures compétences que les autres (43 élèves sur 46). Différentes raisons expliquent cet écart : c'est leur langue maternelle, ils et elles la manipulent régulièrement à l'école et en dehors de l'école, ils et elles bénéficient de l'assistance pédagogique de leurs proches.

Les autres (104 élèves)

Les autres élèves (68 sur 104) rencontrent des difficultés d'acquisition des connaissances et de développement des compétences en fulfulde pour les motifs suivants : ils et elles n'aiment pas le fulfulde, ils et elles le trouvent difficile à apprendre, ils et elles n'adhèrent pas à l'idée d'enseigner la langue fulfulde à l'école, ils et elles auraient préféré voir leur propre LN être enseignée à l'école. 36 élèves sur les 104 étranger-

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations e-s à la langue fulfulde s'en sortent plutôt bien. Ils et elles évoquent comme justificatifs de leurs bonnes performances : la compétence de l'enseignant-e, l'assistance pédagogique des parents, la pratique intense de la langue fulfulde dans leur entourage.

Cas de l'ewondo

Nous présentons ci-dessous les performances et les compétences des élèves du primaire et du secondaire en ewondo, dans une approche comparative : élèves locuteurs – élèves non-locuteurs.

• Primaire

Les élèves trouvent que leur compétence dans cette langue est plus ou moins bonne. Cette compétence mitigée est le résultat des efforts fournis par les maîtresses et les parents qui les aident dans le processus d'apprentissage de l'ewondo.

Les élèves ayant l'ewondo comme langue maternelle (99 élèves)

Les élèves qui déclarent avoir une compétence assez bonne dans cette langue sont en majorité Ewondo. On a des déclarations du type « je suis fort en ewondo parce je suis ewondo », « parce que mes parents m'apprennent cette langue à la maison », « parce que je suis etudi », etc. Mais, il y a aussi des élèves issus d'autres ethnies qui disent être assez compétents dans cette langue parce que « la maîtresse enseigne bien ».

Les autres (51 élèves)

Les élèves qui déclarent ne pas avoir une bonne compétence en ewondo sont ceux/celles qui appartiennent à d'autres groupes ethniques. Ils et elles affichent un comportement glottophobe à l'égard de cette langue. C'est le cas de ces représentations négatives sur l'ewondo : « je n'aime pas l'ewondo », « ce n'est pas ma langue ». Une autre raison qu'ils et elles avancent est le manque de livres et du soutien d'apprentissage de l'ewondo à la maison, puisque les parents et les grands-parents ne peuvent pas les aider. Les non-Ewondo pensent que leurs camarades ewondo ont de bonnes notes parce que c'est leur langue maternelle et qu'ils et elles la parlent à la maison.

- **Secondaire**

Les compétences des élèves en ewondo sont plus ou moins bonnes. Cette compétence mitigée est le résultat des efforts fournis par les maîtresses et les parents qui les aident dans le processus d'apprentissage de l'ewondo.

Les élèves ayant l'ewondo comme langue maternelle (35 élèves)

Les élèves qui déclarent avoir une compétence assez bonne dans cette langue sont en majorité Ewondo. On a des déclarations telles que : « le professeur explique bien », « c'est ma langue maternelle », « je vis avec mes grands-parents maternels », « à la maison l'ewondo est la langue la plus parlée ».

Les autres (115 élèves)

Les élèves qui déclarent ne pas avoir une bonne compétence en ewondo sont ceux/celles qui appartiennent à d'autres groupes ethniques. Ils et elles expriment leur désamour à l'égard de l'ewondo : « ce qui justifie mon incompetence est que cette langue n'est pas la mienne ». C'est la glottophobie à l'égard de cette langue qui justifierait leur incompetence. C'est ce qui ressort de ce discours : « je n'aime pas l'ewondo », « ce n'est pas ma langue ». Cependant, parmi les élèves issus d'autres ethnies, il y en a qui disent être assez compétents parce que « la maîtresse enseigne bien ». Ils et elles indiquent aussi les difficultés qu'ils et elles rencontrent dans l'apprentissage de l'ewondo : la prononciation, la non-maîtrise des tons, etc. Les élèves non ewondo trouvent que leurs camarades ewondo ont de bonnes notes parce que c'est avant tout leur langue maternelle.

Cas du ghomala'

La lecture descriptive et analytique du travail des élèves en ghomala' et du développement des compétences dans cette langue apparaît ci-dessous, avec la même configuration : locuteurs et non-locuteurs de cette LN.

- **Primaire**

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations

Les élèves ayant le ghomala' comme langue maternelle (tous et toutes)

Les élèves apprenant la langue ghomálá' ont de très bonnes compétences en lecture/écriture. Parmi ces élèves, 07 déclarent être nuls/nulles concernant leur compétence orale et 14 disent avoir des incompétences en lecture/écriture. Les compétences se justifient par le fait qu'ils et elles sont locuteurs ghomálá', que la langue est bien enseignée, pour certain-e-s et qu'ils et elles maîtrisent l'alphabet, pour d'autres. Pour ceux/celles qui ont déclaré leur incompétence, ils et elles justifient cela par la non-maîtrise de l'alphabet et le manque de documents. Notons par ailleurs que sur les 150 élèves enquêté-e-s, 146 disent que la langue utilisée à la maison est le ghomálá', contre 04 élèves qui disent que c'est le français. Les difficultés d'apprentissage de la LN se situent pour la plupart en vocabulaire, sens et conjugaison. Bien que plusieurs ont affirmé avoir quelques livres pour l'apprentissage de la LN, d'autres s'appuient sur les parents pour pallier les difficultés qu'ils et elles rencontrent.

Les autres (personnes)

Tou-te-s les enquêté-e-s de la Région de l'Ouest sont originaires de cette région et ont pour langue maternelle le ghomálá'.

- **Secondaire**

Les élèves ayant le ghomala' comme langue maternelle (125 élèves)

Concernant l'évaluation de leurs compétences, les élèves déclarent être compétent-e-s en LN parce que c'est leur langue maternelle et parce qu'ils et elles apprennent leur leçon et maîtrisent l'orthographe.

Les autres (24 élèves)

Les élèves n'ayant pas le ghomala' comme LN ont de faibles performances dans cette langue. Ils et elles justifient leurs incompétences par le fait qu'ils et elles ne maîtrisent pas ladite langue et qu'elle est mal enseignée. Ils et elles affirment par ailleurs que leurs camarades ont de bonnes notes en LN parce qu'ils et elles maîtrisent la langue;

c'est leur langue maternelle. Ils et elles affirment avoir plus de difficultés d'apprentissage des LN au niveau de l'orthographe, de la conjugaison, du vocabulaire et de la prononciation.

Cas du basaa

Ici encore, les résultats sont présentés suivant deux catégories principales : les élèves dont le basaa constitue la langue maternelle et les élèves appartenant à d'autres aires linguistiques

- **Primaire**

Les élèves ayant le basaa comme langue maternelle (81 élèves)

Les compétences tant en ce qui concerne le parler qu'en lecture/écriture des élèves locuteurs du basaa sont au-delà de la moyenne pour la quasi-totalité. Ils et elles ont une bonne maîtrise de l'alphabet et de l'orthographe de la langue, ils et elles apprennent leurs leçons, bénéficiant de l'assistance pédagogique de leurs parents.

Les autres (66 élèves)

Les autres élèves n'ont pas de bonnes performances (ils et elles se situent dans la catégorie « nul »). Ils et elles accusent le fait qu'ils et elles ne soient pas locuteurs de la langue et déplorent aussi le manque de documents pour l'apprentissage.

- **Secondaire**

Les élèves ayant le basaa comme langue maternelle (94 élèves)

Les élèves autochtones ont un niveau de compétence élevé à l'oral et en lecture/écriture. Ceci se justifie par le fait qu'ils et elles apprennent bien leurs leçons, pour certain-e-s et pour d'autres, c'est parce qu'ils et elles sont locuteurs de la langue enseignée.

Les autres (56 élèves)

Les élèves non-locuteurs de la langue basaa ont, dans l'ensemble, de faibles performances dans cette langue. Certain-e-s arrivent néanmoins à se démarquer et à développer des performances moyennes, parce qu'ils

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations et elles nourrissent dans toutes les disciplines le goût de l'effort et de la réussite. Ce sont ceux/celles-là qui trouvent en la LN enseignée à l'école une opportunité d'intégration nationale.

Cas du duala

Ici, les performances et les compétences des élèves duala sont présentées et comparées à celles des élèves étrangers à la langue.

- **Primaire**

Les élèves ayant le duala comme langue maternelle (32 élèves)

Le travail acharné, la concentration et la motivation des élèves duala font d'eux les plus forts, autant en expression orale qu'en expression écrite.

Les autres (118 élèves)

Les élèves étrangers à la langue duala présentent les compétences les plus faibles dans cette langue. Cette situation est en congruence avec leurs représentations et leurs attitudes à l'égard de cette LN.

- **Secondaire**

Les élèves ayant le duala comme langue maternelle (21 élèves)

Ils et elles ont de bonnes notes en LN dans l'ensemble. Cela s'explique par le fait qu'ils et elles s'investissent dans le processus d'apprentissage, sont assidu-e-s et attentionné-e-s en classe, font leurs devoirs et s'exercent avec leurs camarades locuteurs duala et leurs parents.

Les autres (129 élèves)

Ce sont les moins performants en LN. Motifs : cette langue les énerve et est difficile. Ces élèves trouvent aussi que le professeur est incompetent. De plus, ils ne l'aiment pas.

Discussion

Les élèves autochtones sont dans l'ensemble contents d'apprendre et d'approfondir leur langue maternelle à l'école. Ils et elles ont une meilleure relation avec les LN enseignées. L'analyse de leurs réponses au questionnaire met en exergue des représentations positives des LN enseignées. Ils et elles aiment les LN et sont davantage motivé-e-s à l'apprendre à l'école parce que c'est leur langue maternelle. Ils et elles trouvent l'enseignement des LN utiles dans la mesure où il leur permet d'apprendre à lire, à écrire et à calculer dans leur langue maternelle; de perfectionner leur expression orale; de s'enraciner dans leur culture d'appartenance; de mieux comprendre le français et les autres disciplines scolaires, puisque les enseignant-e-s utilisent souvent la LN pour enseigner et faire apprendre les autres disciplines. Ils et elles ajoutent que l'apprentissage des LN à l'école leur permet de mieux promouvoir leur culture d'appartenance.

Par contre, les élèves étrangers à la LN enseignée à l'école ne manifestent pas un enthousiasme particulier à apprendre cette langue. Certes, ils et elles reconnaissent qu'elle leur permet de communiquer avec leurs camarades et de s'intégrer dans leur communauté d'accueil pour un vivre ensemble harmonieux, mais n'ayant aucune proximité affective et culturelle avec la LN enseignée à l'école, ils et elles la vivent comme une épreuve difficile à relever. Pratiquement, tou-te-s la trouvent inutile, sans intérêt dans le système-école et source de discrimination. En effet, ils et elles éprouvent un sentiment de rejet pendant l'enseignement de la LN ou pendant l'utilisation de la LN pour enseigner les autres disciplines, ce d'autant plus que l'attention de l'enseignant-e est davantage orientée vers les élèves autochtones qui maîtrisent la LN et peuvent par conséquent interagir avec lui ou elle. Cet état des choses conduit les élèves étrangers à la LN à un certain isolement social. Ils et elles en viennent ainsi à regretter de devoir subir cette LN et souhaitent que leur propre langue maternelle soit elle aussi enseignée à l'école. En définitive, les élèves allogènes de la LN enseignée à l'école affichent un comportement

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations

glottophobe à l'égard de cette langue. D'où des représentations négatives perceptibles dans les réponses au questionnaire. On a ainsi des discours du type : « je n'aime pas l'ewondo », « le duala ce n'est pas ma langue », « je ne suis pas bassa'a », « je préfère qu'on apprenne aussi le moundang à l'école », « je ne comprends pas le fulfulde », « je ne peux même pas avoir la moyenne là-bas fait quoi fait quoi », etc.

Ces représentations sociales des LN influencent, de manière significative, les performances des élèves dans les LN et le développement des compétences y relatives.

En effet, les compétences tant à l'oral qu'en lecture/écriture des élèves appartenant à la LN enseignée à l'école sont au-delà de la moyenne pour la quasi-totalité. Ceci se justifie par le fait qu'ils et elles sont locuteurs et locutrices de la langue enseignée. Ils et elles déclarent à ce propos avoir une bonne maîtrise de l'alphabet et de l'orthographe de la langue, et qu'ils et elles apprennent leurs leçons, aidé-e-s par leurs parents. Les élèves qui appartiennent à d'autres groupes linguistiques ont les résultats les plus faibles en LN et éprouvent des difficultés à développer des compétences autant en expression orale qu'en lecture/écriture. Au-delà des motifs glottophobes qu'ils et elles avancent pour justifier ces mauvaises performances en LN, ces élèves accusent également le manque de livres, la non-assistance pédagogique des parents à la maison. Cette typologie d'élèves établit le lien entre le désamour à l'égard de la LN et le développement des compétences dans cette langue en des termes tels que : « ce qui justifie mon incompetence est que cette langue n'est pas la mienne ».

De ce qui ressort des résultats obtenus, l'apprentissage des LN se heurte au problème de perception de la langue enseignée, et le développement des compétences en LN est fonction de la relation que l'élève entretient avec cette langue. En effet, selon qu'elle lui est familière ou étrangère, l'apprenant-e s'impliquera dans le processus enseignement-apprentissage ou en sera distant. Il y a donc un lien significatif entre la représentation sociale des LN et l'acquisition des connaissances et des compétences dans cette langue. D'où la nécessité

pour l'enseignant-e de prendre en compte les paramètres psychosociologiques et psycholinguistiques dans la planification, l'organisation et le déroulement du processus enseignement-apprentissage. Car, comme le relève Noyau (2014), enseigner c'est d'abord amener l'apprenant-e, dans une perspective actionnelle, à mettre en œuvre quatre tâches cognitives : la segmentation, la combinaison des segments, la contextualisation et la comparaison entre les formes et les façons de parler. Enseigner une langue c'est aussi enseigner une culture, une manière de percevoir le monde et d'y interagir (Gerbault, 1997, p. 32). Au-delà de la mobilisation des différentes tâches cognitives chez l'apprenant-e (segmenter, combiner les segments, mettre en contexte, comparer les formes), l'enseignant-e devrait pouvoir intégrer dans sa démarche ces facteurs de l'acquisition linguistique : propension à apprendre, capacité linguistique, accès à la langue. De manière opérationnelle, il s'agira pour l'enseignant-e de prendre en compte les représentations initiales de l'apprenant-e vis-à-vis de la LN à enseigner, en les identifiant (au début du processus enseignement-apprentissage) et en les fragilisant (démontrer leurs limites) avant d'introduire les données linguistiques à faire apprendre. Dans cette optique, Giordan (1996) parle de modèle allostérique.

Le modèle allostérique a été développé par André Giordan (didacticien des sciences), en 1989. C'est un modèle d'apprentissage qui préconise de « faire avec (les conceptions de l'apprenant), pour aller contre ». Selon ce modèle en effet, l'apprentissage est un processus de transformation des conceptions de l'apprenant-e. Une conception est une façon de raisonner, une idée initiale, un savoir initial qu'a l'apprenant-e sur une question donnée, et qui va orienter ses actions. Une conception n'est pas simplement ce que l'élève pense, dit ou écrit, c'est le « fruit de son expérience antérieure, sa grille de lecture et d'interprétation de la réalité » (Giordan, 1996, p. 1). Les conceptions de l'apprenant-e peuvent constituer des obstacles à l'acquisition du nouveau savoir. C'est la raison pour laquelle, selon GIORDAN, il convient à l'enseignant-e de s'appuyer sur les conceptions des élèves pour construire le nouveau savoir.

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations

L'adaptation de ce modèle à l'enseignement des LN contribuerait à une sorte de (re)modélisation des représentations sociales chez l'apprenant-e. Ce qui favoriserait l'implication dans le processus enseignement-apprentissage des élèves étrangers à la LN enseignée et le développement des compétences dans cette langue.

L'approche didactique que nous proposons, notamment celle qui se préoccupe du vécu psychosociologique et psycholinguistique des élèves en situation d'apprentissage des LN, se justifie par le fait que les élèves étrangers à la LN enseignée à l'école se sentent inférieurs aux autres élèves dont la langue maternelle est pratiquée à l'école. Dominés par ces derniers, ils ont tendance à développer des sentiments de rejet. Un tel contexte met en exergue la suprématie des langues dominantes et le déclin des langues issues des communautés dominées. Irvine et Gal (2000) ont d'ailleurs démontré que les pratiques langagières renvoient à l'idéologie linguistique. Une réalité qui ralentit considérablement, lorsqu'elle n'inhibe pas complètement le dynamisme du processus d'acquisition chez les apprenant-e-s non natifs/natives des langues enseignées, dans la mesure où ces langues « des autres » deviennent pour eux/elles une contrainte pour laquelle ils et elles sont rarement motivé-e-s. Ces sentiments que développent les apprenant-e-s allogènes linguistiques sont au cœur des conflits cognitifs latents, souvent ouverts et saisissables au travers des représentations sociales qui, par nature, ont une valeur prédictive sur les conduites et les attitudes des individus (Dany, 2016).

Conclusion

L'introduction des langues nationales à l'école camerounaise vise un but noble : promouvoir à la fois les cultures nationales, l'enracinement culturel, l'intégration nationale, le vivre ensemble. Ce but constitue des préalables à l'ouverture efficace au monde, devenu village planétaire.

Cependant, cet objectif majeur de l'éducation nationale camerounaise rencontre des obstacles à son implémentation. En effet, les élèves n'y adhèrent pas véritablement, principalement ceux/celles qui ne se reconnaissent pas dans les langues nationales choisies pour être enseignées à l'école. Ils et elles ne s'impliquent pas suffisamment dans le processus enseignement-apprentissage et le développement des compétences dans ce domaine en est considérablement compromis. La présente étude visait à identifier les causes du désintérêt manifeste des élèves non locuteurs vis-à-vis des LN enseignées à l'école, et par ricochet leurs faibles performances dans cette discipline particulière. Dans cette perspective, nous avons questionné une dimension psychologique, à savoir les représentations sociales des élèves. L'hypothèse générale de l'étude mettait en corrélation les représentations sociales des langues nationales enseignées à l'école et le développement des acquis et des compétences dans ces langues. Pour éprouver cette hypothèse, une enquête a été menée auprès de 1500 apprenant-e-s camerounais-e-s des écoles primaires et secondaires pilotes d'enseignement des langues nationales. Les résultats obtenus à l'issue de cette enquête révèlent que les élèves locuteurs des langues fulfuldé, ewondo, ghomala', basaa et duala ont une meilleure relation avec la LN enseignée à l'école que les élèves non-locuteurs. Les premiers se sentent affectivement proches de la LN et sont plus motivés à l'apprendre davantage à l'école. Ils et elles la trouvent utile et opportune pour un véritable enracinement culturel. Les seconds se représentent la LN enseignée à l'école comme sans intérêt et inutile comme discipline d'apprentissage, même si certains reconnaissent qu'elle est un outil incontestable d'intégration nationale et de communication interpersonnelle. Ces représentations positives pour les uns et négatives pour les autres influencent les acquisitions et le développement des compétences en LN. Les locuteurs de la LN enseignée à l'école ont de meilleures performances et compétences que les non-locuteurs.

Ces résultats nous ont amenés à formuler des propositions allant dans le sens de la révision de l'approche didactique des LN, pour une meilleure appropriation par les enseignant-e-s, du projet « LN à l'école camerounaise », et une adhésion plus efficiente des élèves au

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations

processus enseignement-apprentissage des LN. La démarche préconise la prise en compte des déterminants psychosociaux et psycholinguistiques dans la planification et la mise en route d'une séquence d'enseignement-apprentissage des LN. Elle consiste en la mobilisation d'outils didactiques et psychopédagogiques devant aboutir à une sorte de (re)modélisation des représentations sociales des apprenant-e-s et, par ricochet, à une implication évidente dans les activités d'apprentissage.

Références

- Abélégué, A. F. 2018. Politique éducative camerounaise de promotion des langues locales. Bessala G. et Bissaya, E. (dir.), *Les langues maternelles dans les couples exolingues* (p. 79-104). Dakar : Les Nouvelles Édition Numériques Africaines (NÉNA).
- Assoumou, Jules. 2005. *Modèle d'enseignement des langues maternelles orales dans l'éducation de base au Cameroun : recherche et développement en zone Bulu*. Thèse de doctorat, Université de Yaoundé.
- Assoumou, Jules. 2007. Pour une intégration réussie des langues nationales dans l'enseignement scolaire au Cameroun. *African Journal of Applied Linguistics*, 05, 5-31.
- Binam Bikoi. 2012. *Atlas linguistique du Cameroun*. Yaoundé : CERDOTOLA
- ELAN. 2014. *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Gerbault, Jeannine. 1997. L'école camerounaise et ses langues : le double défi. *Éducatons et sociétés plurilingues*, 3, 31-48.
- Giordan, André. 1996. Les conceptions de l'apprenant. *Sciences Humaines*. HS. 12.

- Irvine, Judith et Gal, Susan. 2000. Language Ideology and Linguistic differentiation. Kroskrity, Paul V. (éd.). *Regimes of language. Ideology, Politics and Identity* (p. 35-83). Santa Fe. Oxford: School of American Research Press. James Currey.
- Maurer, Bruno. 2011. *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux et repères pour l'action*. Paris : AUF.
- Mba, Gabriel. 2001. *Généralisation de l'enseignement des langues camerounaises à l'école primaire au Cameroun*. Thèse de doctorat d'État, Université de Yaoundé 1.
- Mba, Gabriel. 2012. L'enseignement des langues et cultures au Cameroun leçons d'aujourd'hui, semences de demain. Dans Paul Fonkwa (dir.), *Principes et modalités de l'enseignement des langues et cultures camerounaises* (29-51). Paris : L'Harmattan.
- Mba, Gabriel. 2013. Didactique de la complémentarité : une expérience et un idéal au Cameroun. Dans Mendoze, Gervais et Onguene, Louis-Martin (dir.), *Langues nationales en situation : réflexions pour la revalorisation des langues première* (49- 58). Yaoundé : CLE.
- Mba, Gabriel. 2015. Enseignement des langues africaines en contexte multilingue et multiculturel : le cas de PROPELCA au Cameroun. Dans Tadadjeu, Maurice (dir.), *Écoles rurales électroniques en langues africaines : Expérimentation au Cameroun et orientation politique panafricaine* (87-101). Paris : L'Harmattan.
- Mbala Ze, Barnabé et Wamba, Sylvie Rodolphine (dir.). 2010. *Langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne*. Rapport de l'équipe-Cameroun. Paris : AUF.
- Ndibnu-Messina, Ethé. Julia. 2013. Le français et les langues nationales (LN) au Cameroun : quelques considérations pédagogiques. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, 2, 167-179.
- Ndibnu-Messina, Ethé. Julia. 2016. Les constructions des savoirs en lecture/écriture en situation plurilingue au Cameroun : se dirige-t-on vers les classes idéales du 21e siècle? In *Les approches bi-plurilingues*

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations
d'enseignement-apprentissage : autour du programme Écoles et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique) : Actes du colloque du 26-27 mars 2015. Université Paul-Valéry, Montpellier-France : Archives contemporaines.

Nocus, Isabelle. Guimard, Philippe et Florin, Agnès. 2017. Les effets d'un programme bilingue d'apprentissage de l'écrit (initiative ELAN-Afrique) à l'école primaire en Afrique subsaharienne francophone. *Recherche en éducation*, 29, 149-161.

Noyau, Colette. 2014. Psycholinguistique de l'acquisition de langues et didactique du bi-plurilinguisme. Dans *ELAN-AFRIQUE, Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique, Apprendre en Langue et en français pour réussir à l'école* (63-74). Paris : Édition des Archives Contemporaines.

Noyau, Colette. 2016. Situations d'apprentissage plurilingues et pluriculturelles : relations entre langues, cultures et cognition. Dans Paré-Kaboré, A., Sawadogo, F. et Legros, D. (dir.), *Processus d'enseignement/ apprentissage et contextes linguistiques et culturels* (265-314). Paris : L'Harmattan.

Noyau, Colette. 2016. Transferts linguistiques et transferts de connaissances à l'école bilingue, recherches de terrain dans quelques pays subsahariens. Dans Bruno Maurer (dir.), *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme Ecole et langues nationales en Afrique (ELAN)* (55-82). Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

PASEC. 2016. *Performance du système éducatif camerounais. Compétences et facteurs de réussite au primaire.* COFEMEN : Dakar

Tabi Manga, Jean. 2000. *Les politiques linguistiques du Cameroun. Essai d'aménagement linguistique.* Paris : Karthala.

Tadadjeu, Maurice. 2003. Bilinguisme identitaire et apprentissage d'une troisième langue : le cas du Cameroun. *African Journal of Applied Linguistics*, 4, 5-12.

Venant ELOUNDOU ELOUNDOU, Gabriel MBA, et Aline MAGUIABOU
YAMDJEU

Tadadjeu, Maurice et Mba, Gabriel. 1997. L'utilisation des langues nationales dans l'éducation au Cameroun. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 26, 59-75.

Venant ELOUNDOU ELOUNDOU

L'auteur est maître de conférences-HDR et enseignant de langue française et de (socio)linguistique à l'Université de Yaoundé I au Cameroun.

Contact : evenant2002@yahoo.fr

Gabriel MBA

L'auteur est professeur de rang magistral. Il assume les fonctions d'enseignant et de chef de département de Langues et Cultures Camerounaises à l'École Normale Supérieure de Yaoundé.

Contact : mbagaby@2002yahoo.fr

Aline MAGUIABOU YAMDJEU

L'autrice est enseignante-chercheuse de psychologie à l'Université de Maroua au Cameroun.

Contact : yamdjeualine@gmail.com

ISSN : Version en ligne

2630-1431

En ligne à :

https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/eloundou_maguiabou_et_mba2022/

Pour citer cet article : ELOUNDOU ELOUNDOU, Venant, MBA, Gabriel et MAGUIABOU YAMDJEU, Aline. 2022. L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids

L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations des représentations sociales. MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 2(1), en ligne. DOI:10.46711/mashamba.2022.2.1.11

Venant ELOUNDOU ELOUNDOU, Gabriel MBA, et Aline MAGUIABOU
YAMDJEU

En ligne à :

[https://www.revues.scienceafrique.org/
mashamba/?post_type=chapter&p=344](https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/?post_type=chapter&p=344)