

Numéro 3 /Année 2014

Synergies Afrique des Grands Lacs

Revue du GERFLINT

Langues et littératures dans la région des Grands Lacs

Coordonné par Jean Chrysostome Nkejabahizi
et Jean-Paul Mortelette



Synergies **Afrique des Grands Lacs**

N°3 / Année 2014

Langues et littératures
dans la région des Grands Lacs

Coordonné par Jean Chrysostome Nkejabahizi
et Jean-Paul Mortelette



REVUE DU GERFLINT
2014

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Afrique des Grands Lacs est une revue francophone de recherche en sciences humaines, particulièrement ouverte aux travaux d'aménagement linguistique, de langues et littératures, de lexicologie, de terminologie et de traduction.

Sa vocation est de mettre en œuvre dans les six pays (Burundi, Rwanda, RD Congo, Uganda, Kenya, Tanzanie) de l'Afrique des Grands Lacs, le Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Afrique des Grands Lacs** est une revue éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code de la Propriété Intellectuelle. La reproduction totale ou partielle, l'archivage, l'auto-archivage, le logement de ses articles dans des sites qui n'appartiennent pas au GERFLINT sont interdits sauf autorisation ou demande explicite du Directeur de publication. La Rédaction de **Synergies Afrique des Grands Lacs**, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle
ISSN 2258-4307

Président d'Honneur

Prof. Manfred Peters,
Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix, Belgique

Directeur de publication

Jacques Cortès,
Professeur émérite, Université de Rouen, France

Rédacteur en chef

Prof. Évariste Ntakirutimana,
Université nationale du Rwanda

Rédacteur en chef adjoint

Dr Maurice Mazunya, Centre pour l'enseignement des langues au Burundi

Secrétaire de rédaction

Prof. Jean Chrysostome Nkejabahizi,
Université nationale du Rwanda

Siège en France

GERFLINT
17, rue de la Ronde mare
Le Buisson Chevalier
27240 Sylvains les Moulins - France
www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction

Centre pour l'Enseignement des
Langues au Burundi (CELAB)
BP 6808 Bujumbura

Contact:

synergies.afriquedesgrandslacs@gmail.com

Comité scientifique

Rwanda : Dr Straton Rurangirwa (Université nationale du Rwanda), Dr Cyprien Niyomugabo (Kigali Institute of Education), Dr Beatrice Yanziyiye (Kigali Institute of Education) ;

RD Congo : Prof. Jean-Claude Makomo Makita (ISP/Bukavu), Dr Muhasanya Théo (ISP/Bukavu);

Burundi : Dr Concilie Bigirimana, Université du Burundi, Dr Maurice Mazunya (Université Officielle du Burundi) ;

Cameroun: Dr Julia Ndiabu Messina Ethé (Université de Douala) ;

Uganda : Dr Abubakar Kateregga, Dr Titus Ogavu (Université de Kyambogo) ;

Kenya : Prof. Nathan Oyori Ogechi (Moi University), Eldoret ;

Tanzanie : Gordian Gabriel Kilave, Center for Foreign Relations, Dar-es-Salaam ;

Belgique : Prof. Marc Van Campenhoudt (Institut supérieur de traducteurs et interprètes, centre TERMISTI ISTI-Haute École de Bruxelles) ;

France : Dr Jean de Dieu Karangwa, (INALCO).

Patronages

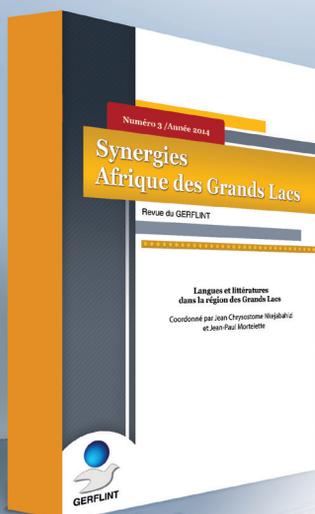
Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Ministère français de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DREIC).

Numéro financé par le GERFLINT avec la participation de l'Agence Universitaire de la Francophonie : (AUF) : Bureau Afrique Centrale et des Grands-Lacs.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Afrique des Grands Lacs n°3 / 2014

<http://gerflint.fr/afrique-des-grands-lacs>



Indexations et référencement

DOAJ

Ent'revues

Héloïse

MIAR

Mir@bel

MLA International Bibliography

ROAD

SHERPA-RoMEO

Synergies Afrique des Grands Lacs, comme toutes les *Revues Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (*Pôle de soutien à la recherche*) et répertoriée par l'ABES (*Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC*).

Disciplines couvertes par la revue

- Culture et communication internationales
- Relations avec l'ensemble des sciences humaines
- Ethique et enseignement des langues-cultures
- Sciences du langage, Littératures francophones et Didactique des langues



Synergies Afrique des Grands Lacs n°3 - Année 2014

Langues et littératures dans la région des Grands Lacs

Coordonné par Jean Chrysostome Nkejabahizi
et Jean-Paul Mortelette



Sommaire



Jean Chrysostome Nkejabahizi	7
Avant-Propos	
Langues et littératures	11
Juvénaï Ngorwanubusa	13
Didactique du français à l'Université : la littérature en quête de légitimité	
Abubakar Kateregga	25
Towards a holistic approach of teaching and learning literature: Misconceptions about and endangerment of literature in Uganda's schools	
Mathurin Songossaye	35
La didactique de la poésie, du roman et du théâtre africains en langue française	
Arsène Elongo	45
Métaphore du cafard ou discursivité du génocide dans le style de Scholastique Mukasonga	
Aimable Mugarura Gahutu	63
Rhétorique clinique, corollaire du discours afropessimiste	
Concilie Bigirimana	79
La transposition onomastique dans la littérature burundaise d'expression française	
Jean-Claude Makomo Makita	93
Renouvellement de l'imaginaire littéraire des Grands Lacs Africains : regard sur quelques textes symptomatiques de la région	
Jean-Claude Rédjémé	113
Intertextualité et création romanesque chez Sony Labou Tansi	
Robert Fotsing Mangoua	127
De l'intermédialité comme approche féconde du texte francophone	

Langues et linguistiques	143
Cyprien Niyomugabo	145
La langue maternelle au Rwanda : un concept ambigu	
Évariste Ntakirutimana	155
La dynamique des langues dans l'enseignement supérieur au Rwanda De nouveaux enjeux, une nouvelle dynamique	
Straton Rurangirwa	165
Réflexions sur l'actuel conflit français- anglais au Rwanda	
Julia Ndibnu Messina Ethé, Elobo Onana	179
Des interférences aux erreurs morphosyntaxiques en Langue Seconde: quelques stratégies de correction en contexte plurilingue	
Augustin Emmanuel Ebongue	193
Pour un enseignement/apprentissage du français et de l'anglais comme langues étrangères au Cameroun	
Harriet K. Namukwaya	209
Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere	
Annexes	225
Profils des auteurs	227
Consignes aux auteurs de la revue Synergies des Grands Lacs	231
Le Réseau des revues Synergies du GERFLINT	235



Jean Chrysostome Nkejabahizi
Université nationale du Rwanda

Le renouvellement et le changement sont les maîtres-mots de ce nouveau numéro de *Synergies Afrique des Grands Lacs*. Renouvellement méthodologique dans l'enseignement des langues et de la littérature. Renouvellement idéologique, enfin, sur le plan national comme au Rwanda, par le biais de la lecture des textes oraux pour aboutir à un changement des mentalités notamment vis-à-vis de la femme, mais aussi sur le plan plus global pouvant conduire à un champ littéraire régional.

D'entrée de jeu, Juvénal Ngorwanubusa revient sur la question mainte fois galvaudée mais toujours pertinente: à l'ère des Sciences et Technologies, faut-il encore enseigner la littérature? Pourquoi faire? Et laquelle, surtout en Afrique? Ses réponses montrent, une fois de plus, que la littérature ne sera jamais une science exacte, parce que tout dépend des goûts, des croyances, des tendances politiques, etc.

Abubakar Kateregga s'inquiète, lui, de l'état de l'enseignement de la littérature en Uganda et surtout de l'abandon de cette discipline. Ils sont nombreux à penser que la littérature ne sert à rien. À l'université, les facultés des Lettres se vident de plus en plus. Pour changer la donne, l'auteur propose ainsi l'utilisation de la méthode interactive centrée sur l'apprenant afin de créer une culture de la lecture-écriture dans la région et faire aimer la littérature aux enfants.

Mathurin Songossaye prône un renouvellement dans l'enseignement de la littérature africaine à l'université de Bangui. Il propose que les différentes approches de critique littéraire, à savoir les approches structurale, narratologique, sociocritique, sémiotique, psychocritique, etc. soient abordées.

Arsène Elongo lui se montre choqué, à juste titre, par l'association *Tuutsi-Inyeenzi* (cafards), *inzóka* (serpents) utilisée par les génocidaires pour justifier en quelque sorte leur entreprise macabre en avril 1994 au Rwanda. Le sens premier de *inyeenzi* (cafard) a été ravivé en 1994 par extension sémantique en désignant toute personne d'ethnie Tutsi, devenue l'ennemi à abattre. En s'arrêtant simplement au sens métaphorique dévalorisant, oubliant qu'on est passé d'un sens lexical normal à l'autonyme, puis à l'allonyme d'exclusion et de condamnation, on risque de s'en mêler les pinceaux.

Aimable Mugarura Gahutu dénonce l'afropessimisme véhiculé surtout par l'Europe coloniale et qui distille un relent de racisme voire de racialisme. Il montre à partir d'un roman sur le génocide contre les Tutsi au Rwanda comment l'auteur se sert de l'ironie pour se moquer d'une Afrique moribonde, rongée par les guerres intestines (tribales, ethniques), la pauvreté et la maladie (Sida). Bref, un continent voué à la disparition. Si l'image de l'Afrique ne doit pas être réduite à celle de continent de la honte, ceux qui dénoncent l'afropessimisme ne doivent pas non plus oublier ce proverbe rwandais qui dit "*Uúvuze kó nyirí urugó yapfuuyé si wé ubá umwíishe*" (Qui annonce la mort de quelqu'un ne signifie pas qu'il en est le meurtrier).

Concilie Bigirimana, quant à elle, crie sa déception à travers l'analyse onomastique de deux romans burundais pour montrer comment les croyances et les convictions les plus secrètes des auteurs et les divergences de vue peuvent être trahies par le choix des noms qu'ils utilisent. Le nom porte sens particulièrement l'anthroponyme dans les sociétés africaines où il reste un condensé de vœux ou une sorte de contrat que le nommeur signe avec celle ou celui qu'il nomme. Il peut aussi être un outil de vengeance ou une arme de guerre secrète vis-à-vis de son entourage.

Jean Claude Makomo souhaite un renouvellement de l'imaginaire littéraire dans les Grands Lacs. Sa déception vient du fait que les écrivains de la région s'enferment dans leurs frontières géographiques, culturelles, idéologiques voire ethniques et ne s'investissent pas dans la construction d'un champ littéraire régional. Il appelle ces peuples à avoir le souci de l'Autre au lieu de chercher à le détruire. Mais cela reste une bonne leçon de Morale. La littérature étant intimement liée au social et la région des Grands Lacs restant toujours dominée par une logique de violence et de guerres, ce dernier sujet est peut-être ce qui constitue le « régionalisme littéraire » et non un champ comme tel.

Jean-Claude Rédjémé aborde la question de l'intertextualité. L'on sait que tout texte est en quelque sorte un condensé de textes antérieurs et donc un intertexte. Ce fait divers relevé chez Sony Labou Tansi se retrouve chez beaucoup d'auteurs dont les romans, pièces de théâtre et autres nouvelles sont souvent truffés d'extraits de la littérature orale de leur terroir. Ce dialogisme est tellement évident qu'il faut le dire et le redire encore, surtout qu'il y a ceux qui oublient que l'écrivain est comme une abeille et l'originalité, "du déjà vu".

Robert Fotsing abonde dans le même sens mais préfère parler d'intermédialité. Jürgen Erich Müller qui développa cette notion dans les années 80, appliqua simplement le concept d'intertextualité au domaine des Médias. La contribution de l'auteur consiste donc à s'intéresser, de manière particulière, aux auteurs qui se réfèrent à la musique (surtout le jazz) et l'image dans leur écriture.

Sur le plan linguistique, l'appel au changement s'inscrit dans la logique de la didactique des langues et de la politique linguistique. Cyprien Niyomugabo donne le ton en revenant sur le concept assez flou mais largement discuté de langue maternelle, langue nationale, langue native, etc. Il en fait une étude de cas au Kigali Institute of Education (KIE), une sorte d'institut pédagogique.

Évariste Ntakirutimana, lui, n'a pas fini de s'interroger sur la question du changement du paysage linguistique au Rwanda (perte de vitesse du français, langue officielle et langue d'enseignement jusqu'en 2008) au profit de l'anglais pourtant moins numériquement parlé dans le pays. Cela s'observe surtout dans l'enseignement à tous les niveaux. Il discute cette problématique qui faisait l'objet de de la revue *Synergies Afrique des grands lacs* numéro 2 en tablant sur le paradoxe des décideurs politiques qui ne tiennent pas compte des réalités du terrain. Sa conclusion prône la promotion de la diversité linguistique et culturelle contrairement à Straton Rurangirwa qui s'inscrit dans la ligne officielle du Gouvernement rwandais en essayant de justifier la décision de 2008. Pour lui, ce choix de l'anglais contribue à diminuer le désordre dans l'enseignement.

L'autre question liée à l'usage des langues en Afrique est celle des interférences entre langues locales et langues coloniales ou de grande diffusion. Même si cela peut être cité comme un non-événement parce qu'ayant fait l'objet de plusieurs études, Julia Ndiru-Messina et Elobu Onana reviennent là-dessus en proposant un renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français en milieu multilingue. Sur la même lancée, Emmanuel Ebongue et Harriet Namukwaya font une analyse de cas au Cameroun et en Ouganda respectivement.

Emmanuel Ebongue pense que ce renouvellement méthodologique de l'enseignement des langues pourrait renforcer l'unité nationale mise à mal par la colonisation; mais le problème qu'il y a pour des sociétés multi-ethniques, multilingues et donc multiculturelles comme c'est le cas au Cameroun, c'est de vouloir bâtir leur unité sur une réalité coloniale qui avait pour mission de diviser. Cette divergence d'opinions entre les écrivains et le monde de la critique, entre parfois le monde réel et le monde rêvé, entre la décision des politiques et la vision des scientifiques est ce qui constitue finalement le vrai renouvellement et le vrai changement capable d'apporter de nouvelles perspectives au niveau linguistique, littéraire et autres pour le continent africain et particulièrement la région des Grands Lacs qui n'a pas encore fini de faire parler d'elle.

Synergies
Afrique des Grands Lacs n°3 / 2014



Langues
et littératures



Didactique du français à l'Université : la littérature en quête de légitimité



Juvénal Ngorwanubusa

Université du Burundi

juvngor@yahoo.fr

Reçu le 25-11-2013/ Évalué le 09-12-2013/Accepté le 13-03-2014

Résumé

Alors que dans les années soixante la littérature était en perte de vitesse dans l'enseignement, les années quatre-vingt-dix sont témoin d'un regain d'intérêt pour cette discipline, mais il subsiste une question des cursus à privilégier. Le présent article propose le panachage des Belles Lettres et des textes à portée des apprenants avec une composante accrue de l'interculturel tandis que les ateliers d'écriture devraient entrer dans les départements universitaires par la grande porte.

Mots-clés : didactique, littérature, interculturel, ateliers d'écriture

Didactics of French at the University: Literature seeking for legitimacy

Abstract

While in 1960s, the teaching of literature was obviously decreasing, since 1990s it gets more importance but the curriculum to be privileged still a big issue. This paper proposes a mixing of Great Literature and texts that fit the student levels with emphasis on interculturality. Writing workshops in language and literature departments in Higher learning institutions should be given too much significance.

Keywords: Didactics, Literature, Interculturality, writing workshops

Introduction

Roland Delronche rapporte une histoire, « incroyable mais vraie », selon laquelle en 1991, en Grande Bretagne, « il fut question de rendre facultatif le cours de littérature dans les classes du secondaire ». Le *Daily Mail* s'en offusqua et dénonça le projet inspiré par les théoriciens américains du tout « expression » au détriment de la connaissance. Il s'ensuivit une levée de boucliers et même le Prince Charles donna de la voix pour qu'on en restât au statu quo ante.

Assez étonnamment, cette histoire n'est pas si anecdotique que cela puisse paraître de prime abord et il en est des classes du secondaire comme de l'Université. S'agissant de l'enseignement de la littérature en classe de français en général et de français langue étrangère en particulier, force est de constater qu'il y a une certaine valse-hésitation des pouvoirs organisateurs de l'enseignement quant à l'opportunité d'enseigner la littérature, au statut des « *objets enseignables* » et « *aux conditions de leur enseignabilité* »

à certains paliers de l'enseignement et cela, que ce soit en France ou sur les territoires de la Francophonie.

L'enseignement de la littérature en classe de français a ainsi connu beaucoup de vicissitudes, certains la défendant comme étant un vecteur de culture et de civilisation, d'autres la pourfendant en lui reprochant précisément d'être un vecteur impérial de culture, d'être un facteur de fracture sociale et d'avoir un caractère élitiste et terrifiant, mais aussi de ne pas constituer des documents authentiques directement utiles à l'instar du slogan ou de l'affiche publicitaire, des articles de journaux ou des messages radiophoniques. « Pourquoi lire les classiques plutôt que de nous concentrer sur les lectures qui nous fassent mieux comprendre notre temps » ? s'interroge Italo Calvino.

La place et le rôle de l'enseignement de la littérature à des fins didactiques ont subi au cours du temps et au gré des idéologies, l'influence des théories littéraires en vigueur et on peut relever à cet égard quelques grandes périodes dans l'histoire de la didactique du français depuis le XIX^{ème} siècle.

1. Du XIX^{ème} siècle aux années 1950 : auteurs et leur histoire

C'est la conception historique qui règne en maître en critique littéraire selon la tradition héritée de Gustave Lanson, elle-même remontant en quelque sorte aux habitudes des collèges des Jésuites au XVII^{ème} siècle. L'analyse d'un texte se rattache à l'œuvre, à son auteur et à l'histoire littéraire en général : La « vieuvre ». C'était le règne de la philologie, point d'intersection entre langue, littérature et culture.

C'était la grande époque du commentaire avec comme principe que la langue (forme) était au service d'une idée (fond). Il s'agissait d'une conception sacralisée du texte littéraire. Chefs d'œuvre incontournables au mérite supérieur, les textes des grands auteurs, modèles indépassables, étaient perçus comme des *exempla* du « bien écrire », inculqués aux apprenants (mais on n'utilisait pas encore ce mot), appelés à leur tour à en faire le bon usage par l'imitation. A l'époque, on prétendait que bien parler était parler comme un livre et que seule la littérature offrait un label de qualité.

Dans les années 1950, on a assisté à la réévaluation de la langue orale qui bouleversa cette approche traditionnelle de la lecture du texte d'écrivain. Même si la tradition continuait à prêcher le bon exemple offert par la langue littéraire, l'enseignement du français découvrait la nécessité de baser l'apprentissage sur la communication orale. Ce fut la belle époque des méthodes audio-visuelles et de la pratique des laboratoires de langues. On commença à se poser la question de savoir si la littérature était indispensable ou remplaçable.

2. L'essor des méthodes communicatives (1960-1980)

Mais c'est surtout dans les années 1960 que la littérature-modèle est frappée d'indifférence croissante voire de haine, repoussée, exilée, répudiée ou, à tout le moins, entre dans l'ère du soupçon sous les coups de boutoir du structuralisme, des modes pédagogiques et des idéologies ambiantes, issues entre autres de mai 1968, et dont une des expressions les plus radicales est celle de Vercors :

« Et tu voudrais que je garde (tous ces livres) sur mes rayons ? Pour quoi faire ? Pour, le soir, converser élégamment avec M. Stendhal, avec M. Baudelaire, avec Messieurs Gide et Valéry, pendant qu'on rôtit tout vifs des femmes et des enfants dans une église ? Pendant qu'on massacre et qu'on assassine sur toute la surface de la terre ? »

Aussi le lieu de la littérature commença-t-il à s'amenuiser et la place des pages littéraires à l'école à s'étioler, d'autant plus que la littérature commença à douter d'elle-même du fait de l'audiovisuel.

Dans cette perspective, la didactique du français devait satisfaire les besoins de plus en plus variés des apprenants. Des pédagogues commencèrent à utiliser le texte littéraire comme un document authentique, à traiter d'égal à égal avec le texte non littéraire, c'est-à-dire, reconnaître qu'il existe bien un champ englobant le littéraire et le non-littéraire, celui de la production des messages audio-visuels (comme la Bande dessinée, la publicité, l'article de journal) et ceci dans l'esprit de la boutade de Roland Barthes : « *La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout* ». Autrement dit, c'est l'enseignement qui ferait la littérature comme la télévision fait des vedettes.

Ceci eut comme conséquence la désacralisation de la littérature avec comme effet non désirable que la littérature était considérée comme une simple mine de mots, de vocabulaires et de tournures syntaxiques comme les documents non littéraires. C'est ce que J. Peytard (Besançon) nomme l'effet « réservoir » où le texte littéraire est fournisseur de mots et de phrases pour une exploitation du lexique et de la syntaxe et où tout caractère propre au texte littéraire est gommé. La littérarité ou ce que les formalistes russes et leurs successeurs nommaient « litteraturnost », bref ce « je ne sais quoi » qui est le propre de l'art, est occultée au profit d'un lexique directement utilisable par l'apprenant. Les anthologies avaient cédé la place aux techniques d'expression et aux manuels de français, tout texte pouvant devenir littéraire car rien à priori n'était littéraire. Puis, s'interroge Vincent Jouve, « *que servirait d'apprendre les hermétismes mallarméens à des élèves dont beaucoup ont du mal à construire une phrase syntaxiquement correcte ?* »

En lisant le texte littéraire brut, sans introduction, par le contact immédiat sans appareil critique de déchiffrement, laissant l'apprenant réaliser pour lui-même le plaisir

du texte de Barthes et que J. Peytard appelle « l'effet communion », on institutionnalisa l'inégalité des apprenants que l'on rêvait d'abolir car remplacer l'analyse par rien du tout n'était pas non plus une solution.

3. Le retour de la littérature

Dans les années 1990, la littérature commence progressivement à gagner du terrain comme véhicule de tous les savoirs dans ses dimensions culturelle, esthétique, émotionnelle et langagière et de plus en plus, selon Vincent Jouve, la spécificité du corpus littéraire empêche de prétendre que pour l'enseignement, « un article de presse vaut un poème de Ronsard ». Et même Roland Barthes, dont on connaît la boutade évoquée plus haut, déclarait déjà dans sa leçon inaugurale au Collège de France en 1978 :

« Si par je ne sais quel excès de socialisme ou de barbarie, toutes nos disciplines devaient être expulsées de l'enseignement sauf une, c'est la discipline littéraire qui devrait être sauvée, car toutes les sciences sont présentes dans le monument littéraire ».

Et il semble que l'on revienne aux « vieilles valeurs », à la valorisation du corpus littéraire consacré par les siècles et les pratiques scolaires et universitaires et Danielle Bajomée (Liège) n'est pas éloignée de déclarer que « l'étude de la littérature s'impose comme un passage obligé dans la mesure où elle est formatrice de langue, de pensée, d'éthique, d'humanisme, aussi d'imaginaire et de créativité », avant d'ajouter que la littérature est l'école de la vie et que toute autre matière tente de doter l'étudiant d'une certaine forme de savoir mais que « ce que l'être fera de son savoir dépend d'abord de sa formation d'homme ».

Sans la sacraliser, il faut donc redonner à la littérature la place qui doit être la sienne au sein de l'apprentissage comme le préconise au demeurant le Cadre Européen commun de référence.

« L'utilisation de la langue pour le rêve et pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation, et être orales ou écrites. Elles comprennent des activités comme la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme lire et écrire des textes (nouvelles, roman, poèmes) »

4. Quels corpus ?

Les enseignants de FLE sont tirillés, ballotés entre ces différents débats d'écoles, souvent contradictoires. De quelque manière qu'ils opèrent des choix de textes, ceux-ci

prennent trois directions, toutes comportant des inconvénients.

a) Textes à la portée des apprenants (contrainte de l'apprenant)

Il s'agit de textes qui ont l'avantage de créer un climat de travail propice, comme par exemple l'article de presse sur un reportage d'un match de football ou les performances des Jeux Olympiques. Mais cette démarche comporte aussi des tares.

Si l'on privilégie l'approche quotidienne selon laquelle la culture relève du vécu, comme les articles de journaux dans un cours consacré à la littérature, il faudra malgré tout garder à l'esprit que c'est en quelque sorte la culture vue par « le petit bout de la lorgnette », c'est-à-dire de manière étriquée, les repas, l'école, le bureau, les achats, la visite chez les amis et autres « métro-boulot-dodo » ; certes déclencheront spontanément des comparaisons, mais ont l'inconvénient de la trivialité, de la stéréotypie et de l'uniformisation et posent la question de Pierre Dumont parlant spécifiquement de l'apprentissage du français en Afrique.

« On peut se demander s'il faut vraiment continuer à apprendre le français pour pouvoir poster son courrier, prendre le train ou acheter du riz quand on est africain ».

Quant aux articles de journaux, on méditera la remarque de Marcel Proust qui reproche aux journaux de « nous faire faire attention tous les jours à des choses insignifiantes », sans parler de la qualité de l'auteur de l'article.

b) Textes qui motivent le professeur (contrainte de l'enseignant)

Il s'agit de textes qui l'aident personnellement à penser et à vivre. L'apprentissage relève en partie de la contagion, de la transmission des plaisirs et des croyances selon le principe qui veut que l'on enseigne plus ce que l'on est ce que l'on sait (encore qu'il faille que ce soit à travers ce que l'on sait pour éviter l'arbitraire, tout en le filtrant). Mais si le professeur privilégie les textes qui le motivent, il risque de satisfaire son « ego » au détriment de la culture générale. S'il a la veine romantique, il n'enseignera que Victor Hugo ou Lamartine et boudera Zola et s'il est engagé dans la défense des Droits de l'Homme, il risque de ne se référer qu'à Malraux et Mertens.

c) Textes qui font partie de la « Grammaire culturelle » de la société (Contrainte de l'Institution)

Ces textes font partie de la culture de la société, expriment les aspirations pérennes de l'humanité et constituent une base incontournable de savoirs. Cette notion de « culture commune » est ainsi un paravent contre la culture de l'individualisme, du « chacun ses goûts » qui aboutit à l'indifférence, voire à l'intolérance entre les membres du groupe social et à l'aggravation des clivages sociaux. L'institution impose

par conséquent une sorte de « SMIC culturel », un panthéon des grands auteurs et des chefs d'œuvres porteurs par eux-mêmes de toutes les vertus éducatives. Car comme le dit Claude Roy, dans son plaidoyer de 1968 en faveur de la littérature :

« *C'est bien souvent dans ses grands romans que l'humanité (...) a déposé ses plus précieux trésors de sagesse et de sagacité, de poésie et de connaissance des cœurs* », avant d'ajouter ;

« *Et ce que les histoires imaginaires nous donnent peut-être de surcroît, c'est la véritable histoire de la vie réelle, l'histoire que n'ont jamais écrite les historiens* ».

Mais la contrainte de l'Institution (quelle qu'elle soit, étatique ou religieuse) est contesté par d'aucuns avec des relents politiques et idéologiques explicites : les intellectuels de gauche considèrent généralement que ces œuvres entrées dans le Panthéon, ces piliers du monde classique, ces « phares » de la littérature, véhiculent une idéologie de droite fixiste et universaliste autour des problèmes moraux de l'homme abstrait (sentiments nobles, grandeur, patriotisme, vertu, courage), identique pour tous et partout. Et il n'est pas rare d'entendre : « C'est le retour de Lagarde et Michard. Attention, la droite revient » etc.

d) Dosage de textes documents et de textes-monuments

Il convient par conséquent d'opérer un panachage équilibré de ces trois contraintes, à savoir l'intérêt de l'élève, les passions du professeur et les exigences de socialisation : valeurs, références communes, culture publique commune. Il faudra varier les supports de manière à motiver les apprenants et les exposer à la langue et aux langages sous toutes leurs formes en équilibrant les textes-documents et les textes-monuments, d'autant plus que de nos jours la littérature se rapproche de plus en plus de la langue courante, notamment à travers des genres comme l'autobiographie ou le récit de voyage qui entrent en littérature par la grande porte.

On entend par *textes-documents* des textes qui reflètent telle ou telle dimension de la société et de la culture à travers articles de journaux, affiches, publicité, messages radiophoniques, témoignages, documents relatifs à la vie professionnelle, syndicale, sportive, touristique, sexuelle, etc. et destinés à favoriser un jour l'insertion de l'apprenant dans son milieu. C'est ce que la revue canadienne *Possibles* nomme la *littérature-light*, celle qui privilégie une prétendue culture jeune ou jeunisme, c'est-à-dire qui enseigne des textes traités de « niais », mais qui ont fait leur entrée dans le système éducatif comme la chanson. Mais s'il faut éviter leur exclusion et leur relégation, il convient de montrer aux apprenants la différence de qualité qui les distingue des *textes-monuments*.

Ces derniers sont les textes du panthéon des grands auteurs. Selon les tenants de ces classiques, il est difficile d'accéder au patrimoine culturel en déchiffrant un slogan publicitaire, raison pour laquelle il convient de privilégier des textes porteurs d'un certain nombre de valeurs, de représentations et d'idées (éthique, humanisme), tout une palette de sentiments, d'opinions et d'émotions.

Ces textes peuvent être lus comme des « documents ». C'est ce qu'exprime Jean-Louis Dufays lorsqu'il recommande de se servir du texte littéraire comme d'un témoignage, notamment sur la vie quotidienne, sur les états d'esprit ambiants ou comme d'un document pour un usage plus sociologique afin d'analyser les problèmes et les crises que les œuvres littéraires traduisent plus souvent et surtout dans une *perspective interculturelle*, pour provoquer l'empathie avec l'autre grâce à l'expérience affective personnelle que suscite la lecture littéraire et que permet rarement un exposé informatif aussi documenté soit-il. Le tri partira aussi du profil et des intérêts des apprenants, au regard de leurs habitudes de lecture, des films qu'ils voient, des magazines qu'ils lisent ou des émissions télévisées qu'ils regardent, en les associant à d'autres types de témoignages et d'expériences personnelles.

5. Une perspective interculturelle

Selon Georges Mounin, la littérature reste comme la seule et toujours la meilleure ethnographie de la culture d'un pays donné, au sens propre du mot « ethnographie ». Il ajoute que presque toutes les images et les idées les plus tenaces et les plus concrètes que nous avons sur les Anglais : les Russes ou les Grecs (...) sont venues des œuvres littéraires. C'est dire que l'enseignant ouvre les portes, fait le pont entre les cultures, jouant le rôle de passeur.

Dans le monde francophone, après un temps démesurément long passé à boudier les écrivains du cru au profit des modèles français de l'Hexagone, les universités en sont venues à enseigner les « auteurs de chez nous » en oubliant d'embrasser d'un seul tenant le monde francophone. En Afrique notamment, la littérature négro-africaine conçue comme une entité homogène fut enseignée à profusion, en perdant d'ailleurs de vue la remarque pertinente de Georges Jacques (V. Louvain) :

« *L'expérience nous apprend que la distance culturelle entre Dakar et Lubumbashi peut être plus importante que celle qui sépare Londres et Moscou* ». Il ajoute qu'il n'y a pas une culture africaine et que les étudiants ou les élèves des rives du Tanganyika manifesteront parfois, devant des textes ivoiriens ou sénégalais, la même perplexité que les jeunes Européens.

En effet, il n'y a pas une littérature négro-africaine une et indivisible et certaines réalités contenues dans le roman francophone ouest-africain (concession, baobab, excision) ne sont pas compris spontanément par un lecteur de la région des Grands Lacs africains. Mais c'est cette littérature négro-africaine qui a continué à dominer les cursus et à faire l'objet des travaux de mémoires et de thèses, au détriment des autres littératures francophones à telle enseigne qu'à l'issue d'une mission d'évaluation des programmes et de la méthodologie du français au Burundi au début de 1990, le Professeur Pierre Dumont de l'Université de Montpellier faisait état de l'absence totale des « littératures francophones » autres qu'hexagonale et négro-africaine moderne dans les programmes du département de Langue et Littérature française de l'Université du Burundi.

« Il est anormal, écrivait-il, que les littératures francophones (québécoise, maghrébine etc.) soient absolument absentes des contenus, littérature française et négro-africaine d'expression française mises à part ».

C'est pour corriger autant que faire se peut ce déséquilibre qu'ont été introduits sur les programmes en 1996-1997, les intitulés de « Littératures francophones du nord » et de « Littératures francophones du tiers-monde », même si cette dernière notion ne couvre pas une réalité tangible.

Loin de nous la velléité d'imposer des standards, des labels, des normes, des paramètres, des identités, ni un savoir culturel commun intégré, mais il devrait exister dans les départements des lettres quelques référentiels communs, des points de convergences pour que toute l'ethnie francophone ou à défaut toute une province francophone puisse avoir les mêmes repères.

Déjà certains pays (Burundi, Rwanda) n'enseignent pas leurs propres littératures dans les universités, alors que les professeurs d'université jouissent d'une liberté et d'une autonomie dans le choix des contenus. A plus forte raison, ces littératures n'ont pas une chance de se faire une place dans l'ensemble de l'Afrique centrale qui devrait découvrir les réalités de la région par la littérature. En enseignant par exemple des contes de provenance différente, le tribalisme aura perdu pas mal de plumes. « *Quand je lis, je m'identifie aux autres* », écrit Kunder qui amplifie en disant que « *le roman déchire le rideau des idées reçues* ». Ce besoin de retrouvement ne doit pas être synonyme de recroquevillement et nos étudiants devraient être initiés à la littérature de l'ensemble de la francophonie, cette recommandation étant naturellement valable pour la francophonie du nord qui elle aussi devrait cesser de rejeter les littératures négro-africaines dans le domaine des marges, par solidarité mais aussi par réciprocité.

L'ouverture à la diversité culturelle doit aller de pair avec l'éducation à la citoyenneté, car la littérature s'est pendant longtemps sentie investie d'une mission

de former l'homme et s'intéressa aux questions de la collectivité, « *faire aimer le bien, admirer le beau, connaître le vrai* », *moraliser le peuple en ouvrant son âme à tous les nobles sentiments... en montrant du doigt les sentiers qui mènent à l'immortalité* » ; comme écrivait en son temps Henri-Raymond Casgrain, le théoricien de la littérature canadienne :

On dira par exemple que Wole Soyinka est un « poète citoyen » du fait qu'il n'a pas peur de prendre position quand le pouvoir se fait sanglant ou imbécile, alors que le pays fait une descente aux enfers, la citoyenneté étant ici synonyme d'engagement et de patriotisme. Il en est de même de Mongo Beti pour qui l'écrivain doit être engagé en politique et qui a usé de la littérature comme d'un contre-pouvoir, un antidote. Dans une région en proie à la violence comme celle de l'Afrique centrale et des Grands Lacs, la littérature doit « dire le mal » pour mieux l'exorciser car comme les *Animaux malades de la peste*, nous n'en mourrons pas tous mais tous nous en sommes frappés. Les étudiants de notre région qui découvriront la moisson mémorielle initiée par le projet Fest' Africa « Ecrire par devoir de mémoire » sur le génocide au Rwanda y trouveraient des arguments pour détester l'innommable et pour démanteler les stéréotypes souvent répandus sur la région des Grands Lacs, car comme le dit Georges Heuse, « *en connaissant mieux la source de leurs préjugés mutuels, chacun se connaîtra mieux et sera plus indulgent pour l'autre* »

6. La promotion de l'écriture

Contrairement à l'école francophone qui est restée pendant longtemps réfractaire aux ateliers d'écriture dans les facultés de lettres, la tradition anglo-saxonne prépare mieux les étudiants au métier d'écrivains car il s'agit bien d'un métier au-delà de l'inspiration. Il faut dire que le Canada sert d'exemple sous ce rapport car des fictions peuvent être présentées pour être évaluées en vue de l'obtention du master ou du doctorat.

De plus en plus, un consensus se dégage sur l'opportunité d'organiser des ateliers d'écriture dans l'institution universitaire et les départements de langue et littérature françaises de notre région devraient aussi oser la réforme sous ce rapport, car l'écriture est la fin ultime de la lecture, et lire et écrire sont les deux faces d'une même médaille. C'est ici que l'imitation traditionnelle reprend ses droits, car c'est par l'imitation que l'on apprend à écrire. Nombreux sont ceux qui sont aujourd'hui convaincus de l'inanité de cette vieille superstition qui veut que l'on naisse écrivain par la grâce de Dieu, que nul ne vient au monde la plume en main, « *la cervelle bardée de tournures chics et d'intrigues chocs* ». Il faudra aller les chercher dans la spécificité des trois genres littéraires que constitue le triptyque lyrique-épique-dramatique.

La poésie permet l'expression de toute une gamme d'émotions et de sentiments de manière inhabituelle en même temps qu'elle manie la langue avec précision. Le professeur fera réécrire des poèmes par groupes, pour que les étudiants soient sensibilisés à la valeur métaphorique des mots, au repérage des images et des symboles et surtout à la différence de nature de la langue.

Au théâtre, le jeu dramatique peut leur permettre d'exprimer les émotions et les sentiments. Le professeur fera interpréter une scène devant le reste de la classe et fera écrire des saynètes sur base de modèles.

Quant au texte narratif (roman, fable ou nouvelle), il sensibilisera à la notion de contexte. La rencontre avec le texte fictif permettra aux étudiants de réécrire en s'inspirant de leur contexte.

Conclusion

Nous terminerons ce propos par la thèse de Jean-Louis Dufays pour qui la littérature est à la fois objet et outil d'enseignement.

« (...) *l'objectif premier de l'enseignement de la littérature est de donner aux jeunes des savoirs, des outils (des codes, des concepts, des scénarios, des modèles, des mythes, etc.) pour pouvoir mieux comprendre, évaluer et goûter, non seulement les livres, mais aussi le monde* ». Il ajoute qu' *« aucun savoir n'est innocent ni neutre idéologiquement et que privilégier l'acquisition d'un savoir, c'est nécessairement privilégier certains enjeux idéologiques, certains contenus existentiels »*. Mieux que les politiques, les professeurs de littérature sont les mieux à même de promouvoir une culture de paix dans cette région et Paul Van Tieghem a peut-être le maître-mot lorsqu'il écrit que les études de littérature comparée (qui comme on le sait englobe tous les phénomènes littéraires) doivent conduire à un nouvel humanisme capable de rapprocher les nations. *« Elle impose à ceux qui la pratiquent une attitude de sympathie et de compréhension à l'égard de nos frères humains, un libéralisme intellectuel, sans lesquels aucune œuvre commune ne peut être tentée »*.

Or, nous sommes, par les hasards de l'histoire et de la géographie, condamnés à réaliser des œuvres communes.

Bibliographie

- Bajomée, D.1995. « Littérature et enseignement », *Le français dans le monde*, Paris.
Barthes, R.1978. *Leçon*. Seuil, Points : Paris.

- Delronche, R. 1996. « Quelle (s) littérature (s) enseigner » *Français 2000*, revue de la Société belge des professeurs de français (SBPF), 44^{ème} année, numéro double 149-150, Bruxelles.
- Delronche, R. 1992. « Jury central : 114 sujets de dissertation », Revue de la SBPF, 41^{ème} année, numéro double 133-134, Bruxelles.
- Dufays, J.L. 1996. « Une question de dosage », dans *Français 2000*, Bruxelles.
- Dufays, J.L., avec la collaboration de Sarah Deltourt. 2003. *Le français, langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*, Pierre Mardaga, éd., Sprimont : Bruxelles
- Dumont, P. 1983. *L'Afrique noire peut-elle encore parler français ?* Karthala : Paris
- Jacques, G. 1987. « Comment intégrer la littérature africaine à notre enseignement » ? dans Jacquemin, J.P. et Monkassa-Bitumba, (éds) *Forces littéraires d'Afrique : Points de repères et témoignages*, CEC-De Boeck : Bruxelles.
- Jouve, V. 1996. « Pour une spécificité du corpus littéraire » dans *Français 2000*, Bruxelles.
- Roy, C. 1968. *Défense de la littérature*. Gallimard : Paris.
- Tieghem Van, 1931. *La littérature comparée*. A. Colin : Paris.

Towards a holistic approach of teaching and learning literature: Misconceptions about and endangerment of literature in Uganda's schools



Abubakar Kateregga

Université Nationale du Rwanda

ganafa2002@yahoo.co.uk

Reçu le 25-07-2013/ Évalué le 05-10-2013/Accepté le 13-03-2014

Vers une approche intégrée de l'enseignement/apprentissage de la littérature: les fausses idées associées à la littérature et son statut de matière menacée dans les écoles ougandaises.

Résumé

Cet article décrit les fausses idées associées à l'enseignement/apprentissage de la littérature dans les écoles ougandaises. Il s'agit des mentalités tenues par les étudiants, les enseignants et le public en général. L'article part de l'hypothèse selon laquelle le problème des mentalités est à l'origine de l'enseignement/ apprentissage mal réussi de la littérature dans les écoles. Aujourd'hui, de jeunes apprenants n'ont plus d'intérêt en littérature; ils croient que cette matière ne leur ouvre pas des opportunités sur le marché de l'emploi. Certains enseignants continuent à enseigner cette matière suivant des méthodes traditionnelles où les étudiants jouent pratiquement un rôle passif et où ils séparent le cursus de la langue de la littérature. Les parents, quant à eux, croient que la littérature n'est pas économiquement viable et de ce fait, préfèrent que leurs enfants apprennent des disciplines plus lucratives à l'université comme les sciences économiques, le droit ou les sciences naturelles. Ils croient que la littérature n'a aucun rapport avec le développement national du pays. Pour résoudre ce problème, l'article propose un changement des mentalités, l'utilisation des méthodologies interactives, la promotion de la culture de la lecture dans les écoles, et ce à partir de très bas âge. L'idée soutenue par cet article est la suivante: puisque les Africains sont dotés d'une tradition riche en folklore orale, il faut qu'ils saisissent cette dernière d'urgence en tant qu'outil et ressource de transmission des connaissances littéraires.

Mots-clés: littérature, tradition orale, culture de lecture, méthodologie

Abstract

This article presents the misconceptions that surround the teaching and learning of literature in Uganda's schools. These misconceptions are held by students, teachers and the general public. The paper hypothesizes that as long as these misconceptions continue to be held, they will affect negatively the learning of this subject. Young students today are so apathetic about studying literature; they think that the subject does not provide openings for them on the job market. Some teachers still separate the language curriculum from the literature one. They think that literature has no connection with national development. In addressing such misconceptions, the paper proposes a change in mindset, the use of interactive methodologies, and the enhancement of a reading culture in schools right from the early stages of learning. The paper argues that since Africans have a rich oral tradition (folklore), they should exploit this

as one of the tools and resources in imparting literature knowledge.

Keywords: literature, oral literature, reading culture, interactive approaches

Introduction

Three fundamental questions should be addressed in the quest to improve the teaching of literature in our schools in the great region particularly, and in Africa in general. What is the relationship between literature and national development? Should school curricula continue to teach literature as a separate entity from language? What methodology should be used in teaching and learning literature and in enhancing the culture of reading in schools? Uganda's experience has shown that the journey to cover in this respect is still long. There is still need to strike a balance between the literature content and the methodology of teaching it in order to avoid the misconceptions held about the learning and teaching of this discipline. In addressing the questions raised above, the literature curriculum designers should revisit its form and content (what to teach); teacher training institutions in the country should seek to perfect the methodology of teaching literature (how to teach) in order to produce a holistic and analytical student, capable of managing independently his/her own learning process (learning how to learn). Only then shall the literature curriculum be considered worthwhile in solving the problems that it is intended for. This study reflects the research findings from students, teachers and parents on the misconceptions of teaching/ learning literature in Uganda's schools. While the study delves into the causes of the multi-thronged complexity of misconceptions about literature, it also attempts to identify some missing links that should be embraced to make the subject friendlier to students, teachers and the public at large such that literature can, once again, play its traditional and rightful role in and for society.

1. Definition and goals of literature

O'Grady (1974) defines literature as the mirror of mankind, a channel of culture and the fine art of verbal expression. This conception of literature places the discipline into four major contexts, namely society, culture, language and the oral tradition (orature/ oral literature). The last category embeds literature in the life of all individuals as a conveyer-belt of a people's folklore, namely the culture that is passed on through oral traditions: songs, proverbs, tongue twisters, stories, etc (Bakahuuna, 2000). As a cultural aspect, literature deals with issues related to birth, death, love, sexual life, etc (ibid). As language, it examines how language is used, interpreted and manipulated to fit all sorts of intentions by its speakers. As an aspect of society, literature can be used as tool to lead to the resolution of conflicts among individuals and nations.

From the above definition, it follows that the goals and objectives of a literature curriculum are broad-based. Literature should be used to enrich the totality of the students' curriculum: (1) it can be used as a basis to acquire and enhance the written and spoken language skills because "it will extend linguistic knowledge by giving evidence of extensive and subtle vocabulary usage and complex and exact syntax" (Rugambwa-Otim, 2000:79); (2) literature can be used as a tool to enhance the oral and listening skills (ibid); (3) it can sharpen the learners' judgment and analytical ability (ibid) (4); literature develops the students' cognitive skills at various levels of knowledge acquisition; these include: comprehension, application, analysis, synthesis and evaluation (Bakahuuna, 2000); (5) it also develops the affective skills which require the perception and expression of emotions (ibid); (6) it cultivates students' interest as well as empathy, and judgment of values (ibid); (7) literature enhances psychomotor skills because it entails reciting, acting, dancing and singing especially during early childhood education (ECE) (Rugambwa-Otim, 2000); (8) literature also teaches social skills that enable individuals to live in society through enhanced understanding of human relationships. Socially, the relationship between 'literature and language' leads to the artistic use of language or words to capture an image of humanity and absorb human relationships between members of a given society (ibid); (9) it is an excellent vehicle for imparting and developing fundamental values such as the awareness of human rights combined with a sense of social responsibility, appreciation of social equity and democratic participation in decision making, understanding and tolerance of cultural differences and pluralism compassion, cooperation and a spirit of caring, enterprise, creativity and open-mindedness to change (ibid).

In the above holistic definition, the literature curriculum should be able to spell out the guiding principles that are commensurate with all the above needs of a given nation (ibid). The teaching of literature in schools must therefore be made relevant to the learner's needs at all levels, namely at individual and community, regional, national and global levels (ibid.). There is therefore need to teach and learn literature from a holistic view point to enable students to solve personal, societal, national and global problems.

2. The problem of misconceptions about literature

The major problem associated with the teaching of literature in Uganda schools is basically related to the misconceptions about its role and usefulness to and in society. Literature is differently misconceived by parents, teachers, and students on the one hand. On the other hand, this misconception is crowned by the very government institutions that should strive to protect it from endangerment. These various misconceptions

have led to its mystification, eventually leading to its disqualification as a key player in national development, hence its endangerment *vis-à-vis* its competitors—the natural sciences and business-oriented disciplines.

2.1. Problem of mindset

There are some public figures in Uganda who advise students to ignore studying literature in favor of natural sciences or business-related subjects. This has had the effect of reducing the number of students who opt for this subject at advanced levels of learning, particularly at university. On this issue, Bakahuuna (2000:72) laments:

“The public, however, has its own attitude towards literature and its teaching, an attitude that reflects a complete failure to understand what it is about. For example, at an occasion that I attended a few weeks ago, an MP and government minister who was the guest of honor advised parents against letting their sons and daughters go to university to study language and literature. He said that economics is a better subject. He failed to see that knowledge of economics is useless without the language to express it, and indeed that to understand social interactions, one needs an understanding of human emotions and beliefs.....”

From the above observation, it is clear that many members of the general public (teachers, parents, policy makers, etc) are misinformed about the nature of education that should be given to their children. They see education not from its holistic perspective of providing knowledge and skills to enable children adapt to their society, skills that can help them to solve their problems in society through understanding the conduct of personal and social relations. The author cited above blames many literature teachers who compound the problem under study by misconceiving its aims and objectives. He has this to say:

“They consider the question of what they should teach rather than the question of why they should teach it. They are not creative in their teaching; on the contrary, they teach everything according to the set texts, either word for word or else through notes, often using published notes for the purpose. These notes fail to take the students’ level of understanding into account and do not constitute any meaningful communication about the real literature themes. Students who are taught this way naturally study the subject to pass exams and qualify for further studies, while those who do not offer literature dismiss it ... as a waste of time.”

We wish to argue that studying literature is not a waste of time. On the contrary, literature fits very well in the jigger-saw of Uganda’s national goals of education (Uganda Government, 1992). We shall cite only six of these: forging national unity,

promoting moral and ethical values, promoting humanitarianism and cooperation, evolving democratic institutions so that every citizen can have a voice in governance, guaranteeing fundamental human rights, etc. Rugambwa-Otim (2000) observes that the achievement of these goals rests on the development of the students' cognitive, affective and psychomotor faculties which enable the latter to acquire productive skills and build a complex of integrated and self sustaining personalities. Literature empowers students with skills needed to help the nation to achieve these goals. This can be done on the basis of a thematic approach whereby teachers can choose texts on thematic areas like nationalism, leadership, cooperation and unity, respect for human dignity, etc. (ibid.) All these are in line with UNESCO's recommended methodology of teaching that aims at adapting "to more modern approaches such as democratic participation in the classroom, cooperative learning and problem-solving and interactive pedagogic methodologies (UNESCO, 1996:194)". Literature teachers should teach the subject within the framework of a curriculum that spells out guiding principles that are commensurate with the students' national needs.

2.2 Inappropriate methodology

Many teachers are blamed for making literature lessons unpleasant and boring. By concentrating on the exam through memorizing notes and critical commentaries which they give to students, most teachers end up conceiving the text reading process in only one direction—the teacher-centred approach. They do not conceive the concept of reading literature texts as an interactive process which sets several processes into action, i.e. top-down (text-driven) and bottom-up processes (reader-driven) (Rumelhart, 1977; Rudell, 1994; Bright and McGregor, 1970; Carrell et al 1995).

According to these interactive processes, knowledge in the text is organised by the reader according to interrelated structures or schemata in the reader's brain. By merely giving notes to students and using critical commentaries instead of reading primary works, literature teachers leave many students' schemata unexploited; they fail to foster pleasure in the reading (Kiguli, 2000). In the same vein, students should be encouraged to conduct extensive reading of novels and works of all types: comic strips, narratives, fiction novels, newspapers as genre, etc. Reading literature texts should provide an interface between language, thought and culture (Day and Bamford, 1998) in which case this would enable a number of factors to come into play to arrive at text-message comprehension. These factors include: knowledge of the word and world, knowledge of the topic covered in the text, prior knowledge which the reader brings to the text, knowledge of the subject of reading itself, knowledge of the text arrangement, knowledge about the organisation and structure of the text in question as

well as of other texts, etc. (Rudell, 1994). The methodological argument raised here is that exploiting literature texts should help young readers to develop a critical outlook of a variety of cues useful in mobilising several sources of knowledge which are related to the reader's culture as well as his/her knowledge schemata. In other words, if the reader is ill-equipped to conduct a resourceful interface with the text, his/her capacity and skills of constructing meaning from the text will be limited, leading to frustration while reading.

3. Methodology

The researcher conducted a qualitative study among four categories of stakeholders in Mukono district. These were high school students, teachers as well as parents. The respondents were purposively selected to participate in four focus group discussions (FGDs) to discuss and analyse the current state of teaching literature by identifying the problems surrounding its teaching/ learning, its role in national development, the misconceptions surrounding the subject, etc. Each category was represented by 5 respondents with a total respondent participation of 20 subjects. Finally, the respondents were called upon to suggest ways and means of improving the teaching of the subject in Uganda's schools.

4. Findings

The study findings revealed that literature is an *“interesting but endangered subject in Uganda because it is not supported by government like science subjects”*. One respondent said that many students meet problems with learning literature because it is taught and learnt in a foreign language—English. They proposed that the subject should be introduced at lower levels, especially in the primary cycle where pupils can learn it in mother tongue. They expressed that *“the language problem dissuades literature students in Uganda from expressing their sentiments and views and arguments in an original manner”*. Another respondent added that *“many students lack self confidence while expressing themselves in foreign language; they therefore cannot critically analyse phenomena due to this shortcoming”*. The above respondent quoted Ngugi Wa Thiongo, a renowned Kenyan novelist who *“ceased to produce more literary works in English and instead, embarked on writing in Kikuyu, his mother-tongue”*. Ngugi's argument was that he realized that writing in English was accompanied by lots of psycho-social inadequacies. He therefore wanted to communicate and express himself better in mother-tongue. So, Ugandan students with lower capabilities than Ngugi's should, *ipso facto*, be finding a problem in internalising literary works written in foreign languages.

Another problem which was associated with literature was that many Ugandan students are dissuaded from studying the subject because of *“its limited employment opportunities after graduating from school”*. *“If I study literature,”* one respondent said, *“I shall end up becoming a teacher and teachers are the most poorly paid civil servants in this country.”* Some respondents argued that literature is considered to be a very complicated subject because of its many specialised fields like poetry, prose, plays, and novels. They noted that of these, poetry is the most complicated area owing to its *‘mythical terminology’*. Another problem identified was that literature is too demanding in terms of reading. The students *“need to read a lot yet the culture of reading is at very low ebb in Uganda and Africa”*. In addition, they cited the scarcity of literature teachers in the country as well as abundant old and inappropriate reading materials in *“our libraries”*. It was also revealed that, countrywide, *“the number of English language and literature students / teachers is on the decrease especially at ‘A’ level and university and this forces many schools to avoid offering the subject at A level”*. The respondents noted that the guidance and counselling departments in many schools do not perform their task effectively: *“the career masters under-inform us about literature-related careers, hence they fail to link literature with national development; we think that when we study literature we shall become redundant”*. Finally, the respondents noted that in many Ugandan schools, oral literature is not taught at all, and instead *“teachers concentrate on written literature especially novels”*; *“even drama is taught theoretically; hence, oral literature is not given the importance it deserves.*

5. Discussion

5.1 Oral literature as a missing link

This study identified oral literature (orature) as a missing link to complete the teaching of literature in Uganda’s schools. This is corroborated by Kwikiriza (2000) who asserts that, from time immemorial, orature was used by Africans as a powerful tool and resource in imparting knowledge. Oral literature should therefore be taught in all its forms—story telling, proverbs or sayings that characterise the oral discourse of elders; riddles, tongue twisters, metaphors, similes as well as idiomatic expressions used to convey messages of wisdom. Orature also includes the use of songs and dances to convey specific important messages such as instilling good behaviour in the young generation, playing roles, etc.

The above form of literature should therefore be promoted as leverage to the reading and writing cultures as well as the performing arts (drama and music) (ibid). The reading of oral-based literature such as folktales, proverbs, riddles, poems, songs,

folktales, etc. not only helps the young generation not only to appreciate and identify with their own cultures but it exposes them to cultures other than their own (ibid). This is corroborated by Parry (2005) who encourages the reading of oral-based literature, a process she refers to as “reading beyond borders”. In this way, learners who hail from different cultures can learn to live harmoniously together without despising or looking down upon each other hence, forging national unity through the medium of literature. The argument espoused is that oral literature should be preserved in both local languages and English for purposes of knowledge transfer. As demonstrated in the findings of this study, this will enable the young generation to value their own local languages as valid means of communication (ibid). Therefore through the use of traditional oral materials in reading instruction and assessment, the reading and writing cultures can complement and reinforce one another. Such oral-based materials that are familiar to readers and are bound to encourage learning and solve the problem of inappropriate reading material identified by many respondents. The familiarity of such materials prepared by teachers can help students to develop a sense of creativity and imagination thereby transforming the latter into future critical readers, writers or thinkers.

The findings of this study conform to what was found by Parry (2005) in Northern Nigeria among Hausa students on poor performance in the English written exam. They perform poorly in written work because their teachers ignor to rely on the already existent oral resource to sharpen the writing skill. Hence, writing can be strengthened through oral literature. This helps to enhance the students’ social and cognitive skills of all types: knowledge application, analysis, synthesis and evaluation. From the above observations, it follows that the oral tradition can and should also be used in Ugandan schools as a basis to promote the cultures of reading and writing.

5.2 The reading culture as a facility to learning literature

The results of this study corroborate Bakka’s (2000) findings according to which many students in Uganda read little beyond their classroom textbook. This is justified by the fact that many students dislike reading because they do not find pleasure in the practice of reading or they have not adequately been prepared to practice independent reading at the early stage of their development (Nolan-Woods & Foll 1986; Baleeta, 2005). Thus, they end up developing a habit of considering reading tasks in schools as boring or burdensome. This point strengthens the view that there is a negative mindset among students towards both reading and literature. This mindset starts at early age especially in lower primary school. This is why all school timetables should include reading lessons right from the word go. In addition, students should be encouraged to do

extensive reading especially in mother tongue at lower levels. Secondly, this study has found that there are very few appropriate reading materials in school libraries. There is therefore need to increase school budgets on books that are demanded by students.

5.3 Interactive approaches

The findings of this study underscore the importance of interactive approaches in teaching (UNESCO, 1996). In this respect, literature teachers should borrow a leaf from the 'Breakthrough to Literacy Project' (BTL) in Kyambogo University, Uganda. This project has successfully conducted interactive learning by imparting reading and literacy skills to infants (Lubega, 2005). This methodology has replaced the traditional methods of teaching reading to infants through combining phonics, looking and saying, reading aloud, etc. The approach is based on the Uganda Government educational policy (1992) according to which mother tongue-based learning should be encouraged at early stages of learning. Hence, infants are able to draw from their own experiences and on their own established oral language skills as they learn to read and write. BTL uses a variety of methods and instructional materials and ensures that the children's interest is maintained and that different individual learning needs are attended to and catered for. The approach enables children to participate actively in their own learning and, even in large classes, the learners can be organised in smaller social independent groups, i.e. groups of friends which help the infants to develop confidence. Later (3 -4 weeks), the learners are divided into ability groups based on what they can do efficiently at their own pace. In this way, they develop leadership skills. They freely approach, consult and feel secure to identify with their teachers. In the final stage, the learners do more complex activities like topic discussion, silent reading, and reading class-library books, writing dictated sentences, producing their own original stories, etc. Finally the learners can develop literacy skills and apply them to other school subjects. During all the learning stages, the teachers carry out continuous assessment, keep records and display record-charts to enable the children to see what they have produced.

Conclusion

In order to improve the teaching and learning of literature in schools, the literature curriculum should be designed to reflect the holistic nature of community and national needs as well as the needs of the individual. Equally important is the fact that literature teachers should embrace teaching/learning methodologies that draw from UNESCO's recommendations that encourage active student participation in learning.

Teachers should serve as role models in practicing extensive reading as this enhances their knowledge on the dynamics of society. Extensive reading enables both students and teachers to develop a critical, analytical and problem-solving mind; students should also be helped to explore the wealth of oral literature through music, drama and the performing arts.

Bibliography

- Bakahuuna, E. 2000. Literature: Addressing misconceptions. In : *Language and Literacy in Uganda: Towards a Sustainable Reading Culture*, Kampala: Fountain Publishers.
- Bakka, P. 2000. Back to books: Functional Literacy. In : *Language and Literacy in Uganda: Towards a Sustainable Reading Culture*, Kampala: Fountain Publishers.
- Baleeta, M. 2005. "Barriers to Reading: Cultural Background and Interpretation of Literary Texts. In : *Language and Literacy in Uganda: Towards a Sustainable Reading Culture*, Kampala: Fountain Publishers.
- Bright J. A. & McGregor, G. P. 1970. *Teaching English as a Second Language*, London: Longman.
- Carrell, P. L., Devine, J. Eskey D. E. 1995. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day and Bamford, 1998. *Extensive Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Izizinga R. 2000. The Teaching of Reading in Uganda". In : *Language and Literacy in Uganda: Towards a Sustainable Reading Culture*. Kampala, Fountain Publishers.
- Kiguli, S. N. 2000. The Teaching of Reading in Uganda. In : *Language and Literacy in Uganda: Towards a Sustainable Reading Culture* Reflections on the Teaching of Literature in Ugandan Schools, Kampala: Fountain Publishers.
- Lubega, M. 2005. Interactive Methodologies: BTL in Operation in Uganda. In : *Teaching Reading in African Schools*, Kampala: International Reading Association.
- Nolan-Woods E. and D. Foll 1986. *Penguin Advanced Reading skills*. Middlesex England: Penguin books.
- O'Grady, B. 1974. *Fate of the banished*, Kampala: Fountain Publishers.
- Rugambwa-Otim, 2000. An Endangered Subject: Literature in English in National Integration and Development. In *Language and Literacy in Uganda: Towards a Sustainable Reading Culture*, Kampala: Fountain Publishers.
- Rumelhart, D. E. 1977. Toward an Interactive Model of Reading. In : *Attention and Performance*, New York: Academic Press.
- Uganda Government Paper, 1992. *Government White Paper on Implementation of the Recommendations of the Report of the Education Policy review Commission*. Kampala, Government Printing Press.
- UNESCO, 1996. *Leaning: the Treasure Within*, Paris: UNESCO Publishing.
- Parry, K. 2005. "Cultural Differences in Reading: Reading Processes and the Development of a Reading Culture". In: *Teaching Reading in African Schools*, Kampala: Fountain Publishers.

La didactique de la poésie, du roman et du théâtre africains en langue française



Mathurin Songossaye

Université de Bangui, Centrafrique
songossaye@yahoo.fr

Reçu le 25-11-2013/ Évalué le 11-12-2013/Accepté le 13-03-2014

Résumé

Les œuvres et les auteurs africains d'expression française sont souvent enseignés dans la globalité. Ainsi, les études thématiques sont privilégiées au détriment des spécificités littéraires. Une observation attentive des contenus des programmes d'enseignement révèle que peu nombreux sont les intitulés qui optent pour une approche des aspects structuraux et narratologiques des œuvres africaines d'expression française. Cette contribution propose une didactique diversifiée des littératures africaines d'expression française, en faisant appel à la sociocritique, à la sémiotique (plus particulièrement narrative), à la psychocritique et à la poétique, en d'autres termes, les techniques d'écrire et d'analyser des textes littéraires.

Mots-clés : didactique, psychocritique, référentiel, sémiotique, sociocritique

The didactic of poetry, novel and theater in French language

Abstract

French literature and their authors are often taught as whole. Therefore, thematic studies are privileged to the price of literary specificities. A close look at the teaching programme contents show that few themes choose for an approach of structural and narratological aspects of French-African works. This paper aims at a diversified didactic of French-African literatures, by using sociocriticism, semiotic (more precisely narrative), psychocriticism and poetry, in a word the writing techniques and analysis of literary texts.

Keywords: didactic, psychocriticism, referential, semiotic, sociocriticism

Introduction

Pour répondre aux exigences du système Licence, Master et Doctorat (LMD), le département de Lettres Modernes de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Bangui a mis en œuvre un nouveau programme d'enseignement. Aujourd'hui, après quatre années d'exécution, il est encore trop tôt pour faire un bilan didactico-pédagogique exhaustif de ce programme. Le nouveau programme offre trois options : la littérature du Sud (anciennement appelée la littérature négro-africaine), la littérature du Nord (anciennement appelée la littérature française) et la Linguistique.

A la lecture du programme, on se rend rapidement compte que l'accent est mis particulièrement sur les courants et théories littéraires pour ce qui est du volet de la littérature française. Le curriculum de l'option littérature du Sud n'aborde aucun courant littéraire sinon un repère des littératures africaines francophones et anglophones. Une part belle est accordée aux traditions orales et à la critique féministe. Le souci bien entendu ici est de mettre fin au cloisonnement entre écrivains africains francophones et écrivains africains anglophones. Enfin l'option Linguistique réserve une place de choix aux langues africaines, à la phonétique, à la linguistique centrafricaine et à la sociolinguistique.

Cette brève présentation des nouveaux curricula du département de Lettres Modernes de l'Université de Bangui permet d'en venir à la thématique des littératures d'expression française à l'université : nouvelles perspectives didactiques. En d'autres termes, comment enseigner les littératures d'expression française à l'université ? Quel doit être le contenu des programmes ? Quels ouvrages et quels auteurs doit-on retenir ?

Dans son ouvrage intitulé *Etudes postcoloniales et littérature*, Jacqueline Bardolph fait cette remarque :

Et en France, la tentation est aussi de limiter la réflexion au domaine familier : que de livres ou manifestations sur "la littérature africaine" ou "la poésie africaine" où il s'agit en fait que de production en langue française¹.

On pourrait, au regard de cette remarque, penser qu'il n'y a presque pas de frontière entre la langue des littératures africaines et celle de la métropole. Cependant, il faut une didactique pour l'enseignement des littératures africaines en langue française. Les ouvrages de Jacques Chevrier (*Littérature Nègre* et *Littérature africaine*) sont aujourd'hui devenus des références parce qu'ils proposent des outils pédagogiques permettant de comprendre l'histoire, les grands thèmes et les auteurs phares des littératures africaines en langue française.

La problématique des littératures d'expression française à l'université : nouvelles perspectives didactiques permet donc de reposer la question de l'enseignement des littératures africaines en langue française. Trois genres littéraires sont ici retenus. Je terminerai mes propositions par des réflexions pédagogiques et didactiques.

1. La poésie africaine

Le premier axe porte naturellement sur la poésie africaine. La poésie africaine a-t-elle connu une évolution ? Dans quel sens ? Quels sont les principaux thèmes de cette poésie ? Il s'agit ici de répertorier les grands auteurs, faire des repères analytiques,

étudier les grands thèmes et quelques commentaires stylistiques peuvent aider l'étudiant à mieux comprendre cette poésie africaine en langue française.

D'une manière ramassée, je reviens sur l'idée connue selon laquelle la poésie est un travail sur les mots qui explore toutes les ressources du langage en jouant avec les mots, les images et la mise en espace du texte. Le poème se construit à travers le retour régulier de la rime et du vers. A chaque époque, la poésie adopte des formes nouvelles jusqu'à l'abandon des contraintes de la versification. C'est pour cette raison qu'il y a le poème à forme fixe (le sonnet, l'ode et la ballade), le poème en prose, le poème en vers libres et le poème ouvert.

« L'épiphanie poétique de la Négritude² », pour reprendre les termes de Jacques Chevrier s'échelonne entre 1940 et 1945 avec Léopold Sédar Senghor considéré comme la figure de proue et Aimé Césaire, vu comme la figure emblématique du grand mouvement de la Négritude qui a débuté autour des années 30. La publication de *L'Anthologie de la nouvelle poésie nègre et Malgache de langue française*, appuyée par une préface peu ordinaire de Jean-Paul Sartre intitulée « Orphée noir » constitue l'acte de naissance de la poésie africaine en langue française. Suivra ensuite plus particulièrement au lendemain des indépendances africaines plusieurs poètes africains comme le Congolais Jean-Pierre Makouta Mboukou, pour ne citer que lui. La plupart des poètes africains adopte le poème en prose (*Cahier d'un retour au pays natal* d'Aimé Césaire) ou en vers libres (la grande majorité des poèmes publiés dans *L'Anthologie de la nouvelle poésie nègre et Malgache*, ou le poème « Soleil Noir » de Jean-Pierre Makouta Mboukou). Cadrage ainsi fait, toute la didactique de la poésie africaine consistera donc à répondre aux questions que j'ai posées au départ. On se rend vite compte qu'il s'agit d'un travail de grande envergure qui prendra assez de temps³.

2. Les romans clés de la littérature africaine : de la période coloniale à nos jours

Le deuxième axe de propositions didactiques concerne le roman qui se taille la part du lion dans la production littéraire africaine en langue française. Face à la prolifération des publications, étudier le roman africain en langue française impose une canalisation de l'étude. La voie d'approche est tout naturellement l'historique dans un contexte africain, les grands thèmes, les éléments biographiques de certains auteurs, les sous-genres et les aventures littéraires de certains écrivains africains. Que dire des écrivains africains de la diaspora ? Ces derniers méritent des fiches de lecture avec le cadrage parmi les auteurs nationaux.

Avant d'aborder en quelques lignes la question de l'enseignement du roman africain en langue française, une définition standard du roman doit permettre de mieux saisir

l'objet de l'étude. Le roman est un récit en prose d'aventure imaginaire. A l'origine, *il s'agit d'un récit qui met généralement en scène des chevaliers, qui retrace leur prouesse, leurs amitiés et leurs amours*⁴. Au Moyen-âge le roman a commencé par signifier un récit en prose ou en vers, en langue vulgaire. Puis dès le XVI siècle, il a désigné un récit en prose d'aventure imaginaire (*Dictionnaire des genres et notions littéraires*, 2001 : 977). Ce souci de définition permet de comprendre que vouloir parler du roman africain en langue française, c'est parler des œuvres qui ont un certain nombre de caractères communs. Comme récit, le roman s'étend sur une durée qui permet de rendre compte de l'évolution d'une conscience. Il fait vivre des personnages qui donnent l'impression d'une existence réelle de la totalité d'une âme. Il représente le monde extérieur. Le roman par rapport aux autres genres littéraires est un moyen d'expression. Ainsi, il représente des caractères tantôt communs tantôt divergents.

En Afrique subsaharienne, l'histoire du roman commence avec *Force-Bonté*, roman du Sénégalais Bakara Diallo. La jeune critique littéraire africaine est encore divisée sur la question de savoir quel fut le tout premier roman africain en langue française. À ce sujet, la thèse d'Alain Ricard qui pense que *l'auteur de Force-Bonté paru en 1926, Bakary Diallo, est sans doute le premier africain à produire un texte de fiction d'une certaine longueur en français*⁵ paraît convaincante.

Les années 50 sont connues pour être l'âge du roman africain où l'on découvre des grands talents comme Camara Laye (*Enfant noir*, 1953) Eza Boto (*Ville cruelle*, 1954), Bernard Dadié (*Climbié*, 1956), Ferdinand Oyono (*Une vie de boy*) pour ne citer que ceux dont la renommée et la notoriété ne sont plus à démontrer. Faire aujourd'hui un répertoire des sous-genres où les auteurs africains se sont illustrés serait une entreprise encyclopédique intéressante. Des sous-genres romanesques, on peut ici citer le roman historique, le roman de formation, le roman de désenchantement, le roman policier, le roman de l'angoisse, le roman psychologique et le roman picaresque. Des œuvres comme *Allah n'est pas obligé*⁶ d'Ahmadou Kourouma, *Une vie de boy*⁷ de Ferdinand Oyono, *Le Cercle des Tropiques*⁸ d'Alioum Fantouré ont des caractéristiques du roman picaresque. L'enseignement du roman africain de la langue française doit aborder à la fois le volet historique et thématique tout en réservant une part belle à la classification des œuvres dans les sous-genres correspondants.

3. Du théâtre traditionnel au théâtre moderne

Le mot théâtre vient du latin « theatrum » qui signifie au départ l'édifice destiné à la représentation des pièces théâtrales de spectacles dramatiques. Contrairement au roman, une pièce de théâtre est faite pour être jouée, raison pour laquelle on parle des acteurs qui sont régis par un metteur en scène considéré comme celui qui matérialise

le texte écrit. C'est dire que le texte théâtral ne prend vraiment vie que lorsque des acteurs lui prêtent leur corps, leurs gestes, leur voix, pour le jouer.

L'Afrique traditionnelle a connu de nombreuses formes de théâtralisation par la mise en scène des palabres, des danses religieuses, des danses rituelles voire des spectacles dramatisés à l'exemple de Kodeba au Mali, du Mvet au Cameroun et au Gabon, du Ngaré en Centrafrique, du Yondo au Tchad. Ce sont là des productions qui relèvent des rituels traditionnels et des opéras populaires considérés en d'autres termes comme des comédies de mœurs particulièrement gaies et malicieuses, épousant la structure des festivals traditionnels et rythmés par les chants, les danses masquées et le tambours.

Pendant la période coloniale, la vie théâtrale se voit dominée par des opéras d'inspiration essentiellement religieuse et les saynètes des troupes scolaires : ce fut d'ailleurs le principal support de l'action évangélisatrice des premiers missionnaires. On assiste à cette époque à des saynètes des écoles mettant en scène la vie des Saints des églises, tout comme ce qui se faisait dans l'Europe médiévale.

Après les missionnaires, ce fut le tour des élèves des lycées et collèges de l'école William Ponty de Gorée au Sénégal, l'école supérieure de Bingerville et l'école de Grand-Bassam et autres établissements scolaires disséminés en Afrique qui vont reprendre les activités théâtrales. Les directeurs des écoles apprenaient aux élèves des extraits des pièces qu'ils jouaient. Grâce à leur génie, les élèves-acteurs feront preuve d'imagination et vont créer dans le futur leurs propres pièces. Je retiens comme exemples Bernard Dadié qui a créé la pièce *Les Villes* et présentée à Abidjan en 1934, Gadeau Goffi qui est l'un des comédiens de mœurs et qui a joué les pièces *Nos femmes* en 1940 et *Nos maris* en 1942. Désormais, le théâtre se fait devant un public qui assiste à l'exposition d'une intrigue, à son développement et à son dénouement.

Dans les années 60, on assiste à une grande floraison qui n'est pas sans rappeler les activités théâtrales des écoles supérieures que j'ai citées. De partout, on assiste à une prolifération des troupes scolaires en quête des pièces à jouer ; c'est donc la période des indépendances. Pendant cette période des indépendances, plusieurs concours théâtraux interafricains de la Radio France Internationale (RFI) sont lancés.

En survolant plusieurs décennies qui ne sont pas négligeables, il faut retenir qu'en 1991, le concours théâtral qui se voulait essentiellement africain brisera ses barrières géographiques pour devenir mondial. Enfin, soulignons que le festival international des Francophonies de Limoges, le théâtre d'Avignon, le théâtre international de langue française, l'Atelier de Théâtre de Bourkina-Faso (ATB) sont autant de structures de relais parmi tant d'autres qui ont contribué à la promotion du théâtre africain de langue française.

Une vue synchrétique du théâtre et ses sous-genres permet de comprendre les sous-genres où s'illustrent les écrivains africains en langue française. Le programme peut ici être calqué sur le modèle du programme sur le roman africain.

4. Réflexions pédagogiques et objectifs didactiques opérationnels

Je repose de nouveau la question de savoir comment de façon diversifiée les littératures africaines en langue française à l'université ?

4.1 La gestion interactive de la classe

Dans l'enseignement traditionnel, toutes les conditions sont réunies pour que l'enseignant se présente devant les étudiants comme un maître. Il connaît très bien toutes les œuvres à étudier. Il les a lus convenablement et se découvre comme l'unique détenteur du savoir qu'il va déverser sur des interlocuteurs perçus comme de simples récepteurs. Très souvent ces derniers attendent tout de l'enseignant et la lecture des œuvres à étudier apparaît dans leurs préoccupations comme une activité facultative. Combien d'étudiants à l'université n'ai-je pas vus découvrir l'œuvre à étudier pendant le cours de l'enseignant ? Pire encore, l'expérience démontre que pendant les cours de littérature, presque cent pour cent (100%) des étudiants ne possèdent pas les livres au programme et se contentent des notes de lecture de certains critiques littéraires ou du cours de l'enseignant. Triste constat qui n'honore pas l'enseignement de la littérature à l'université. Et cette méthode traditionnelle d'enseignement plus appropriée pour les cours magistraux, devrait être de moins en moins utilisée en classe. Elle doit laisser la place à la confrontation des idées entre enseignant et enseignés.

Il faut donc susciter l'envie de recherche chez l'étudiant. L'apprenant doit montrer que sa tête n'est pas totalement vide, qu'il possède déjà des connaissances sur les œuvres au programme avant le début des enseignements ; d'où la nécessité permanente de la lecture dans l'enseignement de la littérature. L'enseignant peut vérifier cet aspect en procédant à un petit test écrit ou oral avant de commencer ses enseignements. Il demande par exemple à un étudiant la biographie de tel auteur, le résumé de l'œuvre romanesque ou théâtrale, l'énumération des principaux personnages, le caractère émotif du texte poétique. On considère comme leitmotiv pour tout enseignement des littératures africaines en langue française, l'interaction entre enseignant et enseignés, sinon on peut arriver à une situation où l'enseignant se présente devant ses étudiants en simple acteur parce que ne pouvant dialoguer avec ces derniers. Mais dans l'enseignement de la littérature, compte tenu de l'idéologie dominante qui privilégie le référentiel, l'enseignant doit tenir compte des réalités sociales, politiques et

économiques de l'environnement des étudiants, sans oublier l'évolution des techniques des cultures.

L'enseignement des œuvres littéraires africaines en langue française, pour ainsi dire, doit se fonder sur les différentes tendances de la critique littéraire. S'imposent alors des recherches sur l'histoire littéraire, sur le contenu des textes au niveau du comportement des personnages en considérant la société dans laquelle ils évoluent, et sur les pratiques du fait littéraire ; tous ces éléments ayant une importance capitale pour comprendre la vie de l'auteur ainsi que la spécificité des textes à enseigner.

A la manière des célèbres André Lagarde et Laurent Michard (spécialistes de manuels fondamentaux dans l'enseignement de l'histoire littéraire française dans le secondaire), il faudrait limiter l'étude des œuvres dans l'espace et le temps. On remarque par exemple que l'histoire de la littérature africaine ne commence réellement que dans le courant du XX^{ème} siècle. Le sous-bassement de celle-ci est spécifié par l'avant et l'après la proclamation des indépendances africaines. L'histoire de cette littérature ou plutôt de ces littératures est en partie liée aux problèmes sociopolitiques des pays africains. Dans l'enseignement de l'histoire littéraire africaine, l'analyse des textes évitera de se présenter comme un système critique mais plutôt comme un domaine de recherche sociohistorique. On abordera les textes à enseigner de l'extérieur en les mettant en relation avec leur contexte. On constate le rapport entre d'un côté la fiction, la réalité historique et de l'autre, la subjectivité ou l'objectivité de l'auteur sans trop donner son point de vue. Ce jugement varie très souvent du fait que la vision d'un lecteur de l'histoire sociopolitique dans le texte n'est pas la même que celle du critique littéraire dans les œuvres de pendant et d'après la colonisation. A ce stade de l'enseignement de la littérature, l'enseignant se confond parfois en historien pour expliquer les œuvres au programme. Dans ces œuvres, les dimensions historique et référentielle sont largement au dessus de la dimension littéraire. Dans le contenu référentiel des textes se dégage une diégèse qui nous présente des personnages avec leurs problèmes psychologiques.

Les tendances actuelles de la critique littéraire et l'enseignement des œuvres africaines

L'enseignement de la littérature doit donc sous cet angle évoqué se fonder sur la critique sociocritique et psychocritique. Critiquer est avant tout un acte individuel. Chaque étudiant va interpréter ou juger l'œuvre ainsi que les enseignements qui lui sont donnés, d'où la condition *sine qua non* au début de notre réflexion : l'étudiant doit « découvrir » le texte avant le début des enseignements. L'enseignement par le biais de la critique psychocritique et structuraliste a fait son succès dans les années 50 et 60 quand l'histoire littéraire privilégiait la biographie des auteurs. La critique perçoit dans les textes des transpositions directes du vécu de l'écrivain. On confère même aux

personnages qui se trouvent dans l'épicentre de la diégèse la réalité des êtres de chair et d'os. Cette conception critique encore dans notre enseignement n'a guère de place importante dans l'enseignement de la littérature à l'université sous certains cieux à l'exemple de la France. L'enseignement de la littérature a eu d'autres ouvertures par la critique sociologique. En se fondant sur la sociologie, l'enseignant étudie la condition sociale des auteurs, les faits de l'histoire et les modèles de la création littéraire.

Dans l'analyse des textes, l'essentiel peut se fonder sur les faits sociaux. Les œuvres au niveau de cette critique se présentent comme des symboles d'idéologies, surtout dans la littérature africaine en langue française où l'on découvre « l'engagement » politique, la dénonciation des méfaits coloniaux ainsi que la décadence des pouvoirs politiques postcoloniaux. La création littéraire n'étant pas statique, la littérature a connu ses métamorphoses, plus précisément à partir des années 80 où il est de plus en plus question des littératures nationales africaines et de leurs spécificités. Cette situation oblige l'étudiant ou le lecteur à porter une attention soutenue au signifiant et au signifié du texte national.

L'enseignement de la littérature prendra aussi en compte la sémiotique (plus particulièrement narrative) et la poétique c'est-à-dire les techniques d'écrire et d'analyse des textes. En effet, apprendre à faire une analyse interne des structures des textes à étudier est le but fondamental de cette catégorie de critique. Dans l'enseignement des textes littéraires, l'apport de la linguistique est non négligeable. Elle permet de mettre en exergue le langage des auteurs. On analyse ainsi la structure du récit en s'intéressant à sa spécificité. On définit et repartit les genres ou types de textes en se basant sur la poétique du récit. Encore, on étudie son fonctionnement et l'esthétique. Dans ce type d'analyse, on demande à l'apprenant de considérer le texte littéraire avant tout comme un matériau qu'on va « disséquer » de l'intérieur. De nos jours, le roman se voit influencer par le septième art, surtout avec le « Nouveau Roman ». Il serait intéressant que certaines notions de la science cinématographique soient enseignées aux étudiants.

On ne peut pas, par exemple étudier *Le silence de la forêt* (s'il est au programme) d'Etienne Goyémidé, pour ne citer que cet auteur, sans faire allusion aux effets du cinéma. Si avant, l'on parlait du texte littéraire pour créer un texte cinématographique, de nos jours, on emprunte le sens inverse. Il serait difficile de nos jours de comprendre le fonctionnement des textes littéraires modernes sans avoir quelques notions du septième art tels que le langage des personnages sur l'écran, les techniques du flash-back et du ralenti ainsi que celles de la mise en abyme.

Que dire des rapports enseignants et enseignés ? L'enseignant à l'université, par rapport à l'étudiant doit avoir des connaissances approfondies dans la matière à enseigner. A cela doit s'ajouter une pratique littéraire avec ses modèles de références,

plus précisément les théories qui sous-tendent la littérature. De son côté, un bon étudiant doit être en possession du minimum (matériel didactique qui manque cruellement dans le département, quelque pré requis dans le domaine de la littérature) qui lui permettront de suivre l'enseignant sans trop de difficultés. Une bonne base de lecture est conseillée à l'étudiant pour pouvoir maintenir un dialogue permanent avec l'enseignant.

Enseignant et enseignés auront beaucoup à gagner en s'intéressant à la critique moderne qui, très souvent, est consécutive à la nouvelle conception des textes littéraires. L'initiation de l'étudiant aux méthodes et techniques modernes d'analyse littéraire sera un leitmotiv pour l'enseignant de la littérature pour ne pas être lui-même en marge de l'évolution littéraire. Par suite, il devra aider l'étudiant à trouver des exemples littéraires pour illustrer ses propos dans tout travail de recherche.

Conclusion

Les tendances actuelles de la littérature portent vers une littérature sans contrainte. Le débat sur la qualité d'une œuvre littéraire se prolonge aujourd'hui indéfiniment. Les prises de position, les appréciations des comités de lecture des maisons d'éditions permettent aux littératures africaines en langue française de s'orienter vers des objectifs pédagogiques. Cela d'ailleurs on le sait à un double titre de la thématique d'écrire et de l'intention littéraire. Dans la quantité de plus en plus impressionnante des ouvrages, seuls ceux qui arrivent à satisfaire les critères didactiques semblent avoir acquis une certaine notoriété. Ces constats ne doivent pas nous faire oublier le fait que l'écriture est avant tout une aventure. Ce serait un travail de longue haleine et ardu de donner la liste de tous les insoumis qui se sont révoltés contre les formes traditionnelles du roman et qui sont par la suite devenus de célèbres écrivains. Ecrire dans le seul but de satisfaire les exigences pédagogiques priverait l'écrivain de sa force créatrice. C'est pourquoi établir des critères trop didactiques avant d'insérer un ouvrage au programme risque de confiner la littérature dans un académisme béat.

Bibliographie

- Alain, B. et al. 1998. *Anthologie des textes du Moyen Age au XXe siècle*. Paris : Hachette.
- Bardolph, J. 2002. *Etudes postcoloniales et littérature*. Paris : Honoré Champion.
- Benac, H. 1998. *Guide des idées littéraires*. Paris : Hachette.
- Berton, J.C. 1983. *50 romans clés de la littérature française*. Paris : Hatier.
- Césaire, A. 1956. *Cahier d'un retour au pays natal*. Paris : Présence Africaine (version définitive) [août 1939 In : *Volontés*].
- Chevrier, J. 1999. *Littérature nègre* [1974]. Paris : Armand Colin.
- Goyémidé, E. 1984. *Le Silence de la forêt*. Paris : Hatier.

Makouta-Mboukou, J.P. 1971. « Soleil Noir » *L'Ame bleue*, Yaoundé : CLE.

Stolz, C. 1999. *Initiation à la stylistique*. Paris : Ellipse.

Ricard, A.1987. *Naissance du roman africain : Félix Couchoro 1900-1968*. Paris : Présence Africaine.

Notes

1. Jacqueline Bardolph, 2002. *Etudes postcoloniales et littérature*, Paris : Honoré-Champion, p. 9.

2. Jacques Chevrier, 1999. *Littérature Nègre*, Paris : Armand Colin, p. 57.

3. Une proposition de commentaires stylistiques appuyés par des textes africains était en vue. Je les ai retirés car ces modèles pourraient alourdir l'article.

4. Jean-Claude Berton, 1983. *50 romans clés de la littérature française*. Paris : Hatier, p. 8.

5. Alain Ricard, 1987. *Naissance du roman africain : Félix Couchoro 1900-1968*. Paris : Présence Africaine, p.10.

6. Ahmadou Kourouma, 2000. Allah n'est pas obligé. Paris : Seuil.

7. Ferdinand Oyono, 1978. *Une vie de boy* [1956]. Paris : UGE 10/18.

8. Alioum Mohamed Fantouré, 1995. *Le Cercle des Tropiques* [1972]. Paris, Présence Africaine.

Métaphore du cafard ou discursivité du génocide dans le style de Scholastique Mukasonga



Arsène Elongo

Université Marien, Ngouabi, Brazzaville
Département de langue et littérature françaises
elongoarsene@gmail.com

Reçu le 25-06-2013/Évalué le 20-10-2013/Accepté le 13-03-2014

Résumé

Le présent article aborde un procédé de la stylistique, la métaphore, et en l'occurrence celle du cafard, dans *Notre Dame du Nil* et dans *Inyenzi ou les cafards*. Ces romans de Scholastique Mukasonga apportent une contribution parmi les écrits de la Négritude, celles de défendre le droit d'existence d'un peuple, celui des Tutsi persécutés par les Hutu, celles de véhiculer un message de réconciliation ethnique entre les trois groupes de population rwandaise : Hutu, Tutsi et Twa. Notre romancière organise l'écriture narrative à travers la métaphore populaire et nationale pour comprendre les problèmes de l'Afrique indépendante et moderne, ces problèmes sont tissés autour des conflits armés, des guerres ethniques, des pouvoirs dictatoriaux, de la pauvreté et du génocide rwandais ou des Tutsi du Rwanda de 1994. La métaphore du cafard sera abordée comme cause et conséquence du génocide, du fait qu'elle serait une idéologie de la haine raciale et culturelle contre les Tutsi.

Mots-clés : métaphore, cafard, dérive, déconstruction identitaire

Metaphor of cockroach or seeds of genocide in Our Lady of the Nile Scholastica Mukasonga

Abstract

This article discusses a method for the stylistic metaphor cockroach in *Our Lady of the Nile* and *Inyenzis or cockroaches*. These novels Scholastica Mukasonga make a contribution from the writings of Negritude, those defending the right to life of a people, the persecuted Tutsi by Hutu, they convey a message of reconciliation between the three ethnic groups of the population Rwanda: Hutu, Tutsi and Batwa. Our hosts novelist writing narrative through popular and national metaphor for understanding the problems of independent and modern Africa, these issues are woven around armed conflicts, ethnic wars, dictatorial power, poverty and the Rwandan genocide 1994. The metaphor of the cockroach will be discussed as a cause and consequence of the genocide, because it would be an ideology of racial and cultural hatred against the Tutsis.

Keywords: metaphor, cockroach school drift, deconstruction of identity

1. Cadre théorique du métaphorisant cafard dans les écrits africains

La nature animale offre souvent à l'homme une double variante des images métaphoriques, celles qui valorisent une qualité et celles qui condamnent un défaut ou un vice

ou celles qui véhiculent une idéologie ou une croyance primitive. Dans le contexte africain, la métaphore serait une arme de la superstition et de l'injure. Par exemple, l'un des personnages de Jean-Baptiste Tati Loutard considère ses confrères journalistes comme des cafards, comme l'indique cet énoncé : « *Des journalistes d'une formation douteuse* avaient pris la tête des principaux services et s'étaient emparés des micros. Dozock n'avait pas envie de revoir tant *de cafards qui y proliféraient*. Leur furetage lui répugnait irrémisiblement. » (Tati Loutard, 2006 :35). Si on analyse la métaphore du cafard, on constate que le rapport analogique « journalistes/ cafards suggère un sème connotatif et négatif. Ainsi, la plupart des insectes (la mouche, le moustique, le cafard) forment des métaphores dévalorisantes ou négatives, du fait que leur sème négatif sert à souligner un acte barbare pour symboliser un comportement de l'autre. Dans *Le Bel immonde*, l'un des personnages de V. Y Mudimbe considère une femme comme une mouche désagréable : « Il la regardait, tranquille, comme si elle n'était qu'une *petite mouche désagréable* » (Mudimbe, 1976 :120). Les analogies entre les hommes et les insectes servent chez les écrivains à construire les défauts ou les vices d'un personnage héroïque. On suppose que le rôle du romancier est de créer les sèmes identiques entre l'univers de l'homme et celui de l'animal, ainsi, Jean-Pierre Makouta Mboukou déclare : « Le romancier vous apprendra (...) que *l'aile du cafard et celle du grillon sont identiques*. » (Jean-Pierre Makouta Mboukou, 1984 :9). Dans cette perspective, nous exposons les sèmes négatifs du cafard répertoriés dans quelques œuvres africaines. Ces sèmes connotatifs sont : l'angoisse, l'invasion, le sortilège, la conspiration ou le complot, la guerre et l'usurpation.

Le caractérisant « cafard » évoque une représentation de l'angoisse et de la tristesse. Dans *Tribalique*, Henri Lopez emploie l'image de cafard pour exprimer la mélancolie produite par la lecture des livres « sérieux », quand il écrit : « (...) des ouvrages sérieux qui doivent donner le cafard. » (Lopes, 2012:112). La solitude scolaire est représentée au moyen de la figure du cafard dans *Une enfant de Poto-poto* : « En proie à un cafard de collégienne, pendant plusieurs semaines, je n'ai pu poursuivre le roman que j'avais en chantier. » (Lopes, 2012 :196). D'autres écrivains africains utilisent le cafard comme sème de l'invasion ou de l'immigration anarchique. Dominique M'fouilou considère le cafard comme la métaphore de l'invasion, c'est ce qu'il déclare à travers les propos suivants : « Maintenant, je me demandais dans quelle mesure cette maison avait été réellement la nôtre ! Elle pullulait **de cafards**, de souris et d'autres petites bêtes encore qui n'avaient pas demandé la permission d'habiter là. » (M'fouilou, 1977 :106.) L'image de cafard est saisie comme une figure de l'étranger et du barbare, puisque la relation *habitation/permis* n'est pas respectée par des insectes, du fait que les cafards occupent sauvagement un espace privé et civilisé. Les humains qui occupent par force un espace ont un sème identique avec le cafard : le sème de *l'étranger/invasion*.

On reconnaît, dans les traditions africaines, que le cafard suggère le sème du sortilège. Une telle idée est développée par l'écriture d'Emmanuel Dongala, qui souligne : « si j'attrape l'un d'entre vous bande de sorciers à hanter ma demeure, qu'il soit sous forme de chouette, de hibou, de chauve-souris ou de **simple cafard**, je le tuerais, je l'écraserais comme on écrase une puce ! N'oubliez pas que je suis nganga, grand nganga... » (Dongala, 1987 :217). Dans une aire culturelle du Congo, la métaphore du cafard est souvent appréhendée comme une source métaphorique pour présenter les sortilèges du sorcier. Le rapprochement sorcier/cafard inspire une idéologie de la haine de l'autre appréhendée comme nuisible. D'autres auteurs africains associent à la métaphore du cafard deux sèmes idéologiques : le sème de l'envahissement et le sème du sortilège. On retrouve une telle opinion dans l'écriture de Boubacar Boris Diop, lorsqu'il écrit :

Bientôt, en effet, il sentit s'agiter sur son corps nu et moite des cafards et des fourmis. Il ne pouvait même plus les voir. Ils se promenaient le long de son cou et sur sa poitrine ou son dos. Il les chassait de la main, ils s'écartaient et le laissaient en paix pendant un moment. Mais dès qu'il s'endormait, ils revenaient à la charge. N'Zo Nilcicma se rendit compte peu à peu, avec terreur, qu'il était seul et sans défense dans un milieu profondément hostile. Tous ces insectes lui semblèrent autant d'ennemis travaillant «de manière obstinée, consciente et concertée, à sa mort. (Diop, 2006 : 397)

Bien que la métaphore du cafard suscite une croyance fondée sur la visibilité et l'omniprésence du sorcier dans l'univers nocturne, elle suggère aussi un sème de la conspiration ou du complot, cette image souvent employée par des dictateurs ou par un pouvoir tyrannique, lorsqu'il est question de salir la réputation des opposants. C'est ce que pense Ahmadou Kourouma, lorsqu'il écrit : « Les conspirés que vous tuez sans rémission, sans état d'âme, sans pitié sont les complices et les commanditaires des attentats. (...) Ce sont *des cafards*. *Les cafards s'écrasent* de tout le pied. Ceux-là vous ne les arrêtez point, ne les faites point juger : vous les liquidez directement, les émasculez immédiatement » (Kourouma, 1998 :307). En analysant une telle image, on comprend que la métaphore animalière met en relief la cruauté ou le barbarisme humain. Le cafard est une image pour représenter la dictature d'un pouvoir cruel et la persécution des opposants. Ceux-ci sont qualifiés de cafards pour suggérer le sentiment de la violence. La relation *cafard/rebelle* permet de mesurer comment certains pouvoirs africains violent le droit de vie et celui de la liberté à tous ceux qui expriment une opinion contraire à la ligne tracée par le maître absolu de la nation. On peut vérifier une telle pensée à travers la fiction du pouvoir dans l'écriture romanesque de Henri Lopes : « Qui osait mettre en cause son autorité était, séance tenante, sanctionné par la communauté qui l'écrasait comme un cafard. » (Lopes, 1982 :103).

D'autres romanciers tentent de valoriser l'image négative du cafard et de le considérer comme les merveilles de la création. Au lieu de tenir le cafard comme une métaphore du mal, John Maxwell Coetzee montre que celui-ci reste parmi les œuvres merveilleuses de la création, d'où, dans *Waiting for the barbarians ou En attendant les Barbares*, il énonce : « It occurs to me that we crush insects beneath our feet, miracles of creation too, beetles, worms, *cockroaches*, ants, in their various ways » (Coetzee, 1980 :118) » ou « Il me semble que nous écrasons les insectes sous nos pieds, *les miracles de la création* aussi, des coléoptères, des vers, *des cafards*, fourmis, dans leurs diverses manières ». En somme, le contexte africain, à travers quelques ouvrages consultés, montre que l'image du cafard reçoit une mention entièrement négative.

2. Métaphore du cafard, cliché discursif du génocide

La métaphore est une figure dominante de la rhétorique et elle est présente dans la langue poétique et romanesque. Ainsi, beaucoup de travaux en stylistique littéraire et en linguistique dégagent les acceptions de la métaphore (Jame, 2006), catégorisent ses structures réparties entre la cible et la source ou entre le métaphorisé et le métaphorisant (Botet, 2008). D'autres études dégagent deux approches majeures de la métaphore: les approches classiques et les approches modernes (Bordas, 2003). L'actualité scientifique de la métaphore reste selon les nombreux travaux en stylistique une figure centrale de la créativité sémantique, de l'innovation de style ou une figure des idéologies et des croyances culturelles. La métaphore fonctionne comme un cliché en raison de sa signifiante contractive, de son expressivité forte et de sa fonction appréciative liée au jugement selon le contexte géographique. Dans « Fonction du cliché dans la prose littéraire », Michael Riffaterre considère la métaphore parmi des procédés du style pour la création des clichés: « Toutes les catégories stylistiques sont susceptibles d'entrer dans des clichés » (Riffaterre, 1971 :163).

En accord avec ce qui précède, notre étude se propose d'étudier la métaphore du cafard comme un paradigme idéologique pour comprendre la discursivité du génocide dans les écrits narratifs de Scholastique Mukasonga. Cette romancière rwandaise présente, dans ses romans, *Notre- Dame du Nil et Inyenzi ou les cafards*, au moyen de la métaphore culturelle et politique du cafard, les problèmes de la région des Grands Lacs. Ceux-ci sont saisis comme la synecdoque des réalités culturelles, sociales et politique de l'Afrique entière. Aussi réalise-t-elle un tableau multicolore des mutations socioculturelles que connaît la nation rwandaise : le tableau de l'héritage colonial, le tableau des coutumes africaines, le tableau de la religion chrétienne, le tableau de la politique discriminatoire des Hutu contre les Tutsi et le tableau de l'émancipation des jeunes femmes ou de l'élite féminine. Son écriture établit également un pont de

l'intertextualité avec les œuvres littéraires de l'espace francophone. À cet égard, Mukasonga choisit un titre dialogique avec celui de Victor Hugo, *Notre Dame de Paris*. On peut supposer que la métaphore du *monstre* et la persécution raciale seraient le point commun des deux auteurs. La persécution de l'Égyptienne par le clergé dans *Notre Dame de Paris* paraît identique à la fatalité des Tutsi dans *Notre Dame du Nil*. À propos de la métaphore du monstre, Victor Hugo écrit en note les propos suivants : « L'homme est un *monstre* pour l'homme » (1831 :355). Ces propos de Victor seraient vérifiables, lorsqu'on pense au génocide juif ou rwandais, d'où aussi Scholastique Mukasonga écrit, dans la fin de son roman, la réflexion suivante : « Ce que l'on a fait à Veronica est horrible. Maintenant j'en suis certaine, il y a un *monstre* qui sommeille en chaque homme : au Rwanda, je ne sais qui l'a réveillé » (2012 :221).

Outre l'écriture de Mukasonga mise en intertextualité avec la mémoire de l'Afrique, on note également que cette romancière choisit la voie de la fiction pour diagnostiquer le langage du génocide et que ses analyses seraient une contribution à l'histoire du génocide rwandais au côté de celles réalisées par d'autres chercheurs dans le cadre historique, politique et universitaire. Bon nombre de travaux abordent l'image du génocide, la métaphore du cafard. Cette source métaphorique est identifiée à travers les propos de Koulsy Lamko, lorsqu'il déclare : « salope, cette fois-ci, plus d'éventuelles vermines, cafard, et cancrelats et serpent » (L'interdit, 2003). Outre cela, dans sa thèse, Soumare Zakaria emploie l'image de cafard comme langage du génocide :

« Au Rwanda, les idéologues hutu ont développé, de 1959 à 1994, un ensemble de théories raciales dont l'objectif étant d'endoctriner et de convaincre les populations du bien fondé du complot sinon de la nocivité des Tutsi, considérés alors comme des cafards, des serpents, etc. » (Soumare, 1994 :139).

La métaphore du cafard semble expliquer l'idéologie du génocide rwandais, lorsqu'on consulte les travaux de Jean-Pierre Chrétien, puisqu'il explique le génocide rwandais par les métaphores du cafard et du serpent en écrivant : « les Tutsi doivent reconnaître qu'ils ne sont pas des Rwandais (...), seulement des rats, des serpents, des cafards » (Chrétien, 2007 :142).

Vu l'intérêt des études sur l'image du cafard dans les travaux précédemment cités, il est nécessaire de formuler la problématique suivante : comment expliquer et contextualiser la métaphore du cafard dans l'écriture narrative de Scholastique Mukasonga ? et pourquoi la métaphore est-elle une image forte pour décrire le génocide rwandais ? Deux hypothèses peuvent apporter les raisons de l'usage de la métaphore chez les Rwandais. La première montre que la métaphore visuelle, celle du cafard suggère chez les Rwandais, le sentiment de la haine, de la répugnance, du rejet et de la nocivité de l'autre. L'usage d'un tel caractérisant reste efficace, du fait qu'il peut susciter

une adhésion et une réaction spontanées du destinataire. Cette métaphore visuelle est construite sur les données cognitives ou culturelles des Rwandais. À ce sujet, James W. Underhill écrit :

« *Souvent le dégoût est sollicité par des métaphores qui nous rappellent la saleté, la pollution ou les fonctions corporelles (la défécation par exemple). Le racisme français et anglais se régale de ces formes, tristement prévisibles mais efficaces par leur capacité à solliciter une réaction forte, primaire et irréfléchie.* » (2006 :310)

La seconde souligne que la métaphore contextuelle ou situationnelle touche la sensibilité du destinataire rwandais, parce qu'il connaît les sèmes du sémème « cafard », puisque la source métaphorique du cafard relève de son environnement identitaire.

En dehors de la problématique ainsi formulée, il est primordial d'appliquer une approche pragmatique pour analyser la métaphore du cafard comme élément des interactions entre l'auteur et son espace culturel ou l'interaction entre l'image et la réalité. Pour étudier la métaphore du cafard chez Scholastique Mukasonga, il est sans intérêt de préciser les enjeux d'une telle image dans le contexte de la littérature africaine, il s'agit de rappeler comment les Africains réagissent devant un cafard et comment cette métaphore représente un discours de la haine et la violence de soi envers l'autre.

3. Dérives scolaires et religieuses à travers la métaphore du cafard

Avant d'analyser la métaphore du cafard comme une dérive des élites lycéennes dans *Notre Dame du Nil*, il est important de se rappeler que les œuvres africaines parlent souvent de l'école comme le lieu de la modernité, de la rupture avec la tradition. Elles emploient souvent des métaphores cosmiques pour représenter l'alternance entre la tradition et le changement exotique. Par exemple, par la métaphore de l'orage, Seydou Badian dévoile les mutations familiales d'une société africaine en contact avec la civilisation européenne. C'est autour de l'héroïne Kany, personnage principal dans *sous orage*, que le problème de l'émancipation féminine, de ses droits et de sa liberté semble être inscrite parmi des débats d'une société africaine en pleines mutations culturelles et politiques. De même, dans *Notre Dame de Nil*, la question de génocide a pour le cadre l'école et les jeunes lycéennes prises comme les actrices du génocide. Au lieu d'être construite sur les principes de la raison, la conscience des lycéennes se forme par une nouvelle réalité que dicte la métaphore du cafard. Notre objectif vise à montrer que la métaphore du cafard dégage dans l'univers scolaire les dérives de l'école et de la religion chrétienne. Celle-ci reste dans plusieurs pays africains l'espace des idéologies politiques, religieuse et identitaire ou ethnique. Analysons la métaphore

du cafard dans le discours d'une lycéenne, Gloriosa, une des héroïnes de la dérive dans l'écriture de Scholastique Mukasonga. La source métaphorique, « des cafards ou des inyenzi » permet de comprendre la dérive de l'institution scolaire incapable de réprimer les comportements racistes, lorsque la romancière rapporte ceci : « *Gloriosa*, toujours en kinyarwanda, ajouta que le lycée Notre-Dame-du-Nil ne tarderait pas à suivre l'exemple des courageux militants qui s'étaient levés dans les écoles et les administrations pour débarrasser le pays des complices des Inyenzi. » (Id : 203). À la lumière de cet exemple, on note que la métaphore du cafard implique la caractérisation des Tutsi et de leur persécution dans trois espaces étatiques de la nation rwandaise : l'espace de l'école, l'univers de la religion et le lieu de l'administration. Nous examinons deux lieux liés en rapport avec la métaphore du cafard.

4. Métaphore du cafard et son usage à l'église

Considérées comme habits d'emprunt, l'école et l'église sont des thèmes très problématisés dans les écrits des intellectuels africains. Ceux-ci les appréhendent comme une forme de la destruction identitaire ou comme l'introduction à la modernité. Outre cela, on remarque, dans les mutations sociopolitiques africaines, que l'école et la religion cessent d'être les lieux de la formation et du bonheur communautaires, mais un espace de la politique oppressive. Dans la narration de Scholastique Mukasonga, ces espaces du dialogue et de l'universalité reçoivent une nouvelle connotation, celle de la peur et de la mort. Employée dans les espaces de la neutralité identitaire, la métaphore du cafard traduit ici une dérive scolaire et religieuse. On comprend que l'école et l'église cessent d'être le chantre du sacré, de l'amour divin et de la formation élitaire, elles se transforment en une case de la politique partisane, de plus, l'école n'est plus le lieu de la laïcité ou de la neutralité. Au sein de l'école et de l'église, une lycéenne hutu adopte la métaphore du cafard pour tenir un discours de la division. Dans cette perspective, Mukasonga écrit : « On chuchotait que le Président avait été assassiné, que les Inyenzi avaient traversé le lac, que les Russes leur avaient donné des armes monstrueuses, qu'ils allaient tuer tout le monde, même les jeunes filles, après les avoir violées. » (Id : 188). L'école et l'église suggèrent la dérive, parce qu'elles acceptent une pensée déviante à l'encontre de leurs devoirs et normes traditionnels.

Deux figures de l'église acceptent l'emploi de la métaphore du cafard par les lycéennes hutu, il s'agit de citer *La mère supérieure* et le père Herménégilde.

« Quand je suis revenue dans la cour, c'est ce genre de discours que tenait le père Herménégilde aux militants : « Chassez ces Tutsi du lycée, mais il n'est pas nécessaire de vous salir les mains. Vous en attrapez quelques-unes et vous leur donnez de bons coups de bâton, cela leur fera passer le goût des études. Elles périront dans la

montagne, de froid, de faim, dévorées par les chiens errants et les bêtes sauvages, et celles qui survivront et réussiront à passer la frontière, elles seront obligées de vendre ce corps dont elles sont si fières au prix d'une tomate sur le marché. La honte, c'est pire que la mort. Remettons-les au jugement de Dieu. » (Id, p.218).

Les lieux de la formation de l'honnête homme sont saisis comme une synecdoque de l'État, comme un espace pour enquêter les comploteurs du pouvoirs et pour véhiculer un évangile de la mort et de la haine. Les autorités religieuses n'ont pas réussi à protéger les élèves tutsi, comme le souligne l'extrait suivant :

Là comme ailleurs, sous les yeux des missionnaires qui enseignaient aux séminaristes, les élèves hutu s'étaient jetés sur leurs camarades tutsi. Régis était parvenu à s'enfuir mais il avait commis l'imprudence de suivre la grande route de Kigali. Les séminaristes hutu l'avaient rattrapé et ramené à Kabgayi. Là, ils l'avaient rasé avec des morceaux de verre et l'avait tué à coups de pierres. Tout au long de la route m'accompagnait une interminable lamentation : « Régis ! Régis ! » (p.93).

L'une des lycéennes proche de ce pouvoir tyrannique déclare : « C'est une nouvelle invasion ! À quoi aura servi la révolution sociale de nos parents si on laisse faire ? Je vais signaler cela à mon père. Mais je crois aussi qu'il faudra régler cela nous-mêmes, et, cette fois, en finir avec ces parasites. » (p.32). on identifie la métaphore du cafard à travers l'image du parasite. On comprend que l'école comme l'église véhiculent un enseignement de la négativité. C'est ce que nous lisons à partir de l'énoncé suivant : « un jour il faudra peut-être aussi s'en débarrasser, à commencer par ceux qui parasitent nos écoles et notre université (p.113). C'est au sein de l'univers religieux que les élèves hutu emploient la métaphore du cafard devant le silence du *La mère supérieure* et le père Herménégilde incapables de réprimer un discours discriminatoire. Les lycéennes hutu profanent les dogmes de l'église par un langage de la dérive et elles emploient la métaphore du cafard pour marquer l'ancrage de la discrimination ethnique dans l'univers religieux. De plus, dans le contexte de la fiction romanesque, note que les autorités de l'église n'ont pas joué le rôle d'unir les élèves hutu et les élèves tutsi. C'est ce qu'on peut découvrir dans l'énoncé suivant :

Modesta n'était pas tout à fait hutu. Bien sûr, elle était hutu puisque son père l'était. (...) Le père, c'est ce qui compte. Mais, à cause de sa mère, on pouvait dire, et certaines ne manquaient pas de le dire, qu'elle ne l'était qu'à moitié. Il était dangereux pour elle de s'afficher avec une Tutsi. On lui dirait aussitôt : «Alors, de quel côté es-tu? Sais-tu vraiment qui tu es ? Ou alors tu es une traître, une espionne des cafards, des Inyenzi.» (Id : 88).

Si on analyse un tel exemple, on suppose que le clergé a manqué à son devoir, celui de promouvoir l'unité, la paix, la dignité et le respect du prochain entre les lycéennes

hutu et tutsi . Par exemple, Modesta, considérée comme un élève mulâtre, devait éviter l'amitié avec une lycéenne tutsi. Dans l'écriture de Scholastique Mukasonga, on remarque que *La mère supérieure* et le père Herménégilde sont loin de prononcer une condamnation sur l'usage de la métaphore du cafard par les lycéennes hutu.

5. École et métaphore du cafard ou enfer de la liberté

On associe l'école à la jeunesse et à la liberté idéologique, dans la narration de Scholastique Mukasonga, elle devient une caractérisation de l'enfer. En construisant un discours sur la métaphore du cafard, les lycéennes hutu changent la signifiante de l'univers scolaire en une métaphore de l'enfer ou celui de l'humiliation pour les lycéennes tutsi, cette métaphore accentue la dérive de la jeunesse scolaire, parce que cette jeunesse devient les acteurs de la violence et les auxiliaires d'un pouvoir discriminatoire contre un groupe ethnique. Cette métaphore suggère l'échec de l'école saisie en tant qu'espace libertaire, puisqu'elle a pour devoir de véhiculer un discours fondé sur la paix, la tolérance culturelle, la liberté de conscience. Dans une telle condition, la métaphore discriminatoire du cafard construit chez les lycéennes tutsi comme « une conscience de génocide », ou bien encore une conscience de crime contre les droits humains ou de la personnalité de l'autre. Au moyen de la métaphore du cafard, on décèle la dérive de l'école, parce qu'il n'est plus l'univers de la liberté de conscience, mais de la peur et de la prison. Les écolières tutsi, qualifiées de cafards trouvent le lycée comme un enfer à cause de la torture et de la cruauté ou de l'injustice notoire et légalisée par un pouvoir discriminatoire. En tolérant le sentiment du laxisme, des autorités lycéennes acceptent les paroles suivantes : « Gloriosa décréta aussi que personne ne devait plus adresser la parole aux *Tutsi-Inyenzi*, qu'il fallait les empêcher de communiquer entre elles. » (Id : 207)

La métaphore du cafard est un sème de la dérive, elle est associée au mensonge contre un groupe de lycéennes tutsi :

« Gloriosa a tout manigancé pour cela : l'histoire des Inyenzi fantômes, l'attentat contre la statue, la nouvelle madone des Hutu. Tout est prêt. On n'attend plus que le rassemblement des JMR. Et ils ne vont pas venir en chantant des cantiques à la gloire de Marie, ils vont venir avec des gros bâtons, des massues, peut-être avec des machettes, pour honorer leur Notre-Dame du Nil » (Id : 204)

L'expression « l'histoire des Inyenzi fantôme » compose une métaphore de la dérive, celle-ci est employée comme marqueur du mal ou de la persécution. On constate que la métaphore du cafard devient un enseignement de mensonge pour humilier les lycéennes tutsi. À cet égard, Scholastique Mukasonga écrit : « j'ai aussi appris que les Tutsi ne

sont pas des humains : ici nous sommes des Inyenzi, des cafards, des serpents, des animaux nuisibles » (Id : 153). A travers cet énoncé, la métaphore « cafard » suggère les sèmes négatifs chez le destinataire. Celui-ci peut penser qu'il vit dans un univers saisi comme un enfer ou dans un espace sans liberté ni droit. En effet, l'auteur déclare encore : « notre lycée, vous le savez, est encore rempli de *parasites*, d'impuretés, d'*immondices* qui le rendent indigne d'accueillir la véritable Notre-Dame du Nil » (p.199). La métaphore du cafard, choisie par l'auteur parmi des sources animalière, permet de caractériser les dérives de l'école. Si celle-ci est considérée comme l'univers de l'universalité ou celui de la modernité culturelle, elle se transforme au Rwanda en espace de la sauvagerie ou celui du racisme. Par conséquent, nous avons analysé la métaphore du cafard considéré comme la dérive des jeunes lycéennes ou celle de l'école, puisque les autorités administratives du Lycée s'écartent des missions traditionnelles de l'école à savoir l'éducation, la formation de l'esprit. De plus, le même Lycée devient le lieu du génocide ou de la cruauté humaine. En somme, nous venons d'expliquer la métaphore du cafard comme un paradigme de la dérive scolaire. Cette métaphore est aussi surdéterminée pour représenter la haine d'une ethnie, celle des Tutsi appréhendée comme des cafards ou des « inyenzi ».

6. Militaires et métaphore du cafard pour une haine ethnique

Précédemment, la métaphore du cafard est interprétée comme une dérive scolaire. La même métaphore traduit également la haine de l'autre, celle des Tutsi. À ce sujet, les écrits romanesques de l'Afrique postindépendance construisent une fiction autour des conflits armés et de la violence ethnique. Vu l'actualité abondante de la thématique haine/conflit dans les réflexions africaines, nous pensons que l'une des originalités de Scholastique Mukasonga repose sur la reproduction des souffrances d'une ethnie persécutée et qu'elle emploie la métaphore du cafard comme une figure de la marginalité. Le thème du militaire constitue les séquences assez dominantes dans les ouvrages de Scholastique Mukasonga. On répertorie trente-quatre (34) occurrences du mot « militaire » dans *Notre Dame-du Nil* et trente-neuf (39) occurrences du même mot dans *Les Inyenzi ou les cafards*. Par la métaphore du cafard prise comme un cliché, Scholastique Mukasonga va décrire la conduite déviante de l'armée dite nationale, celle qui a l'objectif suprême de protéger les innocents et de réprimer les coupables, puisque les militaires choisissent le destin de la haine. Pour susciter cette haine ethnique, les persécuteurs ou les soldats issus de l'ethnie hutu emploient les métaphores hardies, celles tirées des sèmes négatifs de l'univers animal. Ainsi, Scholastique Mukasonga rapporte, dans *Inyenzi ou les cafards*, les propos de la haine ethnique à travers la rhétorique de la métaphore, lorsqu'elle souligne :

Et, en effet, les soldats revinrent, ils patrouillaient partout, dans les maisons, dans la brousse. (...) Et, dans leurs yeux, nous semblait-il, nous lisions une haine implacable. Ils nous appelaient les Inyenzi - les cafards. Désormais à Nyamata, nous serions tous des Inyenzi. J'étais une Inyenzi (p.44)

En usant de la métaphore du cafard, les militaires discréditent la dignité et l'humanisme des Tutsi. L'expression phrastique « *Ils nous appelaient les Inyenzi - les cafards* » montre que les militaires tombent sous le piège de la déviance culturelle et qu'ils se montrent incapables de protéger une population victime de la violence et de la mort gratuites. La métaphore est, pendant les guerres ethniques ou civiles, une arme de la haine et une rhétorique de la division. Les militaires exploitent les images culturelles négatives pour justifier leur crime. Ainsi, lorsqu'ils adoptent la métaphore du cafard, ils veulent légaliser les actes inhumains et barbares. Dans les scènes ordinaires, les humains considèrent le cafard comme l'agent de transmission des épidémies ou des maladies contagieuses. La présence du cafard développe souvent dans la conscience humaine le sentiment de la haine, de la violence et de la répugnance. Si les militaires génocidaires choisissent le cafard comme une métaphore ethnique ou celle de la guerre, ils veulent sans doute afficher un comportement d'innocence devant les crimes contre l'humanité. La haine ethnique transparait dans la métaphore suivante : « (...) Ceux qui ont commis ce crime, ce sont nos ennemis de toujours, les bourreaux de nos pères et de nos grands-pères, *les Inyenzi*. Ce sont des communistes, des athées. C'est le diable qui les mène » (Id, 2012 : 198.). Ici, la métaphore du cafard souligne la haine tenace, elle traduit par le sème métaphorique de l'aversion existentielle qui existe entre les chrétiens contre les communistes et les athées appréhendés comme les victimes de l'enfer. Les militaires emploient également des termes idéologiques comme « communiste » et « athées ». La métaphore du cafard suggère chez l'autre, le sentiment de l'humiliation. Cette haine ethnique génère souvent les massacres aveugles. Si on analyse la psychologie des militaires saisis comme agents et acteurs de la haine ethnique, on pense qu'ils voient l'ethnie victime comme les condamnés de l'enfer de feu. Notre écrivaine emploie la métaphore du cafard pour critiquer la haine et le barbarisme militaire contre une ethnie. Par son écriture romanesque, elle emploie l'une des figures majeures de l'Afrique contemporaine, les images métaphoriques prises comme paradigme de la haine ethnique et de la mort gratuite.

Si la métaphore, depuis Aristote jusqu'à Michel Le Guern, est analysée comme une technique de toucher, de plaire ou de créer le beau, elle devient dans la rhétorique raciste et militaire un procédé de la haine ou celui de l'injure ethnique, comme en témoignent les métaphores suivantes : « c'étaient des jeunes gens, des jeunes hommes, *des serpents, des cafards, des Inyenzi*, qu'il fallait éliminer de peur qu'ils ne deviennent dangereux » (Id, 2006 :66). Les sources métaphores « serpents » et « cafard » suscitent

chez la victime ou la cible métaphorique plusieurs sèmes négatifs : nuisible, agent des maladies, impur, dangereux. Les sèmes connotatifs évoquent certainement les sentiments de la haine, de l'autodéfense, de la destruction.

Si on accepte les métaphores négatives ou racistes comme un moyen de la haine, elles conduisent les militaires à une haine ethnique et aux actes jugés de génocidaires. C'est ce qu'évoquent les propos suivants :

« *Les militaires avaient fouillé les rares enclos encore habités par des Tutsi. Ils avaient consciencieusement éventré les greniers, brisé les cruches, questionné tous les occupants, même les enfants. En vain. Les Inyenzi avaient déjà déguerpi sans demander leur reste. « Eh bien, dit le lieutenant, deux filles courageuses ont réussi à les mettre en fuite. Dommage quand même qu'on n'en ait pas pris quelques-uns. Mais c'est une bonne opération : il faut toujours rappeler aux Tutsi qu'ils ne sont que des cafards, des Inyenzi, au Rwanda. »* (Id, 2012 :190)

La haine des militaires contre l'ethnie tutsi est motivée par une métaphore du cafard, devenue comme un symbole de la destruction. Si les soldats emploient la métaphore « inyenzi » en langue locale avec une structure in absentia, ils veulent suggérer de vives motivations : celle de la haine que manifeste le destinataire envers sa victime et celle de l'humiliation que ressent le destinataire. Pour cela, le comble de la haine prend naissance en raison de l'emploi de la métaphore discursive comme : « : *il faut toujours rappeler aux Tutsi qu'ils ne sont que des cafards, des Inyenzi, au Rwanda* ». La métaphore du cafard suggère ici les dangers du pouvoir et de son armée, puisque les écrits romanesques francophones (Sony Labou Tansi, Ahmadou Kourouma et Henri Lopes) reproduisent la tyrannie d'un dictateur à travers les métaphores dévalorisantes. De même, la métaphore du cafard est considérée dans l'écriture de Scholastique Mukasonga comme la dérive des militaires et d'un pouvoir tyrannique, incapable d'imposer l'unité nationale ou d'instaurer les innovations pour favoriser le bonheur. Dans cette optique, l'écrivain écrit dans *Les Inyenzi ou les cafards* :

Alors le militaire a dit, et tout le village l'a entendu : « Eh bien, puisqu'il veut aller avec son père, emmenez-le aussi. Après tout, c'est un petit d'Inyenzi, c'est un petit serpent, un petit cafard. Un jour, il deviendra un grand serpent lui-même, un vrai cafard, un Inyenzi. » (Id, p.42)

Le discours des militaires, dans *Les Inyenzi ou les cafards* est lié à l'emploi de la métaphore dévalorisante. Celle-ci devient un paradigme de la haine. Ainsi, on répertorie dans les ordres des militaires l'usage de la métaphore du cafard :

Les militaires (...) nous criaient : « Les Inyenzi, baissez la tête, ne nous montrez pas votre figure et votre nez, nous ne voulons pas voir ça, surtout ne nous regardez pas en

face, approchez mais baissez la tête, rappelez-vous que vous êtes des Inyenzi. »(Id, p.84).

Par un tel exemple, on constate le mépris exprimé par des militaires hutu envers la population tutsi. Ces militaires construisent, par l'usage de la métaphore du cafard, un langage de haine et de division. L'usage de l'impératif qui structure la métaphore du cafard, montre que les militaires hutu renchérissent par le sentiment de haine traitent les Tutsi comme les esclaves. Les verbes « baissez » et « rappelez » marquent dans le contexte phrastique, une expression dualiste du couple « pouvoir/domination. Ce couple dominé/dominant est accentué par la métaphore du cafard, « inyenzi » en langue rwandaise. Au terme de notre analyse, nous pouvons retenir que la métaphore du cafard se révèle comme l'un des procédés visuels et efficaces pour produire de la haine. Employée dans le contexte de la guerre, la métaphore du cafard engendre la barbarie humaine et la victimisation innocente. Si la métaphore du cafard s'est révélée comme la genèse de la haine et en tant que critique des militaires jugés de barbaries et de sauvagerie contre une partie de la population rwandaise, elle est saisie comme une déconstruction identitaire des Tutsi ou comme un déracinement identitaire et culturel.

7. Métaphore du cafard ou déracinement identitaire

Le déracinement identitaire demeure un problème majeur dans des cultures africaines et en particulier dans la société rwandaise pendant le génocide. Plusieurs travaux, depuis les tenants de la Négritude jusqu'à présent, abordent la défense contre le déracinement culturel à partir de la question axée sur la modernité occidentale et la tradition africaine. Un autre type du déracinement moderne se focalise sur l'exclusion ethnique ou politique et sur la construction des idéologies racistes. D'autres études mentionnent deux types du déracinement identitaire : le déracinement externe, celui provoqué par l'esclavage la colonisation et la mondialisation en Afrique, le déracinement interne, celui causé par les pouvoirs tribaux ou ethniques. Ainsi, Scholastique Mukasonga aborde dans son écriture le déracinement identitaire des Tutsi à partir de la métaphore du cafard. Ce peuple tutsi connaît une forme de déracinement par les acteurs religieux, par les acteurs militaires, par les acteurs administratifs, par les acteurs politiques ou étatiques. De plus, elle rappelle le déracinement identitaire de l'ethnie tutsi pendant la colonisation. Avant d'analyser pourquoi la métaphore du cafard reste au centre du déracinement culturel, il est nécessaire de signifier quelques formes de déracinement identitaire évoqué par notre romancière.

7.1. Cafard ou sème métaphorique de l'étranger pour un déracinement identitaire

Les sèmes suggérés par la métaphore du cafard sont composés également des sèmes connotatifs de l'étranger, du mouvement et de l'envahissement. On suppose que le concept « étranger » appartient aux sèmes de l'image « cafard ». Le sème « étranger » est perçu dans l'usage de la métaphore du cafard comme un indice du déracinement identitaire. Ce déracinement identitaire porte aussi sur les métaphores juives, égyptiennes et éthiopienne pour représenter la genèse de l'identité tutsi. À cet égard, nous pouvons expliquer les enjeux des métaphores du déracinement identitaire à partir de l'extrait choisi dans *Notre Dame de Nil* :

Le père Pintard lui non plus ne voulait rien entendre. Il s'était lancé, toujours semble-t-il à l'adresse de Virginia, dans un interminable monologue qui tenait à la fois du sermon et de la conférence. Sans remonter à Noé, on pouvait commencer avec Moïse. Les Hébreux sortaient d'Égypte. Moïse fendait de son bâton les eaux de la mer Rouge, mais certains se trompaient de route, ils allaient vers le sud, ils arrivaient au pays de Koush, c'étaient les premiers Tutsi, ensuite il y avait la reine de Saba qui elle aussi était tutsi, elle allait rendre visite à Salomon et elle revenait chez elle avec l'enfant que lui avait fait le grand roi et son fils devenait l'empereur d'un pays où les Juifs étaient des Tutsi qui s'appelaient Falashas, et au bout de tout cela Virginia n'avait pas compris pourquoi cela devait finir au Kwanaa ou les Tutsi étaient les vrais Juifs avec les abiru qui connaissaient les secrets des mines du roi Salomon (Id, 2012 :)

En analysant cet exemple, on répertorie trois formes du déracinement identitaire du peuple tutsi. Le déracinement identitaire repose sur les figures bibliques et historiques comme Noé, Moïse, Koush et la reine de Saba. La déconstruction identitaire des Tutsi se fait au niveau des arguments généalogiques. Cet indice a pour but d'aboutir à la conclusion selon laquelle les Tutsi sont un peuple étranger et envahisseur de la terre rwandaise. On identifie selon un tel argument raciste deux sèmes identiques avec le métaphorisant « cafard » : le sème de l'étranger et celui de l'envahisseur. Outre cela, on pense le déracinement identitaire des Tutsi à travers la métaphore juive, des missionnaires et de la conquête du monde. À ce sujet, une telle opinion mensongère est mise en relief dans l'écriture de Scholastique Mukasonga, lorsqu'elle énonce :

Eh bien moi, je vous le dis, les Tutsi, c'est comme les Juifs, il y a même des missionnaires, comme le vieux père Pintard, qui disent que ce sont vraiment des juifs, que c'est dans la Bible. Ils ne veulent peut-être pas conquérir le monde mais ils veulent s'emparer de toute la région. Je sais qu'ils ont le projet d'un grand empire hamite, que leurs chefs se réunissent en secret, comme les Juifs. Leurs réfugiés sont partout, en Europe, en Amérique. Ils ourdissent tous les complots possibles contre notre révolution sociale. (Id., 2012 :113)

Ce passage évoque une analogie métaphorique du cafard. Le verbe « s'emparer » est un sème identique entre les humains et les actions des cafards et il dénote les sèmes afférents de l'étranger et de l'envahisseur. Ainsi, la discoursivité du génocide se construit à l'aide des sèmes métaphoriques de l'étranger et de l'envahisseur. Les partisans du déracinement identitaire emploient la métaphore juive pour bannir des Tutsi de l'espace rwandais, pour les ôter de la nationalité rwandaise. Si on considère le présentatif de la métaphore juive, « les *Tutsi, c'est comme les Juifs* », selon l'argument des persécuteurs, on note que les Tutsi sont les Juifs, parce qu'ils occupent illégalement un territoire et qu'ils agissent certainement comme l'occupation des cafards. Un tel discours vise sans doute le déracinement identitaire et engendre les actes de violence conduisant peut-être au génocide considéré comme un acte suprême de la barbarie humaine. On voit que le sème métaphorique de l'étranger opposé à celui de l'autochtone serait à l'origine les conflits ethniques et politiques entre les Hutu et les Tutsi. L'exclusion de l'identité géographique appréhendée comme la guerre de la terre provoque le déracinement identitaire et la cruauté barbare. De plus, nous avons précédemment développé que le caractérisant « étranger » était un sème dominant de la métaphore du cafard et un paradigme du déracinement identitaire. Nous devons reconnaître que la déconstruction de l'identité de l'Afrique noire est souvent présentée par les images animalières. Par exemple, pendant la colonisation française en Afrique, la métaphore du singe était employée par le colon pour méconnaître toute identité et toute humanité ou civilisation au peuple noir. La métaphore du singe et celle du cafard sont les marqueurs du déracinement identitaire et culturel, d'où dans *La Chorale des mouches*, Mukala Kadima Nzunji reprend une telle image pour suggérer la question de l'exclusion identitaire face à un pouvoir tyrannique en écrivant : « Autant j'étais choqué par le sort infligé aux *hommes singes* » (2003 :167). La métaphore est appréhendée par la victime comme une expression de la déshumanisation ou celle du barbarisme.

7.2. Serpent, parasites et cafard, métaphores du déracinement identitaire

Les métaphores de parasite, de serpent et du cafard constituent les isotopies du discours raciste pour souligner le déracinement identitaire. En Afrique moderne, le sentiment du déracinement identitaire de soi ou pour l'autre reste parmi les problèmes majeurs des conflits interethniques et politiques. Ainsi, pendant les conflits armés et les mutations culturelles, certains acteurs militaires et étatiques sont séduits par les métaphores animalières pour discréditer l'adversaire et pour pérenniser le pouvoir tyrannique ou pour légaliser les injustices sociales et politiques. La déconstruction ou le déracinement identitaire se construisent, à travers les discours des oppresseurs, sur les images de serpent, du cafard, du parasite ou bien d'autres images hardies. Telle est sans doute la conviction que développe Scholastique Mukasonga dans ses écrits. Ainsi,

elle fournit dans son écriture narrative plusieurs preuves pour démentir les idéologies du déracinement identitaire des Tutsi. Dans *Inyenzi ou les cafards*, Scholastique Mukasonga accepte l'identité du déracinement comme expression de l'ironie ou de la critique, lorsqu'elle déclare : « Non seulement j'étais tutsi mais j'étais une *Inyenzi*, un de *ces cafards* qu'on avait rejetés hors du Rwanda habitable, peut-être hors du genre humain » (Id, 2006 :77).

En accord de ce qui vient d'être dit, il est utile de montrer que les métaphores dévalorisantes et négatives sont les sèmes discursifs et connotatifs du déracinement identitaire. Développons trois métaphores qui sont au centre du déracinement identitaire chez le peuple tutsi : les métaphores du serpent, du cafard et du parasite. Nous savons que la métaphore du serpent représente un argument de la déconstruction identitaire. Les sèmes négatifs ou connotatifs du serpent sont valorisés pour construire une idéologie du déracinement identitaire. Le serpent est considéré, outre sa valeur totémique et religieuse dans les univers traditionnels des villages africains, comme la porte de la mort.

Qualifié de serpent, le peuple tutsi est déraciné des attributs de la spécificité humaine et de la positivité. Ce peuple persécuté se voit attribué des qualificatifs de l'univers animal et sauvage. On imagine que le déracinement identitaire se réalise par la métaphore du serpent. Ce métaphorisant dénote les sèmes de la négativité, on pense que ce peuple innocent, les Tutsi, serait incapable, aux yeux de ses persécuteurs, d'exprimer les qualités de l'humanisme : l'amour, la bonté, la liberté collective et la paix. On comprend aussi que la métaphore du serpent instaure, dans la cohabitation des ethnies tutsi et hutu, une opposition entre le paradis et l'enfer ou entre les bons et les mauvais ou bien encore entre les pacifiques et les criminels.

Outre l'image du serpent analysée en tant que symptôme du déracinement identitaire des Tutsi par les hutu au pouvoir, il est nécessaire de montrer qu'une autre métaphore « déconstructive » et culturelle est fondée sur l'utilisation du métaphorisant « parasite ». La romancière emploie dans *Notre Dame du Nil* sept occurrences du métaphorisant « parasite », à titre d'exemple, on lit : « un jour il faudra peut-être aussi s'en débarrasser, à commencer par ceux qui *parasitent* nos écoles et notre université » (Id, 2012 :113). Ce métaphorisant traduit la question du déracinement identitaire dans le monde scolaire et administratif. La même métaphore suggère une déconstruction de l'identité nationale. On comprend que l'existence des Tutsi est vécue comme un drame apocalyptique. Enfin, la métaphore du cafard explique encore le déracinement identitaire des Tutsi. L'exemple de la métaphore suivante en est révélatrice : « Nous étions des *Inyenzi*, il n'y avait qu'à nous écraser comme *des cafards*, d'un coup » (Id, 2006 :116). La métaphore du cafard représente la négation du sacré, des droits humains, de dignité et du respect et de liberté individuelle pour le peuple tutsi. Dans cette

perspective, Mongo Mboussa commente l'image du cafard comme l'exclusion identitaire et humaine, lorsqu'il écrit, à propos de l'écriture de Scholastique Mukasonga : « Dans ce livre, tout fait sens. D'abord le titre. En kinyarwanda, « inyenzi » signifie cafard. Qualificatif dont le gouvernement du président Kayibanda affublait les combattants exilés Tutsi, puis tous les Tutsi. Au terme d'une telle analyse, on comprend qu'une discursivité des métaphores animalières dévalorisantes peut devenir une rhétorique de la violence pour présenter un groupe ethnique défavorisé et discriminé par un pouvoir autoritaire.

Conclusion

Nous avons analysé comment la métaphore du cafard était au centre de la dérive scolaire, le procès des militaires responsables de la haine ethnique et le déracinement identitaire des Tutsi. De plus, la même métaphore dégage plusieurs significations dans l'anthropologie africaine, elle est considérée comme le symbole superstitieux du sorcier, paradigme de l'étranger, de l'envahisseur. Elle connote également des sèmes de la haine, de la mort, de l'impureté et de la survie. Grâce à la métaphore du cafard, Scholastique Mukasonga a développé dans son écriture les questions majeures de l'Afrique contemporaine à savoir les conflits interethniques, les haines ethniques, la déconstruction identitaire.

Bibliographie

- Biruta, V. 2006. « Préface », *Rwanda Idéologie de génocide et stratégie de son éradication*. Kigali.
- Bordas, E. 2003. *Les Chemins de la métaphore*. Paris : PUF.
- Botet, S. 2008. *Petit traité de la métaphore : un panorama des théories modernes de la métaphore*. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.
- Coetzee, J.M. 1980. *En attendant les Barbares*. Paris: Gallimard.
- Diop, B.B. 2006. *Kaveena*. Paris : Editions Philippe Rey.
- Dongala, E.1987. *Le Feu des origines*. Paris : Albin Michel.
- Germanotta, M.A. 2010. « L'écriture de l'inaudible. Les narrations littéraires du génocide au Rwanda », *Interfrancophonie-Mélanges* : p.1-33.
- Hampaté Bâ, A. 1973. *L'Etrange destin de Wagrin*. Paris : Editions de Poche.
- Hugo, V. 2007. *Notre Dame de Paris*. Paris : Gallimard.
- James, D. 2008. *Dérives de la métaphore*. Paris : L'Harmattan.
- Karegeye, J-P. 2009. « Rwanda : littérature post-génocide, écritures itinérantes : témoignages ou engagement », *Portée*, vol.37, n°2, p.21-32.
- Kourouma, A. 1998. *En attendant le vote des bêtes sauvages*. Paris : Editions du Seuil.
- Lamko, K. 2003. « La parole des fantômes ». *L'interdit*, N,p, n.d., Web, 5 mars 2003.
- Lopes, H. 1987. *Le Pleurer-rire*. Paris : Présence Africaine.
- Lopes, H. 2012. *Tribalique*. Yaounde : Editions Clé.
- M'fouilou, D. 1977. *La Soumission*. Paris : L'Harmattan.

- Makouta Mboukou, J-P. 1984. *Les Dents du destin*. Abidjan : Les Nouvelles Editions africaines.
- Mudimbe, V.Y. 1976. *Le Bel immonde*. Paris : Présence Africaine.
- Mukala, K-N. *La Chorale des mouches*. Paris : Présence Africaine.
- Mukasonga, S. 2006. *Inyenzi ou les cafards*. Paris : Gallimard.
- Mukasonga, S. 2012. *Notre-Dame du Nil*. Paris : Gallimard
- Riffaterre, M. 1971. *Essais de stylistique structurale*, Paris, Flammarion
- Soumare, Z. *La Représentation littéraire négro-africaine du génocide rwandais de 1994*, Thèse : Université de Limoges.
- Sow, S. 2009. *Esthétique de l'horreur : le génocide rwandais dans la littérature africaine*, Thèse. Houston, Texas : Rice University.
- Tati Loutard, J-B. 2006. *Le Masque de chacal*. Paris : Présence Africaine.
- Underhill, J. 2008. « Dérives et déformation de la pensée : vision du monde et métaphore », Jame, D., (dir), *Dérives de la métaphore*. Paris : L'Harmattan.

Rhétorique clinique, corollaire du discours afropessimiste



Aimable Mugarura Gahutu

Université Nationale du Rwanda, Rwanda

aimable.mugarura@gmail.com

Reçu le 25-06-2013/ Évalué le 14-10-2013/Accepté le 13-03-2014

Résumé

Ce travail a pour objet l'étude du discours afropessimiste. Sa très complexe rhétorique et sa poétique sont analysées dans un roman sur le génocide des Tutsis du Rwanda, *Un dimanche à la piscine à Kigali* de Gil Courtemanche. Le projet ultime est d'organiser les arguments polémiques éparés dans le texte en un système discursif cohérent. Le discours afropessimiste marque un nouveau rapport entre l'Afrique et l'Occident : le discours de l'aide au développement des années quatre vingt fait place à celui de la mondialisation. C'est ce qui fait de l'afropessimisme un repère épistémologique très important. Ce discours se maintient par une double stratégie qui souffle le chaud et froid : la séduction ironique et l'accablement de la victime sont tour à tour utilisées pour pérenniser ce discours totalitaire. La thématisation du continent africain sous le signe du « mal » ou de la « mort » constitue l'aspect propagandiste de l'afropessimisme dans le dessein de mettre la misère africaine à la mode. C'est autour de ce slogan que s'organise la pragmatique afropessimiste, notion qui a, chez Angenot, un sens restreint qui consiste à « dire *qui* prononce l'énoncé, s'adressant à *qui* et dans *quelles circonstances* ».

Mots-clés : afropessimisme, génocide des Tutsis du Rwanda, discours social, mondialisation

Clinical Rhetoric as Afro-pessimistic discourse corollary

Abstract

This article is about the analysis of the discourse of Afro-pessimism in Gil Courtemanche's *Un dimanche à la piscine à Kigali*, a novel on the Genocide of the Tutsi in Rwanda. The analysis covers two aspects of this discourse: its highly complex rhetoric and its poetics. The ultimate goal is to organize the otherwise scattered polemic arguments in the text into a coherent discursive system. Afro-pessimistic discourse marks a new type of relationship between Africa and the West: the discourse of globalization that has replaced one of assistance to development in the eighties. This is the foundation of Afro-pessimism as a very important epistemological reference. It is a discourse that bears up through a paradoxical two-fold strategy: ironic seduction and oppression of the victim are alternately used to perpetuate this totalitarian discourse. Thematic representation of Africa under the mark of "illness" or "death" constitutes the propaganda aspect of Afro-pessimism in a bid to turn African wretchedness into something fashionable. It is around this catchword that Afro-pessimistic pragmatics is organized, a notion that has a restricted sense with Angenot, consisting in "assuming *who* produces the speech-act, *to whom* it is addressed under *which circumstances*."

Key words: afro-pessimism, genocide of the Tutsi, social discourse, globalization

Introduction

Le printemps de l'année 1994 reste tristement mémorable pour l'humanité et pour l'Afrique des Grands Lacs en particulier en raison du génocide des Tutsis qui ravageait le Rwanda. Ce drame très médiatisé à l'époque alimente encore aujourd'hui les écrits aussi divers que le récit testimonial, le polar, le reportage, le roman, le théâtre, le conte, le mythe, la poésie, l'essai, etc.

De cette production littéraire vertigineuse, le présent travail s'intéresse à une figure sémiotique nouvelle, et pourtant ancienne, le regard de l'Occident sur l'Afrique dont le pessimisme sympathique des dernières années annonce un changement épistémologique dans la représentation des rapports entre les deux mondes. Si l'histoire de ces rapports, de l'esclavage à la mondialisation, en passant par la colonisation et l'aide au développement doit sa cohérence à un regard fondamentalement constant, à savoir le regard impérial, celui-ci est parfois sujet aux déterminations idéologiques ponctuelles si bien qu'on le croirait changé.

C'est pourtant le même regard derrière différents verres, peut-être un tant soit peu déformants. Le format des verres derrière lesquels se cache le regard impérial étant régi par la mode idéologique, il faudrait parler plutôt de « régularité discursive » au sein d'un même « champ énonciatif » dans le sens de l'archéologie de Michel Foucault. Ainsi, les différentes nuances de ce regard, que ce soit dans le dessein de « civiliser les sauvages », ou celui de « développer le Tiers Monde » et celui d'« unifier la planète », gagneraient à être étudiées à la lumière des conditions énonciatives qui leur ont donné naissance, mais aussi en tant que discours ininterrompu.

Pendant la dernière décennie du XXe siècle, alors que l'heure est à la mondialisation, les fabricants d'opinion alertent le monde du dépérissement du continent. L'afropessimisme venait de naître ; un discours qui, tout en se donnant un droit de regard sur le continent, le « clinicise » au nom de l'habituel humanisme. Il s'agit du regard porté sur les malheurs de l'Afrique par l'Occident. Ce regard se veut bienveillant, compatissant comme il est de bon ton en pareille situation. Le discours qui accompagne ce regard est forcément « discours de circonstance », ce qui pousse à le comprendre au-delà de l'affectation qui habite sa surface. L'afropessimisme, concept qui résume le contenu de ces discours et le sens de ce regard, est soit voilé dans un discours de sympathie, soit livré dans une forme accablante censée réveiller la conscience africaine face au « suicide collectif » (Smith 13) dans lequel le continent se trouve embarqué.

La métaphore clinique et nécrologique sera étudiée principalement dans le roman de Courtemanche *Un dimanche à la piscine à Kigali*. Le texte retrace l'histoire récente du Rwanda et parvient à nous faire comprendre les mécanismes et les enjeux du génocide des Tutsi.

Le roman témoigne aussi de l'épidémie du SIDA au Rwanda et de la façon dont elle empiète sur la vie quotidienne. Son personnage central, Valcourt, tourne un film sur le SIDA, et est ému par le fait que le tiers de la population adulte à Kigali est séropositive. Il filme les derniers jours de son ami Méthode, qui meurt d'une maladie qui n'existe pas selon le gouvernement de l'époque.

Au fil des rencontres et des confidences, Valcourt finit par comprendre les raisons derrière ce qui a été qualifié d'holocauste africain. Le génocide n'était pas le quelconque aboutissement de vieilles rivalités tribales, mais bien l'expression d'un phénomène beaucoup plus moderne dont les racines plongent dans la domination du Rwanda par l'impérialisme. Les impérialismes français et américain étaient les plus impliqués, se livrant une lutte directe de pouvoir pour assurer leur influence dans cette partie du monde.

1. Afropessimisme et discours social

L'étude des postulats formulés à l'endroit de l'Afrique et des Africains par les entités collectives plus ou moins bien organisées intervient tout naturellement dans le champ du « discours social » dans le sens large que Marc Angenot reconnaît à cette notion : « les systèmes génériques, les répertoires topiques, les règles d'enchaînement d'énoncés qui, dans une société donnée, organisent le dicible - le narrable et l'opinionable et assurent la division du travail discursif » (1989, 13). Les énoncés afropessimistes contenus dans les écrits sur le génocide des Tutsis du Rwanda obéissent à une rhétorique et une efficacité particulière qui, pour être circonscrites adéquatement, exigent l'utilisation du modèle d'analyse du discours élaboré par Marc Angenot. L'étude des pratiques discursives afropessimistes empruntera la même démarche que celle de la propagande socialiste (1889-1914).

L'analyse qui étudie les fonctions et la pragmatique de la propagande nous intéresse particulièrement. Malgré l'évidente spécificité sociolectale (l'afropessimisme appartient plutôt au paradigme de la « propagande capitaliste ») que nous reconnaissons à chacun de ces champs topiques, force est de constater que leur stratégie discursive est pour l'essentiel parallèle. Ce sont en effet les mêmes procédés stratégiques utilisés pour soulever les passions du Même et calmer celles de l'Autre : orchestration doxique, légitimation, persuasion, mémorisation, mobilisation. De ce point de vue, il est indiqué et légitime de mettre à contribution les outils méthodologiques que propose Angenot, essentiellement en ce qui a trait à la rhétorique de l'argumentation.

L'afropessimisme sera dorénavant perçu comme le « Grand récit » coiffant les relations Nord/Sud, qui éclipse toute concurrence discursive en cette transition du

siècle. L'accomplissement de sa fonction hégémonique est loin de tenir du hasard. Il est le fruit d'une série de mécanismes tactiques qui investissent toutes les instances du discours, du lexique à la pragmatique, en passant par l'aspect rhétorique.

2. Clinique

Il faut remarquer d'emblée que le terme « clinique » est ambigu, aussi bien dans la langue commune que chez Michel Foucault dont le modèle sera mis à contribution par cette étude. Cette précision liminaire étant faite, il sera plus aisé de suivre le modèle d'analyse clinique qui va être présenté dans ce paragraphe. Que ce soit dans les analyses historiques, sociologiques, politiques ou littéraires dont l'Afrique fait l'objet, le constat est que le continent est systématiquement considéré sous un regard clinique. Quand il s'agit des études ponctuelles (qui cherchent, par exemple, à « prendre le pouls » du continent à un moment donné), la tendance est l'utilisation naturelle d'une terminologie consacrée à la médecine où il est question de « diagnostique » économique ou autre, d' « éradication » de la pauvreté ou de la corruption, ... et d'autres termes de la même spécialité. À la question de savoir comment les États africains s'effondrent, William Zartman répond par une métaphore filée qui exploite justement le champ lexical de la maladie du continent : « *il ne s'agit ni d'un putsch, ni d'une émeute. C'est une longue maladie, de dégénérescence, mais le pronostic n'en est pas nécessairement fatal : guérison et rémission sont possibles* » (1995:9). Cette métaphore singulièrement évocatrice est représentative de la rhétorique habituelle qui désigne l'Afrique.

Une des représentations les plus tenaces du continent africain est celle qui considère ce dernier comme un corps malade. Cette vision de l'Autre africain finit par s'imposer en stéréotype si bien qu'il est devenu naturel de parler des problèmes du continent en termes cliniques. Ce stéréotype qui fige la réalité en un cliché, dans le sens photographique du terme, rend compte d'une tendance discursive ethnocentriste bien connue: la représentation monstrueuse de l'Autre, la normalité étant l'apanage du Même. La santé est occidentale, la maladie est tropicale dirait-on pour pasticher le titre fondateur de Georges Canguilhem qui présente l'histoire de la médecine sous les paradigmes « normal » et « pathologique ». La ligne de partage entre un corps sain et un corps malade est le « néant de séparation » (Sartre : 275) qui place l'Afrique en quarantaine. D'un côté, l'Occident qui, non seulement, jouit d'un corps sain, mais aussi tient à l'endroit de l'Afrique un discours réservé normalement au corps médical. Ce discours clinique, puisqu'il faut l'appeler par son nom, n'est pas sans rappeler le modèle ethnographique de l'altérité qui met en valeur l'écriture comme construction plutôt que comme représentation. Ainsi, le stéréotype du registre médical « clinicise » la réalité du continent plutôt qu'il n'en donne une image authentique et réaliste.

Cette image floue dans laquelle le continent se reconnaît difficilement émane essentiellement du citoyen-médecin (comme l'on a pu voir ailleurs le citoyen-policier), une instance qui n'est pas habilitée pour ce genre de compétence. Le savoir du citoyen-médecin ne va pas plus loin que le stéréotype, la rumeur, la doxa ce qui est sans commune mesure avec le très complexe savoir-faire du professionnel. Seul le regard médical a, en effet, la « paradoxale propriété d'entendre un langage au moment où il perçoit un spectacle » (Foucault, 1963 :108).

Comme nous l'avons dit plus haut, l'afropessimisme, ce discours qui ressasse les maux dont souffre l'Afrique, sera abordé à partir d'un génocide africain. Les œuvres du corpus s'attachent ainsi à porter un regard critique sur cette hécatombe, à établir donc une « autopsie du génocide » (allusion faite à l'article de Colette Braeckman dans *Le Monde diplomatique* en mars 1995).

Cette autopsie effectuée symboliquement par la plume adopte néanmoins la technique clinique dont la pratique fondatrice a été une autopsie réelle. Bichat qui est à l'origine de cette pratique novatrice qui fonde la clinique moderne considère la dissection comme le seul moyen de scruter le mal et mettre le doigt dessus, dans le tissu-siège même, conjuguant ainsi anatomie et clinique. Parallèlement, le critique qui étudie le génocide après coup est invariablement amené à sonder le « tissu social » rwandais dont la « rupture » a été fatale.

Ainsi, de la plume au scalpel, la pratique et l'enjeu sont fondamentalement les mêmes : sonder le mal du regard pour rendre l'invisible visible. C'est à ce titre que la lecture clinique motivée à l'origine par le registre médical du discours afropessimiste, tombe bien à propos dans le contexte d'une étude sur la mort. À propos justement, la littérature a maintes fois été comparée à la médecine. Gilles Deleuze (1997 : xvii) affirme que les bons auteurs, comme Sade, Sophocle, et les autres « médecins de la culture » sont plus médecins que patients, puisqu'ils font de justes diagnostics. Pour poursuivre cette réflexion, les critiques sont véritablement des cliniciens qui s'ignorent. À plus forte raison, les auteurs qui thématisent la mort pratiquent, sans le savoir, la médecine bien plus que les autres.

Puisque la mort est multiple, certaines sont plus utiles que d'autres. Celui qui meurt au champ d'honneur est un héros quand un suicidé est un lâche. Il s'agit dans les deux cas d'une même mort, cliniquement parlant, mais il y a visiblement une instance qui statue sur la vie et la mort des individus, en arrêtant comment il faut vivre et comment mourir. À qui profite ce savoir-vivre et ce savoir-mourir ? Michel Foucault a répondu à cette question à travers le concept de l'anatomo-politique dans le chapitre « Faire vivre et laisser mourir » du premier tome de *L'histoire de la sexualité*. Le bénéficiaire est le Souverain qui peut revêtir la forme étatique ou globalement institutionnelle.

Pour revenir au discours afropessimiste qui énonce et annonce la mort de l'Afrique, l'on pourrait se demander qui serait derrière ce discours et pourquoi ? En d'autres termes, en quoi cette mort du continent serait-elle utile ? À lire Ziegler, la mort de l'Afrique comme espace des valeurs traditionnelles et nationalistes est très convoitée par les économies mondialisées dont le bélier qui force la porte du continent est sans conteste les « programmes d'ajustement structurels » (il faut entendre « privatisation ») qui conditionnent l'aide au développement par le biais de la Banque mondiale et autres agences œuvrant dans la coopération internationale. Cette mort annoncée ne sera pas vaine même si le grand bénéficiaire reste secret sur ses enjeux. L'entreprise afropessimiste est à comprendre comme une mort au service d'autres vies qui dépendent de la mondialisation. Par ailleurs, si tant il est vrai que le discours afropessimiste exprime la grogne de l'Occident scandalisé par ce que l'on peut appeler l'irresponsabilité de l'Afrique qui est à l'origine de ses crises quotidiennes, cette empathie, aussi noble soit-elle, fait vite place à l'aspect pratique des choses : la crise affecte l'Occident par ricochet dans la mesure où l'Afrique constitue une force de travail nécessaire à l'équilibre de l'économie mondiale. Et quand le continent ne travaille pas suite à un désordre quelconque, non seulement il ne s'acquitte pas de sa tâche au sein de la communauté internationale, mais aussi on doit lui venir en aide, ce qui constitue un double gaspillage au sens des principes libéraux capitalistes qui régissent le monde aujourd'hui.

3. La propagande afropessimiste dans les textes sur le génocide des Tutsis du Rwanda.

La propagande afropessimiste est une allusion explicite à *La propagande socialiste* de Marc Angenot qui offre, dans le domaine de l'analyse du discours social, le modèle le plus systématique. Nous tirerons de ses essais d'analyse du discours les éléments pertinents pouvant être opératoires dans le contexte de la rhétorique et la pragmatique du discours afropessimiste. Il s'agira de montrer comment le narrateur participe à l'effort du discours afropessimiste.

La rhétorique qui porte les discours qui convergent vers la négativité de l'Afrique dans *Un dimanche à la piscine à Kigali* est axée sur la maladie qui est fortement appuyée dans le texte jusqu'à l'obsession. Celle-ci assure au moins une double fonction sémiotique. La maladie est, d'une part, le thème prépondérant du roman et, d'autre part, garantit la cohésion interne au récit. Cette dernière fonction définit le personnage anaphorique, « élément à fonction essentiellement organisatrice et cohésive » (Hamon 1972 : 96). La thématisation outrancière de la maladie qui constitue en même temps la poétique du roman de Courtemanche fait que « l'œuvre se situe elle-même et se construit comme tautologique » (96). Par rapport à la propagande qui nous intéresse,

cette thématization de la maladie, qui représente ici tous les maux de l'Afrique selon le procédé de la métonymie, figure de rhétorique consistant à prendre la partie pour le tout, constitue une sorte de publicité tapageuse de la mort certaine du continent noir. L'Afrique porte l'entière responsabilité de sa propre mort, comme l'irresponsable Méthode qui meurt du sida suite aux rapports sexuels non protégés. Evidemment, il apparaît, ici et là, de petites interférences et contradictions qui infirment la certitude absolue de cette responsabilité, comme l'empressement de Valcourt à faciliter la mort à Méthode. Cette mort intéresse Valcourt au plus haut point qu'il ne peut attendre davantage. Elle représente un capital symbolique et financier : « Je vais te faire un bon film qui va te rendre riche » (64), promet Méthode à Valcourt. Ailleurs, il est question du capital que constituent les malades du sida aux chercheurs belges du Centre Hospitalier de Kigali : « Tous ces malades, ces cohortes ignorantes à sa [le médecin belge] disposition, sans cesse renouvelées, et la maladie qui ici progressait à une vitesse fulgurante, mais avec ses particularités qui pouvaient mener à une découverte importante et même à la fortune » (61-62).

La récurrence de la maladie sert l'« efficace » du discours afropessimiste puisqu'en même temps qu'elle « narre » la maladie, des premiers symptômes à la mort, elle épilogue sur le caractère inexorable de la maladie emblématique de l'Afrique. Ces deux pratiques, thématique et narrative, se complètent et convergent vers une même finalité : argumenter, légitimer, pérenniser l'afropessimisme ; mais aussi réfuter et décourager les détracteurs de ce discours.

Pour mener à bien cette propagande, *Un dimanche à la piscine à Kigali* procède par saturation du récit par tous les aspects de la maladie, réels et imaginaires. La narration organise et diversifie ces éléments en documents, monuments et documentaires. Mais encore une fois, ces éléments seront pour la plupart tautologiques, les symptômes surtout et l'état de pourriture généralisée, et il n'est pas rare que les trois formes se retrouvent imbriquées dans un même énoncé. Toutefois, le détail *documental* prédomine largement.

Le souci de documenter est très présent chez le narrateur surtout quand il s'agit de la maladie et la mort. La description scientifique, la profusion du détail, la caméra qui relaie l'écriture, tous ces moyens rappellent les propos de l'auteur dans le préambule qui ouvre le roman : ce roman se veut aussi « reportage journalistique » de la maladie à travers sa forme emblématique, le sida, et une autre maladie, morale, la haine qui a rendu possible le génocide.

L'aspect *monumental* d'un récit consiste dans le travail sur soi et s'oppose à sa tendance *documentale* qui est « la transcription directe des situations données » (Blanckeman : 131). Et le document tourne au *documentaire* « en inférant du cas

personnel à l'explication générale » (130). Ainsi, la maladie peut être présentée comme un document sur la situation sérologique du Rwanda en 1994 :

Deux ans de Rwanda, des centaines, des milliers de sidéens. Les mêmes mises en garde répétées inlassablement, les mots mille fois redits qui annonçaient la fin, les encouragements dont elle doutait de l'efficacité, cet accompagnement permanent de la mort de ceux et celles qu'elle apprenait à aimer au fur et à mesure de leur confiance, rien ne minait sa détermination (63).

Nous retiendrons le caractère essentiellement dichotomique de ce passage (mises en garde qui annonçaient la fin ; les encouragements dont elle doutait de l'efficacité.). Ce comportement systématique du narrateur qui se moque des personnages bien intentionnés est au service du pessimisme.

La documentation complète que nous venons de parcourir à propos de la maladie et la mort de Méthode s'organise autour d'un individu, ce qui correspond à la fonction *documentale* de l'information. Mais du moment que l'information dépasse l'individualité d'un malade spécifique pour s'appliquer à toute une population ou une institution, le document tourne au « documentaire » selon l'expression de Blanckeman. Beaucoup d'éléments évoqués dans les extraits ci-hauts repris touchent à la structure hospitalière, le cadre scientifique, les traitements,... autant d'aspects documentaires du texte. Ils documentent néanmoins (en tant que documents) le cas Méthode puisque c'est lui qui est à l'origine de cette production.

Cependant, l'on se rend compte que Méthode et le sida sont des personnages prétextes dont la très riche documentation prépare le point d'orgue du mal et du roman : le génocide. C'est ici que nous touchons au *documentaire* ultime, dans le sens aussi bien théorique (Blanckeman) et artistique (cinématographique) puisque Méthode connaît une mort unique, grandeur nature et en direct, selon le minutieux scénario qui ne laisse rien au hasard.

Un poste de télévision trônait au-dessus du cercueil. Le visage émacié apparut avec ses yeux, énormes charbons brûlants. Les lèvres bougeaient à peine. C'étaient les yeux qui parlaient. Je m'appelle Méthode, cadre à la banque populaire. [...] Je vais mourir dans quelques heures, je vais mourir du sida. [...] Je ne comprends toujours pas très bien comment la maladie fonctionne, mais disons que c'est comme un pays qui attrape tous les défauts des gens les plus malades qui le composent et que ces défauts se transforment en maladies différentes qui s'attaquent à une partie du corps ou du pays. Voilà à peu près ce que j'ai compris de la maladie, c'est une forme de folie du corps humain qui succombe morceau par morceau à toutes ses faiblesses. [...] Moi je vous dis, et c'est pour cela que je veux parler avant de mourir, que nous serons des milliers à mourir. Du sida bien sûr, de la malaria aussi, mais surtout d'une maladie pire,

contre laquelle il n'existe pas de capote ou de vaccin. Cette maladie, c'est la haine. [...] Regardez-moi bien, je suis votre miroir, votre double qui pourrit de l'intérieur. Je meurs un peu avant, c'est tout (69-71).

La chronique de la mort de Méthode a exactement les traits du génocide des Tutsi. Le virus comme la haine s'installe patiemment, le pourrissement intérieur du mort-vivant se poursuit sous surveillance clinique comme le génocide larvé avant « la solution finale ».

Méthode est en quelque sorte un mort-vivant à travers lequel le regard clinique suit, impassible, le changement progressif et inexorable de la vie dans la mort. Du moment que ce qui a été dit sur Méthode prend des proportions continentales, l'afropessimisme est manifestement le fin fond de cette histoire qui procède par une succession de mises en abyme enchâssées : l'histoire de la maladie et de la mort de Méthode, chronique du génocide contre les Tutsis et l'expression de l'afropessimisme. Ces trois récits ont les mêmes traits narratifs qui s'épousent comme des poupées russes.

4. Dispositifs idéologiques du roman

L'afropessimisme est au rendez-vous dans *Un dimanche à la piscine à Kigali* sous sa forme la plus subtile puisqu'il est exprimé par le truchement d'une médiation qui se définit comme compatissante aux tragédies de l'Afrique. Toutefois, le fait que ce roman intervient dans le cycle du mal (le génocide des Tutsis au Rwanda) suffit pour attester sa fonction afropessimiste. Néanmoins, même déguisé sous les bonnes intentions du programme dans lequel intervient le héros Valcourt, la narration s'acharnera à dénoncer ou relativiser l'effort du personnage principal par des clins d'œil ironiques, essentiellement. Ailleurs, le narrateur disqualifie le héros, dont il est supposé défendre les gestes et les opinions, en présentant ses adversaires comme étant plus raisonnables.

Ainsi par exemple, lorsque le héros met en question la moralité douteuse des milieux politiques qui coopèrent avec un gouvernement génocidaire, on lui reproche son sentimentalisme d'intellectuel : « Monsieur Valcourt, les intellectuels comme vous ne comprendront jamais rien. De petits drames individuels ne doivent en aucun cas remettre en question les relations entre les États. Vous êtes trop sentimental pour vivre dans ce pays » (189). Même si cette remarque est un cliché aussi vieux que le monde qui convoque la raison d'État, elle n'en est pas moins sensée dans ce contexte anarchique. La conduite de Valcourt dans ce borborygme n'est ni pratique, ni rationnelle. Il voudrait bien faire quelque chose, mais son énergie se trouve inutilement dispersée, gaspillée en agitations. Il devient son propre souffre-douleur et connaît la déprime. Son amour malheureux pour Gentille n'est pas pour arranger les choses. C'est la raison pour

laquelle le trait de la diplomate fait mouche. Ces marques narratives qui accablent le personnage abritent en même temps l'« appréciation normative » du narrateur. Le héros est jugé naïf et inefficace par l'instance qui règne sur le récit et qui a l'autorité de statuer sur le bien et le mal, l'utile et l'inutile, etc. Ce faisant, cette instance fixe l'idéologie du texte, telle que la conçoit Philippe Hamon dans *Texte et idéologie*.

Il est clair que pareil héros n'est pas à la hauteur de la tâche qui l'attend. Pour combattre un afropessimisme aussi bien équipé qu'endurci, il faudrait un héros de la trempe des personnages d'André Malraux. Engagés dans l'action et surtout organisés, ces personnages seraient porteurs d'espoir. L'intellectuel n'est pas à sa place dans ce contexte. Il n'a que de bons sentiments quand on a besoin d'action révolutionnaire. Et surtout son inefficacité tient à son attachement de l'institution dont il dépend et qu'il est censé combattre. Aussi, Valcourt reste-t-il après le génocide, dans l'humanitaire toujours engagée au Rwanda. Curieusement, au lieu de servir dans le secteur des rescapés avec lesquels il a partagé la douleur, « il travaille avec un groupe qui défend les droits des accusés de génocide » (283).

5. Racialisme : sexualité mortifère et mortuaire

Le roman de Courtmanche comporte de multiples facettes. Plusieurs contrats de lecture sont envisageables. La sexualité primaire reste un autre motif prolifique du texte. L'on se limitera à un cas de figure caractéristique : le suicide assisté de Méthode. Cette séquence longue d'une vingtaine de pages comporte des pratiques qui ne manquent pas de choquer le lecteur si bien que celui-ci reste perplexe quant au sens et aux qualités exemplaires du héros manifestement très problématique. Celui-ci, à force d'être aussi bien oppositionnel et carnavalesque, en arrive à oublier l'une des causes éthiques qu'il est censé servir : veiller à la dignité du malade. Or, Valcourt croyant bien faire sans doute, commet un suicide assisté, transforme frauduleusement un hôtel en hôpital, piétine la culture rwandaise en associant une mère au très dégradant rituel sexuel dans lequel se trouve impliqué son fils agonisant, il corrompt les employés, il contamine sciemment la femme d'un diplomate par l'intermédiaire d'un sidéen qu'il connaît bien et cela par simple cynisme ; entre autres forfaits. De l'aventurier humanitaire animé au départ par la volonté d'aider, Valcourt agit en mercenaire. Nous entendons par « mercenaire » le répondeur de l'aventurier qui a perdu son éthique professionnelle. Et de ce point de vue, l'aventurier qui détourne oppositionnellement le temps, l'espace, les pratiques et les ressources tourne mal et devient « mercenaire ». Le détournement le plus flagrant est celui qui fait de la mort une fête. Cette pratique est d'autant plus subversive qu'elle bouscule douloureusement les valeurs culturelles locales. Passant outre la bienséance recommandée dans ce genre de situation, Valcourt

prépare une sorte de rituel orgiaque et païen où Méthode est convié à faire l'amour avec une prostituée, sous les encouragements de sa propre mère :

Ils se regroupèrent religieusement autour du lit, retenant leur souffle et admirant. C'est la mère qui tira le drap et qui défit la ceinture de la robe de chambre. C'est la mère qui posa la main sur la tête de Mathilde, qui la poussa délicatement entre les deux os qui faisaient office de jambes et qui dit : « suce-le, suce-le pour qu'un dernier jus de vie sorte de lui. » (65).

L'on aura remarqué le retour insistant de « C'est la mère qui » qu'on ne serait prendre entièrement ni comme désapprobation, ni comme appréciation positive. Le narrateur exprime par cette anaphore un sentiment partagé entre l'offuscation et la délectation de ce spectacle peu commun. En d'autres termes, il convie le lecteur à s'amuser aux dépens de la mère, qui représente dans ce contexte les valeurs profondes africaines et rwandaises en particulier. Et puisque *Un dimanche à la piscine à Kigali* se place sous le signe clinique, l'idée exprimée est que le Rwanda, terre de décadence tropicale, est malade de sa culture même.

C'est dans la nature même de l'aventurier doublé de mercenaire de tout saccager sur son passage. Ici les valeurs culturelles rwandaises se trouvent trahies et la mère scandaleusement insultée par cette mise en scène. À lire Anicet Kashamura, la pratique du sexe oral est inconnue dans la culture sexuelle traditionnelle au Rwanda. Nous sommes ainsi très loin de la forme du reportage revendiquée par l'auteur pour ce récit. Pires que l'inceste, ces gestes de la mère qu'on ne peut prêter à une mère occidentale sans s'attirer les foudres des « chiennes de garde » et de la critique fait de l'Afrique un espace des fantasmes les plus fous des Occidentaux blasés, qui reculent chaque jour davantage les limites de l'imagination. Le raisonnement que suit l'auteur est simple : puisque la situation d'une mère qui accepte et participe activement dans pareille abjection où son fils se trouve impliqué est inimaginable dans une famille occidentale, la même situation serait plausible en prenant place dans quelque pays de l'Afrique profonde, en vertu de ses pratiques culturelles présumées sauvages.

Il s'agit, bien sûr, d'un fantasme qui permet de susciter le possible et lui donner forme à défaut de le vivre concrètement. Le fantasme n'a d'autre choix que de se réaliser dans l'affabulation. Une fois cette liberté acquise, l'obscénité et la violence se donnent libre cours dans cette longue fantasmagorie sexuelle décrite à l'occasion la fête qui célèbre la mort de Méthode. C'est ce sens qu'appuie Bruno Blanckeman en ces termes : « Le romanesque révèle l'évidence d'un imaginaire qui diffuse ses scènes interdites. [...] Le mensonge romanesque acquiert sa rigoureuse pertinence psychique qui s'intègre dans le projet de dévoilement de soi » (121). Mais plus grave encore, il s'agit surtout d'un glissement du racisme au racialisme tel que vu par Denis Blondin.

Alors que le raciste prétend que les différences observables entre les groupes humains sont le fait de leurs races, le raciste pratique une forme raciste plus idéologique qui juge la culture ou la civilisation de l'Autre culturel comme étant inférieures, ce qui l'expose à une domination légitime.

En tenant compte de la motivation ultime du roman de Courtemanche qui se retrouve dans la question « comment vivre et comment mourir », la réponse proposée par l'auteur dans le passage capital indiqué est d'un stoïcisme suicidaire. La complaisance dans la mort doit être acceptée comme une délivrance pour l'Africain dont la vie est de toute façon synonyme de misère. Nous ne croyons pas à l'innocence du discours qui fait de la mort une fatalité à plus ou moins longue échéance pour tout un peuple. Cette issue inéluctable, programmée à l'avance et sans alternative relève d'un pessimisme sans équivoque. Encore une fois, quand bien même le roman porterait sur un génocide, le matériau incontournable de la mort peut être utilisé de la manière qui évite de donner dans le stéréotype raciste ou racialiste (racisme de domination) qui tue la victime de la machette ou du SIDA pour la seconde fois. La mort ne peut en aucun cas être une fête. Elle est une tragédie et à ce titre, seule la gravité sied à cette circonstance.

6. Dispositif ironique du texte

L'afropessimisme de la séquence qui décrit la mise en scène (Valcourt a tout organisé pour filmer la mort de Méthode en train de mourir et c'est ce qui sera fait d'après un scénario techniquement détaillé) pour une mise à mort (Méthode ne meurt pas d'une mort naturelle, pour ainsi dire, puisqu'il est « euthanasié » par Elise, une infirmière canadienne) en direct de Méthode est on ne peut plus explicite. Nous avons relevé la profanation du deuil africain par les fantasmes occidentaux qui se retrouvent projetés sur une altérité bouc émissaire. La même attitude foncièrement pessimiste se lit dans l'ironie caustique que comporte l'euthanasie de Méthode :

Elise était là. Aussi triste que souriante. Avec ses ampoules de morphine, ses seringues et un énorme verre de whisky à la main. Méthode ferait ce qu'il avait promis de faire, et puis, partirait porté par les ailes chimiques que lui procurerait Elise. Méthode, qui aimait tellement la vie, était heureux de pouvoir mourir ainsi. A Raphaël, il souffla : « Même les riches des Etats-Unis n'ont pas une si belle mort », et à Valcourt il dit : « Je vais te faire un bon film qui va te rendre riche. » [...] La fête était terminée. Elise resta pour administrer la mort, mais surtout pour aimer Méthode jusqu'à la dernière seconde (64-65).

L'ironie exprimée par ce passage se lit doublement. Il y a d'abord celle qui tient de la situation décrite, ensuite celle du texte où les énoncés butent continuellement sur

d'autres qui les démentissent comme s'ils n'étaient pas appropriés aux réalités qu'ils sont censés exprimer. Dans le premier cas, l'ironie de la situation est signalée par le savoir-faire médical dédié à la mort. La médecine se met ici le doigt dans l'œil. Et curiosité supplémentaire, les soins pour donner la mort sont de loin mieux organisés et plus efficaces que ceux qui donnent la vie, quand on connaît la situation des malades dans l'hôpital où travaille Elise. Autant la chambre d'hôtel transformée en clinique privée est équipée, autant les hôpitaux de Kigali sont sous équipés et néanmoins infiniment surpeuplés. La subversion est totale et rappelle la pratique qui veut qu'on stérilise, par exemple, la seringue qui va servir à exécuter un condamné à mort.

Par ailleurs, l'ironie textuelle naît de l'antagonisme linguistique et sémantique qui est théâtralisé dans le passage précédent et qui fonctionne comme un clin d'œil avertissant le lecteur que l'enthousiasme et tout le « tralala » qui entoure l'euthanasie de Méthode est une supercherie. C'est la systématisation du paradoxe et du mélange des registres qui assure ce clin d'œil : « Elise était aussi triste que souriante », les ampoules de morphine et les seringues ne sont pas généralement compatibles avec le whisky ; Méthode aime tellement la vie et est content de mourir ; Elise administre la mort pour aimer Méthode, sans oublier Méthode qui compare sa mort à celle des riches aux États-Unis.

L'ironie est une des tendances les plus visibles de l'expression afropessimiste. Qu'on se rappelle le titre de Stephen Smith *Négrologie* qu'il faut lire « nécrologie », par exemple. La même ironie est repérable chez Gourevitch dans *Nous avons le plaisir de vous informer que, demain, nous serons tués avec nos familles* où la formule enjouée de la correspondance officielle détonne avec le sujet de la lettre qui « qui annonce la mort ». Et dans le même ordre d'idées, *Un dimanche à la piscine à Kigali* traduit une ironie qui tient du contraste entre l'énoncé titre et le contenu macabre du roman. L'ironie est extrêmement commode pour celui qui pense le contraire de ce qu'il dit et inversement. Comment alors prendre ce double langage ? Avec des pincettes bien sûr car le risque est grand de tomber dans la présomption en départageant le contenu premier et sincère du texte au contenu de diversion. Dans le roman, comme dans les essais sur l'Afrique, il faudrait faire confiance à une sorte d'« inconscient » du texte qui laisse échapper sur sa surface, un peu comme malgré la volonté de l'auteur, des marques stéréotypales quand ce n'est pas d'autres types de modalisations qui informent sur la sensibilité idéologique du texte.

Conclusion

L'afropessimisme est un concept métacritique dans lequel se retrouvent tous les discours qui énumèrent les maux du continent qu'ils déclarent sans remèdes. Nous avons constaté que ce discours sur l'Afrique recourt à la métaphore clinique qui semble prendre le dessus sur les autres procédés rhétoriques.

Le roman de Gil Courtemanche, parti d'une situation apocalyptique (le génocide), ne laisse aucun espoir. Le Rwanda de 1994 est condamné à disparaître sous la menace conjugée du sida et de la haine. Le mal atteint la proportion d'un pourrissement intérieur, faisant des Rwandais des cadavres en puissance ou plutôt ambulants.

Le motif de la maladie est d'ailleurs la pierre d'achoppement qui assure l'unité thématique des romans répertoriés sous cycle du mal. Si Courtemanche est l'auteur qui exploite à fond la rhétorique clinique, il est loin d'en avoir le monopole. Ainsi par exemple, dans *L'aîné* de Thierno Monémbo, le pourrissement des corps vivants est d'une telle ampleur que la description est à peine supportable :

Agide qui partage ma natte, a les couilles en compote. Quand la lumière du soleil arrive à percer les lézardes du mur, on peut voir ses boules qui flottent dans le pus et les vers blancs qui lui grouillent entre les jambes. On ne peut plus dire qu'il pleure ou qu'il gémit. Un bruit de bête sauvage sort tout seul de sa bouche pour de bon entrouverte (22)

Le décor est celui d'une prison pour jeunes délinquants, délinquance qui est un autre mal commun au continent. Dans ce roman, celle-ci prend la forme emblématique des « enfants de la rue », orphelins au départ sans domicile qui finissent par être apprivoisés par la rue. Si ces enfants sont des champions de la débrouillardise, c'est hélas souvent à leurs dépens. Nous apprenons avec le héros qui est en prison, où il attend l'exécution, que le sida ne les épargne guère : « Sembé est mort. Cela s'est passé hier à l'hôpital de l'Espoir. Tu savais qu'il avait le sida, toi ? Le sida à quatorze ans, où va ce pays ? » (32).

Mais plus subtil est bien sûr le traitement de la maladie sous le mode de la dégradation ou de l'avalissement. Dans *La phalène* de Koulsy Lamko, le viol de la reine qui est ressentie par la victime comme plus morale que physique est ramené sur le plan de la maladie : « C'est vous qui m'abâtardissez. Le sida, l'ébola, ou la peste » (27). Ces pires épidémies qu'ait jamais connues l'humanité ne sauraient être portées par un homme simultanément. La reine exprime, ici, l'étendue de sa déchéance morale et c'est pourquoi elle ne voudrait pas survivre pour rien au monde à cette humiliation. Et précisément « abâtardir » est un énoncé d'ordre qualitatif : « Altérer en faisant perdre les qualités de la race » selon le dictionnaire Petit Robert. Ce trio de maux va, par la suite, devenir l'injure suprême favorite de la phalène.

Bibliographie

- Angenot, M. 1989. *1889. Un état du discours social*. Longueuil : Le préambule.
- Angenot, M. 1997. *La propagande socialiste. Six essais d'analyse du discours*. Montréal : Balzac.
- Blanckeman, B. 2000. *Les récits indécidables*. Paris : Presse Universitaires du Septentrion.
- Chambers, Ros. 1991. *Room for Maneuver: Reading the oppositional in Narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
- Courtemanche, G. 2000. *Un dimanche à la piscine à Kigali*. Montréal : Boréal.
- Deleuze, G. 1997. *Essays Critical and Clinical*. Trans. Daniel W. Smith and Michael Greco. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Foucault, M. 1963. *Naissance de la clinique : une archéologie du regard médical*. Paris :PUF.
- Gourevitch, P. 2002. *Nous avons le plaisir de vous informer que, demain, nous serons tués avec nos familles. Chroniques rwandaises*. Paris : Denoël.
- Hamon, P. 1984. *Texte et idéologie*. Paris: P.U.F, 1984.
- Kashamura, A. 1973. *Famille, sexualité et culture*. Paris : Payot.
- Lamko, K. 2000. *La phalène des collines*. Butare : Kuljaama.
- Monenembo, T. 2000. *L'aîné des orphelins*. Paris : Seuil.
- Sartre, J-P. 1943. *L'être et le néant : essai d'ontologie phénoménologique*. Paris : Gallimard.
- Smith, S. 2003. *Négrologie, pourquoi l'Afrique meurt*. Paris : Calmen Levy.
- Zartman, W. 1995. *L'effondrement de l'Etat : désintégration et restauration du pouvoir légitime* Trad. Brigitte Delorme. Colorado : Lynne Rienner Publishers.
- Ziegler, J. 2002. *Les nouveaux maîtres du monde et ceux qui leur résistent*. Paris : Fayard.

La transposition onomastique dans la littérature burundaise d'expression française



Concilie Bigirimana
Université du Burundi
bigconcilie@yahoo.fr

Reçu le 27-06-2013/ Évalué le 20-10-2013/Accepté le 13-03-2014

Résumé

Publiés par le même éditeur en 2012, *Les années avalanche* de Juvénal Ngorwanubusa et *La descente aux enfers* d'Aloys Misago sont deux récits à travers lesquels les auteurs semblent prendre le pouls d'une Histoire mitigée et agitée pour exprimer les murmures d'un peuple en proie aux crises identitaires. Pour ce faire, la traduction se révèle comme le procédé le plus utilisé même si le nom y échappe. *La transposition onomastique dans la littérature burundaise d'expression française*, qui reflète l'identité plus ethnique que personnelle, participe par ailleurs de la construction de mémoires parallèles et concurrentes. Aussi le texte devient-il plus engagé que littéraire.

Mots-clés : nom, identité, ethnie, littérarité

Onomastic transposition in the Burundian literature of French expression

Abstract

Published by the same House in 2012, *Les années avalanche* of Juvénal Ngorwanubusa and *La descente aux enfers* of Aloys Misago are two stories through which the authors try to express the murmurs of the people prey to identity crises. To do this, the translation is revealed as the most widely used process even though the name escapes. *Onomastic transposition in the Burundian literature of French expression* that expresses more personal than ethnic identity also involved the construction of concurrent and parallel memories. Then, the text becomes more committed than literary.

Keywords: name, identity, ethnicity, literariness

Introduction

Le phénomène de la transposition littéraire, qui se manifeste essentiellement à travers la traduction, l'adaptation, l'intertextualité, le transfert culturel, etc., est un signe de post-modernité. Autant il participe de cet *inachevé* toujours à réaliser et partant de cette interprétation plurielle de la fiction, autant il révèle le niveau de culture de l'écrivain. Toutefois, cette écriture peut attester d'une lacune linguistique.

En effet, tout écrivain qui ne produit pas en sa langue maternelle s'efforce, tantôt de traduire sa pensée, tantôt de combler ce vide par la transposition d'un mot étranger dans sa langue d'écriture.

La lecture des romans produits par des Burundais offre l'exemple de la *transposition onomastique* qui mine le texte écrit en français et dont le lecteur non kirundophone ne peut que saisir partiellement le sens et la valeur intrinsèques. Les approches sémantique et stylistique, et ce, grâce à la traduction des noms propres en français, nous permettront de décrire les aspects de la *transposition onomastique* et d'évaluer les interrogations que suscite cette écriture aux frontières de la fiction et du réel, car « *le style est la fonction exemplative, expressive et évocatrice du discours, comme opposée à sa fonction dénotative directe* » (Genette, 1991 : 22).

Les récits, *Les années avalanche* (2012) de Juvénal Ngorwanubusa et *La descente aux enfers* (2012) d'Aloys Misago (résumés, p. 11), nous serviront d'exemple. La thématique de la chute, la publication simultanée et assurée par un même éditeur, l'ancrage figuratif et historique par le biais de la traduction et surtout de la transposition onomastique ainsi que d'autres similitudes suscitent une lecture parallèle des deux récits. Nous allons voir que les anthroponymes expriment la différence, la haine et la vengeance au moment où les toponymes se saisissent sous l'angle d'un perpétuel devenir. Autant dire que les deux auteurs ont produit une littérature ethnique si nous convenons avec Bastenier de considérer le concept d'ethnicité « *en ce qu'il tente de penser l'organisation sociale de la différence* » (Bastenier, 2004 : 68), voire » de « *la hiérarchisation ethnique* ».

1. Les anthroponymes

Si dans la vie courante, le nom sert à *identifier, à classer et à signifier*, il revêt une double fonction dans une œuvre littéraire. Le nom propre peut avoir une fonction référentielle et symbolique. Appelé *transparent* ou *signifiant*, le nom *référentiel* situe immédiatement le personnage et rend compte du réalisme géographique. Le récit, *La descente aux enfers*, lui accorde une place considérable. À travers *Les années avalanche*, en revanche, la signification des noms n'est pas souvent immédiate, elle est suggestive, voire symbolique.

1.1. Les noms transparents: des noms de haine

Les noms transparents, véhiculés à travers les deux romans qui font l'objet de notre analyse, situent les personnages dans le contexte tumultueux de la guerre et de ses

méandres. Chez Aloys Misago, des noms de haine et de vengeance rythment le récit des atrocités de 1972, tandis que des noms d'espoir glorifient la tentative de la résolution pacifique des conflits chez Juvénal Ngorwanubusa.

Misago semble inscrire sa conception de l'Histoire et de la société burundaises sous la Loi du Talion - *œil pour œil, dent pour dent*. Les noms de ses personnages expriment non seulement le rejet social, mais les assassinats dont sont victimes les Hutu. Au-delà de cette sensibilité à considérer l'ethnie comme martyrisée, l'auteur a tendance à lui conférer une certaine sacralité. Nous allons voir que les « noms païens » évoquent l'éclatement des rapports sociaux, tandis que les noms chrétiens insistent sur la Toutepuissance de Dieu au sein de cette barbarie humaine.

Les « noms païens » sont en effet plus nombreux que les noms chrétiens et cela se justifie si nous tenons compte de la référence historique. En 1972, les noms invoquant Dieu dans ses attributs sont peu nombreux par rapports à ceux qui critiquent le comportement souvent négatif des êtres humains (Ntahombaye, 1983). À travers le récit, les noms en rapport avec Dieu sont portés par de jeunes enfants victimes de la haine interethnique. Nous avons entre autres Nahimana - à Dieu de décider-, Ngendakumana -je vis grâce à Dieu- et Ndayishimiye - je le [Dieu] remercie. Les trois enfants, dont le père hutu a été abattu par l'armée nationale, fuient, sans s'inquiéter, avec leur maman. Ndayiragije - je le lui [Dieu] confie- est aussi un autre nom chrétien, dont nous verrons la portée plus ou moins symbolique plus loin.

Plus nombreux que les noms chrétiens, les « noms païens » sont attribués aux personnages plus acteurs qu'observateurs. Nous les regrouperons en deux catégories. D'une part, il y a les noms de haine et de vengeance et, d'autre part, les noms conjurateurs. Ces noms sont choisis pour traduire l'indignation des personnages qui, s'ils ne peuvent pas se révolter, insufflent à leur descendance les germes d'une révolution légitime.

Les noms précédés des préfixes de négation « nta-» et « nti-» dominent le récit. Ils expriment l'esprit grégaire, la perversité des bourreaux et la dimension cosmique du drame. Parmi les noms de Hutu qui errent sur les routes de l'exil, nous avons Ntamahungiro - la terre d'exil n'existe pas- et Ntamuvunyi - pas de rédempteur-, des noms dont les porteurs sont doublement désespérés. Après avoir échappé à la mort au Burundi, ils sont traqués par l'armée tanzanienne pour être placés loin de la frontière burundaise.

D'autres noms construits sur les préfixes négatifs sont, certes, chargés d'une connotation positive. Renforcés par les préfixes du pluriel, « ba-», ils évoquent l'humanisme de certains Tutsi. Ntibasa -ils ne sont pas les mêmes, au sens de tous les Tutsi ne sont pas des assassins- manifeste un sentiment de compassion envers Ndayi et son frère réfugiés en Tanzanie. Il ressemble à Turibamwe - nous sommes les mêmes, Hutu et

Tutsi -, le Tutsi de Nyarubano qui reste aux côtés des Hutu et qui sera exécuté par l'armée nationale, en train de prêcher la solidarité ethnique.

Nous noterons aussi que les noms construits sur le préfixe « ba- » dont « bi- » et « bu- » sont parfois des variantes, en raison des règles morpho-phonologiques, ne comportent pas de préfixe négatif même si, sémantiquement, ils traduisent l'inquiétude et dénoncent le supplice. Ce sont entre autres Bibuka - ils se souviennent-, la personne qui accueille le groupe de réfugiés dont fait partie Ndayi. Il y a également Bagoye - ils sont pénibles-, le demi-frère du protagoniste qui a trouvé refuge en Tanzanie depuis la crise de 1965. Bariyorobeka - ils sont hypocrites- et Baradusubiriye - ils nous persécutent de nouveau- sont les deux oncles de Ndayi, tandis que Bumako - ils s'y accrochent - est sa tante. Ces noms portés par des Hutu et qui traduisent, aux yeux du narrateur, les défauts des Tutsi, résonnent comme un cri d'alarme.

C'est pourquoi l'auteur fait appel à des noms rares, construits sur une interrogation indirecte ou sur le mode impératif. Les noms interrogatifs expriment plus qu'une inquiétude, mais une révolte. Bamporiki qui pourrait se traduire en « de quoi suis-je coupable » est le nom d'un survivant qui a vu la mort en face. Il a échappé à la fusillade de Nyarubano qui a emporté plusieurs vies et parmi lesquelles, « Tema », ce chef d'une famille qui deviendra l'icône de la violence hutue. Construit sur le mode impératif, « Tema » - coupez à la machette- semble donner l'assaut à son ethnie, d'autant plus que la *machette* est considérée comme *l'arme sacrée* par les Hutu. (J.-P. Chrétien, A. Guichaoua, G. Le Jeune, 1989).

De même que la machette élimine l'ennemi du Hutu, de même le nom conjurateur apprivoise la mort dans la mentalité burundaise. Misago ne l'ignore pas. Les noms conjurateurs sont des noms qui, par leur connotation chétive, semblent prémunir contre la mort. Celle-ci ne s'intéresserait pas à un petit animal ou à une chose insignifiante. Il y a lieu de croire ainsi, que le personnage de Fuku - taupe - survit aux massacres grâce à son nom. Toutefois, celle-ci est plus forte que les prévisions humaines, sinon l'assassinat de son fils Bukorokoro - les dernières repousses- ne s'explique pas. Bien qu'ils aient tous des noms conjurateurs, le père et le fils ne subissent pas le même sort. Selon le narrateur, le vieux Fuku a la vie sauve, bien que brisée, grâce à son âge avancée. « *Il faisait sombre lorsqu'ils arrivèrent près de l'enclos de l'oncle Fuku, l'ancien Mutware de la colline. Lui, on ne l'avait pas tué, il était trop vieux. Mais ses deux fils, Michel et Bukorokoro, avaient été tués.* (Misago : 77). Autant dire que ces noms apparemment insignifiants sont porteurs de sens et se trouvent, à notre avis, à cheval sur les noms transparents et sur les noms symboliques.

Contrairement à l'auteur de *La descente aux enfers* qui présente une myriade de noms transparents exprimant la haine et la vengeance, l'auteur des *Années avalanche*

choisit quelques noms porteurs d'espoir. Vers la séquence finale du récit, les noms de Kahise -*passé lumineux*-, Karubu - *présent opaque*- et de Kazoza -*futur antérieur*- que l'auteur prend soin de traduire en français, ne sont pas non plus courants. Ces personnages sans identité ethnique sont sollicités à la suite des pourparlers de paix pour le Burundi, lesquels pourparlers suggèrent ceux d'Arusha. Contrairement à cet Accord qui fut discuté, élaboré et signé en Tanzanie sous la houlette de la communauté internationale (28-08-2000) et qui ne plaisait pas à la majorité des intellectuels tutsis pour qui, le linge sale pouvait encore se laver en famille, le processus de paix conçu par Juvénal Ngorwanubusa se déroule au pays. Il se révèle par ailleurs comme un véritable pacte entre les Burundais rongés par la crise sociale et politique et qui décident d'être dirigés par Sebarundi, le véritable père de la nation.

Autant les horizons apparaissent ouverts chez Juvénal Ngorwanubusa, autant ils semblent se boucher à travers le récit de Misago. Les protagonistes, affublés de noms de haine et de vengeance et le plus souvent au sens premier, ne peuvent qu'entreprendre cette *descente aux enfers* qui, tel le rocher de Sisyphe, ne peut connaître de fin. Bien qu'ils n'aient pas la même vision de la société, les deux auteurs adoptent un procédé semblable dans la construction de leurs récits. En accordant une grande place au témoignage, ils ne valorisent plus leur créativité, car cette référence à l'Histoire est aussi perceptible à travers le nom symbolique.

1.2. Les noms symboliques : des noms identitaires/ethniques

Le nom symbolique est un nom dont les représentations sont allusives. Perceptible dans toutes ses subtilités, entre autres *l'inachevé* dont nous allons voir les essentielles occurrences, le nom symbolique, qui suggère les rapports de force et l'identité ethnique, confère au texte son statut de témoignage.

Dans le roman de Ngorwanubusa, les noms courants deviennent symboliques grâce à leur emploi parodique. Il recourt souvent à l'antonomase et à la paronymie, des figures qui expriment une relation de contiguïté. L'auteur fait un clin d'œil au lecteur pour lui montrer que les Hutu et les Tutsi sont différents malgré leur proximité. Il se sert ainsi du mot frappant, chargé d'une connotation plus forte que d'habitude. La mise en abyme du récit, par la construction d'un mythe ethnique, contribue, elle aussi, à cette peinture parodique.

À travers *Les Années avalanche*, nous assistons à la diversité culturelle et à la différence des épouses de Bolingo qui s'entredéchirent en dépit de leur apparence identique. Si Kanyana, dite La-Génisse, est un nom courant attribué aux filles, le nom de Gasuka, autrement dit La-Houe, n'est pourtant pas familier. Le choix de ces noms

n'est certes pas le fruit du hasard. L'auteur qui semble créer un mythe du fondement ethnique s'en sert pour tourner en dérision ces considérations futiles. En s'appuyant sur les stéréotypes blancs (Gevers : 1953, Russo : 1994, et Meyer : 1984, etc.) selon lesquels les Tutsi sont des éleveurs et les Hutu des cultivateurs, physiquement, moralement et culturellement très différents - à l'exception de la langue kirundi qu'ils partagent -, l'auteur nous présente Kanyana et Gasuka dans leur splendide différence.

Au début du récit, les deux jeunes filles qui vont à l'aventure sont presque semblables. Leurs différences se manifestent au moment où elles entreprennent de conquérir le même objet de valeur : l'amour de Bolingo. Tentant de séduire et de posséder l'être cher, elles donnent le meilleur d'elles-mêmes, entre autres le culturel, d'autant plus que l'identité accorde « *une part aux pratiques culturelles dans l'action édicatrice du social* » (Bastenier, 2004 : 52). Toutefois, cette rivalité conjugale érige une barrière ethnique. Tandis que Kanyana excelle dans les produits laitiers, Gasuka s'impose dans les grillades.

« Elles commençaient d'ailleurs à mettre la main à la pâte, à vaquer aux diverses occupations de ménage, à fréquenter le marché pour le compte de leur « logeur ». Afin de satisfaire les caprices de Bolingo, elles rivalisaient de talents pour préparer les mets les plus délectables. Kanyana était inégalable dans les laitages, Gasuka excellait dans les grillades. » (Ngorwanubusa : 15)

Selon Eugène Nicole pour qui l'acte de nomination est un processus d'identification qui « *fonde le récit et oriente la lecture dans l'expectative d'un destin* » (1983 : 235), le nom exprime plus que l'identité personnelle. Par exemple, Kanyana, qui a reçu de ses parents une éducation orientée vers la vénération de la vache, le culte du pouvoir et le sens de l'honneur, transmet ce patrimoine ancestral et ethnique à son fils. Quand Sankara se plaint d'avoir été agressé par son demi-frère Savimbi, elle le rappelle à l'honneur. La portée aristocratique de son conseil est évidente : « *ne le provoque jamais, mais ne fuis pas la bagarre si elle t'est imposée. Montre-toi digne de la race des Bouviers, ce peuple gentilhomme dont tu es issu.* » (Ngorwanubusa : 18).

En revanche, Gasuka se sert des mots familiers pour apprendre à son fils l'art de la modestie : « *Ma lignée appartient aux culs-terreux, ce peuple rugueux enraciné dans la glèbe qui a toujours arraché sa nourriture de la terre. Considère cela comme une bénédiction et cesse de te faire du mauvais sang pour rien.* » (Ngorwanubusa : 18), fait-elle remarquer à Savimbi qui n'apprécie pas la touffe de banane offerte par son grand-père Gafuni. Ici nous constatons que la richesse du champ sémantique de la misère et de la fatalité berce le jeune Savimbi, alors que le lexique noble couve le jeune Sankara.

Accordant plus d'importance à la force des mots, Ngorwanubusa recourt à la paronymie pour marquer la ressemblance et en même temps la différence ethniques. Ainsi, Gakombe - taureau au front avancé- rime-t-il avec Gafuni -petite houe presque usée-, Kanyana avec Gasuka et Sankara avec Savimbi. La rythmicité des noms à trois syllabes et leur proximité phonétique leur confèrent un élan poétique en dépit de leur portée sémantique.

Le narrateur part de deux sources, l'une congolaise et l'autre belge, pour tourner en dérision l'ancrage ethnique burundais. D'une part, il dilue le patrimoine héréditaire dans une société patriarcale en faisant remarquer que les ethnies sont transmises par les femmes. « *Le plus rocambolesque dans cette affaire, c'était que, dans une société patrilinéaire et patrilocale, c'étaient les femmes qui transmettaient leur ethnie à ses fils !* » (Ngorwanubusa : 21), martèle le narrateur. C'est pourquoi le personnage de Bolingo est railleusement présenté : il reste passif alors que ses femmes agissent comme les uniques capitaines du navire qui menace de chavirer.

Pourtant, le nom de Bolingo, nom lingala qui signifie « l'amour », est lui aussi significatif même s'il est ironiquement employé. Bolingo est un personnage qui, quoique évincé, continue à chercher l'amour. Au début du récit, le jeune homme a la chance d'avoir deux belles femmes à la fois, certes il est décrit comme un prédateur qui lorgne les deux jeunes filles à l'apparence bovine. Par un procédé parodique, l'animalisation, le narrateur inscrit son récit dans un univers sauvage : « *À force de rouler leurs yeux bovins dans tous les sens, elles n'avaient pas remarqué que, depuis quelques instants, un jeune Kongomani à jeun les couvait des yeux, libidineux.* » (Ngorwanubusa : 15). Nous noterons aussi l'emploi du terme de Kongomani qui résulte de l'hybridité linguistique - Congoman- qui est un anglais correct, mais qui, serti d'une touche de kirundi, devient Kongomani. Ici, par une influence phonologique, la consonne « c » se transforme en « k » et la voyelle finale « i » est ajoutée au mot qui sonne désormais comme burundais.

En dépit de son origine congolaise, Bolingo est surnommé « papa triethnique », car il est père d'un Hutu et d'un Tutsi. Dès lors, l'amour et l'affection lui filent entre les doigts. Il verra ses fils s'entredéchirer et mourir après avoir connu de prodigieux progrès, ses femmes se quereller et l'abandonner, son pays d'accueil se fissurer.

En plus du nom de Bolingo, d'autres noms d'origine congolaise sont ironiquement employés. C'est entre autres le nom de « shikazi » qui réfère à une personne venue de l'Est du Congo (le Bushi) et dont l'appellatif kirundisé de « shirikazi », auquel il a été ajouté le suffixe féminin en kirundi « -kazi » et la syllabe [ri], est utilisée à des fins phonétiques. « Shirikazi » renvoie alors au nouveau statut social d'une paysanne burundaise évoluée. De même que le statut de « shirikazi » constitue une sorte de modèle d'évolution pour les jeunes, de même il sert de point de chute pour les conservateurs

burundais. Ce deuxième point de vue est justifié si nous tenons compte de l'évolution du récit. Les deux coépouses s'émanciperont de la culture burundaise et de ses tabous et ouvriront, de la sorte, cette boîte de Pandore qui ne fera qu'endeuiller le pays.

Issus des parents congolais et burundais, Sankara et Savimbi portent, quant à eux, des noms d'envergure internationale. Ici, l'intertexte historique se charge d'une connotation politique évidente. Bien que le narrateur explique que ces noms ont été choisis au hasard, le lecteur se rend compte que les portraits physique, moral et idéologique des deux personnages diffèrent et renvoient aux personnages historiques. L'Uprobu de Sankara, le personnage, et l'Uprona du Héros de l'Indépendance sont des paronymes. Quant à Savimbi, il ressemble physiquement et idéologiquement à Ndadaye, artisan et héros de la *démocratie bulldozer*, car son séjour au Rwanda l'aura transformé en génocidaire. La fiction lui donne la posture du guérillero, lui qui commande et supervise les assassinats des Tutsi à Ntega et à Marangara en 1988. Nous noterons aussi l'emblème identique du coq de Ndadaye et du surnom, le *Rapace*, attribué à Savimbi. Enfin, le parti politique fondé par le personnage de Savimbi, le Prodebu, est un paronyme du Frodebu, le parti dont Melchior Ndadaye était l'un des membres fondateurs.

L'évolution parallèle qui oppose le pacifiste au belliciste accorde donc aux protagonistes, Sankara et Savimbi, le profil de héros et de traître. Le maquis, le combat violent, voire armé, dans lequel s'engage farouchement le Hutu Savimbi, diffère de la lutte pacifique et officielle qu'emprunte son demi-frère tutsi, l'intègre Sankara. En revanche, les deux *frères siamois*, que tout semble opposer, se rapprocheront dans la mort.

Autant l'influence congolaise et africaine attise l'idéologie divisionniste du Burundi, autant l'intrigue belge pèse sur la destinée du pays. L'auteur crée des néologismes axés sur la filiation belgo-burundaise pour s'en moquer. Houtard ou van-Houtard est un nom d'un Belge défenseur des droits hutus, nom qui, par ailleurs, révèle son tempérament. Construit sur l'appellation ethnique de Hutu, ce patronyme, une fois francisé, devient Houtou. Par le suffixe -ard, dont la connotation péjorative alourdit la charge barbare, le narrateur lui attribue une touche finale d'immodération.

Afin de noircir le portrait de Houtard, le narrateur se sert d'une ironie lexicale teintée d'oxymore. Le commandant est considéré comme un *combattant d'une guerre perdue*, un *croisé moderne*, un *chevalier errant*. Quoique symbolique, ce nom fictif entretient une similitude avec un autre nom réel. Le commandant Houtard ressemble au colonel Guy Logiest, la vraie « pièce maîtresse de la Révolution Sociale rwandaise de 1959 ». Comme le texte de Ngorwanubusa est une parodie, il y a lieu de croire que l'auteur a sciemment dégradé l'artisan du génocide rwandais, en le faisant passer de colonel au grade inférieur de commandant.

Chez Juvénal Ngorwanubusa, le récit se révèle comme une réécriture de l'Histoire, car l'auteur ménage encore une vision oubliée de celle-ci et semble prendre le pouls d'une autre Histoire qui aurait pu émerger de ces *Années avalanche*, une perspective qu'il ne semble pas partager avec Aloys Misago dont le discours est plutôt froid. Nous avons déjà vu que les noms de haine, employés au sens premier et sans effet de pittoresque, expriment, à travers *La descente aux enfers*, la déperdition du héros et prescrivent l'extermination des Tutsi. Si chez Juvénal la concurrence se trouve au rendez-vous, chez Misago, c'est l'élimination physique qui scande le récit.

Exception faite de ces noms référentiels, certains appellatifs affectifs, entre autres Ndayi, frisent le symbole. Si au début du récit le nom entier est donné, Ndayiragije - je le lui [Dieu] confie-, il devient signifiant à force d'être réduit à Ndayi..., c'est-à-dire -je lui... En partant de cette construction inachevée ou plutôt cette déconstruction du nom, le lecteur peut imaginer beaucoup d'autres noms, et parmi eux, Ndayikengurukiye -je le [Dieu] remercie- quand il a la vie sauve malgré les embûches. Le nom pourrait aussi être lu comme Ndayitwayeko -je porte plainte auprès de lui [Dieu]- quand le narrateur réclame vengeance à tout propos. Lorsqu'il saute dans le vide avec sur ses épaules le cadavre d'un soldat qu'il a tué, ce fils de Tema -coupez à la machette- peut s'appeler Ndayizerutse, un nom qui n'est pas courant en kirundi d'autant plus que l'on ne cesse de s'accrocher à l'espoir et que l'on n'abandonne pas Dieu aussi gratuitement. Ndayirorere, Ndayizamba, Ndayimirije, Ndayifukamiye, Ndayisaba, Ndayihereje, etc., qui renvoient à peu près à la *dévotion* et à la *prosternation* de l'être humain, sont également des variantes du même nom et peuvent correspondre au profil du héros à la quête de l'ataraxie. Toutefois, cette construction du sens, qui ne correspond pas aux séquences significatives, ne justifie pas cette lecture plurielle, car « *pour que la polysémie joue un rôle dans le style, il faut que la plurilecture soit imposée au lecteur [par le texte]*» (Riffaterre, 1979 : 15).

Quant à Rosa, la sœur de Ndayi, son prénom chrétien révèle la pureté, la jeunesse et les autres qualités qui simulent la splendeur florale et la beauté du personnage. Contrairement au protagoniste, qui s'évanouit à cause de la peur et de la rancune, et dont l'esprit vindicatif paralyse les jambes et l'empêche de marcher, la jeune fille continue de prier même au plus fort des circonstances :

« *Sur ce, il porta le corps sans vie sur son dos et se mit à descendre la colline, suivi des deux enfants. Tout en sanglotant, Rosa ne cessa de murmurer des prières tout au long de la descente, qui dura quelques quinze minutes en raison de l'obscurité.* » (Misago : 55).

Il y a lieu de se dire que Rosa est plus ou moins sereine d'autant plus que les femmes, au Burundi, ne sont pas tuées durant les « événements » de 1972, car la femme et

la jeune fille sont facilement malléables. Mariées, elles prennent l'ethnie de l'époux - exception faite des *Années avalanche*-, soumises aux travaux de ménage, elles s'y appliquent sans grogne. Ainsi, le prénom de Rose peut-il revêtir cette connotation ambivalente de l'identité.

Le récit, *La descente aux enfers*, accorde peu d'importance au nom symbolique. Réduit à son diminutif, le nom référentiel s'enrichit accidentellement d'un sens inachevé et toujours nouveau. Par contre, à travers *Les Années avalanche*, l'auteur insiste sur le mot. Par une mise en abyme du récit et dans une perspective parodique, il critique les catégories ethniques qu'il ne cesse d'entourer de mystère : le devenir symbolique des noms semble présider à la destinée des personnages. Ce regard nouveau, porté sur les événements et qui en garde des empreintes, s'en trouve vérifié si nous tenons compte de la description des toponymes.

2. Les toponymes : des lieux tragiques

À travers les deux récits, nous assistons à la description réelle des montagnes, des rivières et des vallées du Burundi, mais aussi de certains quartiers de la capitale. Au-delà de ce réalisme géographique, certes, il se profile une vision tragique du monde. Chez Aloys Misago, le lecteur a l'impression que le cosmos agit de connivence avec la crise, tandis que chez Juvénal Ngorwanubusa, c'est le mélange cocasse de la réalité et de la fiction qui confère au texte sa couleur épique.

Aloys Misago emploie des noms de lieux réels en décrivant cette trajectoire descendante qui va de l'école au vide, en passant par plusieurs espaces resserrés. Il quitte le Lycée Nyakabiga sans savoir pourquoi. Il le saura, une fois arrivé chez lui, au bout d'une traversée fatigante en contournant le mont Inanzerwe/Nanzerwe dont l'orthographe et la prononciation ne sont toujours pas homogènes dans le récit, même si les deux prononciations sont acceptées en kirundi oral.

Le narrateur décrit alors les pérégrinations du fugitif et les monts et les vallées contribuent au drame du protagoniste qui s'évanouit sans cesse, à cause cette « descente aux enfers » que lui imposent les circonstances. Par ailleurs, ces longs voyages nocturnes détruisent physiquement et moralement le héros qui, désormais, n'ignore pas que les hommes sont plus sauvages que les animaux. Et là, les toponymes ne sont pas inventés ; d'où l'aspect testimonial du récit. Inanzerwe/Nanzerwe, Vyanda, Bukurira, Kigwena, Gishiha, Mabanda, Matyazo, Nyanza-Lac, la rivière Musha, etc., sont des entités territoriales et des cours d'eau du Sud du pays, témoins de la crise de 1972 ; et Ujiji et Kigoma, des localités tanzaniennes qui accueillent les réfugiés burundais.

Chez Juvénal, les noms de lieux ont beau être réels, ils restent affublés d'appellatifs satiriques. Le lecteur constate que les lieux ont des noms propres, réels et des prénoms fictifs. La poéticité du témoignage et la fictionnalisation de l'Histoire dépendent ainsi de ces surnoms. Les allitérations contenues dans Bwiza-la-Belle, Kamenge-la-Rebelle, Rwanda-le-Modèle, Louvain-la-Vieille et Burundi burning accumulent le réalisme social et la portée symbolique du lieu. Tous ces toponymes reflètent l'image du déchirement essentiellement causé par les Hutu. Un exemple parmi d'autres, Kamenge se transforme en Kamenge-la-Rebelle au moment où les fils et les femmes de Bolingo ne peuvent plus vivre ensemble. Afin de pouvoir diluer cette portée rebelle qui date de 1993, le narrateur rappelle, par ailleurs, un autre fait réel, l'assassinat du prince Ignace Kamatari qui eut lieu le 27 mai 1964 dans ce même quartier.

Autant dire que Kamenge abrite des misérables et couve une insécurité latente vu sa population hybride, galopante et suspecte. Voici comment, après avoir décrit les gueux, le narrateur présente les « évolués » dans une éternelle métamorphose :

« Souvent, vendeurs à la criée, portefaix ou gâte-sauce [sic] dans ce que l'on appelait abusivement « hôtels-restaurants », ces traîne-misère étaient spécialistes des petits boulots.

Et même ceux qu'on appelait fâcheusement les « évolués », pour peu qu'ils eussent maille à partir avec le pouvoir, se réfugiaient à Kamenge et se mêlaient aux gueux, comme s'il s'agissait d'un « no man's land » ou mieux d'un « hutuland ». Ils y entraînaient tous les mécontents de la région des Grands Lacs, surtout les Congolais qui s'y autonaturalisaient ou plutôt s'y « hutuisaient » à volonté. » (Ngorwanubusa : 23)

Nous notons la vitalité lexicale de l'auteur chez qui la création des néologismes est fréquente. Kamenge qui, est présenté comme un carrefour régional, se mue en un ghetto, plutôt en un empire hutu. Encore une fois, l'influence congolaise se fait remarquer dans la destinée du Burundi, car les Congolais s'identifient vite aux Hutu. Ainsi les néologismes de « hutuland », construit sur le mot kirundi « hutu » et anglais « land », et du verbe « hutuisaient », qui est un mélange du kirundi et du français, sont-ils saisissants.

Si les Congolais sont heureux à Kamenge, il n'en va pas de même pour tous les alliés des Hutu. L'épouse de Savimbi s'y sent engouffrée. Ironie du sort ou jeu de mots, Kamenge se prononce en français [kamãj] et si l'on sépare le préfixe « ka- » référent à la localité de la racine verbale « mang », l'on comprend que le quartier menace de dévorer la jeune Flamande.

« La jeune femme s'exaspéra de la précarité de la vie et du profond dénuement de la population de Kamenge (qu'elle prononçait « Kamanj ») qui vivaient, sous une

chaleur torride, dans de monstrueux taudis ; les égouts y étaient éventrés et les mouches grouillaient sur le visage de ses beaux-frères, de petits morveux. La bicoque de Gasuka était basse, avec des murs hérissés de clous pour accrocher les haillons. » (Ngorwanubusa : 58).

L'épouse de Savimbi a du mal à s'habituer à cette misère malgré l'attachement qui la lie à son conjoint. À la mort de celui-ci, elle épousera son beau-père et regagnera la Belgique, loin de la pauvreté fourmillante de Kamenge, des guerres interethniques qui s'abattent sur le Burundi burning et du Rwanda -le-Modèle qui aura idéologiquement intoxiqué le défunt Savimbi. Elle entamera une vie nouvelle près de Louvain-la-Neuve. À la fin du récit, l'auteur, qui a déjà entrevu la fin de ces « années avalanche » qui écrasent le Burundi, redore l'image du pays dont il invoque magnifiquement l'unité, la richesse et la diversité régionale.

Les toponymes, nous venons de le voir, sont essentiellement réalistes. Aloys Misago rapporte le témoignage d'un fugitif pour qui les montagnes du Sud du pays apparaissent comme d'autres figures du fléau même si la description manque de pittoresque. C'est à travers *Les années avalanche* que se décèle l'esthétique de la chute vue sous l'angle de l'éclatement. Le prénom qui fait du nom propre un nom composé le charge pourtant d'une importance plus historique que littéraire. Aussi la lecture des deux récits suscite-t-elle une interrogation qui est toujours d'actualité : « Qu'est-ce que la littérature ? »

Conclusion

Tandis que Juvénal décrit les deux ethnies tout en ménageant une certaine caricature à la femme et au Hutu, Misago estime que cette « descente aux enfers » est causée par les Tutsi. L'appartenance ethnique des deux auteurs qui reste perceptible à travers leurs écrits, le langage non imagé et le spectre d'une Histoire dont on sent les odeurs, etc. ne favorisent pas l'émergence de la fiction. L'esprit de liberté et de création, le pouvoir de suggérer, le souci de plaire et le sens de l'esthétique se trouvent obnubilés par cette quête matérielle de l'identité et de la paix sociale. Plutôt que de faire une entorse à l'universalité de la littérature, l'écriture ethnique ne peut-elle pas l'enrichir ?

Bibliographie

Ouvrages de référence

Misago, A. 2012. *La descente aux enfers*. Bruxelles. Bruxelles : Archives&Musée de la Littérature.
Ngorwanubusa, J. 2012. *Les années avalanche*. Bruxelles : Archives&Musée de la Littérature.

Autres ouvrages

Bastnier, A. 2004. *Qu'est-ce qu'une société ethnique ? Ethnicité et racisme dans les sociétés*

européennes d'immigration. Paris : PUF.

Chrétien, J.-P. Guichaoua, A., Le Jeune, G. 1989. *La crise d'août 1988 au Burundi*. Paris : Karthala.

Genette, G. 1991. *Fiction et diction*. Paris : Seuil.

Gevers, M. 1953. *Des mille collines aux neuf volcans*. Paris : Stock.

Meyer, H. 1984. *Les Barundi, Société d'Histoire d'Outre-Mer*. Paris.

Nicole, E. 1983. « L'onomastique littéraire », in : *Poétique*, n° 54.

Russo, A. 1994. *Éclipse sur le lac Tanganyika*, Paris : Le Nouvel Athanor.

Ntahombaye, P. 1983. *Des noms et des hommes. Aspects psychologiques et sociologiques du nom au Burundi*. Paris : Karthala.

Riffaterre, M. 1979. *La production du texte*. Paris : Seuil.

Annexe

Résumés

Les années avalanche, Juvénal Ngorwanubusa

Deux jeunes paysannes, Kanyana et Gasuka respectivement tutsi et hutu, quittent la campagne pour la ville afin de tenter leur chance par le charme. Elles tombent dans les mains d'un jeune congolais nommé Bolingo, avec lequel chacune aura un gosse. La haine interethnique naît, en dépit des convenances sociales, par l'identification des enfants à leurs mamans. Leurs parcours parallèles, émaillés de tensions et d'affrontements, rapprochent, séparent, jusqu'à broyer les deux demi-frères, Sankara et Savimbi. Par un coup de baguette constitutionnelle, Sebarundi, un dirigeant au dessus des barrières ethniques, arrêtera l'hémorragie causée par ces *années avalanche*.

Juvénal Ngorwanubusa est né à Muramvya en 1953. Docteur en Philosophie et Lettres de l'Université catholique de Louvain, il enseigne à l'Université du Burundi.

La descente aux enfers, Aloys Misago

Au début de la crise de 1972, un jeune élève hutu du nom de Ndayiragije quitte le Lycée Nyakabiga à Bujumbura pour rejoindre sa famille au Sud du pays. Les routes impraticables, l'assassinat de Tema, son père, de ses grands frères et ses beaux-frères, menacent d'achever le jeune fugitif. Pour échapper à la traque des Tutsi, il doit s'enfuir, mais cet exil ne l'emmène nulle part, ou plutôt il le mène vers les *enfes*. C'est au cours de ses pérégrinations que Ndayi croise d'autres fugitifs aux noms révélateurs.

Aloys Misago est né en 1958 en province de Makamba, au Sud du pays. Victime des crises sociales et politiques, il perd ses parents en 1972 et en 1997. Il fait des études de philosophie et de sociologie en Allemagne et regagnera le pays en 2006 après avoir été coordinateur du programme d'Éducation pour les Réfugiés en Tanzanie.

Renouvellement de l'imaginaire littéraire des Grands Lacs Africains : regard sur quelques textes symptomatiques de la région



Jean-Claude Makomo Makita

ISP/Bukavu, RD Congo
makimakomo@yahoo.fr

Reçu le 15-06-2013/ Évalué le 17-09-2013/Accepté le 13-03-2014

Résumé

Identifié comme afro-pessimisme à partir de la nouvelle *Au cœur des ténèbres* de Joseph Conrad et localisé au cœur de l'Afrique, en R. D. Congo, l'imaginaire littéraire des pays des Grands Lacs est défini comme un credo comportemental où prédominent la relation de méfiance, d'agression et la logique d'extermination. A l'initiative de Sembura suisse, il se développe un courant littéraire du renouveau de cet itinéraire en vue de l'avènement d'un ordre nouveau plus humain.

Mots-clés : afro-pessimisme, imaginaire littéraire, extermination, renouvellement, plus humain

Renewal of the literary imagination of the African Great Lakes : Look at some of the region symptomatic texts

Abstract

Identified as afro-pessimism in Joseph Conrad's short story, "Heart of darkness", and set in the heart of Africa -in the D. R. Congo - Great Lakes countries' literary imaginary is defined as a behavioural creed wherein prevail mistrust, aggression, relations and extermination logic. On the initiative of the Swiss Sembura, there is developed literary trend from the revival of that itinerary for the advent of a new order, much more humane.

Keywords: afro-pessimism, literary imagination, extermination, revival, more humane

Les Grands Lacs Africains constituent, à n'en pas douter, un champ politique. Ils s'appellent, de ce point de vue, Communauté *Economique des Pays de Grands Lacs*, CEPGL en sigle. Mais constituent-ils un champ littéraire ? Notre regard sur quelques textes emblématiques de la région révèle des indicateurs qui sous-tendent un renouvellement de l'imaginaire de sorte qu'on peut soutenir, depuis les années 2010, l'institution d'un champ littéraire des Grands Lacs.

Introduction

Le propos de cet article est, d'une part, d'établir l'état initial de l'imaginaire littéraire de la région à travers certains textes que nous considérons comme fondateurs ; et d'autre part, de mettre en vue des indicateurs de renouvellement à travers les textes les plus récents, noyau de ce qu'il convient d'appeler désormais le champ littéraire

des Grands Lacs Africains. Nous procédons du versant conceptuel à l'état initial de l'imaginaire en question, et de cet état à son renouvellement ; enfin aux perspectives ouvertes.

1. Du versant conceptuel de l'imaginaire littéraire

Dans l'entrée « *Imaginaire et imagination* » présentée dans le dictionnaire du littéraire (Paul Aron, Denis Saint- Jacques, Alain Viala, sous la direction de, 2010, 369, 371), Eric Bordas pose que ' *imaginaire*' correspond, dans le domaine des études littéraires, à deux définitions parallèles mais complémentaires. Employé substantivement, le mot désigne un des trois plans essentiels du terrain psychanalytique (le réel, le symbolique, l'imaginaire). En un autre sens, le domaine de l'imaginaire se définit comme le moment où les modes d'expression dévient de leur fonction représentative des objets pour mettre en scène les fantasmes d'un sujet-ce sujet pouvant être individuel- ou les croyances d'un groupe, avec interactions possibles des unes aux autres. Dans les deux cas, il y va d'une dimension de l'imagination (op.cit., 369).

S'agissant de la région des Grands Africains, qui regroupe de manière stricte trois pays (le Burundi, le Rwanda et la République Démocratique du Congo (RDC)), nous sommes contraint à utiliser le deuxième sens, celui des croyances d'un groupe (ici un pays) avec 'interactions possibles' avec les deux autres. Ceci étant, l'imaginaire littéraire de la région en question est indissociable de l'afro-pessimisme contemporain. On sait bien que, sur le plan littéraire, ce dernier connaît sa première expression à travers une longue nouvelle du Britannique Joseph Conrad, *Au Cœur des ténèbres* (*Heart of Darkness*).

Publiée dans une revue en 1899, la nouvelle relate, comme on le sait, le voyage d'un certain Charles Marlow, un jeune officier de marine marchande britannique, qui remonte le cours d'un fleuve au cœur de l'Afrique noire. Embauché par une compagnie belge, il doit rétablir des liens commerciaux avec le directeur d'un comptoir au cœur de la jungle, Kurtz, très efficace collecteur d'ivoires mais dont on est sans nouvelles ! Le périple se présente comme un lent éloignement de la civilisation et de l'humanité vers les aspects les plus sauvages et les plus primitifs de l'homme à travers à la fois l'enfoncement dans une nature impénétrable et potentiellement menaçante, et la découverte de la fascinante et très sombre personnalité de Kurtz.

En tenant compte du récit de Henry Morton Stanley, qui a inspiré la nouvelle de Conrad, à savoir *In darkest Africa*, relatant l'expédition pour retrouver l'aventurier Oscar Schnitzer, dont Conrad a eu connaissance au Congo, les ténèbres sont interprétées comme métaphore de l'Afrique en général et la RDC le cœur des ténèbres. En

1899 et durant toute la période coloniale, les aspects de la jungle et d'éloignement de la civilisation et de l'humanité étaient attribués à la présence et à la politique belges au Congo. Derrière l'envie apparente d'apporter « la civilisation » aux indigènes primitifs congolais, le roi Léopold II leur faisait couper les bras. Après lui, Les Belges ne feront pas mieux. Après la deuxième guerre mondiale, Rwandais et Burundais tombent dans leur coupe, Ainsi, le cœur des ténèbres s'étend à ces deux derniers pays au-delà du Congo. Même après les indépendances, l'Afrique reste la jungle, avec les scores les plus horribles de sauvagerie après la seconde guerre mondiale : le génocide rwandais (plus de 850.000 victimes) ; la guerre internationale de la RDC (plus de 5.000.000 de personnes tuées) ; les massacres inter burundais (plus de 300.000 morts). La nature impénétrable du Congo héberge un nombre incalculable des forces négatives ressortissant de toutes les régions de Grands Lacs. L'Est de la RDC est dénommé la capitale mondiale des viols et violences contre la femme et les bourreaux viennent des tous les pays des Grands Lacs. La communauté internationale (ONU) y essuie d'inattendus déboires (Bukavu, 2011 et Goma 2012). Même la première brigade initiée pour mettre fin à la loi de la jungle imposée par les forces négatives n'ont toujours pas fini de se mettre en place. Pour quel avenir ? Qui vivra verra!

En attendant, la jungle s'installe inexorablement, particulièrement à l'Est de la RDC, carrefour des ténèbres. Sensible à cette situation désespérée, la Présidente de la Confédération Suisse, Micheline Caliny-Rey, déclare en 2011 :

“J'ai vu des femmes magnifiques, des femmes victimes de ce conflit armé, des femmes qui subissent, quotidiennement, des horreurs abominables, qu'elles osent évoquer. Ces violences sont innombrables, ignobles. Le terme de violence est-il approprié ou est-ce plus que cela ? Ces atteintes symptomatiques à ces femmes et enfants ne constituent pas une violation majeure de leurs droits humains mais font partie d'une stratégie de destruction d'une communauté tout entière et de son devenir “(M. Juvet 2011).

Parler d'une stratégie de destruction d'une communauté tout entière laisse entendre la responsabilité de quelques sujets. Les acteurs politiques n'arrêtent de s'entraccuser, les rébellions n'arrêtent de se reproduire. Les Grandes puissances comme les Etats-Unis ne sont pas innocentées. Mais quelle que soit l'influence des éléments extérieurs, la jungle des Grands Lacs n'est due qu'aux acteurs internes eux-mêmes, comme le laisse entendre Cynthia McKinney, cette Candidate du parti écologiste aux élections présidentielles américaines de 2008, ancienne congressiste du parti démocrate et envoyée spéciale de Bill Clinton dans les Grands Lacs Africains en 1997 :

« Depuis plus d'un demi-siècle, le peuple congolais souffre et subit toutes sortes d'agressions. Autrefois, c'était la colonisation belge qui prétendait lui apporter la « civilisation ». Aujourd'hui, ce sont les Etats-Unis qui prétendent l'aider à vivre en « démocratie » Pour « civiliser » les Congolais, le roi Léopold II leur faisait couper les bras. Pour leur apporter « la démocratie » les Etats-Unis les laissent se faire massacrer. Derrière l'envie apparente d'apporter la « civilisation » et la « démocratie » aux Congolais, se cache le besoin de profiter des énormes richesses minières du Congo, richesses dont s'emparent des Belges et des Américains, tantôt discrètement tantôt ouvertement, depuis très longtemps (voir Charles ONANA, 2009,7, « Préface »).

Les facteurs politiques et économiques entrent certes en jeu dans la jungle des Grands Lacs Africains. Mais le facteur culturel n'est pas à écarter. Il repose sur l'imaginaire qui domine les croyances des communautés de la région, imaginaire qui correspond à ce que Amin Mahalouf appelle « altérité meurtrière » dont nous établissons l'expression littéraire et le renouvellement dans deux volets qui suivent.

2. L'imaginaire Littéraire des Grands Lacs Africains

Nous avons choisi, pour notre présente étude, le second sens du concept « imaginaire », à savoir les croyances d'un groupe, avec interaction possible des uns aux autres ». Signalons en outre que les interventions relèvent des modalités diverses selon les opérations de la psyché ou constitution du sujet, un rapport fondamentalement narcissique du sujet à son moi. Dans les rapports entre les sujets, il suscite une relation dite « duelle », fondée sur (et captée par) l'image d'un semblable. Pour Lacan, il n'y a de semblable (un autre qui soit moi) que parce que le moi est originellement un autre. Enfin, du point de vue des significations des discours, il constitue un type d'appréhension où des facteurs comme la ressemblance, l'homéomorphisme, jouent un rôle déterminant.

Sur le plan méthodologique, les théoriciens soutiennent que les études de l'imaginaire n'ont pas de méthodes propres et ne peuvent pas en avoir, tant le champ recouvert est large et interdisciplinaire. Toutefois, nous nous appuyons sur l'énonciation et sur l'expression des croyances communautaires ainsi qu'à la nature de l'altérité qui en découle. Dans la configuration orientale l'imaginaire littéraire prend une expression orale est une expression écrite mais il demeure identique dans les deux modes d'expression.

2.1. L'imaginaire littéraire dans l'orature

Il ne s'agit pas d'inventorier toutes les sources relevant de ce type de littérature. Nous nous sommes limité à quelques textes symptomatiques. La première caractéristique de l'orature est sa faculté d'affirmer les frontières communautaires des sujets et l'éloignement de l'autre des limites identitaires du groupe. La stigmatisation de l'autre est réalisée par des expressions de désignation directe, adjective, périphrases, ... ou métaphoriques.

Du côté de la RDC, l'imaginaire issu de l'orature trouve une configuration originelle dans les proverbes et maximes des Bashi, *Emigani Bali Bantu* (Kagaragu, 1976). Le proverbe symptomatique stipule : « *Eyonera Omuhanya, e Rwanda ehubuka* »

Traduction : La vache qui ravage le champ du malheureux vient du Rwanda. / La malchance atteint toujours le malheureux, même quand elle vient de loin ». (Abbé Kagaraga, *op.cit.* 123)

L'explication en bas de page précise : « Le Rwanda est à quelques kilomètres du Bushi, de l'autre côté du lac Kivu. A cause de ce lac, les Bashi ordinaires le prennent pour un pays lointain. Les frontières communautaires des Bashi sont ainsi matérialisées par le lac, et le Rwanda constitue le symbole de tout espace étranger, malheureusement source de destruction pour la communauté Shi. Les facteurs destructeurs rwandais sont incarnés par la vache rwandaise.

Le mode de représentation de l'imaginaire du Mushi est celui du délire qui amène le sujet Mushi à se percevoir dans une vision de victimisation. Ce qui conduit à l'extrémisme du rejet du Rwandais, cet autre, vu fondamentalement comme un bourreau contre lequel il faut absolument résister, car menace permanente, sombre personnalité, incarnation de la sauvagerie. L'imaginaire en vigueur ici est celui de la relation duelle.

Du côté du Rwanda, l'imaginaire n'est pas plus brillant ! Dans les trois genres de la littérature orale, nous nous intéresserons spécifiquement à la poésie dynastique, consacrée à exalter le roi et la maison régnante. Le poème n°71 que traduit Alexis Kagame est intitulé : « *Ô front foudroyant* » (voir FIPF, 1973, 64)

« *Ô Front foudroyant !*

Ô Briseur des nuques

Fils de Ndabarasa et de Cyilima

Digne Héritier du Tambour de Mukobanya

Ô Modèle que dès longtemps nous vantait Kigeli

« De ce retrouvable Karinga, nous disait -il,

*Je vois qu'il a déjà brisé la vie des peuples,
Alors que sa barbe ne fait que poindre,
Ce vainqueur des multitudes,
Héros qui déconcerte les « Buffles » :
Ceux qu'il menace ne s'éveillent que pour pousser les gémissements.
Le peuple qu'il terrasse ne ressaisit plus sagaie,
Ce lancer qui comprime l'adversaire, souche de Mukobanya
Ô Héros dont les bras assènent des coups foudroyants!
Ô Disperseur des sagittaires, souche de l'Archer, conquérant des monts !
Ô Tonnerre en qui se révèlent les prouesses de Ndabarasa
Telle la dot payée, telle l'Épouse fiancée en prédestinée :
La vache qu'il solda à Kanyoni, aboutissant aux résultats que voici :
Je constate qu'il oblige l'ennemi à ne manger plus que légumes,
Ce Très-Rapide, fils de l'Archer, rejeton de la souveraine.
Celui qu'il n'a pas encore tué est devenu miséreux !
Frappe-t-il ? Pas d'agonie ! Inutile le second coup !
Lorsqu'il blesse, rien ne peut subsister ? »*

Aucun indicateur de territoire à préserver n'est attesté dans ce texte. Le modèle ne semble pas décrire le comportement d'une communauté, mais celui de tout individu patriote. D'où le recours à des figures des héros légendaires alignés en généalogie : redoutable Karinga, futur héritier de Kigali, souche de Mukobanya, fils de Ndabarasa et de Cyilima, tous « héros dont les bras assènent de coups foudroyants », dont le profil ethnique est symbolisé par front foudroyant. C'est ici un modèle de comportement patriotique pour chaque membre de la communauté ! Sa bravoure est agressive et menaçante, car « héros qui déconcentre les Buffles » et terrasse des peuples pour conquérir des monts, bref, un tonnerre » qui tue l'ennemi sans agonie ! Aggression et terreur sont le lot réservé à tout peuple ennemi, attaqué dans un triomphalisme absolu par ce « front foudroyant, briseur des nuques », « vainqueur des multitudes ». Ce modèle d'héroïsme individuel n'est au fond que métonymie de l'héroïsme communautaire d'un groupe né pour et par la bataille, car s'il ne déconcerte pas, il menace. Son ennemi n'est jamais identifié. S'il n'est pas tué, il est alors miséreux, individuellement ou collectivement. Le mode de représentation de l'imaginaire du Rwandais est ici celui de la mégalomanie qui amène le sujet à se percevoir dans une vision de supériorité et de dominateur irrésistible, menace permanente des autres individus ou peuples.

Enfin du côté burundais, les sources de l'orature symptomatiques de l'imaginaire lié aux relations avec les autres pays de la région ne sont pas si nombreuses. Nous avons dû nous contenter de quelques proverbes repris dans le roman de Juvénal Ngorwanubusa,

Les années avalanche (2012,18) et qui sont puisés de toute évidence dans la littérature orale du pays.

Nous lisons en effet :

1. « Méfié-toi du fils d'autrui.

Le fils d'autrui n'est jamais un allié sûr.

Le fils d'autrui est un monstre »

2. « Souviens-toi de ce proverbe africain, mon fils,

Avait averti Kanyana : « Les dents de ton demi-frère consanguin peuvent être branches, mais elles sont à ton intention toujours plantées dans des alvéoles de sang. »

3. « N'oublie jamais ce proverbe africain quoi qu'il arrive, avait confié Gasuka à son fils : « Ton demi-frère consanguin peut ne pas souhaiter ta honte parce qu'elle pouvait rejaillir sur lui, mais ta mort ne lui déplairait pas. »

Les trois proverbes réduisent la relation duelle au niveau nucléaire de la famille, non dans les rapports entre les frères du même père et de la même mère, mais dans les rapports avec un demi-frère consanguin. En dépit de ces rapports si proches, ce demi-frère n'en demeure pas moins 'un fils d'autrui ' envers lequel il faut de la méfiance, car « ta mort ne lui déplairait pas ». Le modèle de l'imaginaire burundais n'est pas moins basé sur le délire que ceux des Bashi et des Rwandais. Il est fondé sur la haine fratricide du genre de celle qui a opposé Cain à Abel ou Isaac à Ismaël dans la Bible. Le territoire des sujets n'est pas problématisé. Donc, la cohabitation n'est pas un enjeu communautaire. Tout en vivant ensemble sous le toit paternel, on ne verra dans l'autre qu'un monstre, un fils d'autrui dont « *les dents sont à ton intention toujours plantées dans des alvéoles de sang pour ta mort* ». La mort de l'autre est ici considérée comme issue finale avec tout « *demi-frère consanguin* ». L'imaginaire est alors, dans la constitution de chaque sujet, un rapport de conflictualité voilée et de rejet sur fond racial ou tout au moins biologique (interethnique), un rapport duel intérieur à l'espace communautaire, sans agressivité ni victimisation, mais prudent et larvé.

2.2. Synthèse

A ce niveau de nos analyses, une première synthèse devient possible. Dans l'optique de l'hypothèse de la région des Grands Lacs comme champ littéraire, nous étions contraint à ne considérer les productions littéraires que comme expressions transnationales allant d'un pays vers un autre. De ce point de vue, nous n'avons retenu de l'orature que des textes symptomatiques de l'imaginaire du groupe vis-à-vis d'un

autre. Pour tous les trois pays, le délire s'est imposé comme mode de représentation de l'imaginaire : la victimisation pour la RDC (représentée métonymiquement par la communauté des Bashi) ; la mégalomanie agressive pour le Rwanda et la haine larvée pour le Burundi. La notion de territoire est mise en jeu dans l'imaginaire Congolais, celle de la conquête dans l'imaginaire rwandais et celle du toit paternel est sous-entendue dans l'imaginaire burundais. Comme stratégie de lutte, les Bashi recourent au rejet du Rwandais et à la résistance habile et fondamentale ; le Rwandais se veut une menace permanente et destructrice ; enfin le Burundais comme stratégie des luttes, prône la cohabitation sur fond d'une méfiance larvée. Pour tout dire, aucune forme de ces imaginaires, qui ne sont que des variations des aspects les plus sauvages et les plus primitifs de l'homme, résultats du lent éloignement de la civilisation et de l'humanité, ne se retrouve identique dans tous les pays. L'on n'est pas du tout loin *du cœur des ténèbres* de Joseph Conrad, les Communautés créant aux tours d'elles toutes les conditions de la jungle.

Les contradictions, impasses et paradoxes vécus au cœur de l'Afrique, c'est-à-dire dans les Grands Lacs Africains ne sont pas toujours sans lien avec cet imaginaire de la jungle dont la configuration est nette dans les textes symptomatiques que nous venons d'explorer. Le génocide rwandais, les plus de cinq millions de victimes congolaises, les cycles de violences burundais, constituent le bilan le plus éloquent de l'imaginaire de la jungle entretenu durant des années dans la région. Que révèlent les productions littéraires modernes, c'est-à-dire écrites ?

3. L'imaginaire littéraire des Grands Lacs à travers les textes écrits

La littérature moderne est constituée, pour les trois pays des Grands Lacs Africains, de textes écrits aussi bien dans les langues africaines que dans les langues étrangères (français, anglais, portugais en particulier). Ces textes ont commencé pendant la période coloniale et se poursuivent jusqu'à nos jours. Loin de nous la tentation de restituer leur état actuel. Quantitativement les Rwandais ont écrits des centaines d'ouvrages de tous genres.

Les auteurs de *l'Anthologie de la littérature rwandaise moderne* (J.Chr. Nkejabahizi, J.M.V. Kahishemwa, A. Rudacogora ; 2009) résument la situation en ces termes :

« *La littérature rwandaise écrite porte essentiellement sur quatre sous-genres : le roman, la nouvelle ; le théâtre et la poésie. Tous sauf la prosa, sont tout à fait nouveaux* » (op.cit, 11)

Les questions formelles ne nous intéressent pas dans la perspective de l'imaginaire qui est la nôtre. C'est plutôt le fond et là-dessus, les auteurs de *l'Anthologie* nommés

ci-haut déclarent :

« (...) les auteurs Rwandais traitent souvent des mêmes thèmes liés à la vie quotidienne, notamment le problème de l'amour chez les jeunes, l'instabilité des ménages, l'infidélité chez les femmes, etc. Aujourd'hui, avec les ravages causés par la guerre et le génocide de 1994, la question des relations interethniques ainsi que la hantise d'unité et réconciliation, des droits de la personne humaine et le « gender », nous assistons à un renouvellement thématique issu d'une histoire mouvementée » (Op.Cit, 12, 13).

Comme on le voit, beaucoup de textes littéraires modernes existent au Rwanda. Ils sont produits à l'intérieur et à l'extérieur du pays mais la thématique demeure celle du champ littéraire national. Même le recueil poétique intitulé *Les vers de la vie des mille collines*, publié au pays en Juin 2011, s'inscrit bien naturellement dans le champ littéraire rwandais. Le plus frappant est que même les écrivains qui ont vécu en RDC et qui, sous le Maréchal MOBUTU, ont pris la nationalité zaïroise ne traitent jamais de thématique congolaise. On peut citer le cas de Louis Munyaburanga Basengo, qui a vécu à Bukavu ; Faustin Nyangezi Rwanfizi qui a vécu à Lubumbashi ; Antoine Ruti, auteur du roman *Le fils de Mikenko* (édité au Zaïre) et que les congolais se sont approprié dans leurs anthologies, et beaucoup d'autres. Personne parmi eux ne parle de la guerre en RDC ni des violences et viols faits aux femmes à l'Est de la RDC, particulièrement chez les Rwandophones ! Personne ne touche au drame Burundais ! Rien n'indique aucune ouverture à ce qui pourrait être considéré comme champ littéraire des Grands Lacs Africains. L'imaginaire garde son credo territorial national et s'exprime par le silence, mieux par l'omerta, sur les autres pays de la région.

Qu'en est-il de la production littéraire moderne de la RDC. Celle-ci comprend ce jour une grande quantité de textes de tous genres. Elle a lieu à l'intérieur comme à l'extérieur du pays. Elle peut compter, en ce XXI^e siècle, plus de trois mille titres (Cf. J.C. Makomo, 2011 ; Charles Djungu - Simba, 2007 ; G. Ngal, 2009 et Riva 2006). L'anthologie la plus récente, *Voix du Congo*, rassemblée par Charles Djungu -Simba (2011) indique bien que les textes produits s'inscrivent généralement dans le champ littéraire congolais :

« On est loin non seulement des textes littéraires pionniers (...), mais aussi de la littérature d'expression française entre 1970 et 1990, si « apagogique », si noircissante, si « afropessimiste ». Survenant en même temps que le cinquantième anniversaire de l'indépendance de la République Démocratique du Congo, cette anthologie se présente comme un

*chant de ralliement, d'hallali, chœur de
poètes sans frontières, solidaires d'une même
vision : la renaissance urgente du Congo
dit « démocratique »... » (Voir Préface du Pr. Lye M. Yoka, p. 15, 16)*

Certes, la thématique demeure congolaise. Autant dire, par rapport à l'imaginaire qui nous intéresse, que le credo territorial limité à l'espace du Bushi dans la partie de l'orature, s'étend ici à toute l'étendue nationale. Les écrivains congolais ne traitent pas des thématiques rwandaises ni burundaises, quand bien même elles seraient liées au génocide ou au drame burundais. Même le projet « *Rwanda : écrire par devoir de mémoire* » de 1998, qui a connu l'implication de beaucoup d'auteurs africains, n'a enregistré aucun Congolais ni Burundais. Pourquoi cette distance ?

La réponse est donnée par un élément de l'imaginaire des Grands Lacs, versant congolais, où nous avons relevé que le Mushi traditionnel attribue métaphoriquement les destructions que subissait son champ à la vache venant du Rwanda. Nous avons parlé alors du délire de la victimisation. Ce ton prend une coloration plus nette dans les textes les plus récents de la littérature congolaise. Nous pouvons citer entre autres :

1° Julien KilangaMusinde, *Congo : « Terre envahie,
Tu m'as tendu la main
Au cœur de tes forêts immenses
Au son des canons qui vrombissent
Congo ! » (Voix du Congo, 2011, 51)*

2° Charles Djungu-Simba, *Dis-moi Congo :*
*« Aux lucioles engluées dans
L'encre de la nuit.
Aux braises qui sous la cendre de trahison
Sommeillent et vous rouspètent en silence
A ces femmes bêtes de somme et à mêmes
Crises complots suicides assistés et quoi encore
Taisez vos vouvouzellas vos prêches et vos fêtes
Rien, vous dis-je, rien (et je mens à peine)
Ne nous arrêtera d'enfanter
L'espoir, non la vie ! » (Op.Cit, 19)*

La liste est trop longue pour être reprise ici. Pour les auteurs des violences dont ils sont victimes, les auteurs congolais savent faire la part des choses. Ils dénoncent

d'abord la communauté internationale. Citons de nouveau Charles Djungu-Simba :

*« Apprends-nous à préférer
Nos cache-sexes à leurs abacosts
Nos palabres à leur démocratie erratique
Nos cacophonies à leurs francophonies
Apprends-nous à demeurer debout
Cap devant comme ton fleuve vaillant
Mains agrippées sur le bastingage de l'avenir
A racler de toutes nos griffes de fauves
Les résidus de nos peurs ataviques
Afin de féconder le vaste désert de nos doutes
Congo ! » (Op.cit, 21, 22)*

Le roman *La guerre et la paix de Moni Mambu* de Yoka Lye Mudaba, le recueil de poèmes *Simameni Wa Kongomani* (Debout Congolais !) de Jean-Robert Kasele et beaucoup d'autres textes dénoncent bien la communauté internationale comme premier bourreau de la RDC.

Toutefois, comme le proverbe des Bashi évoqué au début, des textes plus récents s'attaquent au Rwanda en dénonçant sa méchanceté. Le poème de Charles Djungu-Simba s'intitule : « *Ah, voisin !* » :

*« Les souris de ta chaumière
Tu viens les piéger dans ma ville
Ta toiture qui suinte à volonté
Tu prétends la colmater chez moi
Quand tu frappes tes gosses
Tu cries vite à l'assassin
Quand tu voles mes biens
Tu accuses Stanley et Livingston
(...)
Moi le géant au grand cœur
Quand tu errais sans toit
Je t'ai logé et nourri
Mes femmes ont allaité tes gosses
Devenus grands ils les ont violées
Je t'ai ouvert grands mes bras
Ignorant que les tiens sont des machettes » (voir Fr. Abibi, 2008, 64)*

Le discours violent est de mise ici. Mais l'imaginaire littéraire congolais demeure toujours celui de la victimisation. En d'autres termes, la logique de la jungle demeure

la caractéristique des Grands Lacs où l'ancien bourreau d'hier reste celui d'aujourd'hui et la victime d'hier reste celle d'aujourd'hui. Et le champ littéraire des Grands Lacs n'a toujours pas vu le jour ! Qu'en est-il du Burundi ?

La littérature burundaise existe sans aucun doute et Juvénal Ngorwanubusa en fait l'état des lieux dans sa communication présentée au colloque régional sur la promotion des lettres dans la région des Grands Lacs Africains, organisé par Sembura Suisse du 23 au 24 Juin 2012 et publié en décembre de la même année. Elle comprend des noms comme Michel Kayoya, Gérard Butoyi (*Mbanzabugabo*, 1978), Louis Kamatari (*Soweto ou le cri d'espoir*, 1979-80), Joseph Kirahagazwe (*la dague de la passion*, 1979), Clément Kirahagazwe (*Pièce de rechange*, 1980), Ambroise Niyonsaba (*L'espoir au pays de Mbala*, 1978), Marie Louise Sibazuri (*Quoi qu'il arrive, la vie est belle*, 1978), Eric Shima (*la voix des Grands Lacs*), Joseph Cimpaye (*L'homme de ma colline*, 1970), Patrice Gahungu Ndimubandi (*Ta guerre est juste, la voix de Nyanga*), Sebastien Katihabwa (*Les Sirènes du purgatoire*), Antoine Kaburahe (*Le testament de l'espoir*).

Tous ces textes issus des genres variés traitent essentiellement des thématiques burundaises. Ils matérialisent ainsi un champ littéraire national. A part quelques préoccupations personnelles des auteurs, ces œuvres abordent les difficultés de cohabitation pacifique interethniques du Burundi. Peu importe d'où le texte est produit, il rentre dans le champ littéraire du pays.

Même les textes les plus récents ne s'écartent de cette ligne de direction. Nous pouvons citer en désordre : les trois nouvelles qui ont bénéficié du prix Michel Kayoya 2011 à savoir *Sabine Michaela Z3* de Claudia Niyonzima qui décrit une expérience douloureuse traversée par l'héroïne ; *Le fils de violence* de Jean-Sacha Barikumutima et *Mon nom est Rehema* de Joseph Ndayisenga, qui traitent d'un geste altruiste de salut d'un nourrisson. Nous pouvons citer également *La descente aux enfers* d'Aloys Misago (2012), un roman historique qui fait la restitution profonde et émouvante des années de sang du Burundi. Signalons aussi les *années avalanche* (2012) de Juvénal Ngorwanubusa, un autre roman historique sur la vie tumultueuse du Burundi depuis les dernières années de la colonisation à nos jours en passant par les Bagaza, Buyoya, les guerres des années 1990 et le Burundi des premières années du XXI^e siècle. Citons finalement *Baho* de Roland Rugero (2012), roman sur le drame d'un muet d'entre-deux-guerres burundaises et qui en profite pour reconstituer les affres des violences interethniques au pays.

Comme on le voit, la littérature burundaise ne parle que de l'expérience nationale. Aucun texte ne traite du génocide rwandais à fond ni de la guerre en RDC. Si par exemple *Les années avalanches* parle des Congolais, c'est juste pour signaler leur place dans l'histoire du Burundi, particulièrement durant les derniers jours de la colonisation. En plus, ils ne sont pas présentés sous un jour favorable. Car leur aspect physique,

leurs mœurs les affichent comme des gens superficiels, presque réduits au niveau du pantalon devant le sexe féminin burundais. Rien que l'appellation Kanyana (Agnelle), qui désigne la fille Tutsi que le laid Kongomani épouse dès la première vue, en dit long sur la perspective des relations interethniques du roman. Mais ces aspects ne suffisent pas pour parler du champ littéraire des Grands Lacs pour ce texte. Il lui manque une dimension transnationale. Cependant, le champ national est bel et bien là, basé sur la métaphore du demi-frère consanguin relevé dans l'orature.

Dans l'ensemble, les productions littéraires des pays des Grands Lacs, individuelles ou collectives, sont demeurées tributaires de l'imaginaire de la jungle qui ruine le cœur des acteurs de la région. L'intérêt positif à ce qui se passe chez le voisin tarde encore à se manifester. Mais l'espoir n'est pas à écarter. Il se produit depuis un temps quelques signaux prometteurs.

4. Renouvellement des imaginaires : juste un début

L'imaginaire de la jungle demeure jusqu'à ce jour la spécificité de la région des Grands Lacs. Les forces politiques ayant exploité abusivement la notion des frontières et exploitant tout aussi abusivement la nature sauvage de la région, ont fini par créer un ordre antinomique, fait de guerres meurtrières, surtout dans les dernières décennies du XXe siècle, et ces derniers jours, à l'Est de la RDC, refuge de toutes les forces négatives.

Des efforts sont en cours pour tenter d'obtenir l'émergence d'un ordre plus humain. Politiciens, humanitaires et autres acteurs animés de bonnes intentions collaborent à la création d'un nouvel ordre. L'élément fondamental à changer, c'est l'imaginaire ambiant. Il faut le renouveler. Et la littérature ne peut jouer ici qu'un rôle déterminant.

Depuis 2010, quelques femmes suisses, sous la houlette de Brigitta Züst, ont mis sur pied une structure en forme d'ONG, pour la promotion des lettres dans les Grands Lacs. La structure porte le nom de *Sembura Suisse*. En vue de contribuer aux efforts de renouvellement de l'imaginaire et à l'émergence d'un autre devenir plus humain dans les Grands Lacs, donc au cœur des ténèbres africaines, les Grands Lacs Africains, une association d'écrivains, de critiques littéraires, et de professeurs d'Université spécialistes de littérature, du Burundi, de la R.D.Congo et du Rwanda a vu le jour : « *Sembura ferment littérature Grands Lacs* ». Le but est donc de créer par la littérature des conditions d'une paix durable entre les nations de la région jadis en proie aux hostilités récurrentes à travers un projet fédérateur.

La structure d'appui, disions-nous, est de droit suisse. Elle est conçue et dirigée par Madame Brigitta Züst. Elle a eu comme première coordinatrice régionale Madame Maya Schaub qui a géré la plate forme de 2010 à mars 2011. Rentrée en Europe, Maya

a été remplacée par Madame Ana Tognola qui est jusqu'à ces jours la coordinatrice de Sembura basée à Bujumbura. Le nom « Sembura » est un terme du Kinyarwanda signifiant ferment, donc littéralement un moyen pour faire pousser un produit, pour amener une boisson à sa force et littérairement la littérature à son développement.

Au départ, le projet était destiné aux Rwandais qui venaient de s'entredéchirer à travers leur génocide. Mais le constat ne tardera pas à se faire. Tous les pays des Grands Lacs Africains étaient concernés. C'est ainsi que le rayon d'action de Sembura va s'étendre sur tous les trois pays, non sans peine, les Congolais n'acceptant pas facilement cette appellation en Kinyarwanda. Mais le renouvellement de l'imaginaire c'est aussi cela. Après beaucoup de débats, le mot « Sembura » va être gardé.

A tour de rôle, chaque pays va recevoir la plateforme. Les premières réunions ont lieu à Kigali, puis à Bujumbura. Le tour de Bukavu va enregistrer quelques problèmes, certains membres Rwandais ayant avancé des motifs d'empêchement. L'imaginaire d'antan est toujours actif. Le premier axe de travail sera un projet d'anthologie de textes littéraires basés sur un thème emblématique : « Emergence-renâître ensemble ». Les écrivains renaissants constitueront le noyau d'une nouvelle société intégrée des Grands Lacs, à partir de laquelle on pourrait rêver d'une autre Afrique qui vient, dont le cœur n'étant plus assombri par des ténèbres. L'introduction de l'anthologie terminée reprend cette vision en ces termes :

« Le fait que le Burundi, le Rwanda et la République Démocratique du Congo soient individuellement en difficulté -pour utiliser un euphémisme - n'a rien d'exceptionnel. On ne compte pas le nombre de pays qui se portent mal, partout sur la terre. Ce qui trouble et inquiète, c'est une relation où prédominent la méfiance et son corollaire, la tendance à se dénigrer insidieusement ou à s'invectiver. Il n'est donc pas excessif de dire que dans cette région des Grands Lacs se joue d'une certaine façon le destin du continent, la sérénité du débat intellectuel est une question de vie et de mort. On a assez entendu les politiciens de tous bords ainsi que leurs porte-machettes et il est temps d'écouter les créateurs. Il ne faut certes pas leur demander plus qu'ils ne peuvent donner. Ce sont des maîtres du verbe, pas des magiciens, et ils ne mettront pas fin, comme par enchantement aux logiques d'extermination. Du moins aideront-ils à faire comprendre que dans une société digne d'être appelée humaine, les massacres et les viols de masse doivent être l'exception et non une pratique routinière prétendument justifiée par on ne sait quelle lutte « populaire » et « démocratique ».

(Boubacar Boris Diop, « introduction », *Emergences-renâître ensemble. Anthologie*, 2011, VIII, IX).

L'anthologie *Emergences-renâître ensemble* constitue le premier ouvrage qui a rassemblé les écrivains, les critiques, les éditeurs de la région, donc la première œuvre

ouvrant le champ littéraire des Grands Lacs. Les acteurs y ont la même position et le même idéal. Les écrivains rwandais pourraient s'intéresser à des thématiques congolaises ou burundaises et vice-versa, dans la même vision. Rémy Ponton, parlant du champ littéraire, dit :

«L'écriture qui débute dans le champs littéraire peut se porter vers une position déjà existante en adoptant une pratique littéraire reconnue et bien codifiée. Il peut vouloir aussi créer une nouvelle position et s'associer dans ce but avec d'autres dans une avant-garde. » (Rémy Ponton, l'entrée « *champ littéraire* » dans *Le dictionnaire du littéraire*, *Op.cit*, P 108).

Poésie, nouvelles, contes, théâtre et romans (des extraits) structurent l'anthologie. Des écrivains congolais (Denis Ilunga Mbiya, Matthi Kayaya, Kambale, François-Xavier Lunanga, Faustin Muliri, Fiston Enack Makunda, Mwanza Mujila, Muzalia Zamusongi et Célestin Ntambuka) ont contribué à l'anthologie. Du côté rwandais, Jacques Buhigiro, Louis Basengo Munyaburanga, Kalisa Rugano, Augustin Gasake, Timothy Njoroge et John Rusimbi ont été les contributeurs. Enfin du côté burundais, Thierry Manirambona, Ketty Nivyabandi, Claver Nkurunziza, Désiré Nyabuhoro, Antoine Kaburahe, Sébastien Katihabwa, Roland Lewis Rugero, Marie-louise Sibazuri, Joseph Butoyi et Colette Kirura Samoya sont contributeurs.

Il y a eu en plus des critiques qui ont constitué le jury chargé d'évaluer les textes dans leur conformation à la vision de la constrictio de la paix ou de renaître ensemble. Le côté rwandais était représenté par le critique Louis Kanamugira, le côté congolais par le critique Jean-Claude Makomo Makita et le côté Burundais par le critique Martin Ntirandekura.

Ne pouvant nous offrir le luxe de reporter l'ensemble de textes, nous nous contenterons de citer un échantillon remplissant la condition de transnationalité à la quelle contraint le champ des Grands Lacs : « Semburage » :

*« Si tu aimes le Congo,
Parcours l'Est de mon Ame,
Pour enterrer dans ta mémoire
Des milliers de morts
Que Dame-la-guerre
A abandonnés
Au nez du Rwanda !

Si tu aimes le Rwanda,
Parcours ta mémoire
Pour y enterrer des stères d'os*

*Et crânes qu'un carnage en rage
Fit flotter dans le cœur du Burundi !*

*Si tu aimes le Burundi,
Invite ses filles et fils
A honorer tout mort,
Comme ceux de Gatumba,
En face du boulevard de la mort.*

*Si tu aimes les Grands Lacs,
Dévoile-toi la face,
Prends une voile
Et sillonne ses Lacs.
Tu découvriras
Combien de relations séculaires
Traversent ses frontières
En quête du premier vol régulier
En partance vers Kinshasa,
Kigali et Bujumbura.*

(Faustin Muliri, « Semburage », in *Emergences-renaître ensemble*, p 15,16).

S'agirait-il d'une écriture sur commande ? Non. Les écrivains sont restés libres dans leur choix de thème. C'est la vision de renaître ensemble qui leur était imposée. De plus, aucun n'a été payé pour ses productions. C'est pratiquement l'esprit d'un champ littéraire qui a été respecté, comme par exemple les surréalistes ou classiques Français qui ont dû travailler dans une même perspective esthétique.

5. Perspectives

Le coup de Sembura a-t-il réussi ? Oui quant à la réalisation du premier projet. Mais non quant à la méfiance entre écrivains. Des efforts additionnels sont encore exigés, pour voir par exemple les auteurs Rwandais se rendre en RDC sans problème. On l'a vu déjà à Bukavu pour des séances de travail qui y étaient prévues. Il y en a eu qui ont été purement annulées et délocalisées à Bujumbura. Ce n'est pas non plus gratuitement que Bujumbura venait d'être choisi comme cadre où se passeraient les activités Sembura jusqu'à nouvel ordre. Par ailleurs, les écrivains Rwandais n'ont pas pu se rendre au Congrès des écrivains francophones de Lubumbashi (RDC) de septembre 2012, alors que les Burundais s'y étaient rendus. Tenant compte des hésitations et doutes qui caractérisent encore certains écrivains de Sembura Grands Lacs, la direction

de Sembura et les points focaux de chaque pays viennent de décider d'un nouveau projet d'anthologie orientée toujours vers la culture de la paix. C'est en quelque sorte « *Emergences-renaître ensemble II* ». L'espoir est de voir la méfiance et ses corollaires de la jungle disparaître totalement chez les écrivains, afin d'ouvrir la voie de cohabitation et d'acceptation à toutes les communautés des Grands Lacs. L'imaginaire de la haine est très enraciné. Les efforts pour l'effacer seront d'autant plus exigeants. Le renouvellement de l'imaginaire littéraire s'impose en définitive comme une nécessité.

Et certains écrivains de Sembura ont entrepris d'exporter la vision transnationaliste de leur organisation à des initiatives qui leur sont demandées par d'autres institutions. Tel est le cas des écrivains Muzalia Zamusongi de la RDC et Ketty Nivyabandi du Burundi qui ont contribué à l'ouvrage *Même le ciel ne pleure plus. Violences sexuelles dans la région des Grands Lacs de l'Afrique de l'Est. Portraits et regards*, initié par Michel Juvet, avec l'appui du gouvernement suisse. Le poème de la poétesse Ketty Nivyabandi a comme avant-dernière strophe :

« *Un, deux, trois pleurs identiques s'élèvent dans le ciel désertique.*

Trois silhouettes s'allongent, cheveux rasés, âmes calcinées.

Trois mères.

Trois plaies.

Trois cœurs fendus à jamais.

Congo, Rwanda, Burundi.

Trois pays.

Une seule agonie.

Un seul fleuve de larmes qui s'école et s'écoule à l'infini.

[Ketty Nivyabandi, op.cit]

Nous avons là, une adaptation autorisée du poème intitulé initialement « Trois ethnies » et qui ne s'adressait qu'au champ littéraire burundais. Muzalia ne s'écarte pas de cette vision transnationaliste :

« *Sombres souvenir* ».

« J'ai l'image d'une Afrique sur le flanc

Vautrée dans ses horreurs

Qui me regarde avec des yeux irréels

Afrique malade, Afrique myope

Qui maladroitement

Ajuste ses impairs de lunettes cerclées de sang ».

(Voir Michel Juvet, 2011)

Comme le dit Ketty Nivyabandi, « *Trois pays, une seule agonie* ». Selon l'imaginaire en cours, disons mieux : trois pays, une seule survie, selon l'imaginaire renouvelé. Ainsi, le champ littéraire des Grands Lacs est-il finalement lancé. Sa survie demande l'implication de tous les écrivains de la région, ceux d'aujourd'hui et ceux de demain.

Bibliographie

- Sembura, 2011. *Emergences-Renaître ensemble. Anthologie*, Kigali : Fontain Publishers.
- Bordas, E. 2010. Imaginaire et imagination. In : Aron P. Saint Jacques, D. Viala A., *Le Dictionnaire du Littéraire*, Paris : Quadrige/PUF, p.369-371.
- Djungu-Simba, Ch. 2011. *Voix du Congo. Poésie*. Bruxelles : Le cri édition.
- Djungu-Simba, Ch. 2009. *Les écrivains du Congo-Zaïre-Approches d'un champ littéraire africain*. Université de Metz : Paul Verlaine.
- FIPF, 1973. *Littératures de langue française hors de France, Anthologie didactique*. Paris : Duculot.
- Iwacu, 2011. *Prix Michel Kayoya 2011*. Burundi : Editions Iwacu.
- Joubert, J.L. (sous la direction) 1995. *Littératures francophones d'Afrique Centrale*. Paris : Nathan.
- Juvet, M. 2011. *Même le ciel ne pleure plus. Violences sexuelles dans la région des Grands Lacs de L'Afrique de l'Est. Portraits et regards*. Genève : Editions Slatkine.
- Kadima-Nzuzi, M. 1984. *La littérature Zaïroise de la langue française*. Paris : Karthala.
- Kagaragu, N.A. 1976. *Emigani Bali Bantu, Proverbes et maximes des Bashi*. Bukavu : Libreza.
- Kayishema, J.M.V. 2011. Anthologie de la littérature rwandaise moderne. In : Ngorwanubusa J. et Tognola A., *La promotion des lettres dans les pays des Grands Lacs Africains, Actes du colloque*. Organisé par Sembura, du 23 au 24 Juin, Bujumbura : Sembura et auteurs, P. 60-77.
- Makomo, J.C. 2011. L'état des lieux de la littérature francophone de la R.D.Congo : des pionniers aux années 2010. In : Ngorwanubusa J. et Tognola A., *La promotion des lettres dans les pays des Grands Lacs Africains, Actes du colloque*. Organisé par Sembura, du 23 au 24 Juin, Bujumbura : Sembura et auteurs, p. 85-117.
- Misago Aloys, 2012. *La descente aux enfers. Un roman historique*. Bruxelles : Archives Musée de la Littérature.
- Ngal, G. 2007. *Littératures congolaises de la R.D.C. 1482-2007. Histoire et anthologie*. Paris : l'Harmattan.
- Ngorwanubusa, J. 2011. La littérature de langue française au Burundi : Etat des lieux. In : *La promotion des lettres dans les pays des Grands Lacs Africains. Actes du colloque* organisé par Sembura, du 23 au 24 juin, Bujumbura : Sembura et auteurs, p. 60-77.
- Ngorwanubusa, J. 2012. Les années avalanches. Bruxelles : Archives et Musée de la Littérature.
- Ngorwanubusa, J., Tognola A. 2011. *La promotion des lettres dans les pays des Grands Lacs, Actes du colloques* organisé par Sembura, du 23 au 24 juin 2011, Bujumbura : Sembura et auteurs, p.78-84.
- Nkejabahizi, J. C., Kayishema, J.M.V., Rudacogora, A. 2009. *Anthologie de la Littérature rwandaise moderne*. Butare : Editions de l'Université Nationale du Rwanda.
- Ponton, R. 2010. Champ littéraire. In : Aron P., Saint-Jacques D. et A. Viala (sous la Direction de), *Le Dictionnaire du littéraire*. Paris : Quadrige/PUF, p. 107-109.
- Reybrouck, D. 2012. *Congo. Une histoire*. Bruxelles : Actes Sud.

Riva, S. 2006. Nouvelle *Histoire de la littérature du Congo-Kinshasa*, version française actualisée basée sur la traduction de Collin Fort, revue par l'auteur. Paris : l'Harmattan.

Rugero, R. 2012. *Baho*. Paris : Vents d'ailleurs.

Sembura club de Kigali, 2011. *Les vers de la vie des mille collines. Recueil de poèmes* : inédit.

Intertextualité et création romanesque chez Sony Labou Tansi



Jean-Claude Rédjémé

Université de Bangui, République Centrafricaine
jeanclauderedjeme@yahoo.fr

Reçu le 25-06-2013/ Évalué le 20-10-2013/Accepté le 13-03-2014

Résumé

Considéré comme l'un des auteurs phares de sa génération, Sony Labou Tansi, auteur congolais, s'est fait connaître sur la scène littéraire internationale non seulement grâce à une œuvre littéraire abondante, mais surtout par une écriture subversive qui se veut une rupture par rapport à l'esthétique littéraire des premiers écrivains africains, caractérisée par son réalisme et son engagement clairement assumé. C'est ce constat qui a amené Bernard Magnier, dans le numéro 78 de la revue *Notre Librairie*, publié en 1985, à parlé de « *La vie et demie* des littératures africaines ». C'est dire que Sony Labou Tansi est un novateur. Mais son innovation, notamment dans le domaine romanesque, ne procède pas d'une création ex nihilo : l'auteur a une source d'inspiration diversifiée. Le repérage des intertextes dans l'œuvre romanesque de cet écrivain permet de dire qu'il existe une sorte de dialogue entre ses romans et les œuvres antérieures. L'originalité de l'auteur réside justement dans ce dialogisme.

Mots-clés : intertextualité, dialogisme, création, littérature

Fabulous creation by textual mixture with Sony Labou Tansi

Abstract

Considered as one of the leading authors of his generation, Sony Labou Tansi, Congolese author is known on the international literary scene not only through great dramatic literary work, but mainly by a subversive writing that requests a break compared to literary aesthetics of the first African writers, characterized by its realism and its engagement clearly assumed. It is this observation that brought Bernard Magnier, in the revue n° 78 *Notre Librairie*, published in 1985, talked about "*La vie et demie* of African literature." This means that Sony Labou Tansi is an innovator. But innovation, especially in the fabulous field, doesn't proceed by a creation ex nihilo : the author has a diversified source of inspiration. The identification of inter-texts in the fabulous work of this writer permits to find a kind of dialogue between his novels and the earlier works. The originality of the author lies precisely in this dialogism.

Keywords: textual mixture, dialogism, creation, literature

Introduction

Sony Labou Tansi, de son vivant, était considéré comme un auteur talentueux et prolifique. Lors d'un Colloque en hommage à cet auteur, organisé par la Faculté des

Lettres, Arts et Sciences Humaines de l'Université de Cocody, en Côte d'Ivoire, en 1996, nous avons, dans notre communication, présenté Sony Labou Tansi comme « l'écrivain le plus doué de sa génération », eu égard à son écriture truculente, luxuriante, déroutante et carnavalesque. En effet l'écriture romanesque de Sony Labou Tansi se veut une rupture assez radicale avec l'esthétique du roman africain traditionnel, en ce sens qu'elle présente de nombreuses distorsions, c'est-à-dire des déformations ou contraventions aux normes esthétiques en vigueur. L'auteur n'a-t-il pas écrit dans l'avertissement de *La vie et demie*, que « *La vie et demie*, ça s'appelle écrire par étourderie » ? Mais plusieurs études¹ ont montré que son écriture est le résultat d'une inspiration diversifiée. Cet article vise à révéler les phénomènes intertextuels qui se manifestent dans l'œuvre romanesque de cet auteur et à montrer en quoi son écriture constitue une originalité.

1. Le dialogue intertextuel

La critique littéraire, Julia Kristeva, définit le texte comme « une permutation de texte, une intertextualité : dans l'espace d'un texte plusieurs énoncés, pris à d'autres textes, se croisent et se neutralisent. » (Kristeva, 1969 : 52).

En fait c'est la critique russe, Mikhaïl Bakhtine, qui est le premier à introduire cette perspective dans la théorie littéraire. Pour lui, en effet, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte. Dans cette optique le mot littérature n'est plus envisagé comme un point (un sens fixe) mais un croisement de surfaces textuelles, un dialogue de plusieurs écritures. Autrement dit la littérature est perçue par Bakhtine comme un fait complexe, lieu où se croisent une multiplicité de discours hétérogènes.

On appelle donc intertextualité la relation qui unit un texte littéraire à d'autres textes préexistants auxquels il s'oppose ou fait écho. L'intertexte est alors cet ensemble d'écrits auxquels le texte est relié, explicitement ou non. Un texte se crée toujours, d'une certaine manière, dans une relation intertextuelle à d'autres textes.

1.1. L'intertextualité externe

L'intertextualité externe désigne le rapport d'un texte à d'autres qui ne sont pas de l'auteur lui-même. Dans *La vie et demie*, à propos d'une discussion entre le guide Jean-Sans-Cœur et le Général Fantasiani, le narrateur déclare : « Mais la raison du Guide étant toujours la meilleure, le général désarmait ». Cette phrase laisse apparaître la formule célèbre de Jean de La Fontaine qui, dans sa fable intitulée « Le Loup et l'Agneau », écrit : « La raison du plus fort est toujours la meilleure. » (Livre I, fable

X). On voit donc que c'est la phrase de La Fontaine, texte premier ou hypotexte (T1) qui a servi de modèle à la phrase de Sony Labou Tansi, considérée comme texte second ou hypertexte (T2). Les autres intertextes procèdent selon ce schéma.

Dans *L'Etat honteux*, le narrateur nous parle d'une avenue dénommée Pangloss (Labou Tansi, 1981 : 18). Ce nom nous fait penser à un personnage de *Candide* (de Voltaire) qui porte le même nom. En outre, l'extrait suivant : « et mes frères au galop creusez, bêchez, fouillez, ne laissez nulle place où ma hernie ne passe et repasse » (Labou Tansi, 1981 : 78) nous rappelle une fable de La Fontaine intitulée « Le laboureur et ses enfants » où on peut lire :

*Travaillez, prenez de la peine :
c'est le fonds qui manque le moins[...]
Remuez votre champ dès qu'on aura fait l'août.
Creusez, fouillez, bêchez ; ne laissez nulle place
où la main ne passe et repasse. »²*

Par ailleurs, l'un des personnages des *Yeux du volcan* s'appelle Alphonse Tchicaya. Tandis qu'un autre se nomme Martillimi Lopez dans *L'Etat honteux* ou encore Lorsa Lopez dans *Les sept solitudes de Lorsa Lopez*. Ces noms sont d'autant plus évocateurs qu'ils constituent une sorte de clin d'œil que l'auteur fait à ses compatriotes, hommes de lettres, Tchicaya U. Tam'si et Henri Lopes, qu'il admire et auxquels il a dédié *L'Etat honteux* :

à Ame La Yao,
Lopès
et U. Tam'si.

*Nous nous battons pour que
la liberté ne soit plus
un mot beurré à la sardine.*

D'autre part, on trouve dans *Les yeux du volcan* un extrait du livre de la Genèse : « Au commencement, Dieu créa le ciel et la terre. Or la terre était vide et vague, les ténèbres couvraient l'abîme, un vent de Dieu tournait sur les eaux. Dieu dit : que la lumière soit, et la lumière fut. » (Labou Tansi, 1988 : 93).

Enfin, dans *Le commencement des douleurs*, la phrase de Arthur Banos Maya, à savoir : « Vous ne pouvez pas courir plus vite que votre ombre. » (Labou Tansi, 1995 : 60), nous fait penser au héros d'une bande dessinée : *Lucky Luke*. Ce personnage dont le livre porte le nom est défini par son créateur comme « l'homme qui tire plus vite que son ombre », parlant de sa rapidité à manier son pistolet.

Ces quelques exemples montrent bien que les romans de Sony se réfèrent à d'autres œuvres préexistantes. Il y a donc un dialogue entre ses livres et les textes du passé. C'est dire qu'il peut y avoir un autre dialogue entre ses œuvres et l'histoire réelle.

1.2. L'intertextualité historique

Dans les romans de Sony, on trouve des noms qui évoquent des figures ou des événements historiques. Dans *Les yeux du volcan* notamment, on découvre une ville au nom évocateur : Tombalbaye. En réalité ce nom fait penser à François N'Garta Tombalbaye, homme d'Etat tchadien, né à Bissaba en 1918. Président de la République en 1960, il reçut l'aide armée de la France en 1968 pour lutter contre la rébellion dans le Nord du pays ; réélu en 1969, il fut tué lors d'un coup d'Etat à N'Djamena, en 1975.

Dans ce même roman, l'un des personnages s'appelle Mao Zedong (Labou Tansi, 1988: 81). Cette appellation nous rappelle une grande figure de l'histoire de la Chine : Mao Tsé-toung (orthographié aussi Mao Tsö-tong ou Zo-dong). Homme d'Etat chinois né à Shao Shan, en 1893, militant communiste dès 1918, l'un des fondateurs du parti communiste chinois, il le dirigea à partir de 1935, ayant imposé dès 1930 la thèse suivant laquelle la paysannerie devait constituer la force révolutionnaire (1937 - 1941). Puis adversaire de Tchang Kai-Chek, dans la lutte contre les Japonais, il reconquit la Chine continentale (1946-1949) et devint président de la République populaire de Chine (1954-1959). Après 1959, il resta, en tant que président du Parti communiste, le principal personnage de la Chine et inspira le Grand Bond en avant (1958), la rupture avec l'U.R.S.S. (1960), la révolution culturelle (1966). Sa pensée exprimée dans de nombreux ouvrages politiques et philosophiques, a été résumée dans *Le petit livre rouge*, massivement diffusé. Le maoïsme se présente comme une application du marxisme aux conditions particulières de la Chine et comme une théorie de la révolution démocratique et nationale dans les pays dominés par l'impérialisme. Il a eu un retentissement mondial. Le Grand Timonier est mort à Pékin en 1976. L'auteur cite ce personnage sans doute pour son caractère symbolique. Peut-être faut-il ajouter que l'auteur adhère à son idéologie.

On y retrouve aussi le nom d'un personnage charismatique qui nous replonge dans l'histoire du Congo. Il s'agit de Matsoua (Labou Tansi, 1988 : 56). André Grenard, dit Matsoua, est né le 17 janvier 1899. Il reçoit le baptême chrétien et devient catéchiste. Il séjourne plusieurs années en Europe et se rebelle contre l'autorité coloniale. Il crée une association typiquement africaine dénommée *Association Amicale*, dont le but est purement sociopolitique. Il est arrêté, emprisonné et meurt en prison le 13 janvier 1944. Il est enterré par la colonisation à l'insu de ses amis. Ceux-ci qui n'ont jamais cru à sa mort, le divinisent, l'adorent ; une religion typiquement africaine en est née, caractérisée par un culte à Matsoua, une rébellion contre l'Administration coloniale et

plus tard contre le gouvernement indigène. Matsoua est devenu le Sauveur des Noirs, comme Jésus l'a été pour le peuple d'Israël. Comme Jésus, Matsoua reviendra pour chasser définitivement les Blancs du sol congolais (Makouta Mboukou, 1980 : 120). C'est ce qui explique sans doute l'attente des habitants de Hozonna qui sont vite allés en besogne en prenant le Colosse (personnage principal du roman) pour ce messie. Mais d'un autre point de vue, le Colosse se présente plutôt comme la caricature d'une autre figure historique congolaise : Patrice Lumumba. Ce nom apparaît en effet dans *L'Etat honteux* (Labou Tansi, 1981:126) et dans *L'Anté-peuple* (Labou Tansi, 1983 : 14). Il existe une ressemblance entre ce personnage historique et le personnage principal du roman intitulé *Les yeux du volcan* : le Colosse. Pour justifier cette assertion, nous allons confronter ce roman à l'ouvrage de Jean Van Lierde : *La pensée politique de Patrice Lumumba*.

L'histoire contemporaine de l'Afrique nous enseigne que Patrice Lumumba est l'un de ceux qui ont lutté pour l'émancipation du continent africain en général et du Congo³ en particulier. Président du Mouvement National Congolais (M.N.C.), Patrice Lumumba avait une grande ambition, celle de « voir établir dans notre grand pays un Etat démocratique moderne, assurant la liberté, la justice, la paix sociale, la tolérance, le bien-être et l'égalité des citoyens, sans discrimination aucune. »⁴ N'est-ce pas cette déclaration qui revient dans la bouche du Colosse, à savoir : « - Non, Monsieur le maire, vous n'en aurez pas le loisir. Car cette ville deviendra la cité de la loi et du droit. Plus personne n'y piétinera personne pour son loisir »? (Labou Tansi, 1988 : 74).

Le Colosse, nous l'avons montré plus haut, est le personnage principal, sinon le « héros » de *Les yeux du volcan*. J.-P. Sartre, dans sa préface à l'ouvrage de Lierde, nous dit aussi, à propos de P. Lumumba que « Dès 56, il est à Stanleyville l'idole des foules ». C'est dire que Lumumba fait figure de héros comme le Colosse.

D'autre part, le Colosse se présente comme un partisan de la « non-violence » puisqu'en aucun cas il n'a parlé d'une lutte armée pour réaliser sa Révolution. A ce titre, on peut le comparer à Lumumba qui déclare : « Nous avons choisi pour notre lutte une seule arme : la non-violence. La seule arme qui permette une victoire dans la dignité et l'honneur. » (Van Lierde, 1963 : 395). Une lecture attentive permet de dire que le Colosse est un héros ambigu dans la mesure où il se propose de faire deux choses contradictoires : « faire la révolution » et « vendre des crimes » ; de sorte qu'on ne sait pas très bien si c'est un véritable révolutionnaire ou si c'est un plaisantin. Cette caractéristique se retrouve également chez Lumumba. A ce sujet, écoutons Jean-Paul Sartre : « On lui a reproché de jouer un double triple jeu. Devant un public exclusivement congolais, il se déchaînait ; il savait se calmer s'il découvrait des Blancs dans l'assistance et souffler habilement le chaud et le froid⁵. »

Dans *Les yeux du volcan*, le Colosse avait demandé au rédacteur en chef de « La Septaine », Bernardo Maquise, de publier un article subversif intitulé. « Le Colosse est venu dans notre ville avec trois crimes à vendre ». La réaction de ce dernier - sa réponse - est révélatrice : « - Mais Monsieur, votre article ne paraîtra pas. À cause de la censure. On est dans une ville où la loi hait la vérité et commande le trucage. » (Labou Tansi, 1988 : 60).

C'est dire que le Colosse veut lutter contre ce muselage médiatique. A ce titre, il rejoint Lumumba qui, dans son exposé à la clôture du séminaire international d'Ibadan (Nigeria) le 2 mars 1959, déclare : « Il nous faut de la véritable littérature et une presse libre dégageant l'opinion du peuple et non plus ces brochures de propagande et une presse muselée ».

Par ailleurs, lors du Congrès du M.N.C. à Stanleyville, Lumumba avait tenu un discours qualifié de subversif par les autorités coloniales. A cet effet, il sera condamné par le tribunal de première instance de Stanleyville pour avoir ainsi « excité les populations contre les pouvoirs établis. » Dans une déclaration qu'il a faite le 6 février 1960 à la tribune des « Amis de Présence Africaine » à Bruxelles, Lumumba déclare :

Lorsque la population a appris que j'étais malmené, immédiatement après, il y a eu plusieurs centaines de personnes qui ont entouré la prison de Jadotville [...] J'ai pu recevoir au moins cent visiteurs le même jour, le deuxième jour, j'ai encore reçu beaucoup de personnes qui venaient de Bukama, d'Elisabethville, d'un peu partout, et le troisième jour, on m'apportait la nouvelle que je devais partir pour Bruxelles.

Ce fait historique ressemble étrangement à une séquence dans *Les yeux du volcan*. En effet, voici ce qui s'est passé après l'inculpation du Directeur du journal « La Septaine » qui a publié l'article subversif du Colosse :

Alphonse Tchicaya fut jeté à la prison de Rocheau [...] Le lendemain, il y eut autour de la prison huit cent cinquante sept mille demandes d'emprisonnement [...] cinq des sept communes de notre ville s'étaient alignées devant la prison pour réclamer un emprisonnement de solidarité. Prises de panique, les autorités durent ordonner la mise en liberté du directeur [...] (Labou Tansi, 1988 : 64).

Un autre point de convergence se situe au niveau de la finalité de leur lutte. Dans *Les yeux du volcan*, le Colosse est mort sans avoir fait la Révolution qu'il envisageait. Par ailleurs, l'absence d'appareil révolutionnaire issu des masses et contrôlé par elles a rendu impossible l'Etat de droit que Lumumba voulait instaurer. C'est dire que « Lumumba était un révolutionnaire sans révolution ». En d'autres termes, « Lumumba n'a pas fait la révolution congolaise »⁶ à l'instar du Colosse à Hozonna, d'autant plus qu'il est tôt assassiné par les hommes de main des colons : Kassavubu, Mobutu,

Tschombé et Munongo⁷.

Comme on le voit, il y a une similitude entre les faits historiques et certains événements évoqués dans *Les yeux du volcan*. On peut alors conclure que le Colosse est construit à l'image de Lumumba. C'est dire que Sony s'inspire de l'histoire réelle pour écrire ses romans. Dans cette optique on ne peut qu'être d'accord avec Bakhtine qui « situe le texte dans l'histoire et dans la société envisagées elles-mêmes comme textes que l'écrivain lit et dans lesquelles il s'insère en les réécrivant. » (Julia Kristeva, 1969 : 83).

Au total, l'ensemble des intertextes découverts dans l'œuvre romanesque de Sony relève de l'allusion qui consiste à faire sentir le rapport d'une chose qu'on dit avec une chose qu'on ne dit pas et dont ce rapport même réveille l'idée. Remarquons cependant que ces intertextes subissent plus ou moins des transformations formelles ou sémantiques au cours de leur insertion pour des besoins de l'art romanesque. Dans cette perspective, les œuvres de Sony Labou Tansi se présentent comme la mimésis d'un réel qu'elles tentent de reproduire en le transformant. L'auteur part donc d'un déjà là. Il fait ainsi dialoguer ses romans avec un passé lointain ou récent. Mais lorsque l'auteur ne s'appuie pas sur un fait historique, il peut s'inspirer de l'œuvre d'un autre écrivain ou d'un courant littéraire. C'est justement ce que nous nous proposons de montrer dans les pages qui vont suivre.

2. L'art de la recombinaison littéraire⁸

Nous empruntons le titre de ce chapitre deuxième à Sylvain Bemba qui, dans son article intitulé « Sony Labou Tansi et moi », écrit :

Sony porte en lui [...] deux dimensions. Comme l'oiseau qui fait son nid avec de multiples brindilles, il a l'art de ce que j'appellerais la recombinaison littéraire. D'un autre côté, il est capable de créer des univers et des personnages qui lui doivent entièrement droit à l'existence.

Notre tâche consiste, dès à présent, à déterminer « les multiples brindilles » qui constituent le « nid littéraire » de cet auteur.

2.1. Le modèle latino-américain

Dès la parution de *La vie et demie*, la critique a vite remarqué un lien de parenté entre cette œuvre et celles de l'écrivain colombien Gabriel Garcia Marquez, à savoir : *Cent ans de solitude* et *L'Automne du patriarche*. Au nombre de ceux qui ont fait ce rapprochement, on peut citer Dabla Séwanou, Daniel-Henri Pageaux et Sylvain Bemba.

2.1.1. Les arguments de Dabla Séwanou⁹

Selon cet auteur, il y a, dans *La vie et demie*, des « agrammaticalités », c'est-à-dire des faits de langue ou d'écriture qui permettent « la perception dans le texte de la trace de l'intertexte masqué par assimilation ». C'est pourquoi il conçoit *La vie et demie* comme une suite « d'agrammaticalités » qui laisse transparaître *Cent ans de solitude* et *L'Automne du patriarche*. De *Cent ans de solitude*, remarque-t-il, Sony utilise la prose épique qui fait de *La vie et demie* au même titre que son modèle, un théâtre géant qui rappelle largement les fresques rabelaisiennes. A cet effet, il écrit :

Alors que G.G. Marquez retrace la création, l'apogée et la décadence du village de Macondo, le romancier congolais fournit la chronique tumultueuse de la Katamalanisie et tous deux développent leur récit autour de dynasties accablées d'obsession (les Buendia à Makondo, les guides et les Martial en Katamalanisie).

Il note, par ailleurs, que dans ces deux œuvres l'action se répète constamment et consiste, pour l'essentiel, en des guerres et des luttes doublées d'aventures amoureuses (parfois immondes) qui mettent aux prises une multitude de protagonistes tous plus déments les uns que les autres. Il voit dans ces deux romans un recommencement inlassable en ceci que, de père en fils, les personnages adoptent les mêmes comportements et poursuivent éternellement les mêmes rêves sur un temps forcément indéfini qui installe ces deux récits dans le mythe.

D'autre part, il voit chez l'un comme chez l'autre une surenchère verbale qui cultive la démence, l'in vraisemblance, et traduit de façon inattendue les faits narrés. Ainsi, tandis que, entre autres phénomènes, chez G.G. Marquez les nourrissons pleurent dans le ventre de leur mère, et naissent les yeux ouverts, nullement étonnés de voir le monde (Marquez, 1980 : 28), chez Sony Labou Tansi, une maternité, comme celle de Chaïdana peut durer « dix-huit mois et seize jours » (Labou Tansi, 1979 : 174).

Pour Séwanou, *La vie et demie* tient également de *L'Automne du patriarche*, notamment en ce qui concerne les thèmes centraux de pouvoir, de solitude et de folie qui lui sont inextricablement liés. Ceci amène l'auteur à comparer « Les Guides Providentiels » successifs, finalement uniques dans leurs excentricités et leurs fantasmes, au patriarche sans nom et sans âge que l'écrivain colombien met en scène et élève au niveau de l'archétype. En outre, il constate la même description minutieuse des exterminations, des abus sexuels et autres exactions inhérentes aux dictatures actuelles du Tiers-Monde chez Marquez et chez Sony. C'est ainsi qu'il voit, dans le pâté et la daube de chair humaine que le Guide Providentiel fait servir à la famille de Martial, une réplique de la torture anthropophagique à laquelle le patriarche soumet ses adversaires en leur offrant sur « la table de gala le cadavre exquis » de leur chef.

Ainsi, pour Séwanou, *La vie et demie* est une manière de synthèse des deux romans du Prix Nobel Colombien et surtout une version réduite et africaine de *Cent ans de solitude* dans laquelle la forêt équatoriale a remplacé l'Amazonie, les pygmées, les indiens, « la puissance étrangère qui fournissait les guides », les multinationales américaines.

2.1.2. Les arguments de Daniel-Henri Pageaux

A l'instar de Séwanou, Pageaux pense que *La vie et demie* doit beaucoup à *L'Automne du patriarche* et à *Cent ans de solitude* en traduction française. A cet effet, il a mis en évidence un certain nombre d'éléments qui peuvent être éclairés par le modèle marquésien. Il s'agit notamment du trajet du filet de sang de *Cent ans de solitude* et celui qui poursuit sa course dans *La vie et demie* :

Un filet de sang passa sous la porte, traversa la salle commune, sortit dans la rue, prit le plus court chemin parmi les différents trottoirs, descendit les escaliers et remonta des parapets. (G. G. Marquez).

Il y eut un petit ruisseau de sang qui coula de la cahute au jardin des perles, traversa la forêt des Méditations jusqu'au lac des Ames simples, arriva au théâtre Pontinacra et s'arrêta devant la galerie des Diamants. (S. L. Tansi).

Par ailleurs, en superposant les deux textes, il découvre des phénomènes comparables : la couleur bleue, le dictateur voleur de bétail, les longévités excessives, les grossesses anormalement longues, les concours de bouffe, l'ogre super-mâle, les marques indélébiles sur la peau, etc.¹⁰ Intéressons-nous maintenant aux arguments de Sylvain Bemba.

2.1.3. Les arguments de Sylvain Bemba

Sony confiait un jour à Sylvain Bemba qu'il a lu *Cent ans de solitude*, roman qui avait également, sur place à Brazzaville, enchanté d'autres lecteurs. Ainsi, pour Sylvain Bemba, Sony n'a pas manqué, comme tout le monde, d'être frappé par cette altercation opposant José Arcadio Buendía et Prudencio Aguilar qui, après avoir subi une mort atroce de la main de son adversaire, revient hanter Buendía et sa femme Ursula, leur apparaissant chaque nuit, malgré leurs prières et menaces, jusqu'au jour où le couple, excédé, décide de fuir très loin de là. Partant de ce constat, Sylvain Bemba s'interroge : « Une telle scène n'a-t-elle pas impressionné Sony, au sens où l'on dit que la pellicule photographique est impressionnée par telle ou telle image ? ».

Ces différents arguments montrent à suffisance que Sony a été influencé par Marquez. Pageaux dira à juste titre : « Labou Tansi a trouvé dans Marquez un maître de style

(prolifération verbale, style hyperbolique), un maître du fantastique.» Mais il convient de préciser que Marquez n'est pas le seul maître de Sony. On peut citer aussi l'écrivain colombien Borges. C'est justement ce qui transparaît dans l'une des lettres de Sony adressée à son compatriote Silvain Bemba :

J'aimerais que tu me dises comment tu vois «La vie et demie». J'ai acheté «L'Automne du patriarche» - J'ai lu ça en deux jours. C'est fantastique ce con de Garcia Marquez. J'ai lu aussi Borges : «Les fictions» et «L'Aleph» : un jour il faut qu'on écrive comme nos bons cons là.¹¹

Partant de là, la question qui se pose est de savoir si *La vie et demie* est une adaptation, un plagiat ou une œuvre originale.

2.2. La vie et demie, une œuvre originale ?

L'influence désigne l'action qu'exerce une chose, un phénomène, une situation sur quelqu'un ou quelque chose. Du point de vue littéraire, l'influence est le mécanisme subtil et mystérieux par lequel une œuvre contribue à en faire naître une autre. A quel moment peut-on alors parler d'adaptation ? L'adaptation est la traduction très libre d'une pièce de théâtre, comportant des modifications nombreuses qui la mettent au goût du jour. *Une tempête* d'Aimé Césaire, par exemple, est l'adaptation de la pièce de Shakespeare, *La tempête*. L'adaptation, c'est aussi la transposition à la scène ou à l'écran d'une œuvre d'un genre littéraire différent (surtout romanesque).

Comme on le voit toutes ces définitions ne s'appliquent aucunement au roman de Sony. *La vie et demie* n'est pas la traduction très libre d'une pièce de théâtre ; L'auteur n'a pas adapté *Cent ans de solitude* ou *L'Automne du patriarche* pour le théâtre ou le cinéma. *La vie et demie* n'est donc pas une adaptation. Doit-on alors le considérer comme un plagiat ? Le plagiat désigne l'action du plagiaire. Il consiste pour une personne donnée à piller les ouvrages d'autres auteurs. C'est en somme un vol littéraire comme le montre si bien Marie-Joseph Gonat : « Le plagiat, en effet, est une pratique prohibée car elle ne laisse pas voir la créativité de son auteur. C'est une fraude en matière de création qui est d'ailleurs sanctionnée. » (Gonat, 1994 : 124).

Depuis la parution de *La vie et demie* en 1979, aucune accusation de plagiat n'a été formulée à l'endroit de Sony, du moins à notre connaissance. Au contraire, ce roman a été accueilli favorablement par la critique qui y voit une œuvre de génie, d'autant plus que l'auteur est considéré comme « un artisan hors pair de l'invention langagière, un Picasso de l'écriture¹² ». C'est dire que *La vie et demie* n'est pas un plagiat. Qu'est-ce qui fait alors son originalité ?

2.3. Une réécriture novatrice

Eviter le plagiat, c'est faire preuve de créativité en transformant l'hypotexte. En effet, toute hypertextualité procède de la transformation de l'hypotexte. La transformation, c'est le changement de forme ou de sens que l'auteur de l'hypertexte (T2) fait subir à l'hypotexte (T1). C'est cette transformation qui permet d'établir l'originalité de l'auteur du texte second (T2) par rapport à l'auteur du texte premier (T1).

Certes, *Cent ans de solitude* et *L'Automne du patriarche* constituent les hypotextes qui ont servi de modèle à Sony. Cependant l'auteur n'a pas écrit un autre *Cent ans de solitude* ni un autre *L'Automne du patriarche* : il a écrit *La vie et demie*, une œuvre qui se démarque nettement des textes-sources en ceci que le modèle utilisé est très vite dépassé. A propos justement des prénoms de ses personnages, Pageaux écrit : « Ce qui est embrouillamini volontaire chez Marquez, par la réutilisation de mêmes prénoms dans une famille prolifique, devient chez Sony Labou Tansi exploitation mécanique et hallucinante du calendrier, de l'alphabet et de l'ordinateur ». S'inspirer d'une œuvre connue pour en concevoir une autre est une pratique qui relève de l'imitation. L'imitation devient plagiat lorsque l'auteur de l'hypertexte (T2) recopie plus ou moins textuellement l'hypotexte (T1). L'imitation est dite originale lorsque l'auteur du texte second procède à des transformations dont nous avons parlé plus haut. L'œuvre de Sony n'est pas une imitation servile, elle se veut une imitation originale. A ce titre, *La vie et demie* relève plutôt du pastiche. Ce mot désigne une œuvre littéraire ou artistique dans laquelle l'auteur a imité la manière, le style d'un maître, par exercice de style ou dans une intention parodique. Le pastiche fonctionne comme la parodie. Celle-ci et celui-là se distinguent nettement de la citation qui ne change rien au texte repris. Le pastiche et la parodie, quant à eux, travaillent les textes, les organisent en un nouvel objet. Or,

une erreur grossière consiste à considérer le texte pastichant comme remplaçable par le texte pastiché. On oublie que la relation entre les deux textes n'est pas de simple équivalence mais connaît une grande variété et surtout que le jeu avec l'autre texte ne doit en aucun cas être oblitéré. (Todorov, 1968 : 43).

C'est dire que *La vie et demie* est une réécriture novatrice, donc une œuvre originale ; car :

L'œuvre d'art est perçue en relation avec les autres œuvres artistiques et à l'aide d'associations qu'on fait avec elles [...] Non seulement le pastiche mais toute œuvre d'art est créée en parallèle et en opposition à un modèle quelconque. (Chklovski, 1965 : 50)

Conclusion

Il ressort de tout ce qui précède qu'il est pratiquement impossible d'apprécier, à sa juste valeur, la littérature africaine actuelle, sans faire allusion à l'histoire et aux œuvres antérieures. Sony Labou Tansi tente d'exprimer sa spécificité à travers un style, une écriture, une forme, tout en essayant d'être universel. C'est dire que Sony ne s'enferme pas dans sa tour d'ivoire : il prône une politique littéraire d'ouverture, notamment par le recours au modèle latino-américain. L'importance d'une telle démarche n'est plus à démontrer, et pour cause :

Notre littérature, en accédant à l'écriture, postule l'utilisation, par nos écrivains, des critères à la fois endogènes et exogènes [...] Il est donc tout naturel qu'en prenant racine dans nos traditions et dans notre fonds originel, nos œuvres littéraires et artistiques s'inspirent de techniques extérieures. Des besoins nouveaux et un environnement de plus en plus diversifiés créent des mutations auxquelles l'art n'échappe pas. Nous devrions donc tout en nous enracinant en nous-mêmes, en nos valeurs esthétiques propres nous ouvrir aux autres¹³.

L'écriture par étourderie de Sony Labou Tansi procède d'une innovation. Si « toute innovation formelle est subversive », alors on peut dire que l'œuvre de cet écrivain est une subversion du roman africain traditionnel. En fait l'auteur ne veut pas écrire des romans mais des fables. C'est dire qu'il rejette toutes les formes d'académisme et de monologisme qui caractérisaient les premières générations d'auteurs négro-africains pour adopter le dialogisme et la polyphonie. L'originalité de Sony réside donc dans le travail de la forme. L'auteur mêle les genres et les courants littéraires de sorte qu'il débouche sur une écriture métissée, hybride, profondément dialogique. Cet amalgame répond justement à la politique d'une écriture qui se veut un discours politique non structuré se déployant en vrac dans les textes romanesques¹⁴.

Bibliographie

Publications de Sony Labou Tansi

- 1979. *La vie et demie*. Paris : Seuil.
- 1981. *L'Etat honteux*. Paris : Seuil.
- 1983. *L'Anté-peuple*. Paris : Seuil.
- 1985. *Les sept solitudes de Lorsa Lopez*. Paris : Seuil.
- 1988. *Les yeux du volcan*. Paris : Seuil.
- 1995. *Le commencement des douleurs*. Paris : Seuil.

Autres ouvrages de référence

Bakhtine, M. 1970. *L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la*

Renaissance. Paris : Gallimard.

Borges, J.-L. 1967. *L'Aleph* (roman). Paris : Gallimard.

Chklovski, V. B. 1965. *Théorie de la littérature*. Paris : Seuil.

Genette, G. 1982. *Palimpsestes*. Paris : Seuil.

Gonat, M.-J. 1993-1994. *Le problème de l'intertextualité chez Sophocle et chez Giraudoux : le cas de l'«Electre»*. Abidjan, Mémoire de Maîtrise, Université de Cocody.

Kristeva, J. 1969. *Sémiotikè-Recherches pour une sémanalyse*. Paris : Seuil.

La Fontaine, J. d. 1966. *Fables*. Paris : Garnier-Flammarion.

Makouta Mboukou, J.-P. 1980. *Introduction à l'étude du roman négro-africain de langue française*. Abidjan : NEA.

Marquez, G. 1976. *L'Automne du patriarche* (roman). Paris : Grasset.

Marquez, G. 1980. *Cent ans de solitude* (roman). Paris : Seuil.

Rabelais, F. 1972. *Gargantua* (roman). Paris : Pierre Michel.

Rabelais, F. 1988. *Pantagruel* (roman). Paris : Nouvelle Librairie de France.

Todorov, T. 1968. *Qu'est-ce que le structuralisme ? 2*. Paris : Seuil.

Van Lierde, J. 1963. *La pensée politique de Patrice Lumumba*. Paris : Présence Africaine.

Notes

1. Mbang, A. 1996. *Les procédés de création dans l'œuvre de Sony Labou Tansi : système d'interaction dans l'écriture*. Paris : l'Harmattan.

Sewanou, D. 1986. *Nouvelles écritures africaines : romanciers de la Seconde Génération*. Paris : l'Harmattan.

Rédjémé, J.- C. 2000. *Les recherches formelles dans l'œuvre romanesque de Sony Labou Tansi*. Abidjan, Thèse de 3^{ème} Cycle, Université de Cocody.

2. Jean de La Fontaine : *Fables*, Livre V, Fable IX.

3. Il s'agit notamment de la République Démocratique du Congo.

4. Cité par Jean Van Lierde

5. Cf. Préface de Jean-Paul Sartre au livre de Jean Van Lierde.

6. Idem.

7. Ibid., p. XXXVIII.

8. Sylvain Bemba : « Sony Labou Tansi et moi », *Equateur*, n° 1, 1986, p.48-54.

9. Dabla Séwanou, op. cit., cf. pp.225-232.

10. Daniel-Henri Pageaux : « Entre le nouveau et la modernité : vers de nouveaux modèles ? », *Notre Librairie*, n° 78, 1985, p.31-35.

11. Sylvain Bemba : « Sony Labou Tansi et moi », *Equateur*, op. cit., p.48-54.

12. Sylvain Bemba, op. cit. p.48-54.

13. Alioune Sène, cité par Alphonse Sonfo et Urbain Dembélé : « De l'oral à l'écrit ». *Notre Librairie*, n° 75-76, p.77-85.

14. Pierre N'Da : « Un écrivain engagé, Charles Nokan ». *Notre Librairie*, n° 87, p.57-62.

De l'intermédialité comme approche féconde du texte francophone



Robert Fotsing Mangoua

Université de Dschang, Cameroun

rmfotsing@yahoo.fr

Reçu le 15-11-2013/ Évalué le 28-11-2013/Accepté le 13-03-2014

Résumé

Après une mise au point théorique sur l'intermédialité, l'article montre comment cette dernière peut rendre compte de manière efficace du texte francophone actuel d'autant que les auteurs en usent de manière délibérée comme paradigme de création littéraire. La démarche proposée s'articule alors en 3 principaux moments dont d'abord l'inventaire et l'identification des médias en présence, ensuite l'analyse de l'impact de ces présences médiatiques sur l'esthétique et la construction textuelles et enfin l'exploration des significations rattachées à ces présences en terme d'idéologie.

Mots-clés : Écriture, médias, croisement, construction, signification

Intermediality as a fruitful approach to francophone texts

Abstract

After defining intermediality, this paper shows how it can be used as an ideal mean of analyse for actual francophone texts as the authors themselves use intermediality as a paradigm of literary creation. Such a study could be carried out in three moments: firstly, the description of different medias encountered in the text; secondly, the analysis of the impact of those media on the construction and aesthetics of the text and thirdly, the exploration of the significations attached to their presence.

Keywords: Writing, medias, crossing, construction, signification

Introduction

La littérature francophone africaine, surtout depuis les années 80, n'a pas échappé à l'éclatement des frontières consécutif à la mondialisation culturelle et artistique. Du fait de la mobilité des écrivains et de leur exposition à d'autres arts et cultures, les textes ont gagné en complexité de sorte que leur exégèse ne peut plus se conduire de l'unique point de vue des méthodes immanentistes qui proclament la clôture du texte et son autonomie. Les approches thématiques axées sur la dénonciation du néocolonialisme ou des abus divers des pouvoirs dictatoriaux, si elles restent valables, ne suffisent non plus à rendre compte d'une littérature qui se forge à l'image d'un monde où le divers a pris le pas sur l'uni. Aussi y a-t-il nécessité à rechercher de nouveaux paradigmes critiques susceptibles de prendre en charge la complexité d'écritures dont

une des caractéristiques est de s'inscrire au carrefour de plusieurs médias dont les arts, le téléphone, la télévision, l'ordinateur et l'internet.

L'intermédialité comme approche spécifique du texte francophone africain contemporain paraît répondre à ce besoin. Pour le démontrer, l'article se propose, en s'appuyant sur un corpus qui sera décliné au fur et à mesure, d'indiquer les articulations d'une telle étude. Après avoir procédé à un déblayage terminologique de l'intermédialité, le propos explorera le choix de l'écriture intermédiaire par les écrivains et les implications de ce choix sur les plans esthétiques et idéologiques. Négligeant quelque peu l'intertextualité déjà bien connue, l'étude prêtera une attention particulière aux présences musicales parce que les plus nombreuses et pour les besoins d'une démonstration concrète et complète de la démarche dans une telle recherche. L'étude s'appuiera aussi sur quelques interviews et entretiens avec des acteurs de la scène littéraire francophone africaine. On verra que si, comme l'affirment de nombreux critiques, l'hybridité constitue la caractéristique principale du texte francophone africain en particulier, alors l'intermédialité peut être un outil efficace de décryptage.

1. Qu'est-ce que l'intermédialité?

Il importe, avant de commencer, de faire un point terminologique sur le concept d'intermédialité. Différentes théories du texte se sont succédées depuis les orientations philologiques jusqu'au structuralisme triomphant des années 60. Ce dernier affirmait la clôture en le présentant comme un objet linguistique fini devant être étudié pour lui et en lui-même. Mais cette approche immanentiste va être très vite contestée car le texte n'est pas suspendu dans le vide. A la fin des années 60, l'intertextualité théorisée par Julia Kristeva (1967 puis 1969) à partir des travaux de Bakhtine réaffirme son ouverture. Elle définit le texte comme « un appareil translinguistique qui redistribue l'ordre de la langue en mettant en relation une parole communicative visant l'information directe avec différents énoncés antérieurs ou synchroniques » (Kristeva citée par Barthes, 1973 : 997-998). Par conséquent, étudier la littérature revient à mettre à jour son intertextualité, c'est-à-dire sa capacité à se référer à d'autres textes. Ainsi, « tout texte se construit comme mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte » (Kristeva, 1969 : 145). A sa suite, Laurent Jenny (1976), Roland Barthes (1973), Michael Riffaterre (1979), Gérard Genette (1982) et d'autres vont développer le concept.

Dans la visée de Kristeva, l'intertextualité recouvrait déjà un champ assez vaste dans la mesure où elle la définit dans *La révolution du langage poétique* comme « le passage d'un système de signes à un autre » (1974 : 60). Mais ce terme a été utilisé plus souvent dans un sens restrictif ne désignant que des relations purement textuelles.

Dans le cadre de la littérature comparée, on étudie les relations entre la littérature et les autres arts, recherches qu'Anne Claire Gignoux propose de désigner par le terme « intersémiotique des arts » (2005 : 97). Mais là encore, il ne s'agit que d'arts et non généralement de médias.

- A la fin des années 80, et compte tenu du contexte "multimédiatique" consécutif à la mondialisation, le terme intermédialité prend son essor sous la plume de Jürgen Erich Müller (2000). Selon lui, l'intermédialité c'est le « fait qu'un média recèle en soi des structures et des possibilités d'un ou de plusieurs autres médias et qu'il intègre à son propre contexte des questions, des concepts et des principes qui se sont développés au cours de l'histoire sociale et technologique des médias » (Müller, 2000 : 105). Les contours de ce nouveau concept seront définis plus précisément lors d'un colloque sur « La nouvelle sphère intermédia-tique » à l'Université d'Amsterdam en octobre 2003.
- Selon lui, la notion est complémentaire de l'intertextualité et vise essentiellement « la fonction des interactions médiatiques dans la production du sens ¹».
- Il s'agit, pour reprendre Silvestra Mariniello (2003 : 48), « de la pluralité des médias, de leur coexistence, de leurs croisements, de la synchronie implicite dans la médiatisation des événements ». Trois principaux domaines sont alors envisagés : les processus intermédiatiques dans certaines productions médiatiques ; les interactions entre différents dispositifs ; une réécriture intermédia-tique des histoires des médias.

L'étude de l'intermédialité en littérature se situe dans le premier domaine. Il s'agit en effet d'observer les processus intermédiatiques à l'intérieur des textes. Et, comme on le voit, le passage de l'intertextualité à l'intermédialité a élargi la base des relations médiatiques étudiées du texte écrit à tous les autres supports de l'expression comme les autres arts, la télévision, la radio, la presse, l'internet, l'ordinateur... Finalement l'étude des relations entre les arts, pour lesquelles Walter Moser propose le terme « interartialité » font partie du plus grand ensemble qu'est l'intermédialité. L'importance de cette dernière est notoire aussi bien dans la production du sens que dans son décryptage, dans son émission que dans sa réception. D'où la pertinence définitoire et opératoire de l'intermédialité. Définitoire, elle considère tout processus de production de sens comme système d'emprunts infinis à d'autres médias. Sous ce rapport, l'écriture littéraire consiste en une mise en relation, à l'intérieur du texte, de médias antérieurs et/ou contemporains. La lecture pour sa part consiste au repérage par le lecteur de ces présences médiatiques et en l'analyse des dynamiques à partir desquelles le sens est généré. Opératoire, l'intermédialité permet d'identifier et de décrire l'ensemble des éléments intermédiatiques qui composent le texte observé. Ici,

les catégories empruntées à l'intertextualité restent très utiles pour analyser les modes de présence et le fonctionnement des éléments intermédiatiques : citation, référence, allusion, parodie, pastiche.

Venant aux productions littéraires africaines francophones contemporaines, qui, nous l'avons dit, reflètent autant la diversité que la complexité du monde et des identités composites des auteurs, l'intermédiaticité peut offrir un mode d'interrogation fécond d'autant que le choix esthétique des auteurs semble l'exiger.

2. Le choix délibéré de l'intermédiaticité par les auteurs

L'utilisation de l'intermédiaticité comme outil de production du texte ne relève pas du hasard chez les auteurs francophones africains contemporains. Il s'agit de choix esthétique conscient pouvant se voir au niveau du paratexte notamment dans les titres et les écrits ou déclaration des auteurs hors de la fiction.

Une rapide analyse des titres révèlent des liens affirmés et assumés avec l'intermédiaticité musicale. Citons-en quelques uns sans remonter aux années 50 car la pratique date : *Transatlantic Blues* de Valère Epée, *Jazz et vin de palme* (1982) de Dongala, *Indépendance cha cha sur fond de blues* (1992) et *La Polka* (1998) de Kossi Efoui, *Balafon* (1998) d'Engelbert Mveng, *Cola Cola Jazz* (2002) de Kangni Alem, *Blues pour Elise* (2010) de Léonora Miano.

D'autres sont moins explicites et il faut rechercher pour établir le lien. *Silikani* (2006) d'Eugène Ebode est le titre d'une chanson du célèbre musicien congolais Tabu Ley. *Trop de soleil tue l'amour* de Mongo Beti est une reprise d'un standard de Louis Armstrong. L'auteur raconte :

Il (son éditeur) m'avait dit : puisque vous avez une culture jazzistique, cherchez donc dans ce domaine-là. Je lui ai envoyé un lot de titres parmi lesquels celui-ci, qui l'a enthousiasmé. Il s'agit d'un standard de jazz très connu. On The Sunny Side Of The Street (Sur le côté ensoleillé de la rue). Le vers tout entier est Life Can Be So Sweet (la vie peut être si belle (...)). Je contredis un peu en (...) disant que la vie n'est pas aussi belle que ça. La vie n'est pas si belle sur le côté ensoleillé du monde. En Afrique par exemple (le côté ensoleillé du monde), la vie est féroce, c'est la jungle. J'ai dû tripoter le titre pour en arriver là².

Il est évident qu'on ne peut construire d'hypothèses de lectures à partir de ces titres sans prendre en considération leur résonance musicale. Surtout si en plus les auteurs affirment par ailleurs leur intérêt pour la musique ou d'autres médias.

Du paratexte, l'intermédialité gagne souvent le cœur des textes. Dans une notice introductive à *Fragments d'un crépuscule blessé* (1990) Célestin Monga écrit, justifiant la rencontre de la poésie et de la photographie qu'il désigne par image et verbe, « l'image impose au verbe la tyrannie de son talent. Qu'on me pardonne donc l'audace de ce turbulent mariage » (1990 : 11). A la fin de l'opuscule, au moment de remercier les personnes et institutions qui lui ont prêté les photos, il en affirme encore le caractère inhabituel : « *L'idée saugrenue* de réaliser un livre de poèmes et de photos sur l'Afrique du Sud n'aurait jamais pu être mené à son terme sans le soutien désintéressé de ... » (162 ; je souligne).

Autant dire qu'il a conscience de la nouveauté de son initiative qui se situe en marge des stéréotypes. Pour cette raison, il demande l'indulgence des amoureux des belles lettres autant que celle des amoureux de la belle image : « Aux puristes de l'iconographie, je confesse de n'avoir pas fait de l'esthétique une obsession » (Ibid.). La sélection des photos n'était donc pas guidée par leur beauté au sens classique mais par leur place dans ce que l'auteur voulait exprimer. Et au nombre de ces choses à exprimer, celles vues, entendues, senties, ressenties, espérées, souhaitées... qui résultent en un tout complexe difficile à communiquer. L'expérimentation semble donc correspondre à une volonté de trouver un langage, une forme qui puisse rendre cette complexité dans un même volume. Il faut d'ailleurs préciser qu'outre photos et poèmes, musique et cinéma sont également convoqués mais verbalement.

Finalement, l'intermédialité est cette forme qui débouche sur ce que l'auteur appelle lui-même un « turbulent mariage » parce que tous seuls, ni les mots, ni les photos, ni le cinéma ou la musique ne peuvent rendre compte des impressions de l'auteur. C'est la rencontre voulue de ces différents médias, de ces différents systèmes de signes à l'intérieur du texte littéraire, qui peut offrir une perspective différente sur ce que ces éléments disent individuellement mais partiellement. Le choix de l'intermédialité trahit ici une tentative d'expression totale du réel incluant les images, les mots, les sons, le mouvement, en un mot la vie. C'est l'aveu que le texte ne suffit plus et qu'il doit se muer en un hypertexte au sens moderne et actuel du terme.

3. La description du texte comme hypermédia

Au-delà de sa surface et de ses abords, le texte apparaît lui-même comme un véritable hypermédia, c'est-à-dire un agrégat de médias, leur lieu de rencontre et de croisement. La tâche du chercheur est donc, avant tout, d'identifier ces médias, de décrire leurs modes de présence. Quels sont-ils et comment s'insèrent-ils dans la trame du texte ?

Au commencement donc un inventaire qui va identifier et classer les médias présents dans tous les compartiments du texte. Epigraphes, corps du texte, bas de pages, notes

de fin. S'agit-il de musique, de cinéma, de peinture ou d'un autre art ? S'agit-il de téléphone portable, d'ordinateur, d'internet ? Où les trouve-t-on et sous quelle forme ? Citation, référence, allusion, collage, parodie, pastiche ?

Pour les lieux, on explorera les exergues où les épigraphes réfèrent à d'autres arts ou médias. Plus souvent on y trouve des citations d'autres écrivains. Mais pas uniquement. Kangni Alem reprend en épigraphe de *Cola Cola jazz* « Now Into The Jungle », du titre d'un album du musicien de jazz Duke Ellington. En épigraphe de la nouvelle éponyme *Jazz et vin de palme*, Dongala place une phrase de LeRoi Jones, écrivain et critique de jazz noir américain : « The next day the spaceships landed. Art Blakey records was what they were looking for... »³. Art Blakey est un batteur de jazz noir américain, fondateur du groupe 'Jazz Messengers' dans lequel de nombreux jeunes noirs se sont formés. L'épigraphe de « A love supreme » cite également un critique musical, Bob Kaufman : « Jazz- Listen to it at your own risk ⁴».

On distinguera les cas ordinaires des cas extrêmes comme celui de *Fragments d'un crépuscule blessé* évoqué ci-dessus, véritable ovni dans la production littéraire camerounaise. Il s'agit en effet d'un volume de 74 photos et 74 poèmes consacrés à l'Afrique du Sud de la période de l'apartheid, encadrés par deux textes d'ouverture et de clôture qui évoquent au début l'opéra (Opus d'ouverture) et à la fin le jazz (Swing final). L'ensemble du volume mériterait une plus longue description mais qu'il nous suffise ici de prendre conscience de sa complexité.

Les cas ordinaires sont plus simples à décrypter. On veillera ainsi à identifier tous les éléments relatifs à d'autres médias : instruments ou airs de musique, tableaux ou outils du peintre, du sculpteur, téléphone, ordinateur, internet, appareil photo, personnages d'artiste... et déterminer leur mode de présence.

Pour les instruments de musique, on peut citer les exemples musicaux suivants : Emmanuel Dongala qui évoque dans *Jazz et vin de palme* le saxophone du musicien de jazz John Coltrane (1982 : 145-146, 152-153), le piano de Duke Ellington, (Ibid. : 146) ; de Mongo Beti qui évoque la trompette de Miles Davis (1999 : 139), de Célestin Monga le piano de Dollar Brand (1990 : 161), de Sami Tchak qui met en scène dans *Al Capone le malien* un Français qui va en reportage en Guinée, à la recherche d'un « balafon sacré » (2011 : 14-15).

L'allusion consistera à évoquer sans précision un média ou un art comme le fait Marcel Kemadjou Djanke au sujet du cinéma dans la nouvelle *Dieu n'a pas besoin de ce mensonge* tiré du recueil du même nom : « ce siècle est le siècle du paraître. Chacun s'applique à montrer ce qu'il n'est pas, à vivre selon les règles du jeu de Hollywood. C'est Hollywood qui gère nos vies » (2009 : 22) ou, dans le même texte : « Ce ne fut que tard dans la nuit que je fus réveillé par le bip message de mon téléphone » (2009 : 43).

Un personnage de Sami Tchak s'exclame à la rencontre d'un autre : « tu t'es si bien décrit dans tes courriers électroniques que je t'ai reconnu tout de suite » (2011 : 15), évoquant ainsi la messagerie de l'internet.

Lorsque Leonora Miano (2010 : 13) écrit : « Akasha s'était levée du bon pied : le plus résolu. Elle avait allumé son ordinateur, ouvert la liste de lecture compilant les plus belles chansons de Millie Jackson. C'était sa *soul therapy*. Une musique chaude. Sensuelle. Tout allait changer », les médias musique et ordinateur sont évoqués sur le mode de la référence simple, aucune chanson précise n'étant indiquée même si l'artiste est citée nommément. C'est encore le cas dans cet extrait de Dongala : « La musique de John Coltrane les jetait dans un état catatonique d'abord, puis dans une sorte de nirvâna » (1982 : 122). Le mode de présence par contre dans cette conversation qu'on trouve dans *Voici le dernier jour du monde* de Gaston Paul Effa insère la peinture par l'évocation avec références complètes d'un tableau, le peintre et son œuvre étant cités :

- Vous savez, quand les Africains s'y mettent... Et tout ça sur une carte représentant le Radeau de la Méduse...

- Le Radeau de la Méduse ? Cela me dit quelque chose... Ah oui, c'est un tableau de Géricault (2005 : 103).

Les éléments musicaux suivants de *Trop de soleil tue l'amour* obéissent au même mode d'insertion. Zamakwe qui vient d'être cambriolé évalue de mémoire les musiques qu'il a perdues dans un long passage dont nous ne retenons ici que le début :

Attends un peu, attends que je me rappelle...

Il y avait là, je cite au hasard et en vrac, Charlie Christian dans *From Swing to Bop* - quand on n'a pas entendu ça dans sa vie, mon petit père, comme a coutume de dire Eddie, c'est comme si on n'avait pas vécu. Il y avait Armstrong dans son plus génial *On The Sunny Side Of The Street*, Illinois Jacquet dans son légendaire solo de *Flying Home*, le Duke dans un historique *It Don't Mean a Thing* avec Ivy Anderson, bien sûr Parker dans *Parker's Mood* et *A night in Tunisia* notamment, le Count au moins dans trois *Tickle Toe* différents... (Mongo Beti, 1999 : 8-9).

Dans certains cas, on a affaire à de véritables citations musicales. Non seulement des extraits de chansons sont insérés dans le texte littéraire mais aussi des partitions comme c'est le cas, du déjà très ancien *Le Chant du lac* de Bhêly-Quenum. A ce propos Daniel-Henri Pageaux (2009 : 88) écrit :

La présence, en lieu et place de conclusion, de la musique sous sa forme la plus simple, la transcription, le passage du signe verbal au graphisme musical. Encore faut-il

ajouter que les notes et les portées qui remplacent les lettres en caractères d'imprimerie ne sont peut-être que l'expression la plus simple, la plus directe et concrète de la tonalité générale d'une œuvre, essentiellement lyrique, plus théâtrale que narrative. On voit et l'on entend *Le Chant du lac* tout autant qu'on le lit.

4. Intermédialité et construction textuelle

Le chercheur analyse ici l'implication de ces médias dans la construction textuelle. Comment la présence d'un autre art ou de quelque autre média contribue-t-elle au tissage du texte ? Les trois niveaux à analyser sont les suivants : personnages, intrigue et esthétique.

Sur le plan du système des personnages, on pourra analyser leurs fonctions dans la construction des personnages. Les médias peuvent fournir le statut même des personnages. Dans *Al Capone le malien* Félix Bernard est photographe et René Cherin journaliste comme Eddie de *Trop de soleil tue l'amour* dont l'ami Zamakwe est un amoureux de jazz.

Pour camper certains personnages, les auteurs recourent aux médias dans leurs portraits. Le média peut alors fournir le nom du personnage comme on le voit dans *Les Arbres en parlent encore* de Calixte Beyala avec « Michel Ange de Montparnasse » qui fait penser au peintre, sculpteur, architecte et poète de la Renaissance italienne. Voici le portrait de Muriel, une des amies avec qui le narrateur de « A Love Supreme » de Dongala écoute le jazz : « Muriel était très belle, vraiment ce qu'on appelait la beauté noire ; je l'avais d'ailleurs surnommée Angelica - petit ange - à cause d'un morceau du même nom qu'elle aimait beaucoup dans l'interprétation de J.C. avec Duke au piano » (1982 : 145). Le narrateur de *Trop de soleil tue l'amour* recourt au même procédé pour présenter Eddie :

Comme beaucoup de jeunes paumés africains immigrés en Europe à l'époque, Eddie avait un moment tâté de la musique de jazz à Saint-Germain-des-Prés (...). D'échec en échec, il s'était retrouvé aux Etats-Unis, où il s'était découvert une idole en la personne du saxophoniste ténor de Harlem Eddie « Lockjaw » Davis (...). Il s'était tellement identifié à son héros qu'il en avait pris le nom, le sobriquet et même le patronyme, faute de pouvoir acquérir son génie (1999 : 42-43).

Eddie a échoué dans ses études bien qu'installé maintenant comme avocat dans son pays. Mais pour donner le change et montrer la variété des compétences dont peut disposer le personnage, le narrateur, poursuivant son portrait écrit : « D'ailleurs Eddie ne connaît-il pas mieux que personne au monde le jazz, son histoire, ses acteurs ? Dans cette spécialité, il aurait pu passer un doctorat les doigts dans le nez » (Ibid. : 43-44). Et le nombre de titres, d'auteurs, de détails historiques, d'anecdotes qui fourmillent

dans le texte en attestent largement.

Il importe maintenant de noter que ce statut n'est pas sans conséquence sur les rapports avec les autres personnages. L'amitié d'Eddie et Zamakwé date du jour où ils ont découvert leur passion commune pour le jazz. Plus, dit le narrateur, « un autre jour, ils se surprirent même à verser des larmes à l'évocation de la mort solitaire de leur idole commune, le Prez, vieilli avant l'âge, dans une sordide chambre d'hôtel » (Beti, 1999 : 45). Ces rapports peuvent être houleux ou harmonieux selon le cas. Ainsi, lorsque le photographe Bernard et le journaliste Cherin débarquent à Niagassola en quête d'information, ils doivent négocier avec un certain Dramane qui leur parle sans ménagement :

je vous dis tout de suite : fini le temps où les blancs venaient prendre à nos vieux les paroles les plus précieuses, s'en allaient après avoir pris des photos et promis la lune en signe de gratitude à leurs informateurs (...) Si vous voulez des informations, vous devez les acheter parce que vous faites du commerce avec ça. C'est une matière première (2011 : 62).

Comme on le pressent à partir de cet exemple, toute l'intrigue peut être marquée du sceau d'un média lorsqu'il caractérise les personnages. La quête des deux Français de Sami Tchak porte, nous l'avons dit, sur un vieil instrument de musique mais aussi de communication, un balafon vieux de huit siècles. Et le fait qu'ils soient journaliste et photographe influence forcément le cours des choses.

On a un exemple frappant avec deux nouvelles de Dongala construites autour de la musique. « A Love Supreme » s'organise autour de la mort de J.C. et du souvenir de sa rencontre avec le narrateur. « Jazz et vin de palme » est un récit de science fiction qui montre la planète terre sous la menace d'envahisseurs venus de l'espace. Les terriens triompheront des extraterrestres par l'usage intensif du vin de palme et du jazz lors des négociations : « La musique de John Coltrane les jetait dans un état catatonique d'abord, puis dans une sorte de nirvâna » (122). Les terriens voyant cela, « des millions de disques de John Coltrane furent gravés en secret » (123) et l'offensive fut victorieuse :

Tout d'un coup, de partout, des maisons, de l'intérieur de la terre, de l'Espace, éclatèrent les sonorités envoûtantes du saxophone de John Coltrane. Et les créatures de balancer la tête, les yeux comme figés ; bientôt, sur des centaines de kilomètres carrés, il n'y avait que des corps en transe pris dans une gigantesque danse de possession (...). Alors, Sun Râ mit sa fusée-orchestre en marche. Lorsqu'il atteignit la vitesse de la lumière, tout ce qui n'était pas humain se volatilisa et disparut dans l'Espace (124-125).

Dans *Trop de soleil tue l'amour*, l'amour entre Zamakwe, féru de jazz, et Elisabeth, indifférente à cette musique, connaît des hauts et bas en fonction du jazz. S'étant fait voler une centaine de cd et malheureux « privé de [sa] drogue (...) privé de [sa] dose » (10) Zamakwe devient extatique quand, par un heureux hasard, il entend plus tard et chez Elisabeth la profane « *Deeper Mouth Blues*, par Joe King Oliver, égaré là on ne sait par quel miracle » (13). Cette découverte influence l'intrigue amoureuse en cours entre les deux. En effet leur relation, mise à mal par l'ivrognerie de Zamakwé (dipsomane de jazz et whisky), va connaître une amélioration si on en juge par sa réaction à la fin du disque : « Quelle bonne surprise quand même, pour une fois, dit-il en se jetant à son cou pour couvrir son front de baisers » (14). La soirée se termine dans un restaurant où il l'invite « pour fêter ça » (15).

Sur le plan esthétique, il sera question d'analyser les reconfigurations mutuelles nées de la rencontre des médias. Ainsi, la rencontre de photos et poèmes chez Monga provoque un regard nouveau sur les deux. *Fragments d'un crépuscule blessé* met en scène la photographie et la poésie dès la couverture du livre qui annonce en sous-titre *Poèmes et photos* alors qu'à l'intérieur on lira plutôt *Poèmes sur photos d'Afrique du Sud* à la page de faux titre. Alors que la première, par la conjonction *et*, suggère une addition égalitaire de photos et poésie, la seconde, par la préposition *sur*, marque la situation des deux en laissant entendre l'antériorité des premières. A l'origine de cette hésitation, certainement « le couple texte-image [qui], avec ses ambiguïtés, ses réciprocités et ses complémentarités, constitue une alchimie singulière et complexe » (Maja, 2003 : 9). Finalement, l'expérimentation débouche sur un ouvrage, tout en même temps recueil de poèmes et album photographique. Pour les besoins de la cause, l'éditeur utilise du papier sensible réservé à la photographie. Chaque poème tente de reprendre, d'amplifier ou d'interpréter ce que montre la photo correspondante, et le tout acquiert une grande puissance sémantique par le jeu des réciprocités qui oblige le lecteur à aller et revenir de l'un à l'autre et vice versa.

En général, l'insertion de photos dans le texte relève du collage, une technique empruntée à la peinture : « le collage est la reconnaissance par le peintre de l'imitable, et le point de départ d'une organisation de la peinture à partir de ce que le peintre renonce à imiter » (Aragon, 1965 : 112). Monga renonce à imiter les photos et les prend comme point de départ de sa propre composition. Mais dans ce cas où il est postérieur, le texte vient s'insérer entre les photos, brisant ainsi une des idées reçues qui veut que toujours l'image illustre le texte :

Le texte est premier ; il est l'origine, le tremplin à partir duquel l'imaginaire va prendre son essor ; l'image procède du texte, le texte conçu comme point d'appui, un guide, un garde-fou, une lampe d'Aladin... L'illustration est une autre lecture, une lecture possible, personnelle du texte (Maja, *Ibid.* : 9).

« Poèmes sur photos » implique une inversion de cette relation traditionnelle car les poèmes, inspirés des photos, en sont les illustrations. C'est ce qu'affirme Michel Butor à Ménaché quand il lui dit : « *Nous étions dans une situation marquée par la primauté du texte par rapport à l'illustration (...) De plus en plus, les images vont donner naissance à des textes de toute sorte* » (2003 : 285). Ce que l'expérience de Monga apporte, c'est la modification de nos habitudes de lecture qui vont en général du texte vers l'image. Ici, il faut aller de l'image vers le texte.

De plus, un média peut devenir un modèle d'écriture. On parle d'écriture cinématographique, d'écriture musicale pour signaler que le style d'un auteur emprunte à ces deux médias. Dans d'autres cas, le texte réfère à un média métaphoriquement, par l'emprunt de ses structures, de sa composition, de son esthétique. De ce point de vue et au regard de ses références à la musique, on pourrait considérer que *Cola Cola jazz* se structure, du point de vue de la voix narrative, à la manière du type d'orchestre de jazz qu'on nomme trio, composé de trois personnes et de trois instruments. En effet y prennent la parole le narrateur, Héloïse et Parisette les deux sœurs. La prise de parole n'est pas ordonnée. Le narrateur, très discret, laisse et sans prévenir le lecteur, chacune des filles ou les deux à la fois conduire le récit. D'où les variations de la voix et du point de vue. Sur le plan de la composition, on peut dégager trois solos et des duos, improvisés car non préparés, que le lecteur doit reconstruire en un tout signifiant. De même que l'improvisation qui est l'essence du jazz donne au non initié l'impression d'une cacophonie, cette esthétique, que nous avons baptisée ailleurs « écriture jazz » (Fotsing Mangoua, 2009 : 131), débouche sur des textes apparemment illisibles au lecteur qui ne veut pas coopérer.

5. Intermédialité et idéologie

L'analyse sera attentive au fait que les présences médiatiques peuvent véhiculer un regard de l'auteur sur lui-même dans une sorte de biographie oblique ou une vision particulière du monde. En effet, l'intermédialité peut révéler, que l'auteur en ait conscience ou pas, des informations très personnelles sur ses préférences ou ses aversions littéraires ou artistiques, en tout cas pour tels ou tels médias plus généralement. Francis Bebey, musicologue, musicien et écrivain affirme :

Chaque fois que je prends une feuille blanche devant moi, j'essaie de lui dire : écoute, je n'aime pas que tu prennes les mots couchés comme ça ; j'aimerais bien que les mots se lèvent, qu'ils dansent, qu'ils chantent, qu'ils vivent. Tel est mon propos dans la vie en tant qu'écrivain ou musicien, mais surtout en tant qu'homme⁵.

Même son de cloche chez Olympe Bhêly Quenum qui écrit : « la musique depuis mon enfance occupe une place importante dans ma vie (...) Quand je travaille, il est rare qu'il n'y ait pas en sourdine une musique qui m'éloigne de l'environnement de ma création ».

Notre enquête auprès de Célestin Monga nous a révélé qu'il a grandi dans une famille dont le père était un mélomane et ses jeunes oreilles ont été bercées par le jazz et d'autres musiques. Le cas emblématique reste celui de Mongo Beti dont l'amour pour le jazz était de notoriété publique. Tous ceux qui ont fréquenté ou rencontré Mongo Beti dans un cadre intime témoignent son amour pour le jazz qu'il écoutait en permanence. Pas étonnant que Zamakwe parlant de *Deeper Mouth Blues*, un titre de Joe King Oliver, affirme : « Quand on n'a pas entendu ça dans sa vie mon petit père, c'est comme si on n'avait pas vécu » (44) ou, a propos d'un autre, « La première fois que j'ai entendu *These Foolish Things*, j'ai cru mourir » (44).

Ses proches que nous avons interrogés nous avaient confirmé qu'à son retour au Cameroun, il avait ramené un important stock de CD de jazz qu'un de ses neveux, analphabète musical, soutirait et vendait à prix dérisoire. Beti ne s'en serait rendu compte que quand la perte se chiffrait à plusieurs CD. La perte a dû être très douloureuse pour que l'auteur en fasse le point de départ d'un roman, *Trop de soleil tue l'amour*, transposant ainsi dans la fiction sa passion (la passion est aussi souffrance). A ses obsèques, une chanson de Lester Young, « Tickle toe », a accompagné toute la cérémonie. Son épouse nous a confié qu'elle faisait ainsi respecter scrupuleusement une de ses dernières volontés⁶.

Pour ce qui est de l'expression d'une vision du monde, Mongo Beti revêt le jazz de significations de liberté en tant que métaphore d'une volonté de s'en sortir malgré l'adversité. A propos d'Eddie qui a vécu longtemps dans la solitude en Europe, il écrit : « Comment d'ailleurs aurait-il pu survivre à l'exil sans cette musique sublime ? » Parlant des anciens esclaves créateurs de cette musique, Mongo Beti écrit : « Imaginer d'où ils sont partis, et contempler où ils sont arrivés ! Quelle merveilleuse aventure ! » (14) ; « Livrés sans recours à l'enfer des plantations de coton, les esclaves noirs ont inventé cette musique-là, la plus belle au monde » (14).

Monga fait le meilleur usage de cette puissance subversive et libératrice du jazz en le confrontant à l'opéra, deux formes et styles musicaux que tout oppose. Cette juxtaposition lui permet de transposer harmonieusement un drame social et politique sur le plan musical. Dans l'« opus d'ouverture » il écrit :

Par-delà les gémissements. J'ai récolté une rasade de larmes séchées, et traqué une poignée d'étoiles. Puis, j'ai entendu l'autre musique : celle des corps macérés dans la lune ; décryptée, elle éclate comme le rire chaud de la savane (...). Il [le rire] annonce

le jour où le soldat défroqué excommuniera l'ordre et brouillera le délire collectif ; comme un contrebassiste de jazz zoulou déboulant sans crier gare dans un opéra de Verdi » (11).

La référence au compositeur italien Giuseppe Verdi permet à l'auteur, dans la comparaison finale, d'opposer jazz et opéra, deux musiques représentatives de deux cultures, européenne et afro-américaine. Dans *Histoire du jazz et de la musique afro-américaine*, Lucien Malson (1976 : 14) affirme : « Trouvera-t-on, sinon dans une opposition matérielle, du moins dans une opposition principielle, ce qui distingue la musique européenne de la musique négro-américaine ? On pourrait voir d'abord dans le jazz l'habitude de l'improvisation ». A la rigueur de la composition classique, Monga oppose la flexibilité du jazz ; l'ordre établi contre la liberté, la liberté contre l'ordre établi.

L'irruption d'un contrebassiste de jazz dans un opéra entraîne l'écroulement de la partition classique où tout est prévu d'avance, prévisible. C'est pour cela qu'il rêve d'un jour où le gardien de l'ordre établi se retournera contre lui, dans un acte imprévu que seule la liberté peut autoriser.

Dans le « swing final » qui clôt le livre, un autre nom de musicien fait écho à Verdi nommé à l'ouverture : Dollar Brand. De son vrai nom Adolph Johannes Brand qu'il changera pour Abdullah Ibrahim après sa conversion à l'islam, Dollar Brand est un pianiste sud africain dont la virtuosité est connue des amateurs de jazz. A son sujet on peut lire dans le texte final : « *Les doigts d'ébène de Dollar Brand scalpent la nuit et sondent nos regards brisés (...). Sa musique (...) dit le chant du colibri qu'on égorge* » (161). Autant dire que ses compositions témoignent de la souffrance qui emplit l'espace de son pays mais, dit l'auteur, « ses mains sont de grandes ailes noires qui égrènent le temps et dispersent la musique en une infinité fraîche et prometteuse » (Ibid.). C'est une musique qui sème l'espoir en ouvrant la possibilité de quelque chose d'inattendu comme le suggèrent les mots ci-dessus qui sont aussi les derniers du livre.

On le voit, la composition de l'ouvrage décrit un parcours musical qui va de l'opéra au jazz, de Verdi à Dollar Brand. Ce mouvement annonce symboliquement l'issue victorieuse de la lutte pour la liberté par son potentiel d'imprévisibilité, d'improvisation, propre au jazz et manquant à l'opéra, figé comme l'ordre établi. Le parcours photographique qui va d'un noir au fond de la mine au portrait de Nelson Mandela alors récemment libéré tient le même discours.

Conclusion

En définitive, nous pouvons affirmer que l'intermédialité, parce que processus aussi bien créatif qu'interprétatif, touche à tous les aspects des écritures africaines francophones. Pour le critique littéraire, cette démarche passe par trois phases allant du repérage et l'identification des médias à la description de leur mode d'émergence et leur influence sur le texte d'accueil puis à l'analyse de leur impact sur la signification de l'ensemble de l'œuvre. En tant que choix conscient des auteurs, elle transforme l'acte d'écrire en mise en relation des médias et l'acte de lecture en exploration de ces relations. Lire c'est écouter les musiques préférées de l'auteur disséminées dans le texte qui se mue en discothèque ; c'est regarder et reconnaître les tableaux qui font du texte une galerie ; c'est visiter une exposition photographique ; c'est se promener à travers les produits de la technologie moderne, internet, téléphone portable, Ipad... et s'interroger sur leurs effets réciproques et sur leur évolution commune. Tout ceci n'est pas sans susciter des questions sur l'avenir de la littérature et sur l'identité de l'écrivain, à l'heure de l'utilisation de programmes informatiques pour la production de textes virtuels. Par ailleurs, de nombreux auteurs poursuivent leur vie littéraire sur leurs blogs, créant hors du support papier traditionnel de nouveaux hypertextes, de nouvelles intermédialités dont la tâche d'analyse n'a pas encore commencé.

Bibliographie

- Aragon, 1965. *Les collages*. Paris : Hermann.
- Barthes, R. 1973. « Théorie du texte », *Encyclopaedia Universalis*. p. 997-1000.
- Beyala, C. 2002. *Les Arbres en parlent encore*. Paris : Albin Michel.
- Dongala, E. 1982. *Jazz et vin de palme*. Abidjan : CEDA.
- Ebode, E. 2006. *Silikani*. Paris : Gallimard.
- Effa, G. P. 2005. *Voici le dernier jour du monde*. Monaco : Ed. du Rocher.
- Fotsing Mangoua, R. 2009. L'écriture jazz. In : Fotsing Mangoua R. (éd.), *L'Imaginaire musical dans les littératures africaines*. Paris : L'Harmattan. p. 131-146.
- Gignoux, A. C. 2005. *Introduction à l'intertextualité*. Paris : Ellipses.
- Müller, Jürgen E. (2000), « L'intermédialité, une nouvelle approche interdisciplinaire : perspectives théoriques et pratiques à l'exemple de la vision de la télévision », in : *Cinémas 10*, n° 2-3, printemps 2000, p. 105-134.
- Kangni, A. 2002. *Cola Cola Jazz*. Paris : Dapper.
- Kemajou Djanke, M. 2009. *Dieu n'a pas besoin de ce mensonge*. Yaoundé : Ifrikiya.
- Kristeva, J. 1969. *Semeotike. Recherche pour une sémanalyse*. Paris : Seuil.
- Kristeva, J. 1967. *La Révolution du langage poétique*. Paris : Seuil.
- Maja, D. 2003. « Qu'est-ce qu'une illustration ? ». *Notre Librairie*. Hors Série. janvier-mars 2003. p. 8-11.
- Malson, L. 1976. *Histoire du jazz et de la musique afro-américains*. Paris : UGE.
- Mariniello, S. « Commencements ». In *Intermédialités*. n° 1, 2003. p. 47-62.
- Ménaché, M. 2003. « Dires et débats. Entretien avec Michel Butor. Entrée dans le bathyscaphe. ».

Europe. n° 895-896, nov.-déc. 2003, p. 178-294.

Miano, L. 2010. *Blues pour Elise*. Paris : Plon

Monga, C. 1990. *Fragments d'un crépuscule blessé*. Paris : Silex.

Mongo Beti (1999), *Trop de soleil tue l'amour*. Paris : Julliard.

Pageaux, D-H. 2009. A l'écoute du *Chant du Lac*. in Fotsing Mangoua Robert (éd.), *L'Imaginaire musical dans les littératures africaines*. Paris : L'Harmattan. p. 87-100.

Tchak, S. 2011. *Al Capone le malien*. Paris : Mercure de France.

Notes

1. « Quelques définitions de l'intermédialité » [En ligne] <<http://cri.histart.umontreal.ca/cri/sphere1/definitions.htm>>, [consulté le 18 septembre 2013].

2. Boniface Mongo-Mboussa (1999), « A propos de la sortie de *Trop de soleil tue l'amour* », Entretien avec Mongo Beti, <http://www.edition_harmattazn.fr/media.asp?> [consulté le 18 septembre 2013].

3. Traduction : [Le jour suivant, les engins venus de l'espace atterrirent. Ils recherchaient des disques de Art Blakey].

4. Traduction : [Jazz- Ecoutez-le à vos risques et périls].

5. Phrase relevée sur son site créé par ses enfants après sa mort, www.bebey.com

6. Répondant par courriel à la question que je lui avais posée à savoir s'il y avait un titre que son mari aimait pardessus tout et aurait voulu emporter, Mme Mongo Beti m'a répondu : « Il m'avait laissé la recommandation de faire entendre «*Tickle toe*» lors de ses obsèques, ce que nous avons fait scrupuleusement ». Courriel du 10 octobre 2011.

Synergies
Afrique des Grands Lacs n°3 / 2014



Langues et linguistiques



La langue maternelle au Rwanda : un concept ambigu



Cyprien Niyomugabo

Kigali Institute of Education, Rwanda

niyocy@yahoo.fr

Reçu le 28-06-2013/Évalué le 14-10-2013/Accepté le 13-03-2014

Résumé

Il est difficile de définir le concept de «langue maternelle» du Rwanda. Mais, comment pourrait-on ne pas savoir ce qu'est la langue maternelle des Rwandais dès lors que le kinyarwanda est l'un des traits les plus fondamentaux de leur identité? Et pourtant, le chercheur qui s'interroge sur une définition quelque peu précise du concept de langue maternelle au Rwanda ne manque pas de faire des découvertes surprenantes telles que le kinyarwanda, langue maternelle, langue paternelle, langue idéologique, langue identitaire, langue mythique, langue non académique, langue nationale, langue native, langue dialectale, langue d'affection...

Mots-clés : langue maternelle, langue paternelle, langue dialectale, langue d'instruction

The mother tongue of Rwanda : An ambiguous concept

Abstract

It is difficult to define the concept of the « mother tongue » of Rwanda. But, how couldn't we know what the mother tongue of Rwandans is, when Kinyarwanda is one of the most fundamental features of their identity? However, a researcher who wants to get a precise definition of the concept of ' mother tongue' of Rwandans comes up with surprising findings such as : Kinyarwanda, a mother tongue which is also a father tongue, an ideological language, a language of identity, a mythical language, a national language, a native language, a non academic language, the first acquired language, a dialectal language, an affection language...

Keywords: mother tongue, father tongue, dialectal language, language of instruction

Introduction

Le kinyarwanda est une langue qui est triplement protégée statutairement au Rwanda: langue maternelle de « tous » les Rwandais, langue nationale et langue officielle. Sous le titre de « *le kinyarwanda, langue de nos ancêtres* », Ntawera (1980 :147) écrit que « *les origines du kinyarwanda ne nous sont pas connues d'une manière claire. Actuellement, on n'a qu'une constatation : c'est que le kinyarwanda fait partie d'un grand ensemble de langues africaines présentées sous l'appellation de «langues bantoues».*

Selon Guthrie (1967), le kinyarwanda porterait le numéro D61. Cette classification sera modifiée par Meeussen dès l'année 1953 qui plaça le kinyarwanda sous le sigle de J60 en 1967. A propos de son appellation, Bulck (1949) parle de langue du Rwanda sous l'appellation «Rwanda». Dans notre recherche, nous optons pour l'appellation «kinyarwanda» de Guthrie, laquelle nous semble rendre, sans ambiguïté et sans équivoque la signification précise de la langue dont nous sommes nous-même locuteur car conformément à son système de classes nominales, le kinyarwanda se dit :

I	ki	nya	Rwanda
Augument	préfixe de classe 7	morphème d'appartenance	thème désignant le pays

Le statut privilégié du kinyarwanda se fait voir surtout à travers l'histoire du Rwanda. Depuis les temps les plus reculés c'est-à-dire avant la colonisation, le kinyarwanda est la seule langue qui unissait les Rwandais et qui était utilisée dans l'administration royale. Quiconque aurait dit que le kinyarwanda était la langue nationale et officielle de l'administration rwandaise d'antan ne se serait pas trompé.

La période coloniale (allemande et belge) connaît l'introduction des langues étrangères au Rwanda, à savoir le latin, le grec, l'allemand, le kiswahili, le français, le néerlandais, l'arabe et l'anglais qui devaient cohabiter avec le kinyarwanda. Ce dernier a profité du système colonial allemand en matière linguistique qui consistait à alphabétiser les indigènes dans leur langue maternelle. Lors de la période coloniale belge, le kinyarwanda est resté la langue de la masse.

La période post coloniale connaît la valorisation du kinyarwanda comme primo langue et secundo culture. Le point culminant de la politique de valorisation du kinyarwanda fait la «kinyarwandisation de l'enseignement» à tous les niveaux de l'éducation. Cette orientation en matière culturelle et linguistique apparaît clairement dans la révision du libellé de l'article 4 de la Constitution de décembre 1978. Donc, dès l'indépendance du Rwanda en 1962, la Constitution de novembre 1962 (révisée en décembre 1978 et en juin 1991) stipule que le kinyarwanda est la langue nationale. Le kinyarwanda et le français étant les langues officielles.

Dès 1994, avec la nouvelle donne sociolinguistique au Rwanda, l'anglais rejoint les langues officielles. Le kinyarwanda garde toujours son privilège d'être la seule langue nationale du Rwanda (Constitution du 4 juin 2003, article 5). Dès 2010, l'Académie Rwandaise de Langue et Culture, qui a pour mission essentielle de sauvegarder et

promouvoir le kinyarwanda en tant que langue et culture, a été mise sur pied.

C'est autour du kinyarwanda que la communauté rwandaise se sent unie; car comme l'écrit Karangwa (1996 : 220) le recours au kinyarwanda est également «encouragé par un certain nationalisme linguistique qui voit peu à peu le jour pour éviter les étiquettes de francophone et d'anglophone connotant parfois la division».

1. Cadre théorique et méthodologique

Notre méthodologie a d'abord consisté en une enquête sociolinguistique (questionnaire et interviews) auprès des membres de la communauté du Kigali Institute of Education : le personnel académique, administratif, de soutien et les étudiants. Cette investigation a été faite à partir d'un échantillonnage visant à représenter les variables sociolinguistiques susceptibles d'influencer les comportements et les attitudes épilinguistiques: âge, sexe, profession, lieu et niveau d'études, religion et première LE du répondant. Cela nous a permis de sonder les principales attitudes et perceptions des membres de la communauté, ciblés à l'égard de leur compréhension du concept de kinyarwanda, langue maternelle de "tous" les Rwandais. Le but final de l'étude était de nous faire une idée globale et nette de la définition du concept de langue maternelle du Rwanda. L'interprétation des données s'est faite en confrontant ces dernières avec les considérations théoriques en cours en glottopolitique, discipline qui a été au centre de notre approche et constitué la principale inspiration méthodologique de notre réflexion. Les points de vue des informateurs ont été recueillis à travers les entretiens, les groupes de discussions et des questionnaires administrés à cet effet.

2. Perceptions de la langue maternelle des Rwandais

Il est difficile de définir le concept de «langue maternelle». C'est même le point de vue de Heredia-Deprez (de) (1991 :133) quand elle écrit: « bien entendu la principale difficulté résidait dans la définition à accorder aux mots "langue maternelle". On peut certes discuter le choix des termes «langue maternelle». Cette notion a déjà fait l'objet de critiques théoriques justes». Pour Dabène (1994 : 8), la langue maternelle est un concept ambigu et composite.

Pour Frijhoff (1991 :120), « au sens linguistique, la langue maternelle n'est pas toujours une langue : sociologiquement parlant, elle n'est pas toujours la langue de la mère». Le terme de «langue maternelle» a été longtemps utilisé pour désigner la langue que l'enfant acquiert en premier lieu aux côtés de sa mère ou simplement celle qui est parlée par sa mère. Le terme se retrouve également dans d'autres langues (mother

tongue en anglais, muttersprache en allemand, lengua materna en espagnol, etc.). En kinyarwanda et en kiswahili, la langue maternelle est respectivement appelée «ururimi kavukire» (qui serait mieux traduit par 'langue native') et «Lugha titi la mama» (qui serait littéralement traduit par 'la langue des seins de la mère', c'est-à-dire la langue qu'on a tétée).

Cependant, dans le contexte rwandais, le recours à ce concept ne semble pas traduire toutes les réalités d'acquisition de la première langue par les enfants, vu que beaucoup ont acquis une autre langue qui n'est pas forcément celle de la mère, mais plutôt celle du père, de la famille, du pays étranger en exil, etc. En effet, comme nous le verrons plus loin, la première langue parlée par l'enfant n'est pas nécessairement celle de sa mère. Celle-ci peut être une étrangère dans la société de l'enfant et être forcée par ces circonstances de laisser sa progéniture adopter la langue du père comme langue native. De même, lorsque les deux parents sont étrangers dans un pays d'accueil, l'enfant peut parler, comme langue première, celle du pays et non pas la langue maternelle de ses parents.

2.1. Langue maternelle, langue de la mère ou du milieu parental

D'emblée nous précisons qu'il ne faut pas confondre les concepts «langue de la mère» et «langue mère». En effet, le terme «langue mère» est utilisé en linguistique historique et comparative pour signifier une langue qui a donné naissance à d'autres langues. Parfois, la langue mère est hypothétique. Prenons l'exemple du «proto-bantou» considéré comme la langue qui est à l'origine d'autres langues bantu, y compris le kinyarwanda. Pour mieux faire comprendre cette notion de langue maternelle considérée comme langue de la mère ou du milieu parental, nous nous sommes servi des cas recueillis dans notre enquête auprès des informateurs du KIE qui nous ont affirmé que le kinyarwanda est leur langue maternelle, car c'est la seule et unique langue de leur parent. Voici un extrait du témoignage de l'informateur A :

Je ne connais pas d'autre langue que le kinyarwanda sauf un peu de swahili que j'ai ramassé dans les rues de Nyamirambo.¹ Le kinyarwanda est la seule et unique langue de ma mère et de mon père. Je ne connais vraiment pas d'autre langue et mes parents non plus....²

Dans ce cas, le kinyarwanda est la langue maternelle de l'informateur au sens étymologique du terme, c'est-à-dire la langue parlée par la mère ou par l'environnement parental immédiat. Nous signalerons que cet informateur - comme il le dit lui-même - est quasi monolingue kinyarwandophone. Pour notre informateur, sa langue maternelle est la mieux connue. C'est celle qui a été acquise naturellement, donc sa

langue native ; d'où l'affirmation provisoire que presque 65% de nos informateurs ont le kinyarwanda comme langue de leur mère ou du milieu parental, c'est -à-dire leur langue première ou native.

Ce critère de langue de la mère et du milieu parental n'est cependant pas valide pour tous les cas rencontrés dans notre étude. Pour mieux appréhender cette situation, nous présentons un autre cas rencontré au KIE. Il s'agit d'enfants nés dans une famille mixte. Le père est rwandais, la mère russe. Le père a étudié en ex-URSS. À la maison, les interactions quotidiennes des parents se font souvent en russe et très occasionnellement en kinyarwanda. Les enfants, tous nés au Rwanda, ne connaissent pas le russe. Ils s'adressent à leur père en kinyarwanda. Les enfants s'adressent à leur mère tantôt en kinyarwanda (qu'elle comprend mais qu'elle n'arrive pas à parler) tantôt en français. La communication au sein de la famille (parents et enfants) est donc facilitée par le français. Les enfants parlent couramment le kinyarwanda à la maison, à l'école, au marché, aux jeux avec d'autres enfants et jamais le russe, la langue de leur mère. Ce cas nous montre très bien que le critère de langue maternelle, celle de la mère, ne s'applique pas à la situation de ces enfants. Ils parlent plutôt la «langue paternelle» ou mieux encore « la langue du milieu parental» comme langue maternelle.

2.2. Langue maternelle, langue d'identité et d'appartenance nationale

Nous présentons, sous cette rubrique, des témoignages des informateurs du KIE qui considèrent le kinyarwanda - qu'ils ne connaissent pas - comme leur langue maternelle pour justifier leur «rwandité», c'est-à-dire leur appartenance nationale rwandaise, d'où la confusion totale de la langue maternelle avec la langue nationale. À ce sujet, voici deux extraits des témoignages des informateurs B et C respectivement:

« [...] pourquoi me posez-vous une question aussi simple que ça; une question à laquelle vous connaissez vous-même la réponse (...). Je suis rwandaise. Ma langue maternelle est automatiquement le kinyarwanda, même si je ne le connais pas. »³

« [...] le kinyarwanda est, bien sûr, ma langue maternelle. A la maison l'on parlait le lingala et un peu de français mais jamais le kinyarwanda. Quand nous sommes rentrés de l'exil, toute la famille s'est efforcée à apprendre le kinyarwanda. Maintenant ça va même si je parle un très mauvais kinyarwanda. Ça me décomplexé quand même et je me sens rwandaise comme les autres... »⁴.

Pour ce dernier cas, la langue maternelle de l'informateur, au sens étymologique des termes (langue de la mère), serait le lingala et non le kinyarwanda. Verma-Shivendra (1990) lui donne raison quand il écrit: « my mother tongue is not my mother's tongue» c'est-à-dire «ma langue maternelle n'est pas la langue de ma mère ». Quant au premier

cas, la langue maternelle devient un argument mythique pour justifier son appartenance nationale d'où la confusion avec la langue nationale.

Cette situation est celle de beaucoup de Rwandais qui fondent leur identité sur la possession d'une même langue maternelle, le kinyarwanda, alors que certains n'en ont aucune compétence ou simplement en ont une connaissance lacunaire voire inexistante. C'est ainsi que Verma-Shivendra (1990 : 82) nous dit que :

« ce concept de langue maternelle est étroitement lié à la conscience des affiliations identitaires des sujets à la société. Une déclaration de langue maternelle par un individu est avant tout un jugement conscient ou subconscient pour identifier les habitudes de son parler avec l'autre à travers un terme général (conventionnellement stabilisé ou encore dans un état fluctuant) comme un signe de cohésion ou un moyen de se distinguer des autres par une marque de distinction.»⁵

En somme, dans notre recherche, nous avons eu un bon nombre d'informateurs (35%) qui nous ont affirmé que leur langue maternelle était le kinyarwanda, langue qu'ils n'avaient jamais parlée et pour laquelle ils avaient une connaissance lacunaire ou presque inexistante, mais c'était leur langue car, disent-ils, « [c'est] notre langue car nous aussi nous sommes des Rwandais, ... ». A ce propos, nous faisons nôtres, les propos de Dabène (1994 :24) quand elle écrit : « nous proposerons, pour notre part, le terme de langue d'appartenance (nationale,...) pour désigner la langue envers laquelle le sujet fait acte d'allégeance et qu'il considère comme définissant son appartenance communautaire ».

2.3. Langue maternelle, langue non académique dans le contexte des statuts scolaires des langues

Au Rwanda en général et au KIE en particulier, les langues de l'enseignement supérieur sont statutairement le français et l'anglais (à partir de 2009, l'anglais devient la seule langue d'enseignement supérieur au Rwanda). Par rapport à ces langues, d'autres variétés sont considérées comme des langues maternelles. Nous vous présentons une déclaration d'un informateur D :

« pour que nos étudiants puissent bien maîtriser les langues d'enseignement au KIE, il faut une interdiction formelle et totale d'usage au campus du KIE des langues maternelles des professeurs ou des étudiants... ».

Dans ce cadre, la qualification de «langue maternelle» ne s'emploie, de ce fait, que pour désigner toutes les variétés linguistiques des enseignants et des étudiants, bien entendu lorsqu'elles sont différentes des langues d'enseignement au KIE.

Sous cette rubrique, nous présentons une deuxième situation vécue au KIE où la langue maternelle est cette fois-ci projetée comme «langue dialectale». Il s'agit d'un enseignant de kinyarwanda qui empêche ses étudiants de parler en classe leurs langues maternelles comme le kigoyi, le kirera, le gikiga etc. Pour cet enseignant, les langues maternelles dont il est question sont des dialectes du kinyarwanda, c'est-à-dire ses régiolectes et sociolectes.

Ce qui est intéressant ici, c'est que le kinyarwanda, précédemment considéré comme la seule langue maternelle de tous les Rwandais, quand il devient langue d'instruction ou de scolarisation, trouve en ses dialectes les langues maternelles des étudiants. Il ressort de ceci que quand le kinyarwanda est langue de statut scolaire, la qualification de langue maternelle équivaut à la langue dialectale.

2.4. Langue maternelle, langue première

Certains informateurs, au KIE, ont avoué qu'ils considèrent le kinyarwanda comme leur langue maternelle simplement parce que le kinyarwanda a été leur première langue acquise chronologiquement, au moment du développement de leur capacité langagière. À ce sujet, voici un extrait du témoignage d'un informateur E :

« Ma langue maternelle est le kinyarwanda. C'est la première langue que j'ai acquise chez moi au village. Et puis quand je suis allé à l'école primaire, j'ai étudié aussi le français. Et au secondaire, j'ai appris d'autres langues étrangères en plus du français - qui sont l'anglais et le kiswahili... » (cet informateur E est un Rwandais qui est né et qui a grandi au Rwanda où il a fait l'école secondaire dans la section des lettres).

Cette idée rejoint celle de Dabène (1994 : 11) quand il déclare ceci :

« lié à ce premier critère [la première acquise], apparaît celui de l'antériorité d'appropriation. La langue maternelle est la première dans l'ordre d'acquisition. Elle jouit ainsi d'une sorte de droit d'aînesse, lié au privilège d'avoir été acquise au moment le plus favorable : celui qui est le plus proche de la naissance, d'où les expressions fréquentes de «langue native» et de «locuteur natif ».

C'est le cas du kinyarwanda qui traduit la langue maternelle par «*ururimi kavukire*», c'est-à-dire « la langue native ». Martinez (1996 : 18) renchérit :

« comme le milieu de la petite enfance est en général lié à la mère, la langue première est dite souvent maternelle, quoique des sociétés existent où les contacts avec d'autres membres du groupe sont déterminants. Cette désignation a donc une valeur psycho-affective et elle implique une reconnaissance, une adhésion, donc une subjectivité qui ne rendent pas aisé son emploi ».

Même si le concept de langue maternelle est difficile à saisir, il est maintenu et concerne tant le niveau individuel que collectif. Le niveau individuel réfère à la langue qu'utilise l'enfant dans sa famille qui contribue normalement à son acquisition. Le niveau collectif, comme le précise Verdelhan (1997 :13), réfère à la langue « parlée dans la famille, dans la société, à l'école et dans les institutions politiques ». Nous signalerons toutefois que la langue maternelle, prise au niveau collectif, se confond avec la langue nationale et ne fournit pas d'informations sur le type d'acquisition du langage par l'enfant. Dabène (1994 : 5) renforce cette idée en ces termes : « Dans la plupart des cas, en fait, ce qui est présenté comme discipline d'enseignement (langue maternelle) est en fait la langue nationale de l'Etat qui régit le système éducatif ».

Conclusion

Malgré de nombreux recoupements voire des ambiguïtés ou des confusions entre les notions, le kinyarwanda semble répondre aisément au statut de langue maternelle pour tous les Rwandais, nonobstant l'existence de dialectes branchés sur cette langue. Cette langue est parlée par presque « tous » les citoyens du Rwanda. Elle est également la première langue que la très grande majorité des enfants acquièrent auprès de leurs parents et retrouvent sous des standards nationaux dans l'enseignement. Cette situation est d'autant plus avantageuse que, selon Cuq (1991 : 97), « chacun est dans sa langue maternelle comme l'embryon dans l'utérus ». C'est ainsi qu'au cours de cette recherche, ce terme de «langue maternelle» n'est pas rejeté car il garde cette «valeur affective» qui caractérise si bien le kinyarwanda, la langue des Rwandais.

Bibliographie

- Bulck, G.V. 1949. *Manuel de linguistique bantoue*, Bruxelles.
- Castellotti, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. CLE International/HER.
- Cuq, J.P. 1991. *Le français langue seconde: origines d'une notion et implications didactiques*, Paris : Hachette.
- Dabène, L.1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette.
- Frijhoff, W. 1991. « Le plurilinguisme des élites en Europe de l'ancien régime au début du XXIème siècle » in : Coste, D. & Hebrard, J. *Vers le plurilinguisme ?* Tunis : Hachette, p.120-129.
- Gagne, G., Page, M. & Tarrab, E (dir).1990. *Didactique des langues maternelles*. De boeck : Bruxelles .
- Guthrie, M. 1967. *Comparative bantu (4 vol.)*, Farnborough : Gregg LTD.
- Heredia-Deprez, C. (de) 1991. « les représentations de plurilinguisme urbain contemporain: le cas parisien » in : Coste, D. & Hebrard, J. *Vers le plurilinguisme?* Tunis : Hachette, p.131-142.
- Karangwa, J.de D., 1996. « Rwanda: vers une nouvelle politique linguistique? » in : Juillard, C. & Calvet, L.J. (éds). *Politiques linguistiques: mythes et réalité*. Montréal : AUPÉLF-UREF, Collection «Actualité Scientifique» p.215-221.
- Martinez, P.1996. *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.

- Meeussen, A. E. 1967. *Bantou lexical reconstruction*. Tervuren.
- Niyomugabo, C. 2007. *La glottopolitique du KIE/Rwanda : contribution à une sociolinguistique éducative*. Thèse de doctorat. Université de Rouen.
- Niyomugabo, C. Twilingiyimana, C., 2012. *Imikoreshereze y'Ikinyarwanda mu bitangamakuru byo mu Rwanda*, Kigali.
- Ntakirutimana, E. 2012. La langue nationale du Rwanda: plus d'un siècle en marche arrière. In : ODSEF, AUF, Québec.
- Ntawera, T. 1980. «Le kinyarwanda dans le discours politique», in : Mineduc, *Education et Culture /Uburezi n'Umuco*, n° 7-8, Kigali, Juillet-Décembre 1980.
- Verdelhan, M., 1997. « Petit lexique » in : *Diagonales*, no 43, p.13-14.
- Verma-Shivendra, K., 1990. « My mother tongue is not my mother's tongue » in : Gagne, G., Page, M. & Tarrab, E (dir).

Notes

1. Nyamirambo est un quartier situé au Nord de la Ville de Kigali. Il est connu pour être un quartier essentiellement des musulmans et des swahilophones.
2. Notre traduction d'un témoignage de l'informateur A : «*Nta rundi rurimi nzi usibye ikinyarwanda. Yego hari n'agaswayire ka burebure natoraguye i Nyamirambo. Ikinyarwanda rwose ni rwo rurimi rwonyine rwa mama na data. Nta rundi rurimi rwose nzi kimwe n'ababyeyi banjye...*».
3. Notre traduction du témoignage de l'informatrice B qui est anglophone car elle a grandi en exil en Uganda: « *Why do you ask me a very simple question for which you already know the answer. I am Rwandese. My mother tongue is automatically Kinyarwanda even if I don't know this language* ».
4. L'informatrice C est une Rwandaise, ancienne réfugiée au Zaïre (l'actuelle RDC), née d'une mère zaïroise (congolaise) et d'un père rwandais.
5. Notre traduction de: « *the concept of mother tongue is closely linked with the awareness of one's identity affiliations in the society. A declaration of mother tongue by an individual is primarily a conscious or subconscious judgment of identifying one's speech habits with the other through a general term (conventionally stabilized or still in flux) as a sign of « cohesion » or distinguishing them from others as a mark by « distinction »* ».

La dynamique des langues dans l'enseignement supérieur au Rwanda. De nouveaux enjeux, une nouvelle dynamique



Évariste Ntakirutimana

Université Nationale du Rwanda

entakirutimana@nur.ac.rw

Reçu le 20-06-2013/ Évalué le 13-09-2013/ Accepté le 13-03-2014

Résumé

La cohabitation des langues au Rwanda est aussi complexe que la politique linguistique prévalente. La langue nationale, le kinyarwanda, la plus dominante en termes de nombre de locuteurs n'est pas la plus fonctionnelle sur le plan institutionnel. De nouveaux enjeux entraînent chaque fois une nouvelle dynamique. Cet article revient particulièrement sur un aspect problématique, à savoir la dynamique des langues dans l'enseignement supérieur et la recherche en langues au Rwanda. Au bout du compte, c'est l'anglais, la langue la moins dominante numériquement, qui est élevée au rang de langue d'enseignement. Ce paradoxe linguistique mérite une attention éprouvée vu ses tenants et ses aboutissants.

Mots-clés : statut d'une langue, communication institutionnalisée, dynamique linguistique, bilinguisme additif

Rwanda: Dynamics of Languages at Higher Learning Institutions in Rwanda: New stakes, new dynamics

Abstract

The languages cohabitation in Rwanda is very complex as well as the linguistic policy in force. The national language named Kinyarwanda, the most dominant in terms of speakers, is not the most functional institutionally. All the time, the new stakes involve a new dynamic. This paper aims at dealing especially with the linguistic dynamic in Higher Education and Research in Languages in Rwanda.

Keywords: language status, institutionalized communication, linguistic dynamic, additive bilingualism

Introduction

Un peu partout dans le monde, les enseignants se plaignent des compétences linguistiques des étudiants. Ces derniers à leur tour contestent les exigences linguistiques des enseignants. Avouons que pour se faire comprendre, il faut un minimum de grammaire et de syntaxe. Ces aspects sont généralement appris à l'école. C'est donc l'enseignement des langues qu'il importe de questionner. La politique linguistique en matière d'enseignement devrait accorder une importance particulière à l'enseignement des langues de large diffusion sans exclusive et promouvoir les langues de moindre diffusion

quand ces dernières jouent un rôle patent. Sans langue, le transfert des connaissances et des résultats de la recherche devient peu efficient. Cet article décrit l’enseignement supérieur et la recherche en langues au Rwanda et conclut à l’existence d’un déséquilibre dans la promotion de la diversité linguistique et culturelle à la une dans le monde. La balance penche plutôt du côté de l’anglais. Cela pulvérise l’avenir des autres langues au Rwanda.

1. Paradoxe linguistique au Rwanda

Les statistiques les plus récentes (2005) indiquent que les Rwandais parlent 4 importantes langues, à savoir le kinyarwanda, le français, le swahili et l’anglais. La démolinguistique se présente de la manière suivante:

T. 1 Données démolinguistiques du Rwanda en 2005

Langues	Global	Rural	Urbain
Kinyarwanda	99,7%	99,6%	98,4%
Français	3,9%	2,3%	12,2%
Swahili	3%	1,3%	12,2%
Anglais	1,9%	1,1%	6%
Minecofin (2005 : 41-42)			

Les quatre langues jouissent différemment des statuts ordinairement reconnus aux langues. Le tableau ci-après l’illustre de manière on ne peut plus claire :

T.2 Statut des langues au Rwanda depuis 2008

Langues	Officielle	Nationale	Vernaculaire	Medium d’enseignement	Langue enseignée
Kinyarwanda				✓ (P1-P3)	±
Français					±
Swahili					±
Anglais					

Il importe de signaler que le français fut la langue de l'élite scolarisée depuis l'indépendance (1962) et, partant, la langue de la communication institutionnalisée, pour reprendre les termes de J-Claude Corbeil (1980 :79).

Le taux de scolarisation ayant sensiblement augmenté depuis 2000, le pourcentage de francophones a subséquentement augmenté jusqu'en 2008, date décisive pour l'avenir du français au Rwanda. Nonobstant son petit nombre de locuteurs, l'anglais a été déclaré seul médium d'enseignement à tous les niveaux à la place du français qui avait joué ce rôle depuis belle lurette. C'est là le paradoxe du Rwanda en matière de pratique et de politique linguistiques. De nouveaux enjeux, qui ne sont pas toujours bien définis, entraînent une nouvelle dynamique linguistique. Depuis 1994, le français a dû battre en retraite devant la montée en puissance de l'anglais. Signalons en passant que la décision de 2008 a dû être revue en faveur des élèves du premier cycle du primaire (P1-P3). Depuis 2010, ces derniers suivent leurs enseignements en kinyarwanda.

Tout compte fait, l'anglais a du chemin à faire pour rattraper le français en termes de nombre de locuteurs, de maîtrise et de fonctionnalité. Les conditions dans lesquelles se fait son apprentissage (enseignants peu qualifiés, manuels scolaires insuffisants, pratique linguistique extrascolaire, méthodologie d'enseignement, frustration des enseignants francophones) ne favorisent aucunement la maîtrise de cette langue à court terme, bien que le souhait s'inscrive dans cette perspective. La qualité de l'éducation en pâtit. Ce sujet est d'ailleurs d'actualité au Rwanda. Pour bien apprendre, il faut bien comprendre; cela va sans dire.

Les recherches récentes montrent que les étudiants pratiquent plus le « kinyarwanda » (Yanzigiye, Niyomugabo, 2012), signe probant de leur incompétence linguistique qui influe inéluctablement sur l'assimilation des autres matières. S'agissant de l'apprentissage des langues, il sied de souligner que bon nombre de parents tiennent au bilinguisme additif et préfèrent envoyer leurs enfants dans les écoles secondaires privées dont le français et l'anglais sont des matières enseignées à parts plus ou moins égales. Néanmoins, il reste vrai que les frais de scolarité exorbitants de ces écoles bloquent les parents à moyens limités; ils sont nombreux. Ces derniers se rabattent sur les écoles publiques faute de choix, par pure ignorance ou simplement par résignation.

2. Enseignement universitaire des langues

Au Rwanda, il n'existe pas de départements classiques de langues (français, anglais, langues africaines, etc..). On a, en tout et pour tout, quatre départements de langues. Le département de *Modern languages* à l'Université Nationale du Rwanda (UNR) et trois départements *Languages & Linguistics, Literature et Communication Skills* au Kigali

Institute of Education (KIE).

Les départements de langues sont peu fréquentés. À l'UNR, la plus grande est la plus ancienne université du pays, le département de *Modern Languages*, composé de 4 options (Arts and Creative Industry, Arts and Publishing, Linguistics and Literature et Translation and Interpreting) totalisait 317 étudiants sur une population de 11036 en 2012. L'option *Linguistics and Literature* est le vestige de l'ancien département d'anglais. Il ne compte plus que les deux dernières promotions fréquentées par 110 étudiants. L'option *Translation and Interpreting* recrute les candidats ayant terminé avec succès la deuxième année au département de Langues Modernes. Ces derniers passent un test de sélection en langues (français, anglais). En 2012, cette option comptait 71 étudiants (III^{ème} et IV^{ème} années).

Au KIE, la situation n'est pas meilleure. La même année, les deux premiers départements enregistraient 164 étudiants sur un total de 8 941 étudiants, soit 1,8%. Le troisième département ne concerne que l'enseignement de l'anglais aux étudiants de première année qui n'ont pas réussi le test de sélection avec distinction ($\geq 70\%$).

T. 3 Nombre d'étudiants de français à l'UNR et au KIE en 2012

Établissement	I	II	III	IV	V	Total	%
UNR	19	0	135	163		317	2,9
KIE : FEE	68	27	16		16	127	1,8
KIE : FE	22	0	0	0	15	37	

La combinaison FEE (French-English-Education) forme les enseignants du secondaire; la FE (French-Education) ceux du primaire.

La promotion exacerbée de l'enseignement des sciences et technologies rend compte de ces effectifs. Tout établissement d'enseignement supérieur privé doit suivre forcément cette orientation au risque de se voir refuser l'ouverture et l'homologation des diplômes. En septembre 2011, le Rwanda comptait 31 établissements d'enseignement supérieur dont 17 publics et 14 privés. Le public comptait 37 902 étudiants contre 35 772 pour le privé; soit au total 73 674 étudiants.

Il est d'habitude que les étudiants admis au supérieur passent un test de performance en langue anglaise. L'obtention d'une note supérieure ou égale à 70% conduit à la dispense de ce cours. Dans le cas contraire, les candidats doivent suivre un

module d'anglais en raison de 8 séances de cinquante minutes par semaine durant toute la première année. Par suite, tous les étudiants suivent un cours de techniques d'expression orales et écrites en anglais chaque année.

Au bout du compte, l'enseignement des langues au Rwanda, le français à fortiori, ne constitue pas une priorité. N'importe que l'enseignement des sciences et technologies, seuls piliers du développement durable, soutient-on mordicus, depuis que la transformation du Rwanda en un pays à revenu moyen d'ici 2020 est engagée (Vision 2020, point 5.3). Certaines gens ne cachent pas leur inquiétude sur le fait que ce genre de politique d'enseignement ne favorise pas l'humanisme car elle fournit des *hommes-machines*.

Cette politique de « tout scientifique » n'a pas encore fait ses preuves. Il y a lieu de se demander si elle n'est pas trop ambitieuse car sans langue, le transfert de connaissances devient peu ou pas du tout efficient. Il a d'ailleurs été prouvé que les performances en sciences sont directement corrélées aux performances en langues tant sur le plan des individus que des établissements (Lyambabaje, Ntakirutimana et Iyakaremye, 2010).

Avant 1994, l'enseignement valorisait aussi bien les langues que les sciences. Les lauréats du secondaire étaient répartis dans les différentes facultés universitaires, souvent sans possibilité de réorientation, en fonction de leur formation : les humanités générales. Il fallait prendre ou laisser. Actuellement, l'étudiant peut prendre et laisser selon les compétences, les attraits du marché du travail mais surtout les moyens financiers à sa portée. Par les temps qui courent, l'étude des sciences humaines et surtout des langues attire moins d'étudiants. Force est de souligner que ce cas n'est pas particulier au Rwanda. Plusieurs facultés des lettres et sciences humaines à travers le monde reçoivent moins de demandes d'admission et de frais de fonctionnement, par voie de conséquence.

3. Départements de français

Les rares fois que le français est concerné, il est enseigné en combinaison avec une autre langue ou une autre matière. La combinaison *français-anglais* attire plus d'étudiants, pour ainsi dire, en raison du profil de sortie (traducteurs-interprètes, journalistes, attaché de presse, etc...). Les études sont généralement sanctionnées par un diplôme de *bachelor's degree*, équivalent de la licence classique, après 4 ans d'études régulières.

Pour obtenir le *bachelor's degree* dans la combinaison FEE, les candidats doivent suivre 200 crédits de cours de français comprenant aussi bien la linguistique que la littérature françaises. Les candidats enseignants du primaire doivent suivre 140 crédits

de cours de français répondant aux mêmes critères pour obtenir un *diploma*. Il sied de placer cette formation dans la logique de la spécialisation en didactique et non nécessairement en langues comme telles.

Pour ce qui a trait aux enseignants-chercheurs, force nous est de souligner que les enseignants de français ont été rendus peu utiles par la décision gouvernementale de 2008 qui a invalidé le français. Ils sont menacés de renvoi, la plupart sont déjà réduits au chômage, malgré leurs qualifications et leur nombre suffisant pour faire fonctionner convenablement les départements de langues. Les données suivantes l'illustrent de manière on ne peut plus convaincante.

T.4 Nombre et qualification des enseignants de français en 2012

Établissement	Ph.D	Licence et/ou M.A	Total
UNR	12	1	13
KIE	4	4	8

Avant 1994, les départements de *Langue et Littérature françaises* (LLF), d'*anglais* et de *Langues et Littératures africaines* (LLA) étaient raisonnablement fréquentés par 1000 étudiants environ. On les retrouvait à l'Université Nationale du Rwanda et à l'Institut Supérieur Pédagogique de Nkumba (Ruhengeri). À l'UNR, les enseignants rwandais étaient appuyés par les expatriés belges et français pour le cas du français. Les Britanniques et les Américains intervenaient pour le département d'anglais. La Belgique, la France et le Québec ont largement contribué à la formation des enseignants-chercheurs rwandais qui, jusqu'en 1994, pouvaient faire fonctionner, sans coup de pouce d'expatriés, les trois départements de langues susmentionnés.

Actuellement, c'est le *visiting* qui est pratiqué dans presque tous les établissements d'enseignement supérieur rwandais tant publics que privés. S'agissant du perfectionnement en langue française, il faut signaler que la France, la Belgique et le Québec continuent d'octroyer des bourses d'études ou des stages de formation mais le nombre de candidats a sensiblement diminué en fonction de la demande. Le profil de sortie et les attitudes linguistiques défavorables au français exercent en effet une influence de nature décourageante.

4. Langue de la publication scientifique

Pour ce qui a trait à la publication scientifique, nous devons reconnaître que les enseignants consacrent plus de temps à l'enseignement qu'à la recherche. Conditions de travail obligent en effet! Ils sont obligés de faire le tour des établissements, en prolifération, pour combler le vide résultant du génocide perpétré contre les Tutsi en 1994 et ses conséquences directes et indirectes. Dans tous les cas, ces données de l'Université Nationale du Rwanda, l'aînée, la plus expérimentée et la plus peuplée par rapport aux autres établissements d'enseignement supérieur montrent que l'anglais domine en matière de publication scientifique.

T.5 Usage des langues dans la publication scientifique à l'UNR de 2000 à 2011

Publications	Kinya	Français	Anglais	Swahili
Articles publiés localement	1	80	87	1
Articles publiés à l'étranger	0	1	28	0
Ouvrages	4	14	1	0
Total	5	95	116	1

Il faut reconnaître que le français a longtemps été une langue de prédilection dans la recherche scientifique au Rwanda avant 2008. Depuis cette date, les publications locales en langue française sont formellement découragées voire interdites. La revue *Études Rwandaises* de l'UNR a dû circonstanciellement changer de nom pour devenir *Rwanda Journal*. Elle n'accepte aucun article en français comme d'ailleurs celle du KIE, *Rwanda Journal of Education*. L'usage de l'anglais en tout et partout est de rigueur. L'anglais est la seule langue de la rédaction et de la présentation des travaux académiques (mémoires, travaux pratiques, examens, articles scientifique, etc...). Toute la vie académique est axée sur l'anglais.

5. Recherche sur la langue française

Au Rwanda, la promotion de l'anglais au grand dam du français a fait couler tellement d'encre qu'il est difficile de dresser le bilan des publications scientifiques en la matière. Ces publications, essentiellement des thèses de doctorat, des mémoires de licence ou d'articles de revues, relatent la situation sociolinguistique du pays, sa politique linguistique presque *suis generis*, la didactique des langues et les attitudes,

les droits et marchés linguistiques. Elles sont rédigées aussi bien en français qu'en anglais voire en d'autres langues. La situation du français est mise en vedette pour souligner le virage inattendu de 2008 qui a enlevé à la langue de Voltaire son rôle de langue de l'intelligentsia rwandaise et son rôle de langue de la recherche scientifique, par voie de conséquence.

Conclusion

Tout bien considéré, le revirement de 2008 indique que l'avenir du français au Rwanda est incertain. La recherche sur et en français est très peu pratiquée. Le « tout en anglais » s'impose. Cette langue est estimée plus idoine aux sciences et technologies, plus pratique voire plus simple à apprendre que le français. Néanmoins, bon nombre d'instruits souhaitent le retour à la position initiale, c'est-à-dire au bilinguisme additif, français-anglais, pratiqué de 1994 à 2008. Encore faut-il convaincre les décideurs. Ces derniers sont-ils prêts à revenir sur leur décision? Il y a loin de la coupe aux lèvres apparemment. Le retour en arrière est déconseillé par les us et coutumes rwandais. L'on ne doit pas baisser les bras cependant. Il faudrait encourager la pratique du français dans le sens de la promotion de la diversité linguistique. C'est en effet la pratique d'une langue qui la valorise. Pour ce faire, il importe de:

- soutenir les départements de traduction et d'interprétariat,
- vulgariser les campus numériques,
- organiser des cours de français en ligne ou sur les chaînes comme RFI, TV5 ou France 24.
- organiser les concours en langues et littératures françaises et africaines,
- organiser annuellement un séminaire dont les communications alimenteraient la revue *Synergies Afrique des Grands Lacs* qui est encore à ses débuts. Cette revue offre une voie sans équivalent de promotion des échanges scientifiques dans la région.

La promotion de la diversité linguistique constitue la seule voie de sortie pour toutes les sociétés à tendance monolingue. Le monolinguisme ressemble à une maison sans fenêtre.

Bibliographie

- Corbeil, J-C .1980. *L'aménagement linguistique du Québec*, Montréal : Collection « Langue et Société ».
- Lyambabaje, A., E. Ntakirutimana, J. Iyakaremye. 2010. *Compétences linguistiques et*

apprentissage des sciences au Rwanda, Butare : UNR.

Minecofin, 2005. *A synthesis of the Analysis of the 2002 Census of Rwanda*, Kigali.

Mineduc, 2012. *2011 Education Statistics*, Kigali.

Munyankesha, P. 2011. « Quel avenir pour le français dans la nouvelle politique linguistique du Rwanda ? » in : *Les Cahiers du GRELCEF*, n° 2, p. 135-143.

Ntakirutimana, E. 2012. *La langue nationale du Rwanda : plus d'un siècle en marche arrière*, Note de recherche, Observatoire Démographique et Statistique de l'Espace Francophone (ODSEF), Québec : Université Laval.

http://www.odsef.fss.ulaval.ca/Upload/odsef_nr_ntakirutimana_web.pdf [Consulté le 15-06-2013].

Ntakirutimana, E. 2010. « Le français au Rwanda » in : *Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique*, n° 25, p.19-32.

Republic of Rwanda, 2000. *Vision 2020*, Kigali . www.minecofin.gov.rw/ministry/key/vision2020 [Consulté le 15-06-2013].

Réflexions sur l'actuel conflit français- anglais au Rwanda



Straton Rurangirwa

Université Nationale du Rwanda
rurangirwastraton@yahoo.fr

Reçu le 23-07-2013/ Accepté le 09-10-2013/Accepté le 13-03-2014

Résumé

Le Rwanda est officiellement trilingue, kinyarwanda-français-anglais. Le swahili, une autre langue importante du pays sans statut officiel, côtoie quelques autres langues africaines des pays voisins parlées notamment dans des régions frontalières. En ce qui concerne particulièrement les langues officielles, pour des raisons politiques et idéologiques la situation sociolinguistique du Rwanda a été toujours caractérisée par un hiatus toujours grandissant entre les statuts des langues et leurs usages réels et par des conflits dus à un énorme déséquilibre fonctionnel entre les langues. Le conflit le plus traité par la plupart des travaux sur la situation sociolinguistique du Rwanda est celui existant depuis l'époque du bilinguisme officiel kinyarwanda-français (instauré en 1962) entre le kinyarwanda, parlé par tous les Rwandais y compris les illettrés (99,7%)¹ et le français, langue coloniale parlée par une petite élite intellectuelle (3,9%)². Actuellement, il se dessine un nouveau type de conflit entre le français et l'anglais devenu également langue officielle en 1996. Ce conflit entre les deux langues européennes du Rwanda est resté « latent » pendant longtemps, mais aujourd'hui il devient ouvert avec la décision du Conseil des Ministres du 8 Octobre 2008 qui a fait de l'anglais la seule langue étrangère d'enseignement au Rwanda. D'aucuns n'hésitent même pas à dire qu'ils perçoivent en cela le présage d'une éventuelle disparition du français au Rwanda. Mais peut-on toujours croire aujourd'hui à la disparition du français au Rwanda alors qu'il reste l'une des trois langues officielles du pays, enseignée à l'école, utilisée dans les médias et dans les documents officiels ? Quels sont les enjeux de la politique de promotion de l'anglais et les stratégies envisagées pour les réaliser ? Cet article se propose de répondre à ces questions.

Mots-clés : conflit linguistique, français, anglais, Rwanda, politique linguistique

Reflection on the Current Conflict between French and English Languages in Rwanda

Abstract

Rwanda is officially a trilingual country, Kinyarwanda, French and English. Swahili, another important language of the country without any official status is among some other African languages spoken in neighboring countries especially in border regions. With particular regard to official languages, for political and ideological reasons, the sociolinguistic situation in Rwanda has always been characterized by an ever-widening gap between the status of languages and their actual use and conflicts due to a huge functional imbalance between languages. The most treated conflicts by most of the work on the sociolinguistic situation in Rwanda is the one that has been since the time

of official bilingualism Kinyarwanda-French (established in 1962) between Kinyarwanda, spoken by almost all Rwandans including illiterate (99, 7%) and French, the colonial language spoken by a small intellectual elite (3.9%). Currently, there is emerging a new kind of conflict between French and English, which became official language in 1996. The conflict between these two European languages of Rwanda has been “latent” for a long time, but today it has become “open” with the decision of the Council of Ministers of 8 October 2008 that made English the only foreign language of instruction in Rwanda. Some do not even hesitate to say that they see in it the harbinger of a possible disappearance of French in Rwanda. But, can we still believe today in the disappearance of French in Rwanda as it is still one of the three official languages, taught in schools, used in the media and in official documents? What are the political implications of English promotion and proposed strategies to achieve them? This article aims to answer these questions.

Keywords: language conflict, French, English, Rwanda, language policy

Introduction

Le Rwanda est un petit pays situé au cœur de la région des Grands Lacs Africains. Sa situation géographique le place à la frontière des pays « francophones » à l’ouest et au sud (RDC, Burundi), et des pays « anglophones » au nord, à l’est et au sud-est (Uganda, Tanzanie). Il faut noter aussi que, le Rwanda a en commun avec les quatre pays limitrophes, l’usage du kiswahili, langue véhiculaire parlée par quelques 40 à 50 millions de locuteurs dans le monde. Le Rwanda entretient aussi des relations commerciales avec le Kenya, pays à la fois swahiliphone et anglophone.

La quasi-totalité de la population du Rwanda (99,7%) parle une même langue, le kinyarwanda, à la fois langue nationale et officielle. Ce qui est une situation rare au monde comme dirait Diki-Kidiri (Diki-Kidiri, 2002 : 4) :

Dans quelques rares pays comme Madagascar, le Burundi et le Rwanda, il n’y a que deux étages à cette pyramide, car la seule langue autochtone du pays, le malgache, le kirundi et le kinyarwanda respectivement, est à la fois la langue majeure et la langue vernaculaire, et aussi la langue officielle. Toutefois, ce dernier statut, ne fait que les mettre en compétition avec le français qui reste la langue de l’élite dans ces trois pays.

Cependant cette homogénéité linguistique « de surface » se présente comme l’arbre qui cache la forêt d’une relative diversité linguistique « en profondeur » (dialectes du kinyarwanda, autres langues africaines et européennes en présence). Après le bilinguisme kinyarwanda-français pratiqué depuis les années 1930, le pays est passé au trilinguisme officiel (kinyarwanda-français-anglais) en 1996 (Arrêté présidentiel du 18 janvier 1996) avec l’adoption de l’anglais comme troisième langue officielle du Rwanda en plus du kinyarwanda et du français devenus langues officielles dès l’indépendance;

en 1962.

Le swahili est également une langue importante dans le pays mais sans statut officiel et côtoie quelques autres langues africaines des pays voisins parlées notamment dans des régions frontalières. En ce qui concerne particulièrement les langues officielles, pour des raisons politiques et idéologiques cette situation a été toujours caractérisée par un hiatus toujours grandissant entre les statuts des langues et leurs usages réels ainsi que par des conflits dus à une absence de politique claire déterminant les fonctions des langues dans les différents domaines d'utilisation. Plusieurs types de conflits ont intéressé les auteurs des différents travaux de recherche réalisés sur la situation sociolinguistique du Rwanda dès le début du 20^{ème} siècle, comme le conflit kinyarwanda-français, kinyarwanda-langues minoritaires, kinyarwanda-swahili, français-anglais. Néanmoins, le conflit le plus traité par ces travaux est celui existant depuis l'époque du bilinguisme officiel kinyarwanda-français (instauré en 1962) entre le kinyarwanda, parlé par tous les Rwandais (99,7%) et le français, langue coloniale parlée par une petite élite intellectuelle (3,9%). Actuellement, il se dessine un nouveau type de conflit entre le français et l'anglais devenu également langue officielle en 1996. Ce conflit entre les deux langues européennes au Rwanda est resté « latent » pendant longtemps, mais aujourd'hui il est devenu ouvert avec la décision du Conseil des Ministres du 8 Octobre 2008 qui a fait de l'anglais la seule langue étrangère d'enseignement au Rwanda. Il s'agit d'une décision qui fait couler beaucoup d'encre et de salives et qui a eu l'effet d'un séisme chez les francophones. D'aucuns croient même à la fin d'une époque, c'est-à-dire celle du français au Rwanda.

Mais peut-on toujours croire aujourd'hui à la disparition du français au Rwanda alors qu'il reste l'une des trois langues officielles du pays, enseignée à l'école, utilisée dans les médias et dans les documents officiels administratifs, juridiques, etc. ? De plus, un grand nombre de Rwandais se sentent toujours plus confortables dans cette langue dans la mesure où la politique de l'anglais décidée en 2008 ne s'appuie visiblement sur aucune stratégie susceptible de transformer les francophones en anglophones. Dans la suite de cet article, nous discutons de toutes ces questions et essayons d'apporter une contribution à la compréhension des enjeux de l'actuelle politique de l'anglais au Rwanda et des stratégies susceptibles de conduire à sa mise en œuvre plus effective.

1. La situation des langues au Rwanda vue à travers la situation globale africaine

La situation linguistique du Rwanda s'inscrit dans le cadre de la situation globale africaine telle qu'elle a été décrite par Diki-Kidiri (Diki-Kidiri, 2001 :3) qui dit que quand on observe globalement la situation linguistique d'un pays africain, « *on retrouve assez généralement une situation pyramidale* » : une ou deux *langues officielles*,

généralement européennes qui occupent le sommet de la pyramide, les *langues africaines majeures*, au milieu, composées de langues véhiculaires et vernaculaires à grande diffusion et ayant une importance significative à l'intérieur du territoire du pays et, à la base de la pyramide, les *langues vernaculaires* qui ne sont généralement pas parlées au delà de leurs communautés de locuteurs natifs.

Au sommet, les langues officielles sont généralement parlées, selon le même auteur, «*par une minorité instruite, représentant de 4% à 20% de la population, et entre les mains desquelles sont concentrés 80% des pouvoirs politiques, économiques, administratives, religieux et informationnels liés à l'éducation et à la connaissance du monde moderne* » (Diki-Kidiri, 2001 :3). Les langues majeures sont des langues «*généralement parlées par la majorité (et parfois la totalité) de la population. Elles ont l'avantage d'être enracinées dans la culture locale, tout en étant suffisamment ouvertes à l'expression de la vie moderne des villes. Généralement, la plupart d'entre elles ne sont pas utilisées pour l'expression et le transfert de connaissances avancées et de technologie de pointe* » (Diki-Kidiri, 2001 :3). Quant aux langues vernaculaires, «*elles sont très bien adaptées à l'expression des cultures traditionnelles, et sont de ce fait vues comme l'expression d'une identité ethnique susceptible d'entrer en conflit avec une certaine identité nationale, celle couvrant tout le territoire* » (Diki-Kidiri, 2001 :3).

Il s'agit ici d'un schéma typique de la situation post-coloniale et néo-coloniale de plusieurs pays africains et est directement issu des mécanismes mis en place par les colonisateurs pour mener à bien la colonisation linguistique, aspect particulier de l'entreprise coloniale plus vaste. Le conflit kinyarwanda-français que nous avons indiqué au début de cette étude se présente comme l'une des traces de la superstructure coloniale belge au Rwanda. Cependant, la situation du Rwanda présente deux particularités majeures par rapport à ce schéma. D'abord l'homogénéité linguistique que nous avons signalée dans les lignes précédentes et que Diki-Kidiri (Diki-Kidiri, 2001 :4) décrit en ces termes :

Dans quelques rares pays comme Madagascar, le Burundi et le Rwanda, il n'y a que deux étages à cette pyramide, car la seule langue autochtone du pays, le malgache, le kirundi et le kinyarwanda respectivement, est à la fois la langue majeure et la langue vernaculaire, et aussi la langue officielle. Toutefois, ce dernier statut, ne fait que les mettre en compétition avec le français qui reste la langue de l'élite dans ces trois pays.

On signalera en passant que cette homogénéité linguistique qui présente des avantages inouïs sur le plan communicationnel et sur celui de la cohésion nationale apparaît souvent comme une arme à double tranchant dans la mesure où elle a parfois servi à l'occultation du problème linguistique au Rwanda, notamment celui du conflit

entre le kinyarwanda et le français. Le fait que le Rwanda n'ait pas subi l'éclatement linguistique, culturel et identitaire comme beaucoup d'autres pays africains a plutôt été utilisé, jusqu'à une date très récente, pour démontrer qu'il n'existait pas de problème linguistique au Rwanda, notamment en ce qui concerne la promotion du kinyarwanda en tant que langue nationale parlée par la quasi-totalité des Rwandais.

Ensuite, l'adoption très récente de l'anglais comme langue officielle (1996) et comme seule langue étrangère d'enseignement au Rwanda (2008), excluant le français, langue coloniale utilisée dans tous les domaines officiels, à l'école et dans les médias, etc. Et enfin, l'adhésion du Rwanda au Commonwealth alors que celui-ci n'a aucun lien colonial avec l'Angleterre. En effet, comme dirait Munyankesha « *Cette adhésion reste toutefois exceptionnelle : en effet, le Rwanda est présentement, avec le Mozambique, l'un des deux pays du Commonwealth sans lien colonial avec l'Angleterre.* » (Munyankesha, 2011 :138)

2. Le conflit entre le français et l'anglais enfin officiel !

La décision du 8 octobre 2008 de faire de l'anglais la seule langue étrangère d'enseignement au Rwanda annonce une ère nouvelle dans l'évolution de la situation sociolinguistique du Rwanda. On passe d'une période caractérisée par une coexistence plus ou moins pacifique du français et de l'anglais (conflit latent) à une période de domination « officielle » de l'anglais (conflit ouvert). Il faut comprendre le terme « conflit » dans le sens qui lui est donné dans la définition formulée lors du Congrès de *Cultura Catalana* (1978) :

Il y a conflit linguistique lorsque deux langues clairement différenciées s'affrontent, l'une comme politiquement dominante (emploi officiel, emploi public) et l'autre comme politiquement dominée. Les formes de la domination vont de celles qui sont clairement répressives [...] jusqu'à celles qui sont tolérantes sur le plan politique et dont la force répressive est essentiellement idéologique [...]. Un conflit linguistique peut être latent ou aigu, suivant les conditions sociales, culturelles et politiques de la société dans laquelle il se présente. ³

Cette définition est sans doute apparentée à celle du terme *diglossie* qui est la correspondance grecque exacte du latin *bilinguisme*⁴ et qu'il convient aussi d'expliquer ici :

Le terme [de diglossie] apparaît pour la première fois en 1885 sous la plume de l'écrivain grec Emmanuil Roidis pour décrire la situation de la Grèce moderne, où deux langues ou variétés linguistiques assez différenciées (katharevousa et dimotiki) sont en emploi. Il sera repris par Jean Psichari (Yannis Psycharis), le grand apôtre de l'officialisation du dimotiki et quelques autres chercheurs, mais le terme ne fera fortune

qu'à partir d'un article du linguiste nord-américain Charles Ferguson (1959). Celui-ci s'appuie sur quatre exemples : la situation de l'arabe, celles du grec, de l'allemand en Suisse et du français et du créole en Haïti. Il fait la différence entre une variété haute (H) et une ou plusieurs variétés basses (L) d'une langue ou de deux langues génétiquement étroitement apparentées, et qui remplissent différentes fonctions dans leurs sociétés respectives : H est réservé aux situations formelles et jouit d'un prestige plus élevé. [...] Selon Ferguson, cette distribution d'usages reste assez stable tant que les termes de communication à l'intérieur de la société en question restent inchangés. Une augmentation du degré d'alphabétisation, l'intensification de la communication interne, l'émergence d'une conscience nationale contribuent à une remise en question de cet équilibre.⁵

Cependant pour différentes raisons, cette définition de Ferguson a paru trop étroite pour d'autres chercheurs; c'est ainsi que la sociolinguistique catalane a forgé le terme de *conflict linguistique* (Aracil, 1965) qui sera le plus fréquemment repris dans cet article. Les sociolinguistes catalans considèrent la diglossie comme un aspect d'une situation plus complexe, c'est-à-dire une situation de conflit telle qu'ils l'ont définie dans le cadre du congrès que nous venons de citer.

La conception des sociolinguistes catalans est donc différente de la théorie de Ferguson, en ce sens qu'elle pose qu'il n'y a plus de stabilité de la situation mais des tensions continues. Mais l'approche catalane sera, elle aussi complétée par celle de la sociolinguistique occitane surtout celle qui s'est développée à Montpellier autour de Robert Laffont qui propose le terme de *fonctionnements diglossiques* pour briser ainsi l'unité apparente de la diglossie et la fractionner dans le nombre infini des actes de communication réels qui sont le lieu d'actualisation des normes d'usages linguistiques d'une société. Avec cette approche, on se situe un peu plus au niveau de la performance individuelle dans des situations de communication concrète où, dans chaque cas précis, le locuteur recourt à des stratégies différentes de communication. Précisons aussi, tant qu'on se situe au niveau individuel, que si une société ou des parties importantes d'une société fonctionnent dans deux ou plusieurs langues cela ne veut pas dire que chaque locuteur possède toutes ces langues. Au contraire, on constate le plus souvent qu'une société diglossique est, au moins au départ, la juxtaposition de deux groupes monolingues. En plus, on sait que même si le locuteur parvient à utiliser ces langues, il est rare qu'il en possède des connaissances symétriques, à l'oral comme à l'écrit. On pense qu'en général l'oral prime sur le scriptural et que les compétences de compréhension sont le plus souvent plus grandes que celles d'expression.

Retenant donc le terme de *conflict linguistique* qui nous paraît le mieux adapté à notre étude, nous pouvons dire qu'après une période de tentative de gestion « équitable » du trilinguisme officiel (institutionnel) qui n'a jamais fonctionné dans les faits, la décision

du 8 octobre 2008 instaure délibérément un déséquilibre fonctionnel entre les langues officielles du Rwanda. Cela apparaît pour nous comme une officialisation du conflit entre le français et l'anglais, deux langues jusque-là utilisées dans le cadre du bilinguisme (français-anglais) comme média d'enseignement à côté du kinyarwanda.

3. Motivations et enjeux de la décision du 8 Octobre 2008

En effet, sur le terrain la gestion de la politique de bilinguisme français-anglais (en réalité de trilinguisme si on prend compte du kinyarwanda largement utilisé à côté de ces deux langues européennes) dans les domaines importants et notamment dans l'enseignement s'avérait déjà très lourde et les résultats étaient loin des attentes : les écoles entièrement anglophones cohabitaient par exemple avec les écoles entièrement francophones ou bilingues. Le choix de la langue d'enseignement relevait parfois de l'initiative de l'école, sans qu'on se soucie des instructions portant sur la politique des langues dans l'enseignement. A la limite, cela portait à croire que l'utilisation des langues dans ce domaine n'était régie par aucune politique linguistique claire. On espère que le choix de l'anglais comme seule étrangère d'enseignement au Rwanda, à côté du kinyarwanda, mettra peut-être fin à ce désordre et au double emploi dû à l'utilisation simultanée du français et de l'anglais qui alourdissait le système et les structures des institutions d'enseignement et exigeait beaucoup plus de moyens humains et matériels, notamment à l'université.

Par contre, nous sommes loin de croire que l'argument que nous développons ici soit la principale motivation de la décision du 8 octobre 2008. Comme nous le disions plus haut au sujet de la définition du concept *conflit linguistique*, nous sommes plutôt persuadé que la décision est beaucoup plus inscrite dans une certaine idéologie politique et dans une stratégie économique. En effet, plusieurs signaux idéologiques laissaient prévoir depuis longtemps déjà le revirement actuel de la situation sociolinguistique du Rwanda. Les changements socio-politiques qui ont marqué la période de 1994 à nos jours ont eu, par exemple, une grande influence sur l'évolution des pratiques linguistiques des Rwandais, sur leurs représentations et leurs valorisations linguistiques. On sait que cela n'est pas sans impact sur l'évolution de la situation linguistique du pays, dans la mesure où ces représentations qui transparaissent en surface sont le reflet des changements plus profonds au niveau politique et idéologique à savoir, au niveau interne, la nouvelle distribution du pouvoir politique et économique largement détenu par les anglophones et, au niveau international, l'adoption d'un nouveau système de partenariat économique et politique largement anglophone également, pour ne citer que ceux-là. Il y a aussi la valeur symbolique issue des faits historiques attribuée à chaque langue qui peut aussi jouer en sa faveur ou en sa défaveur.

En ce qui concerne le conflit entre le français et l'anglais spécifiquement, le rôle présumé de la France dans le génocide des tutsis de 1994 a porté un coup fatal à l'évolution de la situation du français et à celle des représentations des Rwandais vis-à-vis de cette langue. En ce qui concerne les représentations des Rwandais vis-à-vis de l'anglais qui est la langue des pays hôtes des anciens réfugiés rwandais actuellement au pouvoir et qui est, en plus, sans « passé litigieux » au Rwanda, il faut dire que cette langue a profité de cette situation inconfortable du français pour renforcer ses positions et son prestige.

En effet, comme on le sait depuis les différentes théories, le prestige d'une langue se négocie, pour ainsi dire, entre les membres de la société. Ainsi, les changements à l'intérieur de la société peuvent contribuer au renforcement de ce prestige qui est par la suite entretenu par un certain nombre de facteurs, à savoir la distribution du pouvoir dans la société, l'existence d'une forme référentielle et la valeur symbolique que revêt la langue pour ses locuteurs, valeur qui est fortement liée à des faits historiques.

A l'inverse, le prestige d'une langue peut aussi contribuer à des changements de statut social des locuteurs qui profitent du statut dont elle jouit : celui qui parle la langue prestigieuse occupe une position sociale élevée, tandis que celui qui parle la langue parlée dans son village natal socialement mal cotée se situe en bas de l'échelle sociale. Une compétence supplémentaire est donc susceptible de relever le prestige personnel des locuteurs et peut-être même à la longue, leur statut social. Si de telles tendances prennent de l'ampleur, elles initient un déplacement de la pratique langagière collective en direction d'une substitution. Cependant, plus le mouvement est vaste, moins l'individu peut compter sur les avantages espérés. Vu les situations des deux langues, c'est-à-dire le prestige/valeur accordé à l'anglais et la situation inconfortable dans laquelle se trouve actuellement le français, il est sans aucun doute que ces théories puissent s'appliquer à la situation du Rwanda.

Selon Ninyoles (1969 : 108)⁶, la légitimation du prestige d'une langue passe par au moins trois stratégies : il y a d'abord ce qu'il appelle *apathie*, ou la tendance à nier l'existence du conflit entre les langues. Cette stratégie relève probablement de la création d'une sorte d'idéologies bilingues qui déclarent certains peuples « naturellement » bilingues, mais ne peuvent pas en même temps ignorer les différences dans les domaines d'emploi entre les deux langues. Ainsi, ayant complètement intériorisé ces idéologies et la hiérarchie des langues et n'ayant plus conscience du déséquilibre fonctionnel entre elles, les locuteurs cherchent à faire une synthèse entre leurs expériences contradictoires pour essayer de neutraliser, au moins partiellement, l'opposition entre deux comportements sociaux et deux situations de pouvoir, symbolisés par deux langues. Pour cela, ils sont amenés à se forger des comportements compensatoires. Ils insistent sur les valeurs expressives des différentes langues en jeu : en général, la langue dominée

devient « la langue du cœur », tandis que la langue dominante n'est que la langue du progrès et des sciences. Or, on sait par l'expérience qu'en fin de compte, dans les sociétés modernes, ce sont les langues du progrès et de la science qui l'emportent; d'où l'existence d'un conflit potentiel. La deuxième stratégie, selon Ninyoles, consiste en l'*assimilation* ou l'*acculturation* complète, c'est-à-dire la rupture avec le groupe d'origine du locuteur pour s'intégrer au groupe qui parle la langue dominante. Le locuteur est non seulement obligé de maîtriser jusque dans ses nuances les plus fines la langue dominante, mais aussi de réorganiser son comportement non-langagier selon celui du groupe dominant. Enfin, la troisième stratégie consiste en un comportement inverse du précédent. C'est-à-dire la rupture avec le groupe dominant et l'affirmation consciente de la langue et de la culture dominées. Il s'agit d'un comportement qui se trouve toujours au départ d'un mouvement revendicatif.

Au niveau de l'ensemble d'une communauté, on constate que chaque langue employée en son sein reçoit un prestige qui, en quelque sorte, est la résultante des évaluations individuelles et l'expression de sa valeur sociale. La relation entre ce *statut fictif* (prestige) et le *statut légal* d'une langue n'est pas toujours facile à établir. Pour parler simplement, on peut dire que pour les langues officielles, on constate généralement que les deux statuts tendent à se rapprocher tandis que pour les langues en situation de dépendance, ils peuvent être très différents.

Les jugements sur une langue ne lui viennent pas seulement de ses locuteurs. Les « autres » aussi ont leur appréciation sur la langue qu'ils ne parlent pas. Mais ces jugements sont souvent à connotations esthétiques très subjectives, du genre : telle langue est belle, telle langue est compliquée, telle langue est facile ; telle langue est riche, telle langue est pauvre. A y regarder de plus près, on se rend compte que ces jugements sont étroitement liés aux sympathies ou aux antipathies qu'un groupe ressent pour un autre et à son importance sociale : « *les langues employées par les groupes socialement importants reçoivent souvent des valorisations esthétiques positives, celles parlées avant tout par des sous-privilegiés, beaucoup moins* » (Boyer, 1996 :131). Ces jugements sont souvent des préjugés à caractère idéologique qui reflètent, de manière indirecte, des relations sur d'autres niveaux, mais qui peuvent pourtant fonctionner très efficacement dans une société. Alors que les jugements sur les langues devraient avoir des bases toutes différentes, généralement sociales.

Le prestige d'une langue peut également dépendre de, ou même être produit par, ses domaines d'emploi. Plus ces domaines sont prestigieux et plus leur nombre augmente, mieux se porte le prestige de la langue. La connaissance de ces domaines est donc importante pour comprendre la situation réelle d'une langue dans une société donnée (Boyer, 1996 :132).

D'après ces théories on pourrait dire que c'est par rapport aux situations des deux langues que les gens ont essayé de se construire à leur tour des identités (anglophone et francophone) inscrites dans une certaine « conscience » (Lafont, 1952, Schlieben-Lange, 1971) ou « idéologie linguistique⁷ » (Kremnitz, 1988). Différentes stratégies ont été exploitées pour s'identifier à l'un ou à l'autre groupe, notamment au groupe dominant du point de vue politique et peut-être aussi économique, c'est-à-dire celui des anglophones (l'alternance codique utilisant les mots, les structures et des effets prosodiques de l'anglais ou alors l'assimilation ou l'« acculturation » complète en passant par l'apprentissage pure et simple de l'anglais par les francophones).

Mais disons peut-être qu'à vrai dire, très peu de Rwandais récemment rentrés des pays anglophones ont vraiment cherché à se construire, de façon délibérée, une identité francophone après 1994. La connaissance du français est soit héritée du parcours scolaire qu'on a suivi ou d'un séjour dans les pays francophones, soit commandée par les exigences du travail ou des études en cours ou en prévision, etc. Mais il n'en reste pas moins que, si on en croit les résultats officiels des récents recensements de la population, le pays compte parmi la population scolarisée un grand nombre de francophones qui se reconnaissent comme tels et qui, par ailleurs, sont actuellement toujours plus nombreux que les anglophones, malgré la situation actuelle qui est plus favorable à l'anglais.

Cette réalité signifie qu'il y aura dans la situation vers laquelle évolue le Rwanda aussi bien des gagnants que des perdants, le français et les francophones d'un côté et l'anglais et les anglophones de l'autre. Les premiers, tout en gardant leurs connaissances du français « à toutes fins utiles », doivent en fait se convertir au plus vite à l'anglais s'ils veulent continuer à travailler ou à étudier au Rwanda, pendant que les anglophones sont confortés par la situation actuelle de l'anglais. La question est cependant de savoir si les « francophones » pourront réellement devenir des « anglophones » maniant correctement l'anglais, parfois après une longue carrière francophone. On peut, certes, se dire qu'on n'a pas besoin d'avoir une maîtrise parfaite de l'anglais pour travailler ou étudier, ou alors qu'il s'agit là que de l'affaire d'une génération qu'on pourrait sacrifier en attendant les éléments issus du nouveau système d'enseignement, sans vraiment compromettre la réalisation du projet à long terme. Mais nous pensons, quant à nous, que cette relative maîtrise de l'anglais sera de plus en plus nécessaire au fur et à mesure que le système se mettra en place, pour une intégration professionnelle et sociale plus complète dans la nouvelle situation. La maîtrise de l'anglais sera, d'ailleurs, encore d'autant plus nécessaire pour ceux qui travaillent déjà dans l'enseignement, qui doivent se mettre à l'anglais au plus vite et commencer à tout enseigner dans cette langue, selon les directives du Gouvernement. Il ne s'agira donc pas pour eux d'acquérir seulement l'anglais courant, mais aussi l'anglais technique appliqué à leur

matière d'enseignement. Rien n'est moins évident du point de vue pratique, si on doit former tous les enseignants de tous les niveaux, sans compter les difficultés financières et matérielles qu'on connaît depuis toujours au Rwanda.

Tout compte fait, en l'obligeant de mettre dans le tiroir sa langue de formation et de travail depuis plusieurs années pour se convertir de façon aussi brusque à l'anglais, la génération actuelle des francophones sera sacrifiée d'une manière ou d'une autre, car elle ne pourra atteindre la même performance qu'en français et comme dirait A.B. Edema « *Dans un pays multilingue, l'utilisation d'une seule langue dans les circonstances officielles, ne garantit pas la convivialité mais génère au contraire une insécurité linguistique*⁸ ». Cette situation est actuellement une réalité au Rwanda, où une grande partie de la population intellectuelle francophone, notamment ceux qui ont un certain âge sont pris au dépourvu ; il suffit pour s'en convaincre d'assister à des séances de réunion en anglais impliquant ces fervents francophones, pour voir comment, au mieux, les plus courageux rivalisent à massacrer la langue de Shakespeare sans jamais faire passer l'idée exacte de leur propos ou, au pire, comment les plus frustrés choisissent carrément de se taire de peur d'amuser la galerie avec leur anglais « petit nègre ». A la limite, des situations pareilles ont été parfois interprétées par certains auteurs, comme moins démocratiques, au sens politique du terme :

Dans la définition de la démocratie, une grande place est donnée à la liberté, entendu comme l'expression de l'opinion, quel que soit le mode ou le support de cette expression (oral ou écrit). On ne peut donc penser qu'un juste débat puisse s'instaurer dans un pays où la majorité des citoyens ne parlent pas la langue officielle. [...] C'est parce que la langue est une ressource qu'elle doit être protégée ; c'est parce qu'elle joue un rôle important dans la vie d'un homme qu'elle est un droit du citoyen ; c'est parce qu'il y en a plusieurs que la liberté de choix est un indicateur de démocratie ; c'est parce qu'elle peut être victime de minorisation qu'elle doit être défendue. L'exercice de la liberté doit donc aussi s'exprimer dans le domaine linguistique sans quoi on devrait redéfinir la notion de démocratie. ⁹

Quoi qu'il en soit, nous devons préciser que notre point de vue ici n'enlève rien à la pertinence du projet « à long terme », s'il venait à être bien étudié et mis en œuvre avec organisation et méthode. Toutefois, la période actuelle qui est comme une période de transition devrait être gérée avec une grande souplesse. Nous avons signalé, dans ce qui précède, quelques éléments pertinents du projet dont notamment l'élimination du double emploi lié à l'utilisation simultanée du français et de l'anglais dans le système d'enseignement. En éliminant le double emploi, la nouvelle politique linguistique contribuera en même temps à la stabilisation des usages des langues, du moins dans ce domaine de l'enseignement, alors que la situation actuelle frôle le désordre. A cela, il faut ajouter que le fait de généraliser l'anglais dans l'enseignement et de ne limiter le

français qu'à un apprentissage utilitaire porte une réponse à un autre conflit, celui que nous avons signalé entre les anglophones et les francophones, conflit latent et dont on ne parle que très timidement certes, mais qui est bel et bien réel. On sait que parler de conflit entre le français et l'anglais revient à parler de conflit entre les locuteurs de ces langues. Alors qu'on sait que dans tout conflit linguistique, les gens ont tendance à réagir selon les sympathies ou les antipathies qu'ils ressentent pour les communautés qui parlent les langues en conflit.

La généralisation de l'anglais dans l'enseignement et dans l'administration évitera qu'une petite partie de la population puisse faire prévaloir et profiter toute seule de la connaissance « rare » de l'anglais. Ainsi, le conflit entre les deux groupes anglophone et francophone disparaîtra ou du moins ne sera plus posé en ces termes, du fait que tous ceux qui seront passés par l'école pourront utiliser cette langue. La nouvelle politique linguistique s'avère donc un des moyens très utiles de consolidation de l'unité nationale dont le kinyarwanda sert de premier garant. Enfin, comme nous l'avons développé tout au long de ce travail, la promotion de l'anglais est également un outil indispensable à l'intégration du Rwanda dans un système régional et international, sa généralisation participe ainsi de la réalisation de ce processus d'intégration.

La politique de promotion de l'anglais au Rwanda comporte donc plusieurs opportunités, aussi faudra-t-il savoir les maximiser en étudiant bien le projet et en organisant de façon intelligente sa mise en œuvre. Ce qui est urgent pour l'instant, c'est bien entendu de préciser le projet d'instauration d'un système d'enseignement anglophone décidé par le Gouvernement et de définir les modalités de sa mise en pratique, mais il faudra penser aussi par la suite à une politique linguistique globale qui tient compte des autres domaines qui accueilleront les lauréats de cet enseignement dans les années à venir. Il importe surtout, dans un premier temps, de préciser la répartition des langues dans l'enseignement aussi bien pour les langues d'enseignement (kinyarwanda, anglais) que pour les langues enseignées (kinyarwanda, anglais, français, kiswahili). Ensuite, il faut cibler les domaines-clés d'application de la nouvelle politique linguistique et définir également les fonctions précises et la répartition des langues dans ces domaines. Enfin, il faudra sceller ces fonctions et cette répartition par une loi, ce qui assurera une certaine stabilité des fonctions et des usages des langues officielles notamment dans l'enseignement et dans ces différents autres domaines-clés, moyennant un suivi régulier et rigoureux de l'application de la loi linguistique. La mise en œuvre de cette loi ne pourra réussir que si elle est basée bien entendu sur une définition claire et réaliste des modalités d'application, qui pourraient faire partie des annexes de loi linguistique.

Conclusion

Le Rwanda est un pays linguistiquement homogène étant donné le fait que tout les Rwandais parlent le kinyarwanda. Cependant, derrière cette homogénéité se cache une diversité linguistique parfois marquée par une concurrence ouverte entre les langues en présence. Nous avons signalé les différents types de conflits ayant marqué la situation sociolinguistique du Rwanda. Le plus étudié étant celui existant entre le kinyarwanda et le français qui, à un autre niveau, pourrait renvoyer à l'opposition illettrés/intellectuels. Le conflit que nous avons analysé est unique en son genre dans ce sens qu'il implique deux langues européennes, le français et l'anglais, parlées au Rwanda par la petite élite intellectuelle du pays. Il s'agit d'un conflit qui est resté « latent » pendant longtemps mais qui est devenu ouvert depuis la décision du Conseil des Ministres du 8 octobre 2008 qui a fait de l'anglais la seule langue étrangère d'enseignement au Rwanda.

C'est une décision qui a surpris plus d'une personne dans la mesure où la situation la plus habituelle, comme diraient certains auteurs comme Diki-Kidiri déjà cité plus haut, est celle où les langues locales sont utilisées avec une ou deux langues étrangères et internationales et généralement coloniale(s). Rappelons que l'adoption de l'anglais au Rwanda n'est motivée par aucun lien colonial entre le Rwanda et l'Angleterre. La montée en puissance de l'anglais au Rwanda inquiète les francophones à maints égards. D'aucuns se posent des questions sur le sort du français au Rwanda dans cette situation. Nous nous sommes posé les mêmes questions dans cet article. Doit-t-on adhérer à l'inquiétude de l'éviction du français par l'anglais, voire même de sa disparition complète au Rwanda, qui occupe certains esprits francophones depuis l'adoption de l'anglais comme troisième langue officielle. A la fin de cette analyse nous pouvons conclure sur base de certains faits développés dans cette étude que la situation du français au Rwanda ne présage en rien la disparition prochaine de cette langue. Le français en effet reste l'une des trois langues officielles du Rwanda, enseignée à l'école, utilisée dans les médias, dans les documents administratifs et juridiques, etc. En plus, la longue tradition francophone qu'a connue le pays fait que l'élite intellectuelle du pays reste majoritairement francophone et il apparaît que la politique de l'anglais décidée en 2008 ne s'appuie pas visiblement sur une stratégie claire susceptible de transformer ces francophones en anglophones.

Bibliographie

- Abolou, C.R. 2008. *Langues africaines et développement*, Paris : Editions Paari , Brazzaville : Nsanga-Mvimba.
- Boyer, H. 1996. *Eléments de sociolinguistique*, 2^e éd. revue et corrigée, Montrouge : Dunod.
- Crytal, D. 2003. *English as a Global Language*. New York: Cambridge University Press.

Diki-kidiri, M. Aperçu sur la situation sociolinguistique en Afrique. *Noves SL, Sociolingüística internacional* <http://www6.gencat.cat/llengcat/noves> [Consulté le 18 juillet 2013].

Ministry of Education, Science, Technology and Scientific Research (Rwanda). 2003. *The Language in Education Policy of the Ministry of Education, Science, Technology and Scientific Research and Outline Strategic Plan for its Implementation*, Kigali: Ministry of Education, Science, Technology and Scientific Research.

Ministry of Education (Rwanda). 2007. *National Policy on Language Teaching in Higher Education*. <http://www.hec.gov.rw/IMG/pdf> [Consulté le 21 juillet 2013].

Munyankesha, P., 2011. « Quel avenir pour le français dans la nouvelle politique linguistique du Rwanda ? », *Les Cahiers du GRELICEF*, n° 2, p.135-143.

Ntakirutimana E., 2010 « Le français au Rwanda » in : *Le Français en Afrique: Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique*, n° 25-2010, Institut de Linguistique Française-CNRS-UMR 6039, Nice, p.19-31. <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/> [Consulté le 21 juillet 2013].

Obwang'i Mbori, B.J. 2008. *The Interface between Language Attitudes and Language Use in Post-Conflict Context: the case of Rwanda*. PhD thesis, University of South Africa.

Rosendal, T. 2010. *A Comparison of Official and non-official Language management in Rwanda and Uganda, focusing on the position of African Language*, PhD thesis, University of Gothenburg.

Notes

1 Service National de Recensement (Rwanda), « Recensement général de la population et de l'habitat Rwanda » : 16 - 30 août, 2002.

2 Service National de Recensement (Rwanda), « Recensement général de la population et de l'habitat Rwanda » : 16 - 30 août, 2002.

3P. Cichon et G. Kremnitz, 1996. Les situations de plurilinguisme. In : H. Boyer (éd.), *Sociolinguistique: territoires et objets*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p.120.

4 La terminologie pourra aussi dépendre des auteurs.

5 P. Cichon et G. Kremnitz, Les situations de plurilinguisme. In H. Boyer (éd.), *Sociolinguistique: territoires et objets*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1996 : 120 et 118-119.

6 Cité par P. Cichon et G. Kremnitz, Les situations de plurilinguisme. In H. Boyer (éd.), *Sociolinguistique: territoires et objets*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1996 : 126-129.

7 P. Cichon et G. Kremnitz, Les situations de plurilinguisme. In H. Boyer (éd.), *Sociolinguistique: territoires et objets*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1996 : 126-129.

8 A.B. Edema, Qu'est-ce que la linguistique peut apporter au droit en Afrique? In : *Actes du Colloque international, Développement durable : leçons et perspectives*, Ouagadougou, 2004, p.46-47 (cité par Abolou, 2008 :111).

9 A.B. Edéma, Qu'est-ce que le linguiste peut apporter au droit en Afrique? In : *Actes de colloque international, Développement durable : leçons et perspectives*, Ouagadougou, 2004, p.46-47 (cité par Abolou, 2008 : 112).

Des interférences aux erreurs morphosyntaxiques en Langue Seconde : quelques stratégies de correction en contexte plurilingue



Julia Ndibnu Messina Ethé

Université de Douala, Cameroun

u_messina@yahoo.fr

Elobo Onana

Ecole Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé I, Cameroun

jaelobo80@gmail.com

Reçu le 21-06-2013/ Évalué le 20-09-2013/Accepté le 13-03-2014

Résumé

L'expression dans une langue seconde (L2) ou une langue étrangère (LE), africaine ou occidentale, ne semble pas une tâche facile pour l'apprenant et l'enseignant. Ces apprenants appartiennent à une société dont ils maîtrisent déjà la langue et la culture. En outre, ils développent des idiolectes et argolectes qui s'insinuent dans la L2 ou la LE. Dès lors, l'enseignement d'une L2 ou d'une LE peut-il se dérouler sans considérations préalables des interférences et des erreurs causées par ces dernières? Quels genres d'interférences occasionnent les erreurs en L2? Dans quels contextes? Comment y remédier? Quelles langues utiliser pour assurer ces interventions? Sur la base d'une recherche sociolinguistique appliquée aux élèves Camerounais des classes de 6^{ème} et 5^{ème} vivant en milieu plurilingue (Ntui-Essong) et ayant pour Langue maternelle l'eton ou le mengisa, la présente recherche a pour objectif de faire le point sur les catégories d'interférences souvent rencontrées chez les élèves, sur le lien intrinsèque entre les interférences et les erreurs en L2 et de proposer des moyens de correction.

Mots-clés : interférences, erreurs, fautes, pédagogie corrective, pédagogie préventive

From interferences to morphosyntactic errors in Second Language: some strategies of correction in a multilingual context

Abstract

The expression in a second language (L2) or a foreign language (FL), be it African or western, doesn't seem to be an easy task for the learner and the teacher. These learners belong to a society of which they already master the language and the culture. Besides, they develop idiolects and argolects which insinuate themselves into L2. So, can the teaching of L2 or FL take place without preliminary considerations of the interferences and the errors caused by the latter? What kinds of interferences cause the errors in L2? In which context? How to remedy it? Which languages can be used to assure these interventions? On the basis of a sociolinguistic research applied to form one and two students, living in a multilingual environment (Ntui-Essong) and having for Mother tongue Eton or Mengisa, this research has as objective to review the categories of interferences often encountered by the pupils and students of this environment, the intrinsic link between the interferences and the errors in L2 and to propose means of correction.

Keywords: interferences, errors, faults, corrective pedagogy, preventive pedagogy

Introduction

Cet article a pour but la présentation d'une étude des occurrences des interférences linguistiques auprès des élèves bilingues ayant également développé des argolectes comme le camfranglais en milieu francophone. Des analyses effectuées dans le corpus de 150 élèves issus de 3 salles de classe du cycle d'observation ont permis d'étudier les stratégies de correction générées par les enseignants. Traditionnellement, les enseignants évaluent les apprenants de manière à sanctionner la réussite ou l'échec d'une tâche ou d'une activité en « *comptant et mesurant éventuellement les erreurs et les fautes qu'ils ont commises* » (Lokman Demirtas et Huseyin Gümüs, 2009 : 2). En outre, avec l'approche par compétence, ils se focalisent sur les capacités préliminaires des élèves en considérant que la langue seconde à transmettre est la langue maternelle de ceux-ci. Or, aujourd'hui, les phénomènes de contextualisation de l'enseignement et de tolérance semblent de mise. Les évolutions didactiques indiquent des stratégies de transfert linguistique d'une langue à l'autre, le traitement et la pédagogie de l'erreur et la considération de l'environnement socioculturel des apprenants. L'erreur ici est assimilée au sens de Besse et Porquier (1984), l'erreur résulte de la non-intériorisation de la grammaire par l'élève, d'où ses productions orales et écrites erronées. Pour atteindre les objectifs préalablement énoncés et résoudre le problème de remédiation des erreurs causées par les interférences linguistiques, quelques considérations théoriques seront abordées. Par ailleurs, la situation géolinguistique du français et de l'eton, la catégorisation des interférences et l'analyse des erreurs mèneront à une proposition des stratégies de correction utiles à l'enseignant de LE.

1. Considérations théoriques

Dans le domaine moral, on a l'habitude d'opérer la distinction suivante entre erreur et faute : l'erreur est involontaire, alors que la faute est commise en connaissance de cause. Etymologiquement, le terme « faute » tire son origine latine du mot *fallita*, de « *fallere* » qui signifie *tromper*. La faute se définit également comme le fait de manquer, ou encore comme une « erreur choquante, grossière, commise par ignorance » ; « le manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art, etc. » ; c'est une « *erreur qui ne se manifeste pas d'une façon régulière* » (Fusun Savli, 2009 :181). Dépendamment des dictionnaires et des auteurs, la faute semble commise en connaissance de cause, elle paraît en cela plus grave que l'erreur. C'est

pourquoi Prévert relève la connotation culpabilisante du terme « *c'est ma faute, c'est ma faute, c'est ma très grande faute d'orthographe...* ». Aussi, certains éprouvent une certaine honte à « faire des fautes », car elles démontrent d'une mauvaise performance dans la langue cible (LC). En marge, dans son ouvrage, *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère* Gheorghe Docă expose la relation directe entre fautes et performances car l'apprenant, conscient des règles linguistiques, peut s'auto-corriger. En revanche, les erreurs viennent inconsciemment et involontairement parce que l'apprenant, incompetent, souffre d'une méconnaissance ou d'une connaissance incomplète du système linguistique de la langue cible. Marquillo Larruy (2003:120) l'atteste également quand il affirme que les erreurs « *relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de « cheval » en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier)* ». L'erreur exprime « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement»; c'est « un jugement contraire à la vérité ». Comme le soulignent Lokman Demirtas et Huseyin Gümüş (2009), il est possible de constater qu'à l'origine, l'erreur a été définie comme un « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* » (Cuq et alii, 2003:86).

Les interférences relèvent du domaine de la linguistique contrastive car l'un des objectifs majeurs de celle-ci est d'observer et de démontrer dans la langue cible (LC), les structures phonologiques, morphosyntaxiques et sémantiques susceptibles de faciliter son enseignement et son apprentissage. À travers des analyses contrastives, les ressemblances entre la langue source (LS) et la LC produisent des effets positifs au cours de l'acquisition de la LC. Par contre, les différences génèrent des résultats négatifs communément appelés erreurs interférentielles ou interférences (Téresinha Preis, 2008 : 2). Les erreurs issues des interférences se divisent en deux types : les erreurs interlinguales et les erreurs intralinguales.

- « *Les erreurs interlinguales sont celles qui proviennent en général de l'interférence, c'est-à-dire des transferts négatifs que fait l'apprenant de sa langue maternelle à la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre* » (Öztoğat, 1993 :69) ou « *d'une autre langue étrangère étudiée précédemment* » (Galisson et Coste, 1976 : 291) à la LC.

- « *Les erreurs intralinguales sont celles qui concernent directement l'acquisition de la langue étrangère* » (Öztoğat, 1993 :70).

L'erreur proviendrait de l'incapacité de l'élève à intérioriser la grammaire et à appliquer les règles linguistiques enseignées.

En didactique des langues, il est important de pouvoir comprendre les origines des interférences afin de dégager les voies et moyens de traitement des erreurs/fautes par

les enseignants et les apprenants. Les recherches réalisées dans ce sens permettent de dire « *ce qui est proche ou semblable est facile à comprendre, ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif et donc à des fautes* » (Debyser, 1971 :64). Ainsi, l'analyse des erreurs, développée en 1960 « (...) *comme un complément ou substitut économique aux analyses contrastives* » (Besse, Porquier, 1991 : 206) place le recours aux études contrastives au centre de la remédiation des erreurs interférentielles. Bien que nombre de didacticiens et de pédagogues des LS et LE s'accordent à reconnaître que les lapsi, les fautes et les erreurs sont les traces de stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les élèves, l'analyse des erreurs oriente les pédagogues sur les différentes étapes du processus d'apprentissage et de transfert des LE.

2. Situation sociolinguistique et culturelle de l'Eton et du Mengisa

Les Eton et les Mengisa réunis constituent le plus grand groupe ethnique du Département de la Lekié au Cameroun. Ils appartiennent au groupe beti-fang et le nombre de locuteurs natifs avoisinent 600 000 âmes (Van de Velde, 2006). Ils parlent le beti-fang, une langue Niger-Kordofanienne, classée A2 par Guthrie.

Sur le plan culturel, les populations étaient animistes, croyaient en un Dieu éternel dénommé « Zama Ylopogo » avant de se christianiser et le nommer « Tada Ntondon Be ». Ils croient aux esprits des morts avec lesquels certains affirment communiquer. Les Eton et les Mengisa expriment leur croyance par le biais de rites comme le « tchogo » (pour conjurer le mauvais sort après une mort des suites d'un accident sanguinolent), l'« esani » (rite pratiqué lors de la mort d'un adulte de sexe masculin et exceptionnellement pour les femmes très âgées jouissant d'une certaine notoriété). En marge de la religion, les Eton/Mengisa vivent de l'agriculture (cacao, tomates, arachides, tubercules, fruits), du commerce des produits vivriers, du sable et de la viande de brousse mais également de leur salaire en tant qu'employés ou dirigeants.

L'eton, bien que la grande partie de sa culture soit encore à l'état oral, possède une variété de productions écrites et d'analyses linguistiques telles que le dictionnaire eton-français, la grammaire de l'eton (Van de Velde), etc.

3. Situation géolinguistique du français au Cameroun

Pays situé en Afrique centrale, le Cameroun couvre une superficie de 475442km², pour une population de 16000000 d'habitants partageant le français et l'anglais comme langues officielles. Le français assure également les fonctions de langue véhiculaire, langue première et langue seconde dans 8 des 10 régions camerounaises. Ces régions

francophones regroupent le Nord, l'Extrême-Nord, l'Adamaoua, le Centre, le Littoral, l'Ouest, le Sud et l'Est. Bien que le français soit utilisé dans l'administration et la scolarité des régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, celles-ci demeurent majoritairement anglophones.

4. Cadre et méthode d'enquête

Les participants à la présente recherche sont des Camerounais, locuteurs natifs de l'eton et du mengisa, variantes du beti-fang. Ils apprennent tous le français, langue seconde en classe d'observation (6^e et 5^e) au Lycée de Ntui-Esson dans la Région du Centre. Au nombre de 120, les élèves forment un groupe hétérogène de 70 garçons et 50 filles dont l'âge oscille entre 9 et 15 ans avec des centres d'intérêts très divergents. La majorité des filles désire se marier et très peu envisagent des métiers relatifs à l'administration. Les garçons s'intéressent au commerce, à la vente du sable et aux travaux agricoles. Ces derniers communiquent hors de la salle de classe en utilisant le camfranglais, l'eton/le mengisa et le français. Il faut noter que pour ces jeunes, le camfranglais paraît être une langue de prestige et de pouvoir juvénile.

Pour parvenir à ces résultats, un questionnaire orienté sur les attitudes des jeunes et la dynamique du français à Ntui-Esson a été élaboré. En marge, un corpus d'analyse constitué de copies et d'interviews d'élèves a été utilisé.

5. Catégorisation des interférences

Chaque individu est influencé positivement ou négativement par une autre langue. Ce travail se limitera sur les influences aux niveaux phonologique, morphosyntaxique et sémantique.

- Interférences phonologiques

Les interférences phonologiques mêlent dans un seul mot deux phonèmes différents. Les différentes études phonologiques révèlent l'absence des phonèmes /f/ et /r/ dans les langues eton/mengisa. Cependant, l'interférence la plus répandue semble le remplacement du /f/ par le /p/. Aussi, en français, au lieu de dire :

/fa:masi/ l'élève dira /pa:masi/

/fote/ l'élève dira /pote/

Parfois, ces interférences peuvent provoquer des changements de sens et dans le cadre d'un cours de français, des erreurs corrigibles par des exercices de prononciation.

- Interférences morphosyntaxiques

Les interférences morphosyntaxiques concernent les règles grammaticales transposées d'une langue à l'autre. Ainsi peut-on lister les accords des phrases, l'absence d'accent, l'agencement erroné des morphèmes d'une phrase. Toutes ces interférences sont développées plus loin.

- Interférences sémantiques

Les interférences sémantiques proviennent de la transposition des formules rhétoriques d'une langue à l'autre. Généralement, les expressions transformées semblent péjoratives et hyperboliques.

Eton	Français	Expression de l'élève en français
Míís ná ekung Yeux comme hibou	De gros yeux	Avec les yeux comme le hibou
Mə nə məbálá mó idú Je suis remèdes de souris	Je suis très sévère	Je suis le remède des souris

En considérant dès lors la présence de toutes ces interférences dans le quotidien des élèves de Ntui-Essong, les exercices proposés ont permis d'évaluer les formes et les contextes d'apparition des interférences.

6. Exercices proposés et analyse des erreurs

À l'écrit, les exercices proposés consistaient à compléter des phrases à trous par des noms communs, des verbes d'action et des adjectifs. Des propositions de réponses guident les élèves surtout au niveau de la concordance de temps. Le dernier exercice consiste en la traduction de deux paragraphes de cinq lignes du français à l'eton/mengisa et vice-versa.

À l'oral, les interviews mettaient en place deux ou un groupe de trois à quatre élèves dont le but avoué était de les écouter discuter le plus naturellement possible sur les thèmes ci-après : la délinquance juvénile, l'absentéisme et les mauvaises performances scolaires. En fait, il était question de relever toutes les formes d'interférences.

6.1. Contextes d'utilisation des interférences

Les élèves, en classe ou hors de la salle de classe présentent une langue française jonchée d'interférences et l'eton n'en fait pas exception. La plupart des élèves ne

paraissent pas conscients des transferts et des transpositions linguistiques dont ils font usage. Au contraire, ils semblent fiers de ces interférences qu'ils perçoivent comme des innovations linguistiques ou des phénomènes de mode juvénile. Alors, ils emploient consciemment ces interférences hors des salles de classe (avec des amis, des camarades de classe, les frères et les sœurs de la même tranche d'âge) et plus ou moins inconsciemment quand ils s'adressent aux autorités scolaires, aux enseignants et dans les salles de classe. L'analyse des erreurs repose sur les interférences produites dans les salles de classe et pouvant être corrigées par les enseignants.

6.2. Analyse des erreurs

Plusieurs erreurs marquent le degré d'intégration des interférences dans l'oral et l'écrit des élèves. D'une manière générale, sur 115 phrases proposées, près de 45 interférences ont été détectées aussi bien dans le sens de la LM que du français. Au niveau de la traduction, les erreurs semblaient relatives à l'accent, aux remplacements phonologiques et morphologiques.

6.2.1 A l'oral

Le plus grand nombre d'erreurs s'est manifesté au niveau de la traduction du paragraphe. Cet exercice, à l'oral demandait une traduction immédiate du texte, sans prendre le temps de trop réfléchir. Ils produisaient les phrases de la manière suivante :

1) Eton : /Eswombə, kə kus munj/

Essomba, va acheter manioc

Traduction de l'élève /Eswomba, va aʃəte le munj/

Correction : va acheter du manioc

2) Eton : / Mə təjəm wə lə mis tə/

Je connais toi avec yeux seulement

Traduction de l'élève: je te connais avec les yeux seulement

Correction : je te connais de vue seulement

Dans cet exercice, on constate que les apprenants remplacent le mot inconnu par celui qui est connu, ou encore ajustent les composantes phrastiques aux règles

syntaxiques propres à leur LM. En outre, les interviews confirment qu'ils préfèrent utiliser le camfranglais en situation informelle (cours de récréation et hors de la maison). Les langues camerounaises les plus présentes sont l'eton et le duala comme les exemples subséquents l'attestent.

3) /ʒe ʃiba a nyɔŋ/

Je descends en route

/ʒe/ : mot français signifiant « je »

/ʃiba/ : mot duala signifiant « descendre »

/nyɔŋ/ : mot eton signifiant « route »

4) /Le repe ne vɔ̃ pa keim, ʒə daŋgwa a pje/

Les parents ne vont pas venir, je marche à pied

/repe/ : mot issu du verlan, père ici signifie les parents

/keim/ : mot anglais « came » qui signifie venir

/daŋgwa/ : mot duala qui signifie marcher

En revanche, leurs communications en eton sont empreintes du français, marque de leur évolution sociale. En outre, les jeunes désireux de manifester leur niveau d'études, incluent le français dans leurs énoncés.

6.2.2. À l'écrit

À l'écrit, certaines formules de la langue maternelle persistent du fait de la traduction littérale. À titre d'exemple :

5) Mə təwulə lə məkool

Je marche avec pieds

Mə təwulə lə mutue

Je marche avec voiture

6) Sus a si

Descend à terre

Descend

Ces expressions couramment utilisées provoquent la plupart des productions erronées en français en matière de grammaire et de rhétorique. Au niveau des adjectifs, l'eton et le mengisa n'ayant que 2 adjectifs (petit, gros/grand)¹ s'accordant en nombre avec le nom, les apprenants décuplent leurs efforts pour apprendre les accords de genre² (féminin-masculin, singulier-pluriel).

Eton/mengisa	Français	Production des élèves
Mot nən Personne grand	Un grand homme	Un grand homme
Mininga nən femme grand	Une grande femme	Une grand famme/femme
Bot bənən Personnes grands	Les grands hommes	Les grand hommes
Bininga bənən Femmes grands	Les femmes grandes	Des grand fammes/femmes

(tiré des exercices à trous donnés aux élèves, 2013)

En développant des stratégies d'apprentissage, les apprenants posent des hypothèses en se servant de leur LM, il en résulte des erreurs intralinguales (provenant de la non-assimilation des règles d'orthographe et de grammaire de la langue-cible), interférentielles (transposition de l'hypothèse suivante : pas d'accord de genre en LM implique une absence d'accord en français) et également certaines omissions et des erreurs phonologiques. On constate que les interrogations semblent les plus tributaires de ces transpositions :

Eton	Français	Expression de l'élève en français
O tājón j́ imén ? Tu pleures quoi même	Au fait, pourquoi pleures-tu ?	Tu pleures quoi même ?
V́ gñé ³ Donne il/elle	Donne-lui	Donne-lui (à un garçon) Donne-la (à une fille)

De fait, ils écrivent les LM en n'utilisant que l'alphabet français car ils appliquent les mêmes hypothèses de fonctionnement identique des langues.

Eton	Traduction littérale	Production de l'élève
idudug inə ma mɔɔ sueur est moi mains	La sueur perle mes mains	Idoudoug ine ma mo
Mbəng i tənɔ Pluie il pleut	il pleut	la pluie pleut

Sans toutefois mentionner l'aspect prosodique et suprasegmental, les interférences ralentissent l'assimilation du français et de l'eton surtout au niveau de l'écrit. Cependant, l'erreur faisant partie du processus d'apprentissage, il serait aberrant de ne pas l'utiliser pour endiguer le système linguistique que l'élève est en train de mettre en place.

7. Pédagogie corrective de l'erreur

La pédagogie de l'erreur consiste à identifier les catégories d'erreur, les classifier (phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique, suprasegmental) et déterminer le niveau de langue (argot, basilecte, mésolecte, etc.) et procéder à une démarche corrective. Aussi, Tagliante (2001 :153-155) citée par Lokman Demirtas et Huseyin Gümüş (2009) propose des « *activités de conceptualisation, systématisation et de réemploi* » des erreurs. En revanche, avant de procéder à toutes ces activités, il faut insister sur l'identification des sources d'erreurs.

7.1. Identification de la source

Dès les années 70, sur la base des études de Chomsky et de Piaget, Corder et Porquier introduisent l'analyse des erreurs et des fautes dans la didactique des langues étrangères. Les sources d'erreurs au cours de l'appropriation du français en milieu eton sont d'ordres phonologiques, morphosyntaxiques et sémantiques. À l'inverse, l'acquisition de l'écrit en eton pose les problèmes de graphologie, de morphologie et de substitution. Dans les deux langues, les erreurs de forme à l'écrit se subdivisent en trois catégories Lokman Demirtas (2008 : 181):

- Groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (Articles : féminin, masculin), les adjectifs (comparatifs, superlatifs), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adjectifs), etc.
- Groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les

autres (gérondifs, infinitifs), etc.

- Structure de la phrase : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe.

Les erreurs peuvent être détectées par des tests préliminaires et la connaissance des stratégies d'apprentissage des élèves. En outre, les erreurs orientent les tâches et les activités d'enseignement des langues étrangères.

7.2. Etablissement des règles et réorientation des approches pédagogiques

Les enseignants corrigent généralement plusieurs types d'erreurs. Les erreurs qui empêchent ou nuisent à la communication, les erreurs usuelles sur la prononciation des mots (*pacmacie* au lieu de *pharmacie*), les transpositions lexicales et l'agencement des morphèmes ou des phrases (tu pleures quoi au lieu de pourquoi pleures-tu ?) et enfin les erreurs susceptibles de provoquer des réactions négatives de la part des interlocuteurs (dis-la que j'arrive, donne-la au lieu de donne-lui). Face aux erreurs listées ci-dessus, l'enseignant, dès le départ, rassure les élèves sur la normalité de l'erreur aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, bien que l'écrit remporte la palme d'or des erreurs souvent commises. Une fois le diagnostic des erreurs établi, l'instructeur émet quelques règles et signe un contrat d'apprentissage avec ses apprenants :

- éviter au maximum l'usage d'une autre langue que celle enseignée ;
- écrire en utilisant un langage châtié ;
- n'avoir pas honte de se faire corriger et d'appliquer les règles d'orthographe et de grammaire ;
- le langage argotique et les transpositions ne sont plus un objet de mode et doivent donc être proscrits même s'ils participent parfois au renouvellement de la langue. Avant d'y songer, les élèves devraient maîtriser le français dans sa forme la plus pure.

En marge de toutes ces règles, la méthode d'enseignement considérerait plus les aspects explicatifs plus détaillés et convenant à la majorité des élèves que des évaluations-sanctions traumatisantes (qui sont légion au Cameroun). L'auto-évaluation conduit à une meilleure maîtrise de la langue française et l'évaluation formative devrait dépendre des objectifs des cours (comme le cadre de correction des erreurs et les erreurs à corriger en dépendent).

7.3. Techniques préventives

Un enseignant de français est celui qui doit valider sa discipline. Il ne doit pas faire partie de ceux qui se l'approprient en la bourrant de particularités lexicales, de scientismes, de calques et de mots lexicalisés. Le français doit pour ce faire être exempt de toute souillure (des mots hybrides, de fautes grammaticales, des mots étrangers ayant leur traduction en français) pouvant entraîner sa disparition. Pour cela, il faut préconiser une intensification de l'enseignement du français au Premier Cycle à travers le cours de phonétique, les exercices portant sur les questions de langue et les corrigés. Il semble nécessaire de diminuer les séances de lecture obligatoire et de mettre un accent sur la rédaction. Enseigner le vocabulaire en classe de Sixième, à travers des activités ludiques, pour amener ces derniers à être outillés lexicalement afin de pouvoir désigner les réalités quotidiennes dans la langue de leur choix. La lecture contribue partiellement à mettre en contexte tous les vocables appris tandis que la rédaction participe à l'expression des idées véhiculées par les mots.

En matière de méthode, au regard du fossé qui sépare les méthodes traditionnelles d'apprentissage du français et celles modernes, il y a lieu de recentrer les objectifs d'enseignement des langues secondes. En outre, les transitions difficilement assurées retardent la modernisation de l'enseignement des langues secondes. Pour cela, il faut adapter les approches audiovisuelles et actionnelles dans les classes de langues au Cameroun. Egalement, l'intégration des TIC pendant les classes de langues susciteraient une plus grande attention des élèves, mais surtout l'usage de l'ordinateur participe à développer l'autonomie dans l'apprentissage, à repérer facilement les fautes lexicales et syntaxiques et les corriger. L'emploi des contrastes entre leur langue maternelle et la langue française au cours de la transmission de la morphosyntaxe stimulerait les élèves à apprendre la norme de la langue et détecter l'utilité de l'emploi d'une bonne norme.

8. Pour un cadre idéal de l'enseignant

D'après le questionnaire adressé aux professeurs de français de Ntuisong-Obala, plusieurs problèmes ont été signalés. Dans la plupart des cas, les enseignants de cette localité ne vivent pas dans le village. La majorité vient des villes voisines (Obala, Bafia, Yaoundé) et d'autres villages voisins. Ce qui peut jouer sur le début du cours et même sur la transposition didactique. L'enseignant affirme qu'il y a des jours où il dispense des cours en étant fatigué à cause de son éloignement par rapport à l'établissement. Aussi, il ne manifeste aucune attention lorsqu'il perçoit des erreurs interférentielles. Il préfère atteindre certains chapitres de son cours au détriment des explications utiles à la formation des apprenants.

Dans le souci d'assurer l'avenir des jeunes apprenants et la survie de la langue française, il est proposé la création d'une cité pour les enseignants et l'éclairage des salles de classes pour pouvoir utiliser les ordinateurs. Le cours de français est un cours qui devrait se transmettre en toute vivacité afin d'être assimilé par les élèves. Les apprenants ont intérêt à le maîtriser pour comprendre les autres disciplines qui jusque là sont enseignés en français.

Conclusion

Les communications quotidiennes sont jonchées d'interférences lorsqu'on ne maîtrise pas encore la langue seconde. C'est pourquoi plusieurs méthodes d'enseignement mènent à la connaissance de la langue seconde et permettent de considérer et de corriger les erreurs intra/interlinguales pendant son enseignement. Aujourd'hui, les instructeurs recourent principalement aux études contrastives, aux nouvelles approches pédagogiques (audiovisuelle et actionnelle) et privilégient l'autonomisation de l'apprentissage. Le français et l'etón, enseignés en milieu plurilingue etón, ne semblent pas échapper à l'application des règles d'enseignement actualisées.

Bibliographie

- Besse, H. , Porquier, R. 1984. Grammaire et didactique des langues. Paris : Hatier-Credif.
- Chomsky, N. 1966. Cartesian linguistics: a chapter in the history of rationalist thought. New York: Harper & Row.
- Corder, S.P. 1980. « Que signifient les erreurs des apprenants ? ». Traduction de Clive Perdue et Rémy Porquier, *Langages*, n° 57, p.9-15.
- Cuq, J.P.,(Dir.) 2003. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Clé International/Asdifle.
- Debyser, F. 1971. « Comparaison et interférences lexicales (français-italien) ». *Le Français dans le monde*, n° 81, p. 51-57.
- Fusun, S. 2009. « Interférences lexicales entre deux langues étrangères : anglais et français ». *Synergies Turquie*, n° 2, p.179-184.
- Lokman, D., Huseyin, G. 2009. « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE ». *Synergies Turquie*, n° 2, p. 125-138.
- Lokman, D. 2008. Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque : cas de l'université de Marmara. Thèse de Doctorat, Istanbul, Université de Marmara.
- Marquillo, M. L. 2003. L'interprétation de l'erreur. Paris : CLE International.
- Öztoğat, N. 1993. « Analyse des erreurs/analyse contrastive ». Grammaire et Didactique des langues, n° 590, p. 66-76.
- Porquier, R. 1984. « Communication exolingue et apprentissage des langues ». PY, B. (ed), Acquisition d'une langue étrangère (Actes du Colloque de Neuchâtel, 16-18 septembre 1982) p. 17-47.
- Piaget, J. 1975. L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement. Paris: Presses universitaires de France.
- Preis, T. 2008. « Stratégies d'apprentissage employées par les apprenants débutants dans

l'acquisition du FLE en milieu institutionnel ». Communication universitaire, Institut de langues, Université Estadual de Maringa.

Tagliante, C. 2001. La classe de langue. Paris : Clé International.

Van de Velde, M. 2006. A description of Eton: phonology, morphology, basic syntax and lexicon. Thèse de Doctorat, Paris: CRNS.

Notes

1. Les autres adjectifs sont des déverbatifs ou des nominaux : və : rouge vient de əvə « être rouge »
dit : lourd vient de ádit « peser »
2. Que l'on parle du genre féminin ou masculin, en eton, les adjectifs possessifs, démonstratifs et autres déterminants ne changent pas.
3. Gné (lui, la, le) : il n'existe pas de féminin masculin pour ce mot aussi, ils savent que quand c'est un garçon, on dit donne-lui et quand c'est une fille, on dit donne-la.

Pour un enseignement/apprentissage du français et de l'anglais comme langues étrangères au Cameroun



Augustin E. Ebogue

Université de Buea, Cameroun

ebongueaugustinemmanuel@yahoo.fr

Reçu le 15-11-2013/ Évalué le 29-11-2013/Accepté le 13-03-2014

Résumé

Le présent article vise trois principaux objectifs : le premier est d'inciter les autorités éducatives camerounaises à faire de l'école camerounaise la principale promotrice du bilinguisme officiel individuel que les autorités camerounaises ont confié aux structures extrascolaires très peu fréquentées d'ailleurs ; il suggère également que les langues officielles secondes (LO2) soient enseignées comme des langues étrangères dans les établissements scolaires des zones exolingues ; enfin, l'auteur de l'article soutient que c'est le bilinguisme officiel individuel qui renforce l'Unité, l'Intégration et la Cohésion entre les Camerounais anglophones et les Camerounais francophones. D'après lui, les approches communicative et actionnelle semblent plus appropriées et efficaces que celles qui sont actuellement en cours et qui n'ont produit aucun bilingue -français/ anglais- plus de 50 ans après l'adoption d'un bilinguisme institutionnel.

Mots-clés : Langue étrangère, approche communicative, approche actionnelle, compétence de communication, zone exolingue.

Teaching French and English as Foreign Languages in Cameroon

Abstract

The present article has three objectives : the first one is that Cameroon education should be the main institution in charge of promoting the linguistic official individual bilingualism. This one was confided to some extraschool structures which are not crowded. He also suggests that the second official languages (LO2) should be taught as foreign languages in exolingual areas's schools; the last objective is to show that only linguistic official bilingualism can reinforce Unity, Integration and Cohesion between English-speaking Cameroonians and French-speaking Cameroonians. According to him, communicative and action approaches are more efficient and appropriate than the ones currently used; these ones did not give birth to any bilingual - French and English - 50 years after the adoption of the official bilingualism.

Keywords: Foreign language, communicative approach, actionable approach, competence of communication, exolingual area.

Introduction

La volonté des autorités politiques et éducatives camerounaises en matière de bilinguisme officiel français/anglais a toujours été de faire des Camerounais des citoyens bilingues. Elles ont toujours vu en ces langues coloniales des langues pouvant unir les Camerounais anglophones et les Camerounais francophones et les intégrer aussi bien dans la société camerounaise que sur la scène internationale.

Pour les autorités camerounaises, le bilinguisme officiel a pour principale mission de consolider l'Unité entre les Camerounais anglophones et les Camerounais francophones. Et cette Unité n'est possible que si les Camerounais parlent couramment le français et l'anglais. Ce bilinguisme officiel individuel est non seulement la clé de l'Unité nationale, mais aussi il doit favoriser au quotidien l'intégration et la cohésion nationales. Les syllabus proposés par les autorités en charge de l'éducation au Cameroun visent ainsi comme principal objectif quant à l'enseignement/apprentissage des langues officielles (LO2) une pratique courante et avec aisance de la LO2 par chaque Camerounais à la fin des études secondaires et universitaires.

A l'observation, un tel objectif n'a jamais été atteint. Les seuls Camerounais capables de s'exprimer couramment et avec aisance dans les deux langues officielles sont soit ceux qui sont issus des familles mixtes (parents anglophone et francophone), soit ceux ayant fait des études bilingues, soit ceux résidant dans les zones où les LO2 sont couramment parlées au quotidien. Plus de cinquante ans de bilinguisme officiel, on ne relève aucun bilingue scolaire, c'est-à-dire celui qui a acquis son bilinguisme officiel individuel dans le système éducatif camerounais. Pour nous, cet échec avéré est lié aux méthodes et méthodologies d'enseignement/apprentissage des LO2 qui s'avèrent inappropriées, inefficaces et improductives. D'où notre appel à un renouvellement des méthodes et méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues officielles dans les lycées et collèges. Ainsi pour un enseignement/apprentissage efficace des LO2 dans l'optique d'un bilinguisme d'Unité favorisant l'intégration, l'unité et la cohésion entre les Camerounais anglophones et francophones importe-t-il d'enseigner le français et l'anglais comme des langues étrangères dans les lycées et collèges des zones exolingues ; on aurait alors le choix à faire entre l'approche communicative et l'approche actionnelle. On rappellera avec Jean-Pierre Cuq (2003) que la méthodologie désigne toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues, et la méthode quant à elle est l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique.

Sur le terrain, nous avons observé les pratiques de classe dans les lycées et collèges pour voir comment les LO2 sont enseignées en milieu exolingues. Ensuite, nous avons posé à certains collègues des lycées et mêmes à des collègues universitaires, anciens

professeurs des lycées, les questions suivantes : « comment enseignez-vous la LO2 ? », « Quelle approche utilisez-vous ? », « Que privilégiez-vous, l'oral ou l'écrit ? », « Quelles activités proposez-vous aux élèves ? », etc. A l'observation et à entendre parler les collègues des lycées, les méthodologies et méthodes d'enseignement/apprentissage des LO2 n'ont pas fondamentalement changé, en dépit des résultats très peu flatteurs ; les comportements didactiques des enseignants des LO2 n'ont point changé.

En guise de plan, on présentera d'abord le contexte social et (socio)linguistique qui nécessiterait une révision, mieux encore, une contextualisation des méthodes d'enseignement/apprentissage du français et de l'anglais au Cameroun ; nous passerons ensuite en revue les charges horaires des LO2 ; avant de voir comment le français et l'anglais sont enseignés dans les lycées et collèges en milieux exolingues, on fera un bref historique de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères au Cameroun ; l'article se terminera avec la structuration de quelques unités didactiques en classe de FLE - par exemple Form one, équivalent de la classe de 6^{ème} francophone-.

1. Du contexte (socio)linguistique au positionnement du problème

L'on ne cessera de le dire, le Cameroun brille de par son extrême diversité linguistique et tribo-ethnique. En effet, les linguistes avancent très souvent les chiffres qui oscillent entre 250 et 300 langues autochtones avec presque autant d'ethnies. A cette extrême diversité linguistique sont venues se greffer les langues d'importation coloniale, à savoir le français et l'anglais qui avaient été adoptées, à la suite de la Réunification des Cameroun français et britannique¹, comme les deux langues officielles du Cameroun.

La diversité linguistique et tribo-ethnique s'est très vite répartie en deux grands groupes linguistiques, avec d'un côté les anglophones et de l'autre les francophones. Chacune des deux communautés linguistiques s'est vite identifiée à sa langue officielle première. Ce qui amène Biloa et Echu (2008c) à affirmer que *le français et l'anglais, tout en étant langues étrangères, sont devenus en quelque sorte l'identité des Camerounais. Si les populations francophones se sentent rattachées au français, les anglophones par la même logique sont de plus en plus rattachés à l'anglais*. Wolf (2001 : 46) va plus loin en affirmant à son tour que l'anglais est devenu le symbole puissant d'identité pour les Camerounais anglophones². Une situation qui fait du bilinguisme officiel camerounais un bilinguisme officiel identitaire, c'est-à-dire qui rappelle les identités en présence³.

La situation minoritaire de la communauté anglophone et les applications quotidiennes d'un bilinguisme officiel inégalitaire largement favorable au français et très défavorable à l'anglais et au Camerounais anglophone ont généré, depuis l'adoption du

bilinguisme officiel en 1961, des frottements et des conflits linguistiques et culturels divers entre les Camerounais anglophones et les Camerounais francophones. Une telle situation sociolinguistique a ainsi créé chez le Camerounais anglophone de nombreuses résistances vis-à-vis de leur langue officielle seconde, le français, des représentations essentiellement négatives du français et du francophone qui est alors présenté dans un tel imaginaire comme un colonisateur, un envahisseur, le responsable de tous les prétendus malheurs de la minorité linguistique anglophone. Le francophone est considéré comme un colon, et le français est son instrument de colonisation. Ces représentations sociales et sociolinguistiques sont très souvent entretenues et confortées par des activistes sécessionnistes qui diffusent des soi-disant cas de marginalisation et d'exclusion de la minorité linguistique anglophone dans la société camerounaise. Il y a, comme conséquence, un rejet du français et le refus de l'apprendre aussi bien dans les lycées et collèges que dans les universités d'Etat. La démotivation générale s'y installe ; et les élèves des lycées et collèges anglophones sèchent tout simplement les cours de français ; parfois lors des cours de français, la majorité des élèves est occupée à faire autre chose ; du moins, très peu sont ceux qui sont concentrés lors des cours de LO2. On observe à l'opposé un grand engouement des francophones pour la langue anglaise qui, d'après Ubanako (2012), est en voie de devenir la première langue officielle du Cameroun en dépit de sa situation de langue minoritaire. Echu (2004) fait observer que les écoles anglophones sont inondées d'élèves francophones dans les zones francophones. Et l'Université de Buea reçoit chaque année des milliers de demandes des étudiants francophones sollicitant l'entrée dans cette université à tradition anglo-saxonne et où on n'enseigne qu'en anglais.

Dans un contexte où le français n'est pas très bien accueilli, dans un contexte où le Camerounais francophone s'intéresse de plus en plus au bilinguisme officiel individuel en général, à l'anglais en particulier⁴ qu'il n'a pas pu acquérir au secondaire, encore moins à l'université, il semble intéressant de s'interroger sur les méthodes et méthodologies d'enseignement/apprentissage de ces deux langues internationales. Autrement dit, comment (re)donner plaisir au Camerounais anglophone et le motiver dans l'apprentissage/enseignement du français ? ; et comment aider efficacement le Camerounais francophone à apprendre l'anglais pour pouvoir s'intégrer aussi bien linguistiquement que socialement dans le monde anglo-saxon qu'il admire pour de nombreuses opportunités d'emploi et de bourses qu'il lui offrirait ? Avant de répondre à ces deux questions, revisitons d'abord la manière dont ces LO2 sont enseignées dans les lycées et collèges au Cameroun.

2. Des charges horaires à l'enseignement du français et de l'anglais

L'enseignement de l'anglais aux élèves francophones dans le premier cycle du secondaire général dispose d'une charge horaire non négligeable : 4 heures hebdomadaires de cours d'anglais. C'est la même enveloppe horaire qui est allouée au second cycle francophone des séries littéraires. Elle est réduite à 2 heures par semaine dans les classes scientifiques et techniques.

Dans le sous-système éducatif anglophone, le français est une matière obligatoire de Form 1 à Form 5. Il a une enveloppe horaire hebdomadaire de 5 heures par semaine. Les cinq heures par semaine recommandées par les textes ministériels ne sont pas respectées sur le terrain ; dans la plupart des lycées et collèges, le volume horaire hebdomadaire alloué au *French* oscille entre 3 à 4 « périodes » d'enseignement. Une « période » n'atteint pas une heure d'horloge ; elle équivaut, selon les établissements, à 45 ou 50 minutes d'enseignement⁵. Cette portion congrue allouée à la matière *French* ne manque pas d'explications : les autorités scolaires se plaignent souvent du manque de temps dans les emplois du temps pour respecter les volumes horaires officiels alloués à l'enseignement des LO2. Selon les autorités scolaires, le nombre sans cesse croissant des matières scolaires a exacerbé la situation ; il faut réduire les « heures » d'enseignement des LO2 dans les emplois du temps pour accommoder ces nouvelles matières scolaires.

Au second cycle, c'est-à-dire, de *Lowersixth* à *Uppersixth*, le français n'était, jusqu'à une certaine date, maintenu que dans la série A1⁶. Il n'était pas enseigné dans les classes scientifiques et techniques. Cette situation est en train de connaître une révolution : suite aux recommandations du comité de révision des programmes de français en classe anglophone, le *French* et l'anglais sont, depuis l'année scolaire 2013/2014, enseignés dans les autres classes littéraires et scientifiques de *Lowersixth* et d'*Uppersixth* à raison de 2 périodes par semaine. L'objectif visé est de préparer les futurs bacheliers linguistiquement parlant à affronter plus tard des études universitaires. Instruits par le Ministère camerounais des Enseignements Secondaires, les travaux du comité de révision se sont déroulés au mois d'août 2011 dans la cité balnéaire de Limbé dans le Sud-ouest du Cameroun.

Dans certains établissements, une tradition didactique voudrait que le français soit enseigné en anglais. La dérogation à cette règle provoque très souvent de nombreuses plaintes des élèves auprès des responsables des établissements⁷. Aux examens officiels du sous-système éducatif anglophone il est même souvent demandé aux candidats de répondre aux questions soit en français soit en anglais aux épreuves de français. Il ne serait pas surprenant de constater que la quasi-totalité de ces candidats choisissent de répondre en anglais. S'il est très rare de rencontrer en zones francophones un

jeune francophone scolarisé dépourvu des basiques de l'écrit dans sa seconde langue officielle, l'anglais, il est très fréquent de rencontrer en zones anglophones des jeunes anglophones titulaires d'un GCE Advanced Level⁸ dépourvus des moindres rudiments du français. Nombreux arrivent ainsi à l'Université sans pouvoir dire deux mots en français si ce n'est le « bonjour » ou le « bonsoir ». D'où de sérieuses difficultés rencontrées pour passer le français en formation bilingue à l'Université.

Sur le plan didactique, l'enseignement/apprentissage des LO2 est identique à celui d'une langue en zone endolingue. Sur un plan pratique, il est difficile de déterminer une méthodologie d'enseignement utilisée dans l'enseignement du français et de l'anglais dans les lycées et collèges. Les collègues des lycées et collèges affirment adopter l'approche communicative. Très sommairement, les questions posées aux collègues des lycées et collèges portent sur la méthode et méthodologie adoptées en classe, sur ce qu'ils privilégient en classe entre l'oral et l'écrit, sur les types d'activités proposés aux élèves, etc. Presque tous affirment privilégier l'oral, l'écrit et la communication. On observe cependant que les activités données aux élèves ne portent que sur l'écrit ; et qu'il n'y a rien de communicatif dans leur(s) approche(s). Nous avons plutôt affaire aux méthodes et méthodologies d'enseignement/apprentissages des langues et cultures secondes et, dans une certaine mesure, maternelles qui se concentrent presque exclusivement sur l'écrit négligeant l'oral. Pour ce qui est de l'enseignement du français aux élèves anglophones, on observe que l'enseignant opère ainsi qu'il suit : il fait lire un texte ; il l'explique (en anglais) en amenant les élèves à répondre (en anglais) aux questions de compréhension du texte ; ensemble, ils en traduisent certains passages ; l'enseignant explique (en anglais) quelques règles de grammaire française. Il fait traiter quelques exercices de grammaire et de vocabulaire. L'épreuve de français est d'ailleurs faite sur le même modèle. Elle est constituée d'une compréhension de texte, d'un exercice de traduction, d'un exercice de grammaire, et d'une production écrite.

C'est pratiquement la même méthode d'enseignement de l'anglais dans les classes du secondaire francophone. Il y a toutefois de nombreuses différences importantes dont les plus significatives sont les suivantes : l'activité de traduction n'existe pas dans le sous-système éducatif francophone ; l'anglais n'est enseigné qu'en anglais. Il est évident que l'on pourrait procéder ainsi pendant des décennies, l'apprenant n'acquerra pas de compétence de communication en LO2. La manière dont le français et l'anglais sont enseignés cherche tant bien que mal les compétences écrites et non la compétence de communication qui permet de s'exprimer couramment dans une langue étrangère. Le plus intrigant est que les autorités camerounaises n'ont jamais constaté l'échec des méthodes/méthodologies actuelles de l'enseignement des LO2 dans les lycées et collèges. Echu (2004 : 81) affirme à cet effet que *les cours de Formation Bilingue, institués dès les années 60 afin de permettre aux étudiants de maîtriser leur LO2, sont*

peut-être loin de réussir dans [leur] mission. Le constat d'échec dans la quête d'un bilinguisme officiel individuel amène très souvent les Camerounais à justifier de façon ironique leur monolinguisme officiel individuel en disant que *c'est le Cameroun qui est bilingue et non les Camerounais.*

Les pratiques de classes dans l'enseignement/apprentissage des LO2, comme on peut l'observer, ne peuvent pas permettre aux élèves d'exercer l'oral. On ne devrait donc pas s'attendre à ce qu'ils communiquent couramment au sortir du lycée et même de l'université. Ce qui contraste avec les objectifs communicationnels dévolus au bilinguisme officiel que rappelle Mbangwana (2004 : 16) en ces termes : *The advocates of bilingualism for national unity and national integration would like their bilingual citizens using French and English to be able to communicate with ease and be able to reach out to the rest of the world of the Francophonie and the Commonwealth⁹.* Mais un tel objectif est impossible à atteindre au vu des méthodes et méthodologies déroulées pour enseigner les LO2. D'autant plus que l'enseignement de la LO2 dans le sous-système éducatif anglophone s'accompagne de beaucoup de laxisme de la part des chefs d'établissement : les élèves n'assistent pas assez aux cours de français ; ceux-ci sont très souvent dispensés en anglais ; et parfois, lors des examens officiels comme GCE Ordinary Level et GCE Advanced Level, il est souvent demandé aux candidats de traiter l'épreuve de français dans la langue où ils se sentent à l'aise, cette langue est toujours l'anglais ; les 5 heures hebdomadaires recommandées pour enseigner le français aux élèves anglophones ne sont que des maigres périodes qui durent entre 30 et 35 minutes (Epongo, 2012), si l'on exclut les formalités administratives et les imprévus qui peuvent prendre entre 15 et 20 minutes. Ce qui fait dire Simo-Bobda (2004 : 41) que *ce n'est que dans les universités que l'anglophone, confronté à la domination du français, généralement cultive un véritable intérêt pour le français, dont sa survie dépend largement.*

Pourtant, chez les élèves francophones, l'administration met tout en œuvre pour intéresser ceux-ci à l'apprentissage de l'anglais : on marque les absences aux cours qui sont sanctionnées ; on impose un coefficient très élevé qui varie souvent entre 3 et 4 ; aucun élève francophone ne peut réussir à un examen officiel comme le BEPC, le Probatoire ou le Baccalauréat avec une note éliminatoire de 05 sur 20 en anglais. Il s'agit des mesures qui n'existent pas dans le sous-système éducatif anglophone¹⁰. Mais dans les deux cas, l'on n'atteint pas la compétence de communication exigée à la fin des études secondaires voire universitaires aussi bien chez les élèves francophones que chez les élèves anglophones. *Si les étudiants continuent à éprouver des difficultés à suivre les enseignements dans la LO2, écrit (Tadadjeu, 1982 : 65), c'est parce qu'ils n'ont pas eu la base solide requise aussi bien au niveau du primaire qu'au niveau du secondaire [...] Les étudiants dans leur grande majorité se sont toujours mal préparés*

au secondaire pour un tel enseignement. D'ailleurs Echu (2004 : 79) fait observer de son côté qu'il n'est pas étonnant de constater que certains étudiants évoluant dans les universités bilingues attribuent leur échec aussi bien en contrôle continu qu'à l'examen au problème linguistique. Certains prétendent que l'enseignement en question n'a pas été bien compris parce que dispensé dans leur LO2 ; d'autres estiment que leur échec provient du fait que l'enseignant correcteur manque de compétence linguistique dans la LO2 et par conséquent n'a pas pu apprécier valablement le travail fourni.

On remarque que, au vu des pratiques de classes et des réponses des enseignants, ceux-ci sont restés fidèles aux discours des inspecteurs de pédagogie qui recommandent l'application de l'approche communicative. Le système éducatif camerounais ne prépare pas au bilinguisme officiel individuel. Aussi, souhaiterions-nous qu'il y ait un renouvellement méthodologique qui prépare efficacement la compétence linguistique et la compétence de communication. L'instauration, depuis environ trois ans, d'un BEPC bilingue pourrait être vue comme un aveu d'échec dans la quête d'un bilinguisme officiel individuel à travers le système éducatif. Notre propos est donc que l'on (re) vienne aux méthodes et méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues et cultures étrangères. Le Cameroun ne sera d'ailleurs pas à sa première expérience.

3. De l'historique de l'enseignement des langues étrangères au Cameroun

Convaincues qu'*une langue étrangère s'apprend rapidement ou mieux dans un contexte où les élèves sont socialement stimulés à l'apprendre et s'ils sont exposés à cette langue dans sa forme naturelle* (Ngamassu, 2004 : 1), les autorités camerounaises lançaient en phase d'expérimentation les programmes immersifs qui se pratiquaient dès le début des années 1960. On définit généralement l'immersion comme un programme d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère à travers les matières scolaires. Ces programmes immersifs visaient cinq principaux objectifs :

- les objectifs sociopolitiques : Les programmes immersifs cherchaient à rapprocher les deux communautés linguistiques séparées depuis la fin de la Première Guerre Mondiale. Il était alors question pour les autorités camerounaises de *faciliter les rapports entre les francophones et les anglophones, éléments constitutifs de la Fédération camerounaise en vue d'un rapprochement des deux Etats fédérés* (Ngala, 2012). Jean-Claude Ngoh, l'inspecteur Fédéral de l'Administration pour le Cameroun Occidental, affirme d'ailleurs qu'*avec le bilinguisme, les relations entre éléments composant la Fédération camerounaise seront facilitées. Il tend à créer une communauté humaine biculturelle originale. Il doit réaliser la symbiose de nos deux cultures et façonner un nouveau Cameroun*¹¹.

- les objectifs géopolitiques : Le français et l'anglais sont depuis vus par les autorités camerounaises comme deux langues internationales à portée universelle dont il faut exploiter tous les avantages. L'ancien Chef d'Etat, M. Ahmadou Ahidjo, affirme à cet effet que *c'est pour cela que nous sommes attachés au bilinguisme, car, nous estimons que c'est notre intérêt de développer dans notre pays deux langues de portée universelle, qui, dans notre esprit, peuvent faire de notre pays le catalyseur de l'unité africaine...*¹². M. Paul Biya, actuel Président de la République du Cameroun, affirmera pour sa part que *le bilinguisme - français/anglais - devra recevoir une impulsion permanente tant pour faciliter encore davantage la communication entre les Camerounais de toutes distinctions linguistiques que pour renforcer l'identité culturelle de notre pays dans le monde et l'ouvrir constamment aux grandes civilisations de notre temps* (Biya, 1987 : 36).
- les objectifs psychologiques et socioculturels : trois principaux objectifs étaient poursuivis. D'abord, il fallait convaincre les anglophones des bienfaits du bilinguisme officiel français/anglais ; ensuite, il était question de faire comprendre aux anglophones qu'il est possible pour eux d'apprendre le français ; enfin, l'expérience immersive avait l'ambition de former les Camerounais pour s'intégrer dans la société camerounaise. *Former des gens cultivés*, affirmait alors M. Thomas Tamfack, ancien proviseur du Federal Bilingual Grammar School de Man O War Bay, *équilibrés et bien éduqués comme le prescrit la politique camerounaise de l'Education Nationale mais aussi et surtout des gens capables de s'exprimer couramment dans les deux langues officielles qui sont le français et l'anglais ;*
- les objectifs pédagogiques : grâce à l'enseignement immersif, les autorités camerounaises voulaient former plus de Camerounais bilingues.

Au vu des résultats produits par l'expérience immersive, le programme aurait dû se généraliser dans tous les établissements scolaires s'il n'avait pas posé un certain nombre de problèmes parmi lesquels les problèmes infrastructurels, socio-politiques, etc. qui avaient obligé les autorités camerounaises à mettre fin au programme. L'étude menée par Ngala (2012) révèle que, sur le plan de la compréhension, *les élèves de Man O'War Bay, grâce à leur formation linguistique initiale et au concours d'autres facteurs sociaux après l'immersion, se comparaient favorablement aux francophones eux-mêmes [et] sur le plan de l'expression, [ils] ont atteint le seuil de compétence fonctionnelle à l'oral*. Mais, les programmes immersifs qui furent transférés à Buea prirent fin pour un certain nombre de raisons dont les plus importantes étaient les discriminations dont

étaient victimes les élèves anglophones. On obligeait par exemple ceux-ci à passer l'examen de BEPC, alors que leurs camarades francophones choisissaient librement le BEPC. Il faudrait rappeler que les textes du collège disaient qu'arrivés en classe de 3^{ème} ou à « Form 5 », les élèves francophones devaient passer l'examen anglais/anglophone, le GCE Ordinary Level, et leurs camarades anglophones le BEPC. Ce qui en pratique n'était pas le cas. Les parents anglophones ont donc commencé à soupçonner la majorité francophone de vouloir assimiler la minorité linguistique anglophone. D'où de nombreuses grèves très souvent organisées aussi bien par les élèves anglophones que par leurs parents. Les autorités camerounaises furent contraintes de mettre fin au programme.

Il est évident que l'immersion totale ou partielle vise un apprentissage rapide d'une langue seconde ou étrangère, et pour les autorités camerounaises, elle devait permettre aux Camerounais de s'exprimer couramment dans les deux langues officielles. Son inconvénient est qu'elle exige de l'Etat d'importants moyens financiers, et en plus, elle nécessite des réaménagements en profondeur des programmes scolaires. Enseigner le français et l'anglais comme langues étrangères depuis l'école maternelle permet d'atteindre le même objectif communicationnel à des délais également courts, avec très peu de moyens financiers et humains que n'exige l'enseignement immersif.

4. Pourquoi les méthodologies des langues et cultures étrangères ?

Il est souhaitable que le français et l'anglais soient enseignés comme des langues étrangères respectivement aux élèves anglophones et aux élèves francophones dans les milieux exolingues ; on rappellera qu'une zone exolingue est une zone où [l'enseignement] *est dispensé dans un [lieu] où l'on parle une autre langue que la langue enseignée*, [une zone endolingue est une zone] où [l'] *enseignement est donné dans un [lieu] où l'on parle la langue enseignée* (Dabène, 1990 : 9). Enseigner le français et l'anglais comme des langues étrangères au Cameroun pourrait se justifier pour plusieurs raisons qui se rangent sur trois principaux plans, à savoir communicationnel, didactique et sociopolitique. Sur le plan communicationnel d'abord, les méthodologies des langues et cultures étrangères considèrent la langue comme un instrument de communication. Ce sont des méthodologies qui assurent un apprentissage d'une langue étrangère telle qu'elle est susceptible d'être parlée dans chaque situation de communication. A l'image du FLE, l'enseignement/apprentissage s'appuie sur *la pratique sociale d'une variété orale d'une langue dont les apprenants ne maîtrisent encore aucune autre variété* (Besse, 1989 : 37). Ce qui n'est pas le cas des langues maternelles et secondes qui supposent la *maîtrise au moins [d'] une variété (orale) [d'une] langue* (Delahaie, 2010 : 48-49).

L'approche communicative, par exemple, prend en compte les dimensions linguistiques et extralinguistiques qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Il ne suffirait pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue. Quelles formes linguistiques employer dans quelles situations et avec qui ? L'objectif est d'arriver à une communication orale efficace.

Poursuivant les mêmes objectifs communicationnels, l'approche actionnelle est centrée sur la notion de tâche, et elle *considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans les circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* (CECR, p.15). La tâche elle-même est définie comme toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir de déplacer une armoire, de convaincre quelqu'un, de commander un repas, de recevoir un groupe de touristes, etc.

Pourquoi le choix didactique des méthodologies des langues étrangères notamment celui des approches communicative ou actionnelle ? Les méthodologies des langues étrangères dans leurs approches communicative et actionnelle apportent un souffle nouveau dans l'apprentissage d'une langue, étrangère en particulier, qui n'est plus un fardeau, mais un plaisir. Car, ici on apprend une langue sans savoir que l'on est en train de l'apprendre. L'apprenant a l'impression d'assister au cours pour apprendre toute autre chose que le français ou l'anglais. La langue n'apparaît pas comme un but en soi, mais comme un médiateur, elle est plus facilement mémorisée. On crée le plaisir dans l'apprentissage d'une langue étrangère par la conception de plusieurs techniques qui amusent l'apprenant et retiennent l'attention de ce dernier. Ceci est très important et déterminant dans la relation de l'anglophone au français voire à son compatriote francophone. L'apprentissage du français ne sera plus senti comme un abus de la majorité ; il ne sera plus un fardeau que le Camerounais anglophone doit supporter au quotidien pour les impératifs d'un bilinguisme officiel.

Les approches communicative et actionnelle défendues dans le cadre de cet article ont prouvé leur efficacité sous plusieurs cieux. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle l'approche actionnelle est vivement recommandée par le CECR qui est un outil de politique linguistique éducative, destiné à rendre possible la réalisation d'une éducation plurilingue. L'approche communicative tout comme l'approche actionnelle développe une compétence de communication chez l'apprenant, un "seuil" fonctionnel au-delà duquel l'apprenant pourra communiquer de façon autonome en langue étrangère.

Pour C. Puren (1994), l'approche communicative est la volonté de se *rapprocher de la réalité et de donner à l'apprenant accès à cette réalité de la communication en langue étrangère le plus rapidement possible.*

La nécessité d'un renouvellement méthodologique dans l'enseignement des LO2 pourrait également se justifier par les impératifs sociopolitiques. Il y a au Cameroun ce que les journalistes et les hommes politiques de l'opposition ont coutume d'appeler le "problème anglophone" qui désigne l'ensemble des difficultés et discriminations dont seraient victimes les membres de la communauté linguistique anglophone. La domination tous azimuts du français dans tous les secteurs de la vie au Cameroun constitue un des problèmes majeurs soulevés. Il s'agit d'une situation sociolinguistique qui génère chez les Camerounais anglophones le sentiment d'être linguistiquement dominés non seulement par le français, mais aussi par leurs compatriotes francophones. D'où un certain nombre de résistances voire des replis observés chez certains, parmi lesquels le refus d'apprendre le français voire de le parler.

L'enseignement/apprentissage des LO2 comme langues étrangères, parce qu'il assure et garantit à l'apprenant la pratique courante d'une langue étrangère ou seconde, permet d'atteindre les objectifs sociopolitiques que poursuivaient les programmes immersifs des années 1960. Les deux approches préconisées dans la présente réflexion présentent l'avantage qu'elles mettent en avant l'intérêt social d'apprendre une langue étrangère. Le Camerounais anglophone n'aura plus le sentiment qu'on lui impose une langue. Le francophone pour sa part n'attendra plus un éventuel séjour dans une région anglophone pour pouvoir apprendre à s'exprimer en anglais. Le bilinguisme officiel individuel se cultivera désormais à l'école. Plus concrètement, comment pourrait-on structurer une unité didactique en classe de français langue étrangère ?

5. Structuration de quelques unités didactiques en classe de FLE, français langue étrangère ?

Selon l'approche choisie, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère pourra s'organiser en fonction des objectifs communicatifs pour ce qui est de l'approche communicative, et en fonction des tâches s'il s'agit de l'approche actionnelle. Chaque objectif communicatif ou chaque tâche à accomplir a un savoir-faire fonctionnel, un contenu grammatical, un contenu lexical, voire phonétique. En s'appuyant sur la notion d'objectifs communicatifs ou tâches, le français en direction des élèves anglophones résidant dans les zones anglophones pourra être abordé ainsi qui suit :

Objectifs communicatifs	Savoir-faire fonctionnel	Contenu grammatical	Contenu lexical
<ul style="list-style-type: none"> - Demander une informations - Répondre à une demande d'information, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpeller, attirer l'attention, - Demander son chemin à quelqu'un, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'impératif - L'adverbe - Les démonstratifs 	<ul style="list-style-type: none"> - Les noms de lieu, - les objets désignant l'environnement immédiat
<p style="text-align: center;">Demander et exprimer des besoins</p>	<ul style="list-style-type: none"> - S'informer sur des habitudes alimentaires, - Exprimer des quantités 	<ul style="list-style-type: none"> - Verbes boire, prendre au présent, - les articles partitifs - la négation des partitifs - les adverbes de quantités, etc. 	<p style="text-align: center;">Le vocabulaire des aliments</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Parler de emploi du temps 	<ul style="list-style-type: none"> - S'informer sur une activité habituelle - Dire quel sport on fait 	<ul style="list-style-type: none"> - Les verbes lire et écrire - les verbes pronominaux - les verbes personnels 	<p style="text-align: center;">Les activités quotidiennes (ménage, toilette, etc.)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser des données temporelles dans le cadre d'une situation de communication 	<ul style="list-style-type: none"> - Demander et donner l'heure, - Indiquer la date - Faire une demande polie 	<ul style="list-style-type: none"> - L'interrogation partielle (quand ?, Où ?, Comment ?, etc.) et aussi avec Est-ce que ? ; - La négation ne...plus ; - Les différentes façons de dire l'heure 	<ul style="list-style-type: none"> - Le temps, - La date, - L'heure, le voyage et le transport

Il n'est donc plus question, comme on peut le remarquer, d'aborder le français et l'anglais en contexte de langues premières encore moins de langues secondes, mais plutôt de contextualiser son enseignement/apprentissage en les enseignant dans les zones exolingues comme des langues étrangères. La tâche dans un tel enseignement est de mettre en avant l'objectif communicatif, et les autres contenus viennent tout simplement aider l'apprenant à atteindre cet objectif qui lui permettra de communiquer dans la vie courante. L'idéal serait que les cours de français et d'anglais langues étrangères soient offerts par des professionnels en enseignement/apprentissage des

langues et cultures étrangères. Mais on peut aussi organiser des séminaires de formation et de recyclage, comme c'est le cas à l'Université de Buea, en direction des enseignants des lycées et collèges. Un certain nombre de chercheurs pense que se spécialiser en didactique des langues confère automatiquement des connaissances dans les problématiques de l'enseignement/apprentissage des langues et cultures étrangères.

6. Conclusion

Parvenu au terme de notre exposé, nous pouvons dire que, pour renforcer l'Unité, la cohésion et l'intégration entre Camerounais anglophones et Camerounais francophones, et atténuer ainsi les conflits linguistiques et culturels qui peuvent souvent entraîner des revendications sociopolitiques et identitaires, il est souhaitable que le bilinguisme officiel individuel se prépare et se cultive dans les établissements scolaires - et non dans les structures extrascolaires tels les centres linguistiques pilotes qui sont d'ailleurs très peu fréquentés. Un tel objectif n'est possible que si les langues officielles secondes camerounaises sont enseignées comme des langues étrangères dans les lycées et collèges des zones exolingues. Un tel renouvellement méthodologique s'avérerait bénéfique pour la langue française qui est de plus en plus abandonnée par de nombreux parents francophones qui préfèrent les écoles et universités anglophones¹³ pour leurs progénitures. Théoriquement, le français aura au moins 22 millions de locuteurs au Cameroun. Il n'est pas question de faire du français et de l'anglais, langues officielles du Cameroun, des langues étrangères, mais il est plutôt question d'adopter des méthodes et méthodologies d'enseignement/apprentissage qui puissent permettre de communiquer couramment dans les deux langues officielles. Et l'objectif visé dans l'enseignement/apprentissage des LO2 par les experts de l'Éducation, à savoir *soutenir une conversation en français [et en anglais]* (MINEDUC, 1997 : 17), sera atteint. Ainsi, enseigner le français et l'anglais comme langues étrangères dans les deux sous-systèmes éducatifs camerounais et confier la tâche de former au bilinguisme individuel officiel à l'institution scolaire, c'est poser les bases véritables de l'Unité nationale des Camerounais, c'est faciliter l'intégration des Camerounais non seulement au niveau national, mais aussi à l'international, c'est rendre harmonieux les rapports entre les anglophones et les francophones qui s'affrontent toujours par des langues interposées, c'est redonner goût et envie au Camerounais anglophone d'apprendre le français. Cela était le souhait d'un éminent chercheur, Bernard Fonlon (1964), qui affirmait plus tôt que *L'objectif à atteindre pour nous, ne devrait pas être un bilinguisme d'Etat, mais plutôt un bilinguisme officiel individuel, afin que chaque enfant étant passé par notre système éducatif soit capable de parler et écrire en anglais et en français. Dans l'enseignement de l'anglais aux Francophones dans nos écoles et collèges, l'objectif d'un bilinguisme officiel individuel devrait produire des citoyens capables d'utiliser les*

*deux langues avec aisance, capable de s'exprimer comme ils aimeraient en anglais ou en français, travailler dans ces deux langues officielles*¹⁴.

Bibliographie

- Anchimbe, E. A. 2011. « Socio-historical Landmarks in Francophone Cameroonians' Resistance to English ». *Revue internationale des Arts, Lettres et Sciences Sociales* (RIALSS), n° 4, pp. 1-21.
- Azeyeh, A. 2004. « Observations sur la place du français et du francophone dans une institution de tradition anglo-saxonne en pays bilingue: le cas de l'Université de Buéa ». *Revue internationale des Arts, Lettres et Sciences Sociales* (RIALSS), n° 1, pp. 59-69.
- Barthélémy, F. 2007. *Professeur de FLE. Historique, Enjeux et Perspectives*. Paris : Hachette.
- Besse, H. 1989. « De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues ». *Langue française*, n° 5, pp. 28-43.
- Biloua, E., Echu, G. 2008c. « Bilinguisme officiel, identité nationale et nationalisme au Cameroun ». *Annales de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines*, n° 5, p. 17-32.
- Biya, P. 1987. *Pour le libéralisme communautaire*. Lausanne : Editions Pierre-Marcel Favre.
- Cuq, J.-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français Langue Etrangère et Seconde*. Paris : CLE International.
- Dabène, L. 1990. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier.
- Delahaie, J. 2010. *Français parlés français enseignés*. Berlin : Editions Universitaires Européennes.
- Ebongue, A. E. 2012. Alternances et choix de codes dans les communications officielles au Cameroun : Impact et enjeux. In : Echu, G. et Ebongue, E. (éds.) *Cinquante ans de bilinguisme officiel au Cameroun (1961-2011): Etat des lieux, enjeux et perspectives/Fifty Years of Official Language Bilingualism in Cameroun (1961-2012) : Situation, Stakes and Perspectives*. Paris : L'Harmattan.
- Epongo, F.T. 2012. Evaluation du programme officiel de *french* en milieu exolingue : Y a-t-il adéquation ou disparité entre le programme de formation et le milieu d'enseignement ? In : *Cinquante ans de bilinguisme officiel au Cameroun (1961-2011): Etat des lieux, enjeux et perspectives/Fifty Years of Official Language Bilingualism in Cameroun (1961-2012) : Situation, Stakes and Perspectives*. Paris : L'Harmattan.
- Echu, G. 2004. « De l'enseignement bilingue dans les établissements scolaires du Cameroun : Bilan et perspectives ». *Revue internationale des Arts, Lettres et Sciences Sociales* (RIALSS), n° 1, p. 71-89.
- Fonlon, B. 1964. « Pour un bilinguisme de bonne heure ». *ABBIA*, n° 7, p. 7-47.
- Mbangwana Nkad, P. 2004. « Cameroon Nationhood and Official Bilingualism : A Linguistic Juxtaposition ». *Revue internationale des Arts, Lettres et Sciences Sociales* (RIALSS), n° 1, p. 15-38.
- MINEDUC. 1997. *Programme de français en classe anglophone des établissements d'enseignement secondaire général* : Yaoundé.
- Ngala, B. 2012. L'immersion en classe de Français Langue Etrangère au Cameroun: l'expérience du Federal Bilingual Grammar School de Man O'War Bay Victoria. In : *Cinquante ans de bilinguisme officiel au Cameroun (1961-2011): Etat des lieux, enjeux et perspectives/Fifty Years of Official Language Bilingualism in Cameroun (1961-2012) : Situation, Stakes and Perspectives*. Paris : L'Harmattan.
- Puren, Ch. 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : CRÉDIF-Didier.
- Simo-Bobda, A. 2004. « Tendances des recherches sur le bilinguisme (français-anglais) au Cameroun ». *Revue internationale des Arts, Lettres et Sciences Sociales* (RIALSS), n° 1, pp. 39-57.
- Ubanako, V. 2012. English as the First Official Language in Cameroon: Revisiting a Former Statement. In : *Cinquante ans de bilinguisme officiel au Cameroun (1961-2011): Etat des lieux,*

enjeux et perspectives/Fifty Years of Official Language Bilingualism in Cameroun (1961-2012) : Situation, Stakes and Perspectives. Paris : L'Harmattan.

Wolf, H.-G. 2001. *English in Cameroon.* Berlin/New York : Mouton de Gruyter.

Notes

1. Le Cameroun a connu trois colonisations : la colonisation allemande qui va de 1884 à 1918, les colonisations française et britannique qui commencent après la première guerre mondiale et s'achèvent avec les mouvements d'indépendance du début des années 1960.
2. Une telle situation fait des notions de "francophone" et "anglophone" de pures et simples ethnies.
3. C'est surtout cet aspect identitaire du bilinguisme officiel du Cameroun qui aura favorisé des conflits linguistiques et culturels divers enregistrés au quotidien. Chaque langue officielle représente l'identité d'une communauté : l'anglais représente les anglophones et le français incarne les francophones. Ce qui contredit l'optimisme de Bernard Fonlon (1964) qui disait qu'il n'y a aucune raison qu'il y ait des conflits linguistiques entre francophones et anglophones au Cameroun, pour la simple raison que le français et l'anglais sont des langues étrangères. C'est malheureusement ce qui est arrivé.
4. Cf Ebongue (2012), Ubanako (2012), Echu (2004), Azeyeh (2004), etc.
5. Encore que Félicité Téclaire Epongo (2012) montre qu'une séquence didactique du français dans les établissements scolaires anglophones durent entre 30 et 35 minutes si l'on exclut les formalités administratives et les imprévus qui précèdent la dispense d'un cours.
6. Les élèves de la série littéraire dénommée, « A1 », font généralement trois matières : *History, French, Literature in English.*
7. Une jeune collègue d'un collège de la ville de Buea nous rapportait d'ailleurs récemment que ses élèves étaient partis se plaindre auprès du directeur parce qu'elle n'utilisait pas l'anglais pendant les cours de français. Bien qu'elle soit titulaire d'un master en FLE, elle fut obligée de se soumettre aux injonctions de la hiérarchie qui exigeait qu'elle enseigne le français en anglais.
8. Equivalent du baccalauréat.
9. Les défenseurs d'un bilinguisme en faveur d'une Unité et Intégration nationales aimeraient voir leurs citoyens bilingues s'exprimant couramment aussi bien en français qu'en anglais, pouvant s'intégrer dans le monde francophone et anglophone.
10. Il s'agit des mesures qui ne sont pas sans conséquence chez les élèves francophones : ceux-ci à la fin de leurs études secondaires ont une maîtrise non négligence de la grammaire anglaise, une maîtrise qui leur permet d'ailleurs de s'en sortir mieux dans leurs études universitaires dans les universités d'Etat situées en zones anglophones ; ils se débrouillent passablement à l'écrit ; mais le gros problème est qu'ils ne peuvent s'exprimer oralement. Pour l'élève anglophone, ce n'est qu'à l'université qu'il rencontre véritablement et parfois découvre, pour la plupart, le français qui devient alors pour lui un véritable obstacle dans sa réussite des études universitaires.
11. Archives nationales de Buea, Sud-Ouest du Cameroun.
12. Archives nationales de Buea, Sud-Ouest du Cameroun.
13. Il faut lire Azeyeh (2004) pour comprendre les motivations de cet abandon.
14. *The target to aim, for us, should be not merely state bilingualism but individual bilingualism so that every child that passes through our educational system shall be able to speak and write English and French. In the teaching of English to Francophones in our schools and colleges, the idea to aim at should be to produce citizens capable of handling both languages with consummate skill, capable of producing in English or French as they please, work of art or science of the highest.*

Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere



Harriet K. Namukwaya

Université de Makerere, Uganda

harriettakn@yahoo.com

Reçu le 24-11-2013/Évalué le 02-12-2013/Accepté le 13-03-2014

Résumé

Cet article a pour objectif d'analyser des erreurs grammaticales commises par les étudiants ougandais apprenant le français langue étrangère (FLE) au niveau intermédiaire. Il a pour objet d'identifier, de décrire les erreurs et d'en examiner les causes ou les sources et de proposer des solutions qui pourraient aider les étudiants à améliorer leur production écrite. Étant donné la nature qualitative de l'étude, le modèle de l'analyse des erreurs proposé par Corder (1967) a été utilisé. Le corpus est constitué de quinze compositions rédigées lors de l'examen final du deuxième semestre 2012/2013. Les résultats montrent qu'il y a en principe deux sources d'erreurs : les erreurs interlinguales et intralinguales.

Mots-clés : acquisition des langues, langue seconde, enseignement des langues étrangères, erreur, analyse des erreurs

Error Analysis in Students' Written Production: Intermediate French at Makerere University

Abstract

This paper presents results from an error analysis on a corpus to find out and analyze the kind of grammatical errors made by Ugandan learners in the process of composition writing in French as a foreign language. The study also focused on the sources of errors in students' written production and provided possible solutions to help students to improve upon their written production. Given the qualitative nature of the study, Corder's (1967) model of error analysis was used. The data used in this study were compositions from fifteen university students learning French at intermediate level. All students spoke English as their second language. The findings of the study indicate that there were mainly two sources of students' errors: interlingual and intralingual errors that cut across all the eight categories of errors identified in the study.

Keywords: Language acquisition, second language, foreign language teaching, error, error analysis

Introduction

Apprendre une langue est un processus comme toute autre activité humaine. Quand les êtres humains font face à une nouvelle attitude ou idée, ils font des fautes ou des

erreurs linguistiques ainsi que les erreurs de jugement. En apprenant une langue, soit l'acquisition de la langue première (L1), seconde (L2) ou étrangère (L3), les apprenants font toujours des erreurs (Brown, 1987). Ces erreurs peuvent apparaître à l'oral ou à l'écrit. Dans l'enseignement des langues, plus que dans tout autre domaine, l'erreur dérange. C'est peut-être pourquoi plusieurs chercheurs s'intéressent à la notion d'erreur. En fait, en didactique des langues et des cultures, selon les différentes méthodologies et approches, la notion d'erreur a été considérée d'un point de vue négatif. Selon la méthodologie audio-visuelle, l'erreur était considérée comme un « péché » que les enseignants devraient corriger immédiatement. Autrement dit, l'erreur devait être évitée à tout prix. A noter aussi qu'avant le début des années 1970, les recherches en didactique des langues étaient plutôt centrées sur « les produits et textes écrits » (Basaillon, 1991:57). L'intérêt des chercheurs en L2 a porté par la suite sur le processus rédactionnel permettant ainsi de mettre en évidence le rôle de la révision du texte écrit par l'apprenant lui-même, c'est-à-dire la correction de ses erreurs ainsi que les pratiques pédagogiques pour le guider dans cette activité. (Louis-Charles, 2012:1)

Problématique

Quand les apprenants apprennent une langue seconde, ils ont le plus souvent un point de départ ou une étape initiale; la grammaire de leur L1. Leur but ou étape finale est la grammaire de la L2 (Archibald et Libben, 1995 : 134). Afin d'atteindre leur but, ils ont tendance à transférer les règles de leur L1 à la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Pourtant, ceci ne signifie pas que les erreurs commises par les étudiants de L2 ou L3 ne résultent que du transfert de la L1. Il faut noter que les langues sont différentes les unes des autres dans leur structure profonde. Le transfert de l'une à l'autre est négatif dans certains cas et cause les difficultés en communication, soit orale soit écrite. Contrairement à la production orale où les étudiants doivent penser et parler de façon simultanée, on s'attend à ce qu'en production écrite, les étudiants aient l'opportunité de relire leurs textes et de faire des corrections nécessaires. Ceci signifierait qu'ils se rendent compte de leurs erreurs et les corrigent, le cas échéant. Ce fait ne s'applique pas tout à fait aux étudiants ougandais intermédiaires du FLE, comme je l'ai observé durant mes quinze années d'enseignement du français. Les erreurs sont récurrentes en production écrite à tout niveau de langue. Cette étude traite donc des erreurs récurrentes en production écrite chez les étudiants ougandais ayant déjà acquis l'anglais (L2) et leur L1 inscrits en FLE au niveau intermédiaire.

Objectifs de l'étude

L'étude a pour objectif principal d'analyser les catégories d'erreurs grammaticales faites par les étudiants ougandais intermédiaires du FLE au niveau universitaire. Pour bien atteindre cet objectif, je me suis posée les questions suivantes a) quels types d'erreurs sont-ils commis par les étudiants du FLE en production écrite ? b) quelles sont les causes ou les sources de telles erreurs ? c) quelles stratégies utiliser pour pallier le problème d'erreur dans l'enseignement/apprentissage du FLE au niveau universitaire en Ouganda ?

Cadre théorique

L'étude est basée sur le modèle d'analyse des erreurs proposé et développé par Corder (1967) qui distingue cinq étapes: i) la collection d'un échantillon langagier des apprenants; ii) l'identification des erreurs; iii) la description des erreurs; iv) l'explication des erreurs et v) l'évaluation ou la correction des erreurs. Corder (1973) définit les erreurs comme des déviations dues à la compétence insuffisante ou l'inaptitude de la part de l'apprenant. Il affirme aussi qu'elles tendent donc à être systématiques mais pas autocorrigées. Par ailleurs, il dit qu'étant donné leur nature systématique, elles sont donc plus faciles à identifier et que toute phrase parlée et ensuite transcrite peut être analysée. Dès la phrase transcrite, sa description est alors faite, et à partir de cette description, l'explication des erreurs peut être ensuite faite (tracer les erreurs à leurs sources ou causes). Enfin, on peut les évaluer afin de déterminer leurs types ; orales, écrites, globales ou locales notamment. Cette étape aide à trouver les moyens ou les stratégies dont on peut se servir pour la correction des erreurs.

Notion d'erreur

Les méthodes d'enseignement récentes du FLE, à l'exception des méthodes audio-orale et situationnelle, considèrent l'erreur comme un phénomène naturel dans l'apprentissage: si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive qui consiste à faire et à vérifier des hypothèses sur les structures de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs (Perdue, 1980). On constate qu'il y a des définitions différentes du terme « erreur » selon des chercheurs, mais dans cette étude, on va utiliser la définition de Xu. Selon Xu (2008), l'erreur se définit comme « le phénomène linguistique déviant des règles présidant la langue et son usage standard qui reflète le manque de compétence chez l'apprenant. » On peut donc dire que tout ce qui est déviant des règles et de la structure profonde de la langue qu'on est en train d'apprendre est considéré comme l'erreur; un énoncé oral ou écrit inadmissible

constituant une violation du code grammatical ou sémantique de la langue.

Types et sources d'erreurs

Selon Tagliante (2001 :157), il y a cinq grands types d'erreurs répertoriés en didactique des langues; il s'agit des erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique. Ce qui nous intéresse le plus dans cette étude, ce sont des erreurs en communication/production écrite. D'après Dermitas et al. (2009), les erreurs en communication écrite sont habituellement évaluées selon le niveau pragmatique et le niveau linguistique. Ces deux niveaux d'erreurs nous amènent à distinguer deux sortes d'erreurs: les erreurs de contenu et les erreurs de forme. D'une part, les erreurs de contenu, selon Dermitas et al (2009) concernent les éléments du discours (le nombre de mots à écrire, le type de texte que l'apprenant doit écrire, la situation et la cohérence du texte et la cohésion entre les idées; l'organisation ou la liaison logique entre les idées et les parties du texte.) D'autre part, les erreurs de forme se réfèrent aux erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques. C'est sur celles-ci que notre analyse porte.

Richards (1971: 174) identifie plusieurs sources/causes des erreurs de compétence. Il s'agit des erreurs de l'interférence de la L1, des erreurs intralinguales et des erreurs de développement qui reflètent les tentatives de l'apprenant à faire des hypothèses sur la langue cible. Richards les catégorise encore en quatre sous-catégories : la surgénéralisation, l'ignorance des restrictions des règles, l'application incomplète des règles et les concepts incorrectes conceptualisés par l'apprenant. Selon Brown (2008 : 218), l'erreur résulte de plusieurs sources dont les erreurs interlinguales et les erreurs intralinguales.

Les premières se réfèrent aux erreurs de transfert de la L1 alors que les secondes sont celles émanant par exemple de la surgénéralisation des règles de la langue cible. La distinction entre erreurs interlinguales et erreurs intralinguales consiste à déterminer si les erreurs proviennent de la L1 ou de la grammaire étrangère intériorisée, lorsque celle-ci partage déjà des règles avec la langue cible. En effet, Rahmatian et al. (2005) ont souligné que l'erreur fait partie du processus d'apprentissage d'une langue et Cook (1992 : 589) affirme que « la L1 est toujours présente dans le cerveau de l'apprenant de L2. » Elle a donc suggéré qu'il faudrait tenir compte toujours de ce fait.

Théories des erreurs

Il y a en principe trois approches très pertinentes. Elles comprennent l'analyse contrastive (Lado, 1957); l'analyse des erreurs (Corder, 1967) et la théorie d'interlangue (Weinrich, 1963).

1. Analyse contrastive

L'analyse contrastive est basée sur la linguistique contrastive. Cette dernière se définit comme une sous-catégorie de la linguistique qui s'intéresse à la comparaison de deux ou plusieurs langues ou sous-systèmes de langues afin de déterminer les ressemblances et les différences entre les langues en question (Fisiak, 1981:1 cité en Xu 2008). La relation entre un apprentissage antérieur et un apprentissage nouveau, entre un savoir-faire acquis et un savoir-faire à acquérir justifiait le recours à une analyse contrastive. Celle-ci se basait sur une description scientifique (proposée par la linguistique structurale et la linguistique comparée) de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la L1 de l'apprenant, ce qui, dans la vision des chercheurs tels que Fries (1945) et Lado (1967), aurait pu fournir les matériaux pédagogiques et les outils les plus efficaces pour l'enseignement des langues. La comparaison des langues, suivant la même logique, aurait permis de prévoir les problèmes d'apprentissage, par confrontation des structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales et sémantiques de la langue source et de la langue cible, ce qui n'est jamais le cas.

Considérée comme l'hypothèse « forte » de l'analyse contrastive par Besse et Porquier (1991), l'hypothèse de Lado (1967), qui préconisait l'élaboration de descriptions contrastives à des fins pédagogiques, est étroitement liée à la théorie d'interférence. Selon son auteur, Debyser (1971), les apprenants ont tendance à transférer dans la L2/ L3, en réception comme en production, les caractéristiques formelles et sémantiques de leur L1. Ce qui est similaire serait facilement transféré, donc plus facile à apprendre, ce qui est différent donnerait lieu à un transfert négatif (l'interférence) et donc à des erreurs, qui ne seraient que des manifestations des difficultés d'apprentissage.

2. Analyse des erreurs

Cette approche s'intéresse aux différences entre la façon dont les apprenants parlent la langue cible et la façon dont les locuteurs natifs l'utilisent (Richards, 1974 :3). Brown (1987) remarque que les apprenants font des erreurs et que ces erreurs peuvent être examinées et catégorisées afin de révéler quelque chose du système s'opérant dans le cerveau de l'apprenant; ce fait a mené à une poussée de l'analyse des erreurs des apprenants. On peut donc dire que l'analyse des erreurs est une étude systématique qui a pour objet de découvrir l'origine des erreurs faites par des apprenants de L2.

3. Théorie de l'interlangue

La notion d'« interlangue » a été introduite par Weinrich (1963) mais développée par Selinker en 1972. L'hypothèse générale de l'interlangue se fonde sur l'idée que, si l'acquisition d'une langue suppose la mise en œuvre d'un processus actif de la part de l'apprenant, alors un certain nombre de systèmes linguistiques évolutifs, assez approximatifs et instables se développent, dont la formation provient de processus tels que le transfert d'éléments de la L1, le transfert d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage et de communication, et la surgénéralisation des règles de la langue. Xu (2008:40) et Ellis (1985:50) signalent que l'interlangue a les traits pertinents suivants: l'aspect à la fois systématique et instable, la perméabilité tant à l'égard de la langue source qu'à celui de la langue cible, la présence de phénomènes tels que la simplification et la complexification telle que la surgénéralisation des règles, les régressions et les fossilisations (effets de « plateau » dans l'apprentissage marqués par les « erreurs stables ». A noter aussi que pour Selinker et Corder, l'interlangue doit être relativement identique pour des apprenants de la même L1, mais différente pour les apprenants de la L1 différente. En d'autres termes, chaque apprenant a sa propre interlangue ayant sa propre grammaire, son lexique parmi d'autres aspects: il s'agit ici d'un système de langue distinct ayant ses propres caractéristiques et règles.

Statut des erreurs dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue seconde

Les erreurs reflètent la compétence de l'apprenant à un stade particulier et représentent aussi certaines caractéristiques générales de l'acquisition de la langue (Richards, 1971: 173). Corder (1967) dit que les erreurs avertissent l'enseignant du progrès de l'apprenant et ce qui reste pour lui à apprendre. Par surcroît, elles informent les chercheurs sur les stratégies que l'apprenant utilise en apprenant une langue. En outre, elles sont un moyen par lequel l'apprenant teste ses hypothèses sur la L2. Autrement dit, les erreurs sont indispensables aux apprenants car elles leur sont un outil pertinent qu'ils utilisent pour apprendre la langue cible. Pour eux, c'est un moyen de tester leurs hypothèses sur la nature de la langue qu'ils sont en train d'apprendre (Corder : 1967); Dai Wei, Shu Ding-fang (1994); Cai Long-quan (2000) cité en Xu (2008:39); Selinker, 1972). En bref, les erreurs donnent du feedback aux enseignants car à partir des erreurs, ils peuvent connaître l'efficacité du matériel et des techniques pédagogiques, ainsi que les parties du syllabus suffisamment apprises ou enseignées et celles exigeant plus d'attention (Corder, 1973).

Étude

Cette étude a été menée à l'Université de Makerere qui se situe à Kampala en Ouganda, en Afrique de l'Est. Étant donné la nature exploratoire de notre étude, nous avons utilisé les méthodes qualitatives afin de décrire les erreurs en production écrite de nos étudiants et d'en expliquer les sources. Notre échantillon est composé de quinze (15) étudiants du FLE au niveau intermédiaire (A2 - B1). Les étudiants intermédiaires comprennent ceux qui décident de continuer à apprendre le français dans leur 2^{ème} et 3^{ème} années d'étude. On peut dire qu'ils peuvent s'exprimer assez bien en français à l'oral comme à l'écrit.

Selon les réponses au questionnaire, les participants à notre étude avaient entre dix-neuf et vingt-trois ans et suivaient des cours différents; les humanités, les sciences sociales et le tourisme, c'est-à-dire qu'ils venaient des facultés différentes. De plus, ils connaissaient trois langues ou plus, y compris leur langue maternelle, car ils venaient des régions différentes du pays, et parlaient l'anglais (leur L2), la langue officielle de l'Ouganda, mais ils apprenaient le français pour des raisons différentes. Il s'agit de l'amour envers la langue française et son prestige, de la fierté d'être plurilingues et d'avoir des compétences orales et écrites au moins en deux langues internationales dont le français, de fins académiques (le français est leur matière académique) et professionnelles (ceux qui veulent travailler dans les organisations internationales ayant le français comme l'une des langues de travail ou dans les pays francophones ou dans le domaine du tourisme en Ouganda). Il est surprenant que certains l'apprennent à cause de l'influence familiale (encouragement des parents et des proches). Tout participant a consenti à participer à la recherche sur l'analyse de leurs erreurs en production écrite.

Notre corpus de travail est constitué de quinze copies d'un examen écrit de fin du 2^{ème} semestre de l'année académique 2012/2013. Le choix de l'examen final se justifie par le fait que ce dernier reflète les résultats semestriels. Trois thèmes étaient proposés parmi lesquels les étudiants pouvaient choisir: le cinéma, les vacances dernières et l'immigration. Six étudiants ont écrit sur le cinéma, huit sur les vacances dernières et un étudiant sur l'immigration.

Résultats de l'étude

Cette section se divise en deux sous-sections: les catégories des erreurs et leurs sources ou causes. Il est important de noter que les exemples cités dans cette étude ne sont que représentatifs des erreurs faites par nos étudiants.

Catégorisation des erreurs grammaticales

Les erreurs se classent en sept catégories: l'accord sujet-verbe; sujet/nom-déterminant; le genre; l'emploi des pronoms; l'accord du participe passé; l'emploi du subjonctif présent et du présent de l'indicatif; les erreurs lexico-syntaxiques qui se divisent encore entre l'anglicisme lexical et syntaxique et les erreurs lexicales de L2. Il faut noter que cette catégorisation est basée sur la propre observation et l'expérience d'une chercheuse qui est elle-même professeur de français. En outre, les exemples donnés sont tirés des compositions rédigées par les participants et ces exemples contiennent plusieurs erreurs de différents types, celles-ci seront classées selon la catégorie à laquelle elles appartiennent.

1. Accord sujet-verbe

On note qu'en français, le sujet dicte sa loi au verbe, mais pour certains de nos étudiants, cela leur pose problème car ils n'arrivent pas à maîtriser cette règle comme le montrent ces exemples: « Les films *contribue* à l'inactivité des gens. », « Il ne *prends* pas plus que cinq minutes. » On remarque que la L2-l'anglais des étudiants influe sur la L3-le français dans ces phrases. Etant la seule désinence de l'anglais, le morphème « s » s'emploie pour la troisième personne du singulier et les autres personnes utilisent la même forme du verbe, les étudiants ayant déjà maîtrisé cette règle grammaticale de l'anglais, transfèrent ce morphème de l'anglais au français, ce qui explique la présence des formes erronées dans les phrases ci-dessus.

2. Accord sujet/nom-déterminant

Selon Dubois et Lagane (1995), les déterminants sont de différentes catégories, notamment les adjectifs: possessifs, démonstratifs, indéfinis, numéraux; les articles (indéfinis, définis et partitifs) et les adjectifs qualificatifs. Contrairement à l'anglais, en français, les déterminants sont variables et s'accordent en nombre et en genre avec les noms qu'ils qualifient. Selon les données, on note que bon nombre d'étudiants n'ont pas suivi la règle de l'accord du déterminant avec le nom/sujet, car, dans la plupart des cas, la distinction entre le genre des noms leur pose problème. Les erreurs dans cette catégorie sont analysées selon le type de déterminants.

a. Adjectifs possessifs

Dans les exemples suivants, on observe que les adjectifs possessifs ne s'accordent ni avec le nombre du possesseur ni avec l'objet possédé. L'emploi de « *ses* » dans cette

phrase « Il y a les gens qui ne veulent pas perdre *ses* identités. », peut être attribué au fait que l'étudiant n'a pas bien conceptualisé la règle qui s'applique à ce genre de déterminant, qui a causé la surgénéralisation du concept maîtrisé par cet étudiant (« *ses* » s'utilise avec les noms pluriels). La surgénéralisation a mené à une erreur intralinguale. L'emploi de « *notre* » dans l'exemple suivant : « Ils ont la capacité pour influencer *notre* attitudes. » témoigne de l'influence de la L2 de l'étudiante à cause du transfert négatif de la règle grammaticale de l'anglais (sa L2) puisque l'adjectif démonstratif est invariable en anglais.

b. Adjectifs démonstratifs

On remarque que les étudiants n'ont pas fait attention à l'accord du démonstratif avec le nom qu'il qualifie. La mauvaise conceptualisation des règles de la L3 chez les étudiants les fait surgénéraliser leurs emploi et application qui aboutit aux erreurs intralinguales comme celles-ci: « *cette* type de films, *cette* émissions, *cet* pays, notamment »

c. Adjectifs indéfinis

Dans la même veine, les adjectifs indéfinis doivent s'accorder avec le nom en genre et en nombre comme d'autres déterminants, mais dans les exemples suivants, on observe que l'accord n'est pas du tout fait de façon appropriée : « Mais souvent, les films de Hollywood sont *touts* les mêmes choses. », « On doit considérer *toutes* des genres de film pour l'apprécier. » Ici, les étudiants ont fait les accords et cela montre qu'ils avaient maîtrisé la règle générale de la formation du pluriel en L3. Pourtant, il y a la surgénéralisation de cette règle dans ce cas-ci. Cet exemple-ci « Au contraire, *quelque* films me font penser aussi. », témoigne de l'influence de la L2 de l'étudiant car, en anglais, de tels déterminants ne sont jamais accordés avec les noms qu'ils qualifient.

d. Adjectifs qualificatifs

En français, l'adjectif qualificatif est variable et s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie comme d'autres types de déterminants, alors qu'en anglais, il est invariable. Les exemples suivants témoignent de l'influence de la L2 sur la L3. Comme on peut le remarquer que dans ces trois phrases : « Les films ne représente pas la mentalité *pareseux* des enfants mais aussi des parents. », « Mes vacances dernières étaient très *bon* et *amusant*. » et « Il y a beaucoup de pression dans les pays *occidental* de perdre son identité. ». Ici, les étudiants ont utilisé la même forme de l'adjectif pour les noms masculins et féminins. L'emploi de la même forme de l'adjectif sans se soucier

du genre et du nombre du nom en question émane du transfert négatif de la règle grammaticale de la L2 des étudiants.

3. Genre

Cet aspect de la langue française pose beaucoup de défis aux étudiants ougandais aux niveaux débutant et intermédiaire. Ils n'arrivent pas à comprendre comment un stylo par exemple est masculin et une chemise est féminin. Nous, les professeurs, de notre part, n'arrivons pas nécessairement à leur expliquer ce concept. C'est ce que Ferdinand de Saussure (1962) a appelé « l'arbitraire du signe linguistique ». Etant donné la nature arbitraire du signe linguistique, il devient très difficile pour les enseignants du français d'expliquer à leurs étudiants pourquoi il existe une telle classification des noms en français. On a observé que bien des étudiants n'arrivaient pas à bien distinguer les noms masculins des noms féminins. En effet, la plupart ont classifié les noms masculins comme féminins et inversement comme l'illustrent les exemples suivants : « Le cinéma est plus d'art que *le* télévision. », « Mais à *la* même temp, l'art est difficile de définir. » et « La vie dans *une* autre pays sera difficile. » Si les étudiants ne conceptualisent pas bien le genre des noms ou s'ils ne connaissent pas le genre des noms en question, cela mène non seulement au mauvais choix de l'article mais aussi aux formes erronées des adjectifs, du participe passé ainsi que des pronoms.

4. Emploi des pronoms

Comme règle générale en français, les pronoms doivent s'accorder en genre et en nombre avec le nom qu'ils remplacent, mais dans cet exemple : « *La comédie* est drôle, mais *il* n'est pas le cinéma je veux voir. », on voit que l'étudiante a omis le pronom relatif « que » pour relier « *il n'est pas le cinéma je veux voir* ». L'omission de ce pronom est attribuable au transfert négatif ou l'influence de la L2 sur la L3; la langue qu'elle a bien maîtrisée et la langue dans laquelle de telles omissions sont admissibles dans certaines circonstances. De plus, elle a utilisé le pronom « il » pour se référer à « la comédie » à la place de « ce » un pronom neutre qui serait le plus approprié dans ce cas.

5. Participe passé

Certains étudiants n'arrivent pas à déterminer l'auxiliaire à utiliser pour les différentes catégories de verbes. Selon les données recueillies, on a identifié deux types d'erreurs : le choix de l'auxiliaire et la mauvaise conjugaison des verbes. Dans les phrases ci-dessous, on constate qu'il y avait la confusion des auxiliaires: « Ils aiment

les personnes qui *ont venu* pour le même pays. » et « Mes souvenirs ne seront pas aussi magique si on *a rester* chez nous. » Ces erreurs s'attribuent au fait que les étudiants n'ont pas fait attention à la restriction de la règle concernant l'emploi de l'auxiliaire « avoir » au passé composé.

Dans le deuxième exemple, l'étudiant a utilisé l'infinitif « rester » au lieu du participe passé « resté » ce qui est dû au fait que les deux se prononcent de la même façon. Ici, on peut dire que l'erreur résulte de la confusion du graphème et du phonème. Ceci se fait aussi souvent dans d'autres cas. Citons la confusion de la conjonction « et » et la forme conjuguée du verbe « être » à la troisième personne du singulier « est » (Mes vacances étaient très amusantes *est* inoubliables.) On peut donc dire que le mauvais choix de l'auxiliaire a donné lieu à une erreur intralinguale lexicale émanant de la surgénéralisation de la règle de la formation du passé composé et la faute à respecter la restriction de l'emploi de l'auxiliaire « avoir ».

En outre, il y a des cas où les étudiants ont utilisé le bon auxiliaire mais ont échoué à former le participe passé du verbe en question: « Le cinéma *a toujours occuper* un place important dans ma vie. », et « Cela prend du talent car les participants *ont travailler* fort pour faire ces choses comme danser et chanter. » Ces erreurs sont attribuables au fait que « occuper » et « travailler » se prononcent de façon identique comme leurs participes passés. Il se peut que la même prononciation aboutisse à cette erreur écrite qu'on peut qualifier comme erreur intralinguale morphologique résultant du manque de respect de la formation générale du participe passé en L3.

6. Emploi du subjonctif et du présent de l'indicatif

La plupart des étudiants ougandais ne savent pas qu'il y a ce qu'on appelle le mode et les temps verbaux, alors ils n'arrivent pas à faire la distinction entre ces deux aspects. Il est aussi surprenant de noter qu'ils ne savent pas que le mode existe aussi en anglais et ils l'utilisent parfois dans leurs interactions au quotidien. Il est important de noter qu'en anglais et dans leurs langues locales, le mode est naturellement appris, et donc la distinction précise entre le temps verbal et le mode n'est pas faite. L'enseignement du mode et la distinction entre le mode et les temps verbaux posent un grand défi aux professeurs de français en Ouganda. Les exemples suivants illustrent bien ce défi : « Je pense que la miene *dépende* de ma famille. », « Ils peuvent te donner une expérience que tu *puisses* partager avec tes amis. », « Je ne pense pas que la vie *est* négative. » et « Bien que les films *sont* bons pour la santé. »

Ces erreurs nous montrent que les étudiants ne savent pas dans quelles circonstances et comment le subjonctif et le présent doivent s'utiliser. Ils pensent que chaque fois

qu'il y a la conjonction « *que* » dans la phrase principale, le verbe dans la phrase subordonnée doit être conjugué au subjonctif, ce qui n'est pas toujours le cas (cfr les 2 premières phrases ci-dessus). Les deux derniers exemples témoignent de l'influence de la L2 des apprenants et le fait qu'ils n'ont pas bien maîtrisé la distinction entre l'emploi du subjonctif et du présent de l'indicatif, car une telle distinction n'est pas très évidente en anglais.

7. Erreurs lexico-morphosyntaxiques

Celles-ci constituent des erreurs à la fois de type lexical, morphologique et syntaxique. Ces aspects linguistiques sont en quelque sorte reliés ; c'est pourquoi elles sont classées dans la même catégorie. Afin d'analyser ces erreurs correctement, nous les avons divisées en trois sous-catégories : l'anglicisme (lexical et syntaxique) et les erreurs lexicales de la L3.

L'anglicisme lexical est de deux types: les emprunts et les calques. Dans cette étude, on trouve que certains étudiants ont créé leurs propres verbes français en se servant du lexème en anglais et en y ajoutant le morphème « er » et d'autres mots à partir des mots admissibles en français comme le démontrent les exemples suivants: « Je préfère d'*inté*ra^{er} avec mes amis dans la monde réelle. », « En réalité, je peux m'*ass*iser sur une chaise et *move* mon bras et faire la même chose. » et « Il y a des *convé*nients comme par exemple les avances technologiques. » Les erreurs « *inté*ra^{er} » « *convé*nients » et « *move* » sont des erreurs interlinguales lexicales et morphologiques, alors que « *m'ass*iser » est une erreur intralinguale car le mot se forme sur le participe passé « *assis* » du verbe « *s'asseoir* ». Ces erreurs proviennent de l'interlangue des étudiants. En effet, Selinker (1972) affirme que l'apprenant se crée l'interlangue par le biais d'une série de stratégies qui l'aident à communiquer ou à apprendre la langue en cours. On peut donc dire que les étudiants du niveau intermédiaire en Ouganda ont utilisé leur interlangue comme une stratégie de communication malgré leur vocabulaire limité.

On constate aussi des erreurs provenant de l'anglicisme syntaxique. Celles-ci apparaissent au niveau de la phrase et la relation entre ses parties composantes, notamment : « Les gens *s'adaptent* les choses qu'ils aiment pour congrue avec des choses comme le temps. », « Pendant mes vacances, j'ai *joué* les jeux vidéo. » et « *Dans le soir*, je regardais la télévision. » Dans les deux premières phrases, les étudiants ont omis la préposition « à » qui s'utilise avec les verbes « *s'adapter* » et « *jouer* ». Contrairement au français, en anglais et en Luganda (la langue locale de ces deux étudiants), ces verbes ne sont pas construits avec la préposition « à »; dès lors, on peut dire que ces deux exemples témoignent de l'influence de la L1 et la L2 de ces étudiants. La dernière phrase témoigne de l'influence de la L2 de l'étudiant; c'est la traduction

mot à mot de l'anglais vers le français.

A noter aussi que certains étudiants ont fait des erreurs intralinguales au niveau lexical. Les phrases suivantes mettent en relief ce fait. « Les immigrants en Ouganda sont très uniques *est* différents. », « J'ai immédiatement trouvé *un travaille* avec une ONG au Congo. » et « Le cinéma *et* merveilleux. » On constate ici que les étudiants ne pouvaient pas faire la distinction entre la conjonction « *et* » et la forme conjuguée « *est* » du verbe « *être* », entre un nom « travail » et la conjugaison du verbe « *travailler* » « *travaille* ». De telles erreurs proviennent du fait que ces mots se prononcent de la même façon et que la distinction incorrecte entre les deux aspects en question donne lieu aux formes erronées non seulement au niveau lexical mais aussi au niveau sémantique. L'anglicisme lexical et syntaxique ainsi que les erreurs lexicales de la L3 forment une grande partie des erreurs grammaticales commises par les étudiants ougandais en production écrite. Ceci provient peut-être de l'approche pédagogique utilisée à l'université qui met plus d'accent sur la capacité à communiquer sans trop se soucier de la grammaire correcte de leurs énoncés.

8. Catégorie non-classifiable

On n'est pas arrivé à catégoriser ce genre d'erreurs car elles ne sont ni interlinguales ni intralinguales. Ellis (1997) parle d'erreurs ambiguës dans sa taxonomie comparative. Les exemples ci-dessous le démontrent : « Je pense que le cinéma bon et aussi mal. », « Le cinéma pour récent ne réfléchir pas la réalité. », et « Le industrie donner idées pour l'enfant du pays exister avec le créature du immigration. » Quand on fait face à une telle catégorie d'erreurs, même si les phrases sont syntaxiquement correctes, il est difficile de les analyser et de déterminer leurs causes car il n'y a pas de relation logique entre leurs parties composantes.

Sources d'erreurs

Selon l'analyse d'erreurs faite ci-dessus, il y a principalement deux grandes sources d'erreurs faites par nos étudiants de FLE au niveau intermédiaire: les erreurs interlinguales émanant de l'influence de leur L2 (l'anglais) qui cause un transfert négatif des règles de l'anglais au français et les erreurs intralinguales qui sont sous forme de surgénéralisation, d'omission et d'ignorance des restrictions des règles de la L3. En effet, George affirme qu'« un tiers des formes déviantes faites par les étudiants de L2 sont attribuables au transfert négatif » (Georges 1971, cité par Richards, 1984:5).

Conclusion

Les erreurs faites par les étudiants ougandais au niveau intermédiaire sont en grande partie des erreurs émanant de l'influence de leur L2 et aussi de leur compétence. Il s'agit ici des erreurs que l'apprenant fait non pas à cause d'une inaptitude mais à cause du souvenir de connaissance de la langue étrangère étudiée à un moment donné (Besse et Porquier, 1991: 209). L'erreur dévoile la connaissance imparfaite de la langue. Néanmoins, quand il progresse, il se perfectionne et acquiert plus d'expérience : il ne fera plus ou peu de telles erreurs. Il serait trop prétentieux et trop exigeant de réclamer qu'un apprentissage s'effectue sans aucune erreur de la part des apprenants. Les différences et les ressemblances entre deux systèmes linguistiques et d'autres facteurs comme la culture, l'âge, la motivation, les savoirs déjà acquis parmi d'autres facteurs, génèrent des erreurs (Rahmatian et al 2007:122). Les participants à cette étude ont dit que la connaissance des autres langues peut être un atout dans les cas des ressemblances ou un obstacle à l'apprentissage du français, en raison des différences.

Les enseignants du FLE au niveau intermédiaire devraient incorporer les activités permettant d'acquérir des compétences et l'application de ces compétences en production écrite. Ce qui est appelé « *skill-getting and skill-using activities* » en anglais. Ces termes ont été développés par Rivers, 1995 (Omaggio, 2001:281). Le but de ces activités est d'aider les apprenants de langue à améliorer leur production écrite. Il faudrait aussi que toute compétence (*linguistique, communicative orale ou écrite, sociolinguistique ou interculturelle*) soit enseignée dans chaque cours de langue, car certains de nos enseignants ont tendance à enseigner la grammaire et le vocabulaire non-contextualisé, ce qui n'a aucun sens puisque toute communication se passe en contexte.

Les enseignants devraient également encourager leurs apprenants à faire la lecture de matériaux authentiques en français; des romans, des magazines, des journaux, des nouvelles, des informations à Radio France Internationale parmi d'autres documents authentiques. De plus, il faudrait les encourager et les inciter à faire plus d'écoute au niveau individuel, mais ceci peut commencer en classe à travers l'utilisation de documents enregistrés ou audio-visuels au cours de français et y faire des exercices de compréhension orale et d'opinion personnelle. Les exercices de lecture, d'écoute et de rédaction permettraient aux apprenants d'améliorer tout aspect de la langue en apprentissage en cours. En effet, Harmer (2007 :283 et 303) dit que "la lecture, l'écoute ou la rédaction aboutissent largement au développement général de la langue, à la reconnaissance des mots (Harmer, 2007:283), à l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire, ce qui, par conséquent, mène à l'amélioration générale de la langue cible » (Hammers, 207:303)".

Bibliographie

- Archibald, J., Libben, G. 1995. *Research Perspectives on Second Language Acquisition*. Toronto (Mississauga): Copp Clark Ltd.
- Besse, H., Porquier, R. 1991. *Grammaire et Didactique des Langues*, CREDIF. Paris : Hatier/Didier.
- Bisaillon, J. 1991. « Si on enseignait la Révision de Textes! ». *Québec français*, n°7, p.40 - 42.
- Brown, H. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. England: Longman.
- Cook, V. 2001. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- Corder, S. P. 1967. « The Significance of Learner's Errors ». *International Review of Applied Linguistics*, n°5, 160-170.
- Corder, S. P. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin Books.
- Dai W. and Shu D. 1994. « Some Research Issues in Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage ». *Journal of Foreign Languages*, 5, 1-7.
- Debyser, J. 1971. « Comparaison et interférences lexicales (français-italien) ». *Le Français dans le monde*, n° 81, 51-57.
- Demirtas, L. et al. 2009. « De la Faute à l'Erreur : Une Pédagogie Alternative pour améliorer la Production Écrite en FLE ». *Synergies Turquie* n° 2, p. 125-138.
- Dubois, J et Lagane, R. 1995. *La nouvelle Grammaire du Français*. Paris: Larousse.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Harmer, J. 2007. *The Practice of English Language Teaching*. 4^e Ed. Harlow: Pearson Longman.
- Lado, R. 1957. *Linguistics across Cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.
- Louis-Charles, J-A. 2012. Les erreurs récurrentes en FLS : Un code comme outil de référence peut-il aider les apprenants à les corriger ? Mémoire de Maitrise, Université du Québec à Montréal.
- Omaggio, A. H. 2001. *Teaching Language in Context*. 3^e éd.. Boston: Heinle & Heinle.
- Perdue, C. 1980. L'analyse des erreurs: un bilan pratique. *Langages VIII*, Paris : Vincennes.
- Rahmatian, R. et al. 2007. L'erreur, un facteur de dynamisme dans le processus d'apprentissage. Plume 2. Paris.
- Richards, J.C. 1970. A Non-contrastive Approach to Error Analysis. *English Language Teaching Journal*, 25, 204-219.
- Richards, J.C. 1971. Error Analysis and Second Language Strategies. *English Language Teaching Journal*, 25, 204-219.
- Richards, J. 1984. *Error Analysis*. England: Longman.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Journal of Applied Linguistics*, n° 10, p.209-231.
- Tagliante, C. 2001. *La classe de Langue. Coll. Techniques de Classe*. Paris: CLE International.
- Weinreich, U. 1963. *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Mouton.
- Xu, J. 2008. « Error theories and Second Language Acquisition ». *US-China Foreign Language*, n° 5(1), p.35-42.

Synergies

Afrique des Grands Lacs n°3 / 2014



Annexes



Profil des auteurs

Juvéna Ngorwanubusa est Docteur en Philosophie et Lettres de l'Université de Louvain. Il enseigne la littérature francophone et comparée à l'Université du Burundi. Spécialiste de la littérature négro-africaine et de la littérature burundaise de langue française, il est l'auteur de *Boubou Hama et Amadou Hampaté Bâ : La négritude des sources* (Paris, Publisud, 1993), de *La littérature de langue française au Burundi* (Bruxelles, AML) en collaboration avec les Editions M.E.O, 2013 ainsi que d'un roman, *Les années avalanche* (Bruxelles, AML, 2012).

Abubakar Kateregga est de nationalité ougandaise. Il enseigne la traduction (anglais/français et vice versa) à l'Université nationale du Rwanda. Ses intérêts de recherche sont dans le domaine des langues : politique linguistique, langues africaines et linguistique appliquée.

Mathurin Songossaye est Docteur en Littérature Générale et Comparée, (Université de Limoges, France). Il est également titulaire d'un DEA (Sémiologie des Interactions Culturelles), d'un CAPES, option : Lettres Modernes (Ecole Normale Supérieure de Bangui) et d'une licence en Droit. Il est auteur d'un roman intitulé *Les réussites et échecs de Kokoé*, publié en 2013, EDILIVRE, Paris. Il dirige le département de Lettres Modernes de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH) de l'Université de Bangui. Ses axes de recherche sont la poétique de l'espace africain et la didactique des œuvres littéraires africaines.

Arsène Elongo, est doctorant en stylistique littéraire. Enseignant-chercheur au Département de Langue et Littérature Françaises de l'Université Marien Ngouabi, il est auteur de plusieurs articles portant sur la métaphore et la modernité. Il s'intéresse également à la langue française par les écrivains africains francophones.

Aimable Mugarura Gahutu est de nationalité rwandaise. Docteur en littérature, Aimable enseigne à l'Université Nationale du Rwanda, Faculté des Lettres, Media et Sciences Sociales, Département des Langues Modernes. Ses intérêts de recherche portent sur le domaine du discours social.

Concilie Bigirimana enseigne à l'Université du Burundi. Elle est chef du Département de langue et littérature françaises. Docteur en Sciences du langage, ses recherches portent essentiellement sur l'esthétique littéraire.

Jean-Claude Makomo Makita est Docteur en lettres et diplômé en didactique du français, enseignant de la langue et de littérature française à l'ISP/Bukavu et à l'Université Officielle de Bukavu. Il est auteur de plusieurs études en didactique du français langue étrangère, en stylistique française et en littérature africaine et générale.

Jean-Claude Rédjémé est de nationalité centrafricaine. Titulaire d'un mastère II en Sciences de l'Information et de la Communication, il est actuellement, maître-assistant à l'Université de Bangui et Chef du Département des Sciences de l'Information et de la Communication.

Robert Fotsing Mangoua est diplômé de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé; titulaire d'un doctorat de 3^{ème} cycle et d'une Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) de l'université de Yaoundé. Après quelques années dans l'enseignement secondaire, il a rejoint l'Université de Dschang où il est Maître de conférences de littératures française, francophones et comparées. Il est l'auteur de deux ouvrages et d'une vingtaine d'articles scientifiques publiés dans des revues scientifiques du Cameroun et d'ailleurs.

Cyprien Niyomugabo est Docteur en sciences du langage. Il est professeur de linguistique au Département de langues et Linguistique. Actuellement Doyen de la Faculté des Arts et Langues au Kigali Institute of Education, il est également Président de l'Académie Rwandaise de Langue et Culture. Ses intérêts de recherche sont dans le domaine de la sociolinguistique, de la didactique des langues africaines et de la lexicographie.

Évariste Ntakirutimana est Professeur titulaire à l'Université Nationale du Rwanda. Ses intérêts de recherche portent sur l'analyse du discours, l'aménagement linguistique, la didactique des langues et traduction, la théorie de la création et de l'implantation terminologique.

Straton Rurangirwa enseigne à l'Université Nationale du Rwanda. Auteur d'une thèse de doctorat présentée à la Sorbonne-Nouvelle (Paris) sur les politiques linguistiques du Rwanda, il s'intéresse à la fois à la linguistique générale, la lexicologie, la lexicographie, la terminologie et l'aménagement linguistique.

Julia Ndibnu-Messina Ethé est Docteur en linguistique et enseignant-chercheur au Département des Sciences de l'Éducation à l'Université de Douala, Cameroun.

Elobo Onana est de nationalité camerounaise. Ses activités et travaux se centrent actuellement sur l'enseignement du français dans les écoles secondaires camerounaises.

Augustin Emmanuel Ebongue est titulaire d'un doctorat/Ph.D en sociolinguistique. Il est enseignant-chercheur à l'Université de Buea - partie anglophone du Cameroun - où il enseigne la linguistique française au département de français. Ses travaux de recherche portent principalement sur la sociolinguistique et sur l'analyse du discours

littéraire, médiatique et politique. Il est auteur de plusieurs articles scientifiques et co-éditeur d'un ouvrage sur les cinquante ans du bilinguisme officiel du Cameroun. Il a participé à plusieurs colloques et conférences organisées aussi bien au Cameroun qu'à l'étranger.

Harriet K. Namukwaya est titulaire d'une licence ès lettres (Université de Makerere, Ouganda) et de deux maîtrises, l'une en Sciences du Langage, mention FLE (Université de Rouen, France), l'autre en linguistique française appliquée (Université d'Alberta au Canada). Elle enseigne le FLE, la grammaire, la linguistique et la communication à l'université de Makerere. Ses intérêts de recherche portent sur l'enseignement et l'acquisition des langues étrangères, la traduction, la communication interculturelle et l'analyse du discours.

GERFLINT

Revue *Synergies Afrique des Grands Lacs*

ISSN : 2258-4307 / ISSN en ligne : 2260-4278

Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies. afriquedesgrandslacs@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche par voie électronique et en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncés dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction à titre gracieux ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** Le titre de l'article, centré, taille 10, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sans couleur, sans soulignement et sans hyperlien.
- 7** L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales, taille 9. Ce résumé ne

doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en *italiques*. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article (taille 8) avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La **bibliographie** en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18. Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture.

19. Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles, seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois numérisé, tout article pourra être déposé en post-publication (archivage institutionnel) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



Synergies Afrique des grands lacs n°3/2014

Revue du GERFLINT

**Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale**

En partenariat
avec la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président: Jacques Cortès

RÉSEAU DES REVUES SYNERGIES DU GERFLINT

ISNI : 0000 0001 1956 5800

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Canada	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Sud-Est européen
Synergies Inde	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Direction du Pôle éditorial : Sophie Aubin

Webmestre : Thierry Lebeau

Site: <http://www.gerflint.fr>

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Synergies Afrique des grands lacs, n°3/2014

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (Creativ') - France

© GERFLINT - Sylvains les Moulins- France - Copyright n° ZSN6AE3

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France 2014

Achévé d'imprimer en mars 2014 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Renouvellement et changement sont les maîtres-mots de ce nouveau numéro de Synergies Afrique des Grands Lacs. Renouvellement méthodologique dans l'enseignement des langues et de la littérature, renouvellement idéologique sur le plan national comme au Rwanda, par le biais de la lecture des textes oraux pour aboutir à un changement des mentalités notamment vis-à-vis de la femme, mais aussi sur le plan plus global pouvant conduire à un champ littéraire régional.