

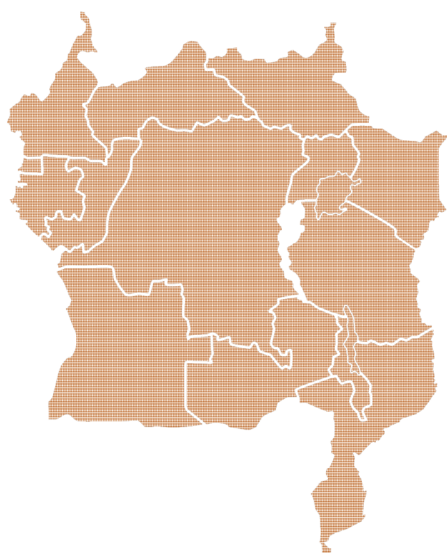
Numéro 9 /Année 2020

# Synergies Afrique des Grands Lacs

Revue du GERFLINT

**L'exploitation du jeu dans les langues  
et littératures en Afrique des Grands Lacs,  
Afrique Centrale et Afrique de l'Est**

Coordonné par Évariste Ntakirutimana  
et Julia Ndibnu-Messina Ethé





# **Synergies**

# **Afrique des Grands Lacs**

Numéro 9 / Année 2020

L'exploitation du jeu  
dans les langues et littératures  
en Afrique des Grands Lacs,  
Afrique Centrale et Afrique de l'Est

**Coordonné par Évariste Ntakirutimana  
et Julia Ndibnu-Messina Ethé**



REVUE DU GERFLINT  
2020

## POLITIQUE EDITORIALE

**Synergies Afrique des Grands Lacs** est une revue francophone de recherche en sciences humaines et sociales particulièrement ouverte aux travaux portant sur l'aménagement linguistique, la didactique de la langue-culture française, les langues et littératures, la lexicologie, la terminologie et la 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 français de la Propriété Intellectuelle. 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. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

**Périodicité : Annuelle**

**ISSN 2258-4307 / ISSN en ligne 2260-4278**

### Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

### Président d'Honneur

Prof. Manfred Peters, Université de Namur, Belgique

### Rédacteur en chef

Prof. Évariste Ntakirutimana, Université 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 du Rwanda

### Titulaire et éditeur : GERFLINT

#### Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)

[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

#### Siège de la Rédaction en Afrique

Centre pour l'Enseignement des Langues au Burundi

(CELAB)

BP 6808 Bujumbura

**Contact :**

[synergies.afriquedesgrandslacs@gmail.com](mailto:synergies.afriquedesgrandslacs@gmail.com)

### Comité scientifique

#### Belgique

Prof. Marc Van Campenhout (Centre de recherche Tradital, Université Libre de Bruxelles)

#### Burundi

Dr Concilie Bigirimana (Université du Burundi)

Dr Marie-Immaculée Ndayimirije (ENS-Burundi)

#### Cameroun

Prof. Julia Ndiibu Messina Ethé (ENS, Université de Yaoundé I)

Dr Blaise Tsoualla (Université de Buéa)

#### Canada

Prof. Josias Semujanga (Université de Montréal)

#### Gabon

Prof. Jean-Aimé Pambou (ENS-Gabon)

Prof. Frédéric Mambenga YLagou (Université Omar Bongo)

#### Kenya

Dr Milcah Chokah Opa (Kenyatta University)

Prof. Kazadi Muteba (Université Masinde Muliro)

#### République Démocratique du Congo

Prof. Jean-Claude Makomo Makita (ISP-Bukavu)

Prof. Théo Muhasanya (ISP-Bukavu)

Prof. Drocella Mwisha Rwanika (ISP-Goma)

Dr Emmanuel Cirimwami (ISP-Bukavu)

#### Rwanda

Prof. Laurent Nkusi (visiteur à l'Université du Rwanda)

Dr Joséphine Tuvuzimpundu (Université du Rwanda)

Dr Béatrice Yanzigiyé (Université du Rwanda)

#### Uganda

Prof. Abubakar Kateregga (Université du Rwanda)

Dr Atcero Milburga (Makerere University Business School)

### Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle Recherche & prospective), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing, ProQuest.

Numéro financé par le GERFLINT.

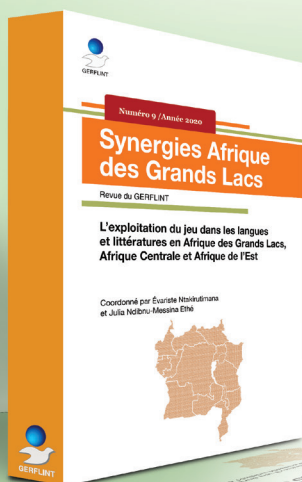
# PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Afrique des Grands Lacs  
<https://gerflint.fr/afrique-des-grands-lacs>



## Indexations et références

ABES (SUDOC)  
Data.bnf.fr  
DOAJ  
EbscoHost (Communication Source)  
Ent'revues  
ERIHPlus  
Héloïse  
Index Islamicus  
ISSN Portal  
JournalSeek  
MIAR  
Mir@bel  
MLA (Directory of Periodicals)  
ProQuest Central (Linguistics data base)  
ROAD  
Scopus  
Scopus Sources  
SHERPA-RoMEO  
Ulrichsweb  
ZDB



## Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité



# L'exploitation du jeu dans les langues et littératures en Afrique des Grands Lacs, Afrique Centrale et Afrique de l'Est

Coordonné par Évariste Ntakirutimana  
et Julia Ndibnu-Messina Ethé

## 👤 Sommaire 👤

<b>Évariste Ntakirutimana, Julia Ndibnu Messina Ethé</b> .....	<b>7</b>
Avant-propos	
<b>Gratien Lukogho Vagheni</b> .....	<b>9</b>
Pour une lecture ludique de l'image dans l'enseignement du texte	
<b>Grzegorz Markowski</b> .....	<b>27</b>
L'interaction et la créativité dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère aux enfants et aux jeunes adolescents (niveaux: A1, A2). Propositions d'activités ludiques	
<b>Fatima Zohra Benatta</b> .....	<b>43</b>
Le jeu de rôle, un dispositif de mémorisation ludique des règles de conjugaison des temps composés, de l'essence à la connaissance : une expérience didactique	
<b>Pierre Nduwingoma, Edith Ndereyimana</b> .....	<b>59</b>
Rôle des activités ludiques dans l'enseignement du Français Langue Seconde au Burundi : état des lieux et perspectives	
<b>Rémy Nsengiyumva</b> .....	<b>75</b>
Le jeu de slam dans l'enseignement au Burundi : état des lieux et perspectives	
<b>Damlègue Lare</b> .....	<b>85</b>
Ludique et enseignement du théâtre au Cameroun : une lecture psycho-analytique de <i>trois prétendants...un mari</i> de Guillaume Oyono Mbia	
<b>Gilbert Daouga Samari</b> .....	<b>103</b>
De l'anecdote au jeu didactique en classe de Langues et Cultures Nationales au Cameroun : enjeux, obstacles et perspectives	
<b>Doumouya Adama</b> .....	<b>119</b>
Le jeu comme résilience à la guerre dans un roman congolais	
<b>Gratien Lukogho Vagheni, Jean-Claude Mpendano Byamungu</b> .....	<b>133</b>
Jeux dans les écrits congolais et <i>La Mangeoire</i> de Djungu-Simba	

<b>Jean-Claude Mapendano Byamungu</b> .....	<b>153</b>
Du jeu de langues aux pratiques langagières à enjeux sociolinguistique, humoristique et pragmatique dans le champ de l'école à Goma/RD Congo	

<b>Joseph Mushunganya Sambukere</b> .....	<b>175</b>
Le jeu et la saynète comme stratégies de correction phonologique du français langue seconde chez les élèves de Walikale	

### **Annexes**

Biographie des contributeurs .....	<b>189</b>
------------------------------------	------------

Projet pour le n° 10 - Année 2021 .....	<b>191</b>
---	------------

Consignes aux auteurs.....	<b>193</b>
----------------------------	------------

Publications du Gerflint .....	<b>197</b>
--------------------------------	------------





ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

## Avant-propos

**Évariste Ntakirutimana**  
Université du Rwanda  
**Julia Ndibnu Messina Ethé**  
Université de Yaoundé

*Vivimus ludendo et ridendo*

L'exploitation des divertissements change les paradigmes relationnels quotidiens aussi bien dans l'enseignement que dans la vie socioprofessionnelle. L'intégration des jeux tant classiques que numériques rend l'enseignement des langues et des littératures plus viable et plus efficace. Cette pratique pédagogique suscite également de nouvelles représentations et attitudes vis-à-vis des langues et littératures. Les onze articles de ce numéro reviennent particulièrement sur ces différents aspects.

**Gratien Lukogho Vagheni** prône le recours à l'image en didactique du français. Il cerne les dispositifs pédagogiques requis pour l'enseignement au premier cycle du secondaire. **Grzegorz Markowski** lui emboîte le pas en mettant en exergue l'utilité des techniques ludiques dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère aux enfants et aux adolescents. Pour lui, les activités ludiques contribuent efficacement au développement de l'expression orale et écrite, d'une part et favorisent la compréhension tant auditive qu'écrite, d'autre part. **Fatima Zohra Benatta** continue sur la même lancée en déterminant l'importance du jeu de rôles dans l'enseignement de la grammaire. Cependant, Benatta regrette que la plupart des enseignants n'y ont pas recours alors que son efficacité est avérée. Ce trio d'articles traite de l'enseignement de certains aspects de la langue sur le plan général. À l'inverse, les autres contributeurs traitent des études de cas de trois pays, à savoir le Burundi, le Cameroun et la République Démocratique du Congo.

**Pierre Nduwingoma** et **Edith Ndereyimana** rendent compte de la situation du ludique dans l'enseignement du français langue étrangère au Burundi. Ils décrivent les différents types de jeux préconisés par le programme de français et s'intéressent aux représentations des enseignants en vue de vérifier si elles influencent leurs pratiques. Tout bien considéré, les exercices ludiques prévus n'ont aucun impact sur le modus operandi des enseignants burundais. Pour le même pays,

**Rémy Nsengiyumva** préconise le recours au slam afin de promouvoir l'expression écrite et orale des apprenants. Il décrit les caractéristiques intéressantes valorisant les compétences des élèves. Néanmoins, les entretiens réalisés avec les enseignants ont révélé que le slam n'est pas du tout pratiqué. Le constat de Rémy est en phase avec celui de ses compatriotes, déjà évoqués. Il est donc temps de réajuster le tir pour une suite appropriée.

Du Burundi, on passe au Cameroun pour une lecture psycho-analytique de *trois prétendants...un mari* de Guillaume Oyono Mbia. **Damlègue Lare** fait ressortir les qualités ludiques de cette pièce de théâtre en mettant l'accent sur l'art pédagogique pouvant être utilisé dans la transmission des idées véhiculées par l'auteur. **Gilbert Daouaga Samari**, quant à lui, se félicite de l'intégration officielle des langues et cultures nationales dans l'enseignement camerounais avec une place spéciale à l'anecdote, comme stratégie d'enseignement. Samari interroge les enjeux de l'anecdote et la manière dont enseignants et apprenants gèrent le jeu didactique.

Pour ce qui a trait à la République Démocratique du Congo, **Doumouya Adama** s'appuie sur l'inscription du jeu dans le roman *Johnny Chien Méchant*, pour faire découvrir, qu'au-delà d'un simple et trivial usage anecdotique, le ludique participe activement à la signification de l'œuvre et en détermine le projet narratif. Les compatriotes d'Adama, **Gratien Lukogho Vagheni** et **Jean-Claude Mapendano Byamungu** cernent les mécanismes de créativité langagières par écrit dans les jeux des mots et une forme d'intertextualité à travers quelques écrits littéraires et sociolectes sur les réseaux sociaux et le roman *La Mangeoire* de Djungu-Simba, un écrivain congolais de renom. **Jean-Claude Mapendano Byamungu**, seul cette fois-ci, circonscrit les contours ainsi que les enjeux du contact entre le français et le kiswahili, à l'aune des facteurs linguistiques et extralinguistiques déterminants, notamment l'émergence de l'interlangue ainsi que la vogue de la presse satirique et de la comédie populaire audiovisuelle très prisée chez les jeunes Congolais. Pour terminer, **Joseph Mushunganya Sambukere** vient à la rescousse de l'apprentissage du français en République Démocratique du Congo. Il prône deux stratégies de correction phonologique, à savoir le jeu et la saynète pour relever la conscience des élèves envers la phonologie.

C'est en jouant qu'on apprend mieux. Nous osons espérer que le son de cloche de ce numéro révolutionnera nos pratiques pédagogiques et influera sur notre vie quotidienne. *Vivimus ludendo et ridendo*



## Pour une lecture ludique de l'image dans l'enseignement du texte

**Gratien Lukogho Vaghenni**

Institut supérieur pédagogique de Kalehe, RDC

vlukogho@gmail.com

Reçu le 29-10-2019 / Évalué le 04-01-2020 / Accepté le 15-02-2020

### Résumé

Cet article soutient l'idée selon laquelle, par des procédés ludiques, l'on peut recourir efficacement à l'image lors de l'enseignement/apprentissage de la lecture. Les manuels congolais de français proposent des ressources textuelles et iconiques, mais des déficits liés au dispositif méthodologique ont alimenté notre questionnement. L'article poursuit un triple objectif : d'abord, consécutivement au constat sur terrain où les enseignants enquêtés en ville de Goma ne font pas allusion à l'image, l'article souligne l'idée de départ sur l'importance de l'image en didactique du français. Ensuite, par l'analyse du contenu, l'étude cerne les dispositifs pédagogiques recommandés par trois manuels de français tels que proposés pour l'enseignement au cycle inférieur du secondaire. Enfin, l'article propose une modalité pouvant instaurer une lecture ludique bonifiée par l'entrecroisement de deux ressources.

**Mots-clés :** image, texte, lecture ludique, manuel

### For a fun reading of the picture in the teaching of a text

### Abstract

This paper sustains the idea according to which one can efficiently resort to the use of pictures when teaching reading. The Congolese French textbooks propose textual and iconic teaching resources, but methodological flaws spark off questions. The article pursues a triple objective. First, following the report from the field, where the surveyed teachers from the city of Goma do not allude to the picture, from the outset the paper underlines the importance of the picture in French didactics. Then, thanks to content analysis, the study sketches out the educational devices recommended by three French textbooks as proposed for teaching at the first stage of high school. Finally, the article proposes a method for substantiating a fun reading improved with the intertwinement of the two resources.

**Keywords:** picture, text, reading, game, textbook

## Introduction

Les langages non verbaux, principalement les images, sont, depuis longtemps, convoqués dans l'enseignement en général. Déjà, au XVII<sup>e</sup> siècle, le didacticien tchèque, Comenius [1638], (2000), avait souligné le potentiel des images dans des situations d'enseignement/ apprentissage des langues. Très longtemps avant Comenius, à l'Antiquité notamment, Confucius et Horace étaient revenus à l'image dans une perspective de théorisation intersémiotique. Le penseur chinois estimait qu'une image valait mille mots. Le poète latin, quant à lui, dans *Épîtres aux Pisons*, admettait que *ut pictora poesis erit*, c'est-à-dire que l'image devrait être lue comme s'il s'agissait d'un poème. Lire, en effet, dans un sens simple, suppose, donner un sens à un discours comme postulaient si bien Barthes, *Rhétorique de l'image* (1964) ou encore les sémioticiens belges du Groupe  $\mu$  (1992).

Dans la même veine, Joly (2009 ; 2011) accorde à l'image, véritable signe, une possibilité d'être lue. Cet exercice de décodage est une lecture-plaisir qui s'acquiert grâce aussi à la diversité des arts. Par analogie au texte ou à tout discours, la notion de « lecture de l'image » se justifie au sens d'interpréter parce qu'il s'agit bien d'un signe. Or, postuler une lecture de l'image implique déjà un jeu au même titre que s'il s'agissait d'un texte (Picard, 1986). Ces évidences gardent encore l'éclat de leur actualité tant au niveau de la communication inondée plus d'images que dans les pratiques pédagogiques de tant de disciplines. En guise d'illustration, les images sont présentes dans les manuels des langues de beaucoup de pays. La République démocratique du Congo n'est pas en reste. Par exemple, les manuels congolais d'anglais sont progressistes, car, depuis longtemps, ils ont déjà instauré cette lecture oscillant entre le texte et l'image<sup>1</sup>.

Pour l'enseignement du français, trois manuels du cycle inférieur nous intéressent : *Apprenons la langue française* (1988), *Parler pour communiquer* (2005) et *Le Français au quotidien* (2014). Ils nous intéressent vu qu'ils sont les seuls<sup>2</sup> à proposer des ressources picturales avec une présence remarquée. En effet, ces images sont, outre les autres signes non verbaux, de diverses formes : la photo, le dessin ou la bande dessinée. La présence remarquée de ces images suppose qu'elles doivent être lues dans le sillage du texte ou indépendamment à ce dernier.

Le problème majeur est que, malgré cette présence des images, certains manuels semblent tacitement envisager des lectures intermodales pouvant instaurer un jeu de lecture entre le texte et l'icône. De même, à la suite de nos observations et présomptions sur terrain, l'image n'est pas encore intégrée dans des pratiques pédagogiques des enseignants de français œuvrant en ville de Goma. Recourant à l'analyse du contenu des manuels et des opinions, cette étude voudrait répondre

à un double questionnement. D'abord, quel est le dispositif pédagogique proposé par ces manuels pour instaurer une lecture intersémiotique ? Ensuite, en situation d'enseignement des langues, en général et du français en particulier, comment l'image peut-elle contribuer, dans une perspective ludique, à la compréhension de l'écrit<sup>3</sup> ?

## 1. Considérations théoriques

L'entrecroisement du texte et de l'image est une réalité artistique aussi vieille que le monde. Si beaucoup d'œuvres littéraires évoquent d'autres discours issus d'autres arts, certaines d'autres encore sont portées au cinéma ou trouvent des transformations vivifiantes dans les autres arts comme la peinture, la bande dessinée, la sculpture ou la musique. De plus en plus, foisonnent des romans illustrés ou photoromans pour imprimer aux arts cette dimension interdiscursive et intersémiotique. Or, pour paraphraser le joli questionnement de Fish (1982) *is there a text in this class* ? dans une perspective de la monotonie canonique du texte, nous constatons que, dans les traditions classiques, en didactique des langues, seul le texte était toujours considéré comme unique ressource et alibi pour l'enseignement des autres sous-branches. Ce texte devait se caractériser par des valeurs esthétiques, éthiques et culturelles indéniables.

Mais, en didactique des langues, avec l'arrivée des méthodes communicatives, dans le sillage des linguistiques (inter) discursive et interactionnelle et surtout l'évidence de la multimodalité ambiante, d'autres ressources sont aussi convoquées. Par conséquent, le concept de texte perd de son aura pour donner place à celui de discours, plus générique et engobant. Dans le FLE, par exemple, le texte, essentiellement, littéraire est relégué au second plan pour culminer sur des documents authentiques. L'image s'inscrit dans ce type de ressources authentiques à dimension discursive (Cuq, Gruca, 2003). Cependant, dès lors qu'elles sont conçues pour un besoin pédagogique, ces images cessent de devenir des documents authentiques. Ces images sont des dessins, des planches des bandes dessinées ou des photos et des images animées. Dans ce contexte, ces documents authentiques deviennent des discours, vu que, ainsi que le souligne Adam (1999), ils postulent un contexte d'énonciation précis et, pris socialement dans une perspective communicative, ces discours impliquent une interaction. Le texte lui-même n'est plus considéré comme un système, mais comme un discours.

Dans le *Programme congolais de français* (2005), l'image est laconiquement évoquée comme contenu, sans en définir les contours méthodologiques. Le récent *Référentiel de français* (2014) souligne la dimension panesthétique du discours et

du langage. Le fait notable est que ce sont seuls les manuels congolais du cycle inférieur qui sont accompagnés des images. Aussi curieuse que paraisse cette réalité, elle traduit un déficit dans l'importance accordée aux ressources picturales. Il n'est pas compréhensible de limiter la lecture de l'image au cycle inférieur. En réalité, les manuels destinés aux cycles moyen et terminal ne proposent que des textes. Est-ce pour signifier que seuls les élèves du cycle inférieur sont enclins à 's'amuser' avec les images ? Loin de là est notre propos, car l'image, vu son potentiel à exhumers les imaginaires, elle peut faire l'objet des lectures variées à des degrés divers<sup>4</sup>.

En tant que matériel didactique semi-concret, l'image est intuitive lors de l'apprentissage. Dans la mesure où elle est comparée à un énoncé 'verbal', l'image devient un iconotexte, ainsi que le souligne Maingueneau (2014). C'est la raison pour laquelle le Guide pédagogique du manuel *Parler pour communiquer* l'appelle « *document iconographique* » probablement en l'ancrant dans une perspective, non seulement de la sémiotique peircienne (icône), mais aussi pour souligner la pertinence de la dimension discursive et intersémiotique qu'on doit instaurer en classe.

Pour le cycle inférieur du secondaire, l'immersion dans l'oral est fort exigée par ledit *Programme*. L'image, ou encore l'iconographie en tant que signe intentionnel et acte de langage, est ainsi une ressource pouvant favoriser le déclenchement des interactions langagières, verbales et la construction des sens (Ngub'Usim, 1980). Dans la classe, il y a plusieurs intelligences et des regards diversifiés. Conséquemment, il faut inscrire l'image dans la dynamique des intelligences multiples que prône Gardner (1997). Un élève, naturellement timide, peut développer des compétences d'expression orale ou écrite à la vue des images : il a, dans l'entendement de Gardner, une intelligence particulièrement esthétique et visuelle ou encore spatiale.

Certes, l'image peut paraître laconique, mais elle charrie mille mots, des regards et des lectures variés. Si l'on veut exhumers les imaginaires des élèves, leurs *weltanschauungs*, si l'on veut débloquent l'oral de l'élève ou maximiser la compréhension du texte, si l'on veut concevoir un texte pour enseigner la langue, l'image est un médium aussi valable parmi tant d'autres ressources intersémiotiques. Ignorer cela en situation de didactique, c'est consacrer le monopole injustifié du texte 'préconçu', c'est ignorer aussi la dimension panesthétique du langage et la diversité des moyens de communications, des créativités sémiotiques et des compréhensions.

La lecture ludique stimule l'élève. Nous avons constaté sur terrain que les élèves pubères et adolescents construisent leurs identités culturelles à travers

des personnages et événements de la société dont les images médiatiques sont les principaux vecteurs. Pour preuve, les élèves de cet âge préfèrent les dessins animés, plus ludiques, que les films documentaires, généralement verbeux. Les réseaux sociaux sont venus amplifier l'importance des images<sup>5</sup>.

Voilà pourquoi, nous envisageons l'intégration des images en didactique des langues, principalement, les dessins, les bandes dessinées ou les photos qu'on peut capitaliser pour maximiser la compréhension du texte au moyen des modalités ludiques. Le discours verbal, l'énoncé ou le texte n'est pas banni : l'approche picturale du texte, en situation didactique, instaure une dynamique comparatiste et la fonction de l'image ne se limite plus à l'illustration, vu qu'elle est (devenue) un discours à part entière. L'une des fonctions du ludique, en pédagogie, c'est la motivation : l'image en est une ressource à plusieurs facettes comme celles d'éveiller le langage et de se construire des imaginaires. Le jeu se perçoit dans trois vecteurs : d'abord, lorsque la lecture oscille entre le texte et l'icône. Ensuite, à travers des perspectives variées sur des ressources parfois ludiques : les images, sur le plan plastique ou de la forme, charrient parfois des humours. Et, enfin, lorsque le stimulus pictural entraîne des interactions.

## 2. Les manuels sous étude

Les manuels sous étude ont été édictés dans des contextes pédagogiques et politiques différents. *Apprenons la langue française*, destiné à la huitième (deuxième) année, date de 1988. Il reflète encore les pédagogies du conditionnement et sur objectifs. Il est encore d'usage aujourd'hui parce que, non seulement aucun autre n'est encore proposé, mais aussi, faute de mieux, les enseignants s'en servent, car, prétendent-ils, les textes gardent leur éclat pédagogique classique pérenne. *Parler pour communiquer* de la septième année date de 2005. Il est progressiste à bien des égards. D'abord, il s'inscrit dans la logique des approches communicatives de la linguistique austinienne. C'est-à-dire, une dynamique des actions langagières placées au service de la communication réelle. Ensuite, à chaque texte de ce manuel correspond une image, essentiellement un dessin. Quant au manuel *Le Français au quotidien B1* (sic), il a été proposé depuis 2015 et s'inscrit dans un bouleversement<sup>6</sup> du statut sociodidactique du français en République démocratique du Congo qui devient le 'français langue étrangère'. Pour nous en convaincre, trois réalités sont perceptibles dans ce manuel : la proposition en surnombre des documents authentiques au lieu des textes littéraires, la proposition des niveaux décrits par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Niveaux A 1, A 2, B 1, B 2) et l'emphase placée sur les approches communicatives et actionnelles.

### 3. Approche méthodologique

Pour recueillir les opinions des enseignants de français du cycle inférieur, nous avons recouru à un questionnaire d'enquête soumis à 56 sujets de la ville de Goma. Nous les avons rencontrés au Lycée Amani en dates du 20 au 23 mai 2019 à l'occasion de la correction de l'épreuve de Dissertation de l'examen d'État de l'édition 2019. L'échantillon était donc occasionnel, sur une population mère de 180 sujets. Trois questions principales étaient soumises à ces enseignants de français : *Vous arrive-t-il de recourir à l'image dans vos pratiques pédagogiques ? Si oui, vous y recourez avant ou après le texte ? Si non pourquoi ?* Par ailleurs, outre le questionnaire d'enquête, nous avons interviewé, non seulement certains des enseignants enquêtés, mais aussi quatre enseignants œuvrant dans des écoles à régimes différents : le Programme congolais et le Programme belgo-congolais. Les propos des personnes interviewées ont été enregistrés. Pour analyser ces données, nous avons doublement recouru à l'analyse du contenu. D'abord, cette analyse du contenu a été appliquée sur les trois manuels ci-haut présentés, en considérant les contenus figuratifs et les dispositifs pédagogiques. Ensuite, grâce au prélèvement des fréquences, nous avons quantifié les opinions des enseignants enquêtés moyennant le calcul des pourcentages.

### 4. Résultats

#### 4.1. Contenu pictural des manuels

*Apprenons la langue française* est un manuel destiné à l'enseignement du français pour la deuxième année secondaire. Ce manuel diversifie les ressources picturales. Il s'agit des photos (cinq), des dessins (vingt-sept) et des bandes dessinées (trois). Le manuel *Parler pour communiquer*, proposé pour la septième (première), contient quarante-quatre textes. À chaque texte correspond une image, principalement, un dessin. Ces dessins sont tous en noir-blanc. Ce qui réduit une valeur sémiotique que peut revêtir la couleur au service du texte. Depuis 2014, le manuel *Le Français au quotidien* est recommandé pour l'enseignement du français dans les classes inférieures du secondaire. Parmi ces documents picturaux figurent, notamment, les dessins (quatre), les photos (cinquante) et les documents authentiques comme les affiches publicitaires, les dépliants de sensibilisation qui instaurent une hybridité des langages. Dans leur essence, pour peu que l'on s'y intéresse, les ressources figuratives de ces trois manuels recèlent des sens et des humours. Les formèmes, les idéogrammes et les énoncés de ces ressources font transparaître de réelles modalités des jeux et des signes. Dans *Apprenons la langue française*, les situations suivantes sont proposées pour lire l'image :



**Tableau 1 : L'image et son dispositif pédagogique dans *Apprenons la langue française***

Nature	Texte	Consigne pour lire l'image
Dessin	Ramatoulaye, pp. 191-192.	Décris l'attitude de Ramatoulaye, p. 193.
Photo	Vol des questions d'examens, p. 30.	Prouve l'activité de cette classe, p. 31.
Planche de bandes dessinées	1.Un cycliste débutant, p. 175. 2.Histoire de chasse, pp. 179-180.	1.Complète les paroles dans les deux bulles du dernier dessin, p. 176. 2.Raconte ce que tu vois sur chaque dessin (voir page suivante). Puis raconte toute la scène. Pourquoi Tintin est-il si étonné à la fin ? Lis l'extrait du roman d'A. Maurois. Compare les deux documents. p. 181.

À la lecture de ce tableau et du manuel, force est de souligner que très rares sont les questions instaurant un jeu de lecture entre le texte et l'image, les bandes dessinées exceptées. Les images sont proposées dans le manuel avec pour unique objectif, la motivation. Les planches de bande dessinée nous ont paru progressistes. Par exemple pour le texte *Un cycliste débutant*, les questions sur l'image instaurent une dynamique de construction du savoir par des tâches complexes, une des formes des lectures ludiques. L'apprenant ne peut compléter que s'il a compris la succession des faits dans les vignettes de la planche. La bande devient scriptible à la suite de la compréhension du texte précédent. Certes ces innovations sont à souligner, mais, des questions de comparaison sont encore absentes. Il aurait encore été intéressant que la lecture soulignât la comparaison entre les jeux de cyclisme (le texte) et de javelot (la planche de bande dessinée) telle qu'évoquée dans les deux ressources. Ce sont les questions du texte et de la planche suivants qui instaurent un véritable jeu constructif de lecture allant du texte à l'image : on lit un extrait de roman qu'on compare à une planche de bande dessinée.

En revenant aux exercices des tâches complexes, la planche de la page 334 n'est pas accompagnée d'un texte. La consigne invite l'apprenant à construire une pensée cohérente à partir des images. Les images sont muettes avec des bulles sans énoncés. Seuls les gestes, les postures et les regards permettent à l'élève de concorder avec les paroles proposées. Les consignes sont les suivantes : *Remets ces répliques à la bonne place, dans leur bulle/ Invente une suite à cette scène.* Il nous semble qu'à la suite de ces consignes, le rôle capital de l'image dans la construction du texte à didactiser est vivace, car tout en reconstituant le récit, les élèves construisent un autre texte. Telle est une modalité de lecture ludique et co-constructive du texte à partir des images et des énoncés en puzzle. La présence de cette proposition progressiste est malheureusement très insuffisante voire

unique dans ce manuel. Voici un extrait des dispositifs pédagogiques que propose le manuel *Parler pour communiquer*.

**Tableau 2 : L'image et son dispositif pédagogique dans *Parler pour communiquer***

Texte	Consignes
Je cherche papa Kitamina, p. 13.	Observez bien le dessin qui se trouve sur la page à gauche du texte 1. Dites ce que vous voyez. 2. Que pensez-vous de ce dessin ? 3. Si vous deviez le dessiner, comment feriez-vous ?

Il est à souligner des avancées significatives concernant l'observation attentive telle que recommandée par la consigne. Cette question sur l'observation revient à toutes les questions de tous les dessins du manuel. Les questions qui suivent convoquent le point de vue personnel voire les subjectivités de l'apprenant sur ce qu'il voit ou le message à tirer de l'image. Mais, le véritable problème dans ces questions réside dans l'absence d'une approche intermodale pouvant instaurer une lecture ludique et hybride entre le texte et l'image. Aucune question ne se réfère au texte. Lorsqu'on lit le Guide de l'enseignant, on est édifié de constater que cette sous-branchette est déjà proposée. Elle viendra après à la quatrième position, c'est-à-dire, après le débat thématique, le texte d'exploitation et la lecture dirigée. Les souhaits du Guide se lisent ainsi : *La leçon du document iconographique aidera l'élève à générer des idées cohérentes à partir de l'image, d'un dessin, d'une photo/ Débloquer l'expression de l'élève*. Certes, il est plausible que le Guide propose le brainstorming comme approche de lecture qui est, à l'évidence ludique, mais l'absence de lien de lecture entre le texte et l'image réduit la dimension comparatiste et ludique.

Dans le manuel *Le Français au quotidien*, les consignes pour lire l'image sont diversifiées. Cependant, comme dans les précédents manuels, la plupart des grilles de lecture ignorent l'intermodalité bien que certaines rares grilles proposent des lectures comparées en ne considérant que les images. En guise d'illustration, la fiche de lecture figurant à la page 40 : *Que voyez-vous sur les images ?/ Qu'est-ce que ces images ont en commun ?/ Sur quel sujet ?*. Comme on peut le comprendre, la dernière question sort de l'ordinaire, car elle propose un détour utile vers l'énoncé ou l'épidiscours. Par ailleurs, d'autres grilles de lecture proposent des lectures axées sur les actes de langage que connotent les images. Consécutivement à la photo figurant à la page 40, où l'on voit des gens assis dans une sorte d'amphithéâtre, visiblement levant les mains, la question : *Qu'expriment les personnes par*

*leurs gestes ?* illustre bien les actes de langage que l'image charrie et qui convoque des subjectivèmes lectoraux. Tels sont les contenus picturaux et les lacunes méthodologiques cernés dans ces manuels. Il nous sied de comprendre aussi les opinions des enseignants.

## 1.2. Les opinions des enseignants

Dans le contexte congolais, on présume qu'être recruté pour participer à la correction de l'examen d'État de Dissertation suppose que l'enseignant est hautement qualifié, formé et expérimenté. Voilà pourquoi, nous avons jugé opportun de saisir cette occasion pour recueillir les opinions de la « crème ». Les résultats sont les suivants :

**Tableau 3 : Vous arrive-t-il de recourir à l'image dans vos pratiques pédagogiques ?**

Opinions	Fréquences	Pourcentage
Oui	4	7,1
Non	52	92,9
Total	56	100

Le résultat est sans appel, car malgré la présence massive des images dans les manuels, seuls 7,1% des enseignants interrogés de notre échantillon recourent à l'image dans leurs pratiques pédagogiques. Pour la majorité écrasante de ces enseignants, les images contenues dans les manuels de tous les niveaux n'ont pas d'importance pédagogique. Un autre enseignant, visiblement peu intéressé par les images mais qui enseigne dans les classes supérieures, nous a déclaré que ces images sont un véritable *remplissage encombrant (...)* *Au lieu de lire le texte, les élèves sont emportés par les photos et ils salissent les manuels de l'école<sup>7</sup> en inscrivant des insanités en bas des images.* Les enseignants qui recourent à l'image ont donné les opinions suivantes :

**Tableau 4 : Si oui, vous proposez l'image avant ou après le texte ?**

Opinions	Fréquences	Pourcentage
Avant	4	100
Après	0	0
Total	4	100

Quand bien même certains rarissimes enseignants prétendent recourir à l'image dans leurs pratiques pédagogiques, il nous semble que tous l'antéposent avec des risques de la réduire à une étape de sensibilisation ou de motivation comme cela se fait dans le FLE. Encore, faut-il qu'ils exhibent les fiches de préparation sur

les images. Nous aurions souhaité suivre ces leçons qu'on prétend enseigner, mais c'était sans compter avec le refus catégorique de ces quatre enseignants pour des alibis cachant bien un embarras. Voici les opinions libres et quantifiées émises par les enseignants qui ne recourent pas à l'image :

**Tableau 5 : Donnez les raisons pour lesquelles vous ne recourez pas à l'image**

Opinions formulées par les enseignants	Fréquences	Pourcentage
L'image n'a pas d'importance	35	67,3
Cette sous branche n'existe pas dans nos Didactiques	8	15,4
Nous n'avons pas de méthodologie	9	17,3
Total	52	100

Les opinions étaient libres à des questions ouvertes. Les avis de cette 'crème' nous ont emphatisé notre questionnement de départ bien qu'apparemment 17 enseignants reconnaissent le potentiel pédagogique de ces images. Deux des plus âgés des enseignants, probablement qui ne trouvent pas l'importance didactique de l'image, ont été plus explicites et catégoriques :

- 1. L'image, on le sait, est laconique, voire muette. L'on ne peut pas s'imaginer qu'elle constitue une matière d'apprentissage de la langue. Notre tradition se limite au texte littéraire. Ce sont vos nouvelles approches-là qui rabaissent le niveau du français en RDC. Regardez comment écrivent<sup>8</sup> les élèves !*
- 2. L'usage des images, à la lumière de leur présence sur les réseaux sociaux, précipite la didactique dans la crise de l'argumentation et la constipation d'idées (sic). Quand on n'a pas d'arguments, on utilise les langages non verbaux comme les émoticônes, les stickers et les photos.*

Partagées par la plupart des enseignants de français, ces opinions traduisent un malaise et un problème sérieux lié à la didactique, aux nouvelles approches et aux contenus. Concernant les contenus, l'on sait très bien qu'avec les approches par compétences, les contenus ne doivent plus être considérés comme une fin, mais comme des ressources capitalisables. L'apprenant doit s'approprier ces dernières en vue de développer ses compétences particulières. Parmi ces ressources, figurent les images. Concrètement, nous estimons que la lecture de l'image contribue à l'acquisition des compétences critiques et comparatistes. L'autre problème réside au niveau du système ancien dans lequel la tradition a toujours limité l'enseignement des langues. Dans le cours de *Didactique spéciale et évaluation* tel qu'enseigné dans les Départements de Français des Instituts supérieurs pédagogiques sensés former les enseignants de français. En effet, dans ces discours didactiques, ainsi

que cela se reflète dans les opinions des enseignants, seul le texte est considéré comme unique ressource d'enseignement. Ce qui est, à notre avis, un écueil majeur à corriger en amont. En plus de cela, certains cours comme les *Techniques d'interprétation des textes littéraires* ou la *Littérature comparée* ne font pas allusion à d'autres ressources langagières à l'instar des arts figuratifs. Limiter les études humaines au seul texte, fût-il littéraire, c'est ignorer la dimension (inter)discursive et panesthétique du langage.

À l'heure actuelle de l'intermédialité, une littérature comparée limitée au texte littéraire réduit les saveurs esthétiques de la lecture pouvant être maximisées par d'autres arts ou discours. Par ailleurs, les compétences de certains enseignants en sémiologie la plus élémentaire laissent à désirer. Pour preuve, un enseignant qui postule que *l'image est muette* ignore qu'il s'agit bien d'un langage, ou encore, d'un acte de langage au sens austinien, et, par ricochets, l'image est un signe, en plus intentionnel, (en) codé et décodifiable.

Le deuxième problème est lié à la formation continue des enseignants des langues. Les rares formations qui se font évoquent les méthodologies de façon évasive et ignorent les ressources. S'agissant de la crise de l'argumentation que redoutent les enseignants enquêtés, force est, de constater que l'usage des images, dans un certain contexte, est laconique. Dans notre contexte, au contraire, nous militons pour le potentiel qu'a l'image pour déclencher des productions langagières et faciliter la compréhension du texte. En plus de cela, les émoticônes sont des actes de langage tout aussi puissants, véhiculant des cultures et des codes vivants à travers la communication. Ces productions langagières peuvent être remodelées pour construire une pensée argumentée. Un autre enseignant nous a rapporté ces propos qui traduisent bien un autre problème :

*Dans notre école, nous n'avons qu'un seul manuel pour la première année et un pour la deuxième. Je sélectionne les textes sous forme de recueil ou syllabus et je distribue ces textes aux élèves. Les images ne sont pas reprises parce qu'il faut les scanner et cela exige des moyens financiers. En plus, le chef ne peut s'imaginer déboursier de l'argent pour de simples images. Le français, c'est d'abord le texte ! On pourrait recourir à l'image si l'on veut illustrer le texte. En plus, les images distraient les élèves.*

Ces propos traduisent la réalité de la majorité des écoles congolaises où les manuels sont une denrée très rare. Le manuel de l'élève est récupéré par l'enseignant. Lukogho (2018) avait révélé cette réalité alarmante. Par ailleurs, limiter l'image à un simple langage illustratif nous paraît tellement réducteur qu'il faudrait corriger cette faiblesse notable. Certes, l'image semble concrétiser le texte, mais

cette illustration doit prendre assez de temps pour cerner les autres formes expressives que recèle l'image par rapport au texte. La distraction que dénonce l'enseignant interviewé est capitalisable en la transformant en des lectures/imaginaires oniriques pour des raisons didactiques. Les littératures de la jeunesse considérées, au début, comme des marques de 'distractions' (La Fontaine, Fénelon, Perrault), débouchent, *in fine*, sur des enjeux didactiques majeurs.

À Goma, fonctionnent deux écoles d'élite sociale, *Kivu International School* et *Arc-en-ciel*. Ces deux écoles assurent une formation suivant le programme belgo-congolais. Lors de l'interview concernant la portée de l'image dans ses pratiques pédagogiques, l'enseignant de *Kivu International School* nous a révélé ces propos :

*Je travaille avec deux Programmes d'enseignement de français : belge et congolais. J'utilise le manuel Point-virgule (pour le système belge) et Parler pour communiquer (pour le système congolais). Le Programme belge recommande le recours à l'image. Celle-ci illustre les courants littéraires. Comme nous enseignons la culture française, par exemple, je montre l'art gothique qui correspond à la littérature médiévale. L'antéposition tout comme la postposition sont possibles, mais, après le texte, l'image est plus suggestive. Il m'arrive de demander aux élèves de représenter en dessins ce qu'ils ont compris, par exemple du texte Le loup et l'agneau. Et ils le font très bien.*

Ces évidences se justifient dans la mesure où l'enseignant est informé de la portée de l'image : *ce n'est pas, a-t-il renchérit, par contrainte ou parce que les dispositifs pédagogiques recommandent cette modalité*. Il a souligné que bien qu'il n'ait pas appris la théorie sur l'image lors de la formation académique, il a eu à en estimer l'importance pédagogique lors de ses stages de didactique du FLE hors du pays. Par contre, l'autre enseignant, celui travaillant à *Arc-en-ciel*, estime qu'il recourt à l'image à l'étape de la motivation ou et la sensibilisation, c'est-à-dire, avant le texte comme il le fait quand il enseigne le FLE.

Ainsi qu'on le voit, l'image est utilisée pour essentiellement illustrer et non faire objet des lectures sémiotiques ludiques oscillant entre texte et image à partir des observations minutieuses comparées et des descriptions évidentes. Les écueils constatés aussi bien dans les manuels que dans les opinions des enseignants ont ainsi alimenté nos questionnements auxquels nous répondons dans les lignes suivantes.

## 2. Des écueils aux propositions didactiques

Deux types d'écueils viennent d'être soulignés, partant de cette saisie empirique de terrain. D'abord, l'absence des (in)formations pour lire l'image dans le profil

académique des enseignants. Ensuite, une méthodologie vacillante dans les manuels et Guides pédagogiques. Le problème méthodologique est à corriger en amont, lors de la formation des enseignants. Il est vrai que certains enseignants sont esclaves de leurs didactiques et acceptent difficilement des nouveautés ou des manières différentes d'enseigner. Les cours de *Didactique spéciale et évaluation*, tel qu'enseigné dans les Instituts Supérieurs Pédagogiques du pays, devraient souligner la diversité des ressources et proposer la sous-branche de lecture de l'image.

En 2017, à Goma, il y eut des formations de remise à niveau organisées par le Ministère de l'Enseignement primaire secondaire et professionnelle. Le contenu était clair : le texte ne doit plus être considéré comme unique ressource d'enseignement du français. Il a été recommandé de recourir aussi à d'autres formes discursives, notamment, les images et d'autres types des textes. Le Ministère avait même recommandé un Curriculum appelé *Référentiel de 2014*, largement inspiré du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, mais adapté au contexte congolais.

Cependant, à la suite de nos observations, les enseignants de français de Goma sont très réticents à appliquer les souhaits de ce Curriculum qui recommande la diversité des ressources. Seules la vulgarisation et l'intégration de ces acquis dans les cours de *Didactique spéciale* pourront, à notre avis, véritablement instaurer une lecture intermodale dans des pratiques pédagogiques des enseignants.

Concrètement, nous proposons que la lecture se fasse en deux volets pour que ces jeux de lecture intermodale aient des enjeux pédagogiques co-constructifs. Primo, en brainstorming : l'élève émettra son idée, son point de vue sur l'image, car, de toute évidence, les regards sont variés. Le brainstorming est une forme ludique enrichissante qui suscite des subjectivèmes. En effet, le brainstorming favorise l'émulation, des humours, car pour autant que les regards se diversifient, le ludique trouve facilement sa place dans la mesure où toutes les réponses sont à prendre. Le plaisir ou le désir de lire ou de rire est psychologiquement grand quand l'apprenant constate que son point de vue ou son regard, fût-il risible, est pris en compte, débattu ou recadré. Le rire humoristique en classe est une modalité de motivation pour apprendre ludiquement.

Secundo, il s'agira de demander aux élèves d'établir des liens de similitude ou de différence existant entre le texte et l'image. Ce volet matérialise un comparatisme constructif. En plus, que vaut l'image et tout discours dépiauté de son contexte d'énonciation ? C'est aussi le texte qui joue le rôle du contexte énonciatif. Ce contexte est enrichi par les imaginaires verbalisés par les élèves. Cette lecture bonifierait donc la compréhension du texte vu qu'elle se réalise dans une atmosphère

ludique où les subjectivèmes sont ambiants. Ainsi, l'image est-elle postposée au texte. À ce propos, Barthes (1964) nous édifie : *trois niveaux de lecture doivent s'instaurer : le linguistique, l'iconique et le rapport entre le texte et l'image*. L'ordre successif des procédés proposé par Barthes nous paraît tellement opportun et enrichissant dans un contexte pédagogique. Par exemple, le comique est parfois perceptible si des contradictions ressortent entre le texte et l'image. Ce comique est une marque d'une lecture ludique.

Mais, pour autant que les discours didactiques ne s'imposent pas forcément sur les réalités du terrain, l'antéposition de l'image est possible dans des écoles des milieux reculés et même de la ville où les manuels sont rares voire inexistants. En effet, à partir d'une image dessinée par un élève, d'une statuette, ou d'un document authentique proposé par l'enseignant, lequel document est proche du thème en étude, l'enseignant demandera aux élèves d'émettre des hypothèses. Grâce aux idées glanées par brainstorming, un petit texte cohérent est conçu et il devient ressource d'enseignement de la langue. La langue et le contenu sont familiers à l'apprenant. N'est-ce pas une forme du socioconstructivisme piagétien où l'apprenant est impliqué dans la construction de son savoir ? Somme toute, pour apaiser les détracteurs de l'image qu'ils qualifient de laconique, l'image permet d'appréhender, en un temps record, les lectures variées. La lecture des textes bonifiée par l'image rend encore les élèves plus sensibles, créatifs et relativement complets, avec un pouvoir de conception et d'anticipation. Mais quels sont les bénéfices de cette approche ?

### 3. Les acquis de l'image et les enjeux des jeux

Lors de nos pratiques des classes (FLS et FLE), nous avons ébauché une expérimentation au stade embryonnaire en recourant aux images dans l'enseignement des textes. Concrètement, trois types de questions étaient au menu. Primo : Donnez le contenu du texte que vous avez étudié. Secundo : Que voyez-vous sur l'image ? Et, tertio : Donnez deux éléments de ressemblance et de différence que vous trouvez entre le dessin et le texte. Nous avons, *in fine*, noté les acquis suivants en didactique du français :

L'image a captivé l'intérêt des apprenants : les élèves, naturellement timides, ont trouvé de l'intérêt à s'exprimer autrement. L'image a déclenché des imaginaires et exhumé d'autres formes expressives ou sémiotiques. Tel est le cas des couleurs ;

- L'image, dans des pratiques ludiques, a permis d'arranger des puzzles, comme dans l'exercice des bulles à compléter. Gardner (1997), à cet effet,



nous édifie concernant cette forme d'intelligence où le ludique contribue à la construction de la pensée à partir des images et discours déconstruits ;

- Profusion des sens, l'image a réussi à varier les ressources langagières d'enseignement et à stimuler des lectures plurivoques, détaillées, mieux que ne le ferait un texte seul ;
- L'image, prise comme empan, a pu approfondir la compréhension du texte et même du thème en étude ;
- L'image a favorisé l'émergence des compétences diverses : la compétence lexicale, (inter) culturelle (un élève a pu contextualiser les personnages du dessin), interactive, sociolinguistique, communicative et interdiscursive ;
- L'image a permis l'autonomisation des apprenants dans leurs lectures individuelles, subjectives ;
- Enfin, l'image a concrétisé les imaginaires textuels : les ressources ne sont plus abstraites. Mais, sur la balance entre le « raconter » et le « monter », ce dernier semble plus motivant.

Ces acquis se justifient dans la mesure où, la 'lecture-plaisir' se réalise dans une dynamique ludique et amusante, mais éminemment co-constructive vu qu'elle déclenche des interactions verbales et langagières. En plus de cela, il se développe, chez les élèves, un esprit critique avéré et s'incruste une culture artistique hybride, du reste interdiscursive, car la critique est double : l'image est aussi une modalité de critique. L'apprenant-lecteur fait donc une sorte de critique de la critique.

## Conclusion

À l'aune de cette étude, nous soulignons que l'image est capitalisable dans des pratiques pédagogiques, car l'image est intuitive, illustrative, captivante et suggestive. De même, la notion de l'image est d'actualité : nous sommes plus que jamais une civilisation de l'image et de l'intermodalité. Les élèves iconisent chaque jour leurs pratiques langagières. Ce sont des individus qui s'émerveillent devant les images surtout si nous voyons comment ils manipulent ludiquement les images à travers les émoticônes sur les réseaux sociaux ou encore à travers les jeux vidéo. Mais, la fonction récréative de l'image ne doit pas supplanter l'aspect didactique. L'image doit être 're- créative'.

Vu ces évidences, pour bousculer la *doxa* ambiante sur les ressources, l'image est à intégrer dans les cours des *Didactique des langues*, de *Littérature comparée*, de *Rhétorique générale et stylistique* et de *Sémiotique*. L'école reste l'un des dernières oasis d'une lecture dynamique, dans le contexte congolais, où les études des lettres

périclitent davantage. Nous avons constaté, en ville de Goma, que certains élèves ont pu colorier et/ou annoter certains dessins contenus dans leurs manuels. Cette réalité a prouvé une lecture ludique traduisant bien des compréhensions libres, variées du texte et des (re)sémiotisations ou des interdiscours. Cette évidence étonnante pourrait intéresser d'autres études axées sur les palimpsestes ludiques et interdiscursives des élèves à partir des lectures des textes et des images. Enfin, étant donné que, depuis les années 1990, l'intrusion systématique et fracassante des images, comme les dessins, s'avère manifestement indéniable dans le roman et le conte congolais publiés au Congo, surtout chez Mediaspaul; une étude est plausible pour, non seulement se pencher sur ces postures scripturaires intersémiotiques/interdiscursives, mais aussi, pour en envisager des pratiques « lectorales » à tous les niveaux de l'enseignement des langues bien que, apparemment, ce soient les jeunes qui en raffolent.

### Bibliographie

- Adam, J.-M. 1999. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan Université.
- Barthes, R. 1964. « Rhétorique de l'image ». *Communications*. Paris : Seuil.
- Ceredip. 1988. *Apprenons la langue française, 2<sup>ème</sup> secondaire*. Kinshasa : Édideps.
- Cuq, J.-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue seconde et étrangère*. Paris : Clé International/ASDIFLE.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Fish, S. 1980. *Is there a Text in this Class? The Authority of Interpretative Community*. Cambridge : Harvard University Press.
- Gardner, H. 1997. *Les formes de l'intelligence multiple*. Paris : Odile Jacob.
- Groupe µ. 1992. *Traité du signe visuel, pour une rhétorique de l'image*. Paris : Seuil.
- Horace. 1997. *Œuvres complètes*, (traduction, introduction et notes par François Richard). Paris : Flammarion.
- Joly, M. 2009. *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris : Armand Colin.
- Joly, M. 2011. *L'image et ses signes. Approche sémiologique de l'image fixe*. Paris : Armand Colin.
- Kamoka, R. et al. 2015. *Le Français au quotidien. Livre de l'élève*. Kinshasa : CRFPF.
- Kamoka, R., et al. 2015. *Le Français au quotidien. Livre du professeur*. Kinshasa : CRFPF.
- Komensky, J. A. (dit Comenius), [1638]. 2002. *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*. Paris : Klincksieck.
- Lukogho, V. G. 2018. *Les textes du manuel Parler pour communiquer : pour une didactique des compétences communicatives et culturelles en français*. Mémoire de DEA. Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu : Bukavu.
- Maigneueau, D. 2014. *Analyser les textes de communication*. Paris : Armand Colin.
- Minepsp. 2005. *Programme national de français*. Kinshasa : Édideps.
- Ngub'Usim, M. N. 1980. *Étude analytique de la validité de quelques jeux verbaux et figuraux du Zaïre comme mesure de la pensée divergente. Contribution à l'évaluation du potentiel créatif chez l'adolescent*. Thèse inédite pour le doctorat en Pédagogie : Université de Kisangani.

Picard, M. 1986. *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.

Senker, M. et al. 2006. *Parler pour communiquer. Manuel de français 1<sup>ère</sup> année secondaire. Livre de l'élève*. Kinshasa : Éd. Loyola.

Senker, M. et al. 2006. *Parler pour communiquer. Guide pédagogique*. Kinshasa : Éd. Loyola.

## Notes

1. Et justement, notre constat est que, dans le contexte congolais, l'enseignement de l'anglais est plus souple voire efficace au cycle inférieur du secondaire (même dans tous les cycles avec des visées dynamiques d'« anglais sur objectifs spécifiques »), car tout se fait dans des conversations co-constructives grâce à la diversité des ressources, figuratives, notamment. De l'autre côté, l'enseignement du français est resté figé dans l'abstraction et une sorte de pédagogie du conditionnement. On nous objectera par l'argument des statuts différents des langues : langue étrangère pour l'anglais et langue seconde pour le français. Et nous de marteler que l'apprentissage des langues ne vise plus le standard, mais, dans l'optique des approches par compétences, l'apprentissage doit faire acquérir à l'élève des compétences des communications réelles pour les besoins pratiques et utiles.

2. D'autres manuels existent, principalement ceux destinés à l'enseignement du français aux cycles moyen et terminal. Ces derniers manuels présentent des ressources picturales, mais n'envisagent même pas une lecture intermodale. Aucun dispositif pédagogique n'est prévu, malgré la présence, au début de chaque thème, des photos et dessins. Il s'agit des manuels *Au gré des vagues* (3<sup>e</sup>), *Florilèges 4, 5, et 6<sup>e</sup>*, *Initiation littéraire 4<sup>e</sup>* (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> édition). L'*Anthologie 5<sup>e</sup>* de Clothilde Meeus propose des signes non verbaux après chaque texte, mais ces signes sont très éloignés de la culture des élèves congolais.

3. Cette modeste proposition vient des interrogations et des réflexions que nous voudrions partager à la suite de nos descentes sur terrain et de pratiques de classe. En mai 2019, nous avons expérimenté cette approche dans une école secondaire de Goma, l'institut Himbi et dans le cadre de nos pratiques pédagogiques du FLE à l'Institut français de Goma avec les apprenants du niveau A 2.

4. Nous avons été marqué par le refus catégorique d'un élève de terminal en section Littéraire, de l'Institut Himbi de Goma, qui ne voulait pas lire *Le Petit prince* de Saint-Exupéry parce que, à en croire cet élève, ce texte était truffé de dessins et qu'il était convenant aux élèves du cycle inférieur ou même du primaire. Or, dans le champ littéraire congolais, les images occupent une place importante. Pour nous en convaincre, il sied de voir la foisonnante production en bandes dessinées, l'insertion systématique des dessins dans les romans et les contes populaires congolais comme ceux de Zamenga, Djungu Simba K., Pie Tshibanda, l'avalanche des images sur les médias congolais...pour comprendre que l'image n'est pas l'apanage des élèves du primaire. La position de cet élève traduit une culture ambiante où seul le texte fait la loi dans des pratiques lectorales.

5. Avec des conséquences graves : comment se peut-il qu'une publication accompagnée d'image (s) est plus commentée que celle qui en est dépourvue ? Cela dénote bien une paresse de l'esprit critique et comparatiste. Et les commentateurs sur les réseaux sociaux tombent dans le piège de la manipulation des images.

6. Il s'agit d'un énorme bouleversement, car selon les textes officiels congolais, le *Programme national de français* (2005) notamment, le français, en tant que branche d'enseignement, est appris comme une langue seconde. Nous n'ignorons pas les avis de Cuq et al. (2003 : 150-151); Cuq et Gruca, (2005 : 93) sur ce débat relatif au statut des langues en situation didactique. Le projet Sésam, qui est venu proposer le *Référentiel de français* et les manuels *Le Français au quotidien* à tous les niveaux, justifie ce statut à la suite des constats sur terrain où les pratiques et les représentations du français étaient en nette baisse. Et donc, il fallait enseigner le français comme une langue étrangère.

7. Dans la majorité des écoles congolaises, les manuels sont la propriété scolaire : le manuel n'appartient pas à l'élève.

8. Certainement, quand on est habitué aux anciennes pratiques pédagogiques et que le changement vient bousculer ces habitudes, les avis sont, au début, difficiles à adopter. En quoi les approches actionnelles et la didactisation de l'image peuvent-elles entraîner le déficit orthographique chez les élèves ? Nous estimons que la réaction de l'enseignant enquêté et interviewé est épidermique. Après l'enseignement de la leçon d'iconographie, d'autres ne sont pas bannies. Tel est le cas des sous-branches de *Dictée/orthographe* et de *Rédaction* qui permettent l'apprenant à bien écrire.



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Synergies Afrique des Grands Lacs n° 9 - 2020 p. 27-41

L'interaction et la créativité  
dans l'enseignement/l'apprentissage du français  
langue étrangère aux enfants et adolescents  
(niveaux: A1, A2). Propositions d'activités ludiques

**Grzegorz Markowski**

École Nationale Supérieure Professionnelle de Tarnów, Pologne  
g.markowski10@wp.pl

Reçu le 31-10-2019 / Évalué le 02-01-2020 / Accepté le 15 février 2020

### Résumé

Dans cet article, nous montrons l'utilité des techniques ludiques dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère aux enfants et aux adolescents. Nous expliquons les notions d'interaction et de créativité. Nous donnons également les exemples de jeux et des exercices ludiques à l'aide desquels le professeur peut perfectionner l'expression et la compréhension orales et écrites.

**Mots-clés:** français, activités ludiques, créativité, interaction

**Interaction and creativity in teaching / learning French as a foreign language  
for children and young people (levels: A1, A2). Fun activities**

### Abstract

In this article we show the usefulness of play techniques in the teaching / learning process of French as a foreign language to children and adolescents. We explain the concepts of interaction and creativity. We also give examples of games and play exercises with which the teacher can improve oral expression, writing, and auditory and written comprehension.

**Keywords:** french, fun activities, creativity, interaction

### Introduction

Dans l'article, nous présentons le rôle des jeux et des activités ludiques dans le processus d'enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère aux enfants et aux adolescents au niveau débutant: A1, A2. Dans notre texte, nous approchons également les notions d'interaction et de créativité, leurs influences sur l'apprentissage des langues. La dernière partie, ce sont les exemples d'activités ludiques, inventées par nous-même, que l'enseignant peut proposer pendant les cours de français langue étrangère aux élèves au niveau débutant (A1, A2). Il y a 20 jeux et activités, dont 5 pour chaque compétence communicative, à développer.

Nous croyons que les notions de jeu et d'activités ludiques sont liées surtout à la relaxation, à la découverte du monde, au plaisir, à la satisfaction.

Selon B. Dufeu (1990:62): *La relaxation permet à chacun, par l'intermédiaire de son corps, de se mettre à l'écoute de lui-même, de prendre conscience et d'observer ce qui se passe en lui. (...) elle favorise l'ouverture et la disponibilité non seulement sensorielle, mais affective et mentale; ce qui aura un impact sur la mémoire.*

Le jeu, selon G. Gusdorf, *n'est pas la négation pure et simple, la dérision du sérieux du travail et de la loi, mais plutôt le signe et le gage de la réconciliation, au sein du destin individuel et social, entre la norme et l'exception, entre la nécessité et la liberté.* (1976: 13).

Quant aux activités ludiques, *elles privilégient la découverte de l'environnement et la découverte de l'autre et de soi-même surtout «dans des interactions réciproques qui amènent par palier à la création du groupe; dans lequel s'expriment à la fois l'identité collective et l'identité individuelle dans un va et vient constant entre le langage du corps et le langage parlé, sans que l'un l'emporte sur l'autre.* (Augé, Briot, Vielmas, 1989 : 2).

*Le plaisir de participer à un jeu, la satisfaction d'avoir su résoudre un problème ou mener à bien un projet sont autant de facteurs, parmi d'autres, qui incitent les apprenants à communiquer.* (Sheils, 1991: 149).

Dans le processus d'enseignement/apprentissage, il y a beaucoup de possibilités de pratiquer différentes formes intéressantes d'enseignement interactif en proposant par exemple :

- les sketches,
- les jeux de rôles,
- les simulations,
- les téléphones arabes,
- les jeux de planche,
- les mots croisés,
- les devinettes,
- les rébus,
- les poèmes,
- les chansons,
- les publicités,
- les horoscopes,
- les images amusantes,
- les blagues, etc.

Nous sommes d'accord avec les opinions de Bate, de Tabensky et de Mesana qui sont d'avis qu'en jouant

*avec ou sur les sons, on joue avec ou sur le lexique n'utilisant plus tout à fait la langue comme moyen de communication mais comme objet de travail. Jouer avec le langage, c'est accepter des règles et des contraintes, mais c'est aussi prendre des libertés et du plaisir. Alors, puisque le jeu motive l'apprenant, usons-en et vive la langue en jeux!* (Bate, 1989 : 55),

et que *L'utilisation de la musique, du dessin, d'autres activités plastiques, ainsi que la création d'un environnement agréable et accueillant, visent précisément à établir le pont entre la pensée logique et la créativité artistique, entre l'intellect et le sentiment, entre « je sais » et « j'aime ».* (Tabensky, Mesana, 1990 : 52).

### **1. Les activités ludiques dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère**

Il est évident que l'apprenant, en s'amusant ou en jouant pendant les leçons entre en interaction avec les autres élèves et avec le professeur. L'« interaction » - c'est *l'influence réciproque de deux phénomènes, de deux personnes.* (Le Petit Larousse, 1993: 577).

L. Schiffler (1991: 94) écrit qu'il est très important *pour l'élève qu'il puisse se sentir membre d'une communauté, même lorsque l'institution le contraint au travail individuel. Ce sentiment de ne pas être isolé est renforcé d'une façon toute particulière quand il est invité à travailler en commun avec un ou plusieurs partenaires.* En outre, L.Schiffler (1991: 6) dans son livre *Pour un enseignement interactif des langues étrangères* constate que *l'interaction sociale peut être influencée positivement «par un comportement pédagogique interactif et par des formes d'enseignement interactives.*

Selon nous, il y a des activités ludiques pendant lesquelles l'apprenant invente, imagine, crée, construit quelque chose. Par la notion de créativité, on comprend une certaine aptitude de l'apprenant à créer, à inventer, à imaginer dans des situations différentes. Les activités de créativité ont pour fonction l'invention, la production de quelque chose de soi-même. J. Caré et F. Debyser (1978: 116) écrivent dans leur ouvrage *Jeu, langage et créativité* que

*les jeux de créativité ont pour fonction de développer le potentiel langagier des apprenants en encourageant l'invention et la production pour le plaisir de formes, de sens, de phrases, de discours ou de récits originaux, insolites, cocasses, poétiques, etc., de faire découvrir ce potentiel que contient une compétence*

*linguistique même limitée si on en utilise toutes les ressources, et de libérer pour un temps les apprenants du carcan de la répétition ou de l'imitation de modèles scolaires, raisonnables et conformistes.*

On ne peut pas oublier que l'homme ne naît pas créatif, il le devient. L'élève, en agissant, doit avoir le désir de réussir et de créer. Les exercices ludiques de créativité permettent aux apprenants d'utiliser de façon nouvelle, individuelle et personnelle les structures et le lexique acquis auparavant.

Weiss (1983:8) est d'avis que *cette utilisation, nouvelle et personnelle, constitue un palier capital dans tout apprentissage, palier qu'il est souvent difficile d'atteindre à l'aide des exercices courants proposés par les différentes méthodes.*

Les tâches proposées, pour qu'elles constituent quelque chose de personnel chez nos apprenants, doivent créer un espace imaginaire dans lequel ils peuvent exercer leurs capacités de création, comme par exemple illustrer par un dessin ou par un geste un texte lu (blagues, poèmes, histoires bizarres, devinettes, chansons, comptines), un mot nouveau. La mise en relation de la langue étrangère et les capacités d'expression artistique comme modelage, chant, dessin, mime *constitue un aspect essentiel de la création, et contribue à une meilleure structuration du matériel linguistique.* (Mallet, 1991: 104).

Les exercices de créativité donnent la possibilité d'éviter le modèle répétitif des leçons, ce qui permet de motiver les apprenants par une gamme de cours différenciés.

Nous présentons ci-dessous quelques facteurs indiqués par D. Anzieu (1977 : 36), ayant une influence sur le processus de créativité:

- l'ambiance en classe qui doit être amusante, détendue, gaie;
- le travail en groupe qui doit favoriser les échanges;
- l'expression, la diversification des idées;
- l'absence de hiérarchie;
- la levée des censures;
- l'esprit critique arrête l'invention.

En enseignant la langue française comme langue étrangère, l'animateur encourage les apprenants par diverses activités ludiques pour qu'ils puissent développer leurs capacités: de parler, de comprendre, d'imaginer, de réfléchir, de sentir, d'agir, etc.

Les techniques proposées pendant les cours doivent contenir un élément de coopération. Elles doivent se caractériser par: le jeu des gestes, des mimiques,



l'utilisation du corps d'apprenants qui doivent se déplacer, bouger, marcher, courir, la construction où des habilités réceptives et la forme motrice dominant, etc.

Il faut souligner que les activités ludiques

*ont pour but de donner confiance aux apprenants, et de leur faire acquérir la volonté et la capacité d'utiliser la langue cible non seulement correctement, mais aussi de façon appropriée et efficace en vue de la communication. (...) Le développement de la compétence de communication exige aussi que l'on choisisse et organise des activités qui offrent aux apprenants des expériences d'apprentissage propres à promouvoir la confiance en soi et les savoir-faire mis en jeu dans l'expression orale. (Sheils, 1991: 146).*

Il y a la possibilité d'introduire les activités dans lesquelles les apprenants pourraient: jouer, simuler (voir l'activité: «Tourne à droite»), chercher (voir l'activité: «Les différences»), répéter (voir l'activité: «Aimez-vous les uns les autres»), créer (voir l'activité: «Le voyage»), inventer (voir l'activité: «Les choses»), déchiffrer (voir l'activité: «Texte caché»), trouver (voir l'activité: «Quel est l'intrus?»), deviner (voir l'activité: «C'est lui/elle»), traduire (voir l'activité: «C'est Anne»), dessiner (voir l'activité: «Dessins de mots»), etc. Ces activités peuvent être facilitées par différents supports, par exemple: les images, les jouets, les dessins, les photos, les cartes, les objets-accessoires. Leurs exemples, nous les montrons dans la partie suivante de cet article.

## 2. Les exemples d'activités ludiques

Au début de l'enseignement de la langue étrangère les activités doivent contenir une forme simple, elles ne peuvent être trop complexes.

Ci-dessous nous présentons les activités ludiques, spécialement préparées par nous-même, pour les apprenants aux niveaux débutants (A1, A2). Nous présentons 20 exemples d'activités, dont 5 pour chaque compétence, à développer:

- l'expression orale;
- l'expression écrite;
- la compréhension orale;
- la compréhension écrite;

### 2.1. Proposition d'activités pour l'expression orale

(1) Titre: «C'est lui/elle»

Durée: dépend du nombre de groupes

Objectifs fonctionnels: Il/elle est.../a...

Objectifs linguistiques: entraîner à décrire

Organisation sociale: en groupes de trois personnes

Organisation matérielle: assis en groupes de 3 personnes

Déroulement: Chaque groupe choisit une personne de la classe et la décrit. L'enseignant essaie de deviner laquelle des personnes a été décrite. S'il réussit, il gagnera un point, mais s'il se trompe le groupe gagnera un point. L'activité finit au moment où chacun des groupes a présenté une personne.

**(2) Titre: «La vente aux enchères»**

Durée: 20 minutes

Objectifs fonctionnels: utilisation du verbe «vouloir»

Objectifs linguistiques: entraîner à proposer, à accepter; chiffres, pronoms COD, noms de différents objets

Organisation sociale: une personne en face du reste du groupe

Organisation matérielle: tous assis en face d'une personne choisie

Matériel: «un maillet» (par exemple: un crayon), «des billets de banque» préparés par les apprenants (par exemple: 100 euros pour chaque personne de la classe), 10 objets de la salle de classe

Déroulement: Il y a une personne qui mène la vente aux enchères et tient «un maillet». Les apprenants entendent un son du «maillet» et la vente aux enchères commence. On propose le premier objet à vendre et le prix le plus bas pour cet objet. Par exemple: «C'est une chaise. Nous voulons la vendre pour 2 euros.» Les autres proposent un autre prix, tel qu'ils sont capables de payer pour cet objet. Par exemple: «Je veux acheter cette chaise. Je peux payer 11 euros.» La vente d'un objet dure jusqu'au moment où personne ne veut payer plus que celui qui a proposé le plus grand prix.

**(3) Titre: «Les choses»**

Durée: 5 minutes pour une image

Objectifs fonctionnels: entraîner à localiser, verbe «être»

Objectifs linguistiques: noms de différents objets, lexique concernant la localisation, par exemple: «à droite de», «à gauche de», «entre», etc.

Organisation sociale: tous les apprenants travaillent

Organisation matérielle: chacun des apprenants assis à sa place

Matériel: plusieurs images, sur chaque image il y a plusieurs objets (on peut se servir des photos du manuel de méthode)

Déroulement: L'enseignant montre aux apprenants une image. Le premier élève prononce le nom d'un objet qui se trouve sur l'image présentée. Ce mot commence une phrase. Le deuxième dit une forme convenable du verbe « être » qui constitue le verbe de la phrase, le troisième ajoute une expression de

localisation, le quatrième finit toute la phrase, selon ce qu'il voit sur l'image. Les apprenants décrivent la localisation de tous les objets se trouvant sur chacune des images proposées.

**(4) Titre: «La France»**

Durée: 10-12 minutes

Objectifs fonctionnels: localisation: «au sud de», «au nord de», «à l'ouest de», etc.

Objectifs linguistiques: les noms des régions et des villes de France

Organisation sociale: individuellement

Organisation matérielle: chacun assis à sa place Matériel : carte de France

Déroulement: Chacun des participants essaie de faire une phrase sur la localisation: d'une région vers une autre; d'une ville vers une autre.

Exemple: «Montpellier se trouve au sud de Paris.»

**(5) Titre: «Le voyage»**

Durée: 15 minutes

Objectifs fonctionnels: dire de ne pas faire quelque chose

Objectifs linguistiques: phrase impérative; noms des pays, des continents et des moyens de transport

Organisation sociale: tous travaillent ensemble

Organisation matérielle: chacun à sa place

Déroulement: L'enseignant écrit au tableau plusieurs noms de pays, de continents et de moyens de transport. Il propose aussi quelques verbes à utiliser. Chacun des participants doit faire plusieurs phrases impératives, mais en utilisant les noms écrits au tableau. exemple des phrases que les apprenants peuvent créer : «Pars en Suisse ! Achète le ticket de bus! Prends l'autobus !»

Les activités ci-dessus donnent la possibilité de développer et perfectionner la compétence de production orale chez jeunes élèves. Les apprenants peuvent réaliser ces exercices tous ensemble, individuellement ou en groupe(s) de quelques personnes. Quant aux objectifs linguistiques, ils entraînent à décrire quelqu'un, proposer quelque chose, localiser. Ils connaissent les chiffres, pronoms du COD, noms de différents objets, noms des régions et des villes de France, noms des pays et des continents, noms des moyens de transport. Les élèves travaillent assis chacun à sa place, assis en groupes de 3 personnes, tous assis en face d'une personne choisie. En réalisant ces activités ludiques, les apprenants peuvent utiliser différents supports didactiques, par exemple: «un maillet», «les billets de banque», les objets de la salle de classe, les images et les photos, une carte de France.

## 2.2. Proposition d'activités pour l'expression écrite

### (1) Titre: «Les différences»

Durée: 15 minutes

Objectifs fonctionnels: lexique de vêtements

Objectifs linguistiques: pratique du vocabulaire des caractéristiques physiques

Organisation sociale: 5 personnes, le reste travaille individuellement

Organisation matérielle: 5 personnes en face du reste

Déroulement: L'enseignant choisit 5 personnes qui doivent s'asseoir devant le reste. Il leur demande de préparer par écrit une liste des différences entre ces 5 personnes choisies. Celui qui a écrit le plus de différences est vainqueur de cette activité.

### (2) Titre: «Quel est l'intrus?»

Durée: 15 minutes

Objectifs fonctionnels: réemploi du vocabulaire connu

Objectifs linguistiques: utilisation des phrases impératives

Organisation sociale: travail en groupes de 2 personnes

Organisation matérielle: assis par deux

Déroulement: L'enseignant propose aux apprenants plusieurs ensembles de quatre mots. Dans chaque colonne il y a «un intrus», un mot qui ne correspond pas aux autres. Les apprenants doivent le retrouver. Après l'avoir trouvé, chaque groupe prépare par écrit un minidialogue avec le «mot intrus».

### (3) Titre: «Tarte aux pommes»

Durée: 10 minutes

Objectifs fonctionnels: vocabulaire concernant la cuisine; savoir dire comment faire

Objectifs linguistiques: phrase impérative

Organisation sociale: plusieurs groupes

Organisation matérielle: assis en petits groupes

Matériel: recettes où il n'y a que des ingrédients

Déroulement: Selon les ingrédients présentés il faut inventer toutes les recettes. Il est souhaitable d'écrire comment on fait tel ou tel plat. Évidemment, il est nécessaire d'utiliser les phrases impératives. Pour que cette activité soit plus facile, l'enseignant peut écrire au tableau plusieurs verbes que les apprenants pourraient utiliser. À la fin, on compare et on analyse toutes les recettes.

### (4) Titre: «Vas-y!»

Durée: 15 minutes Objectifs fonctionnels: réemploi du lexique connu

Objectifs linguistiques: entraîner à créer la phrase impérative et la phrase négative

Organisation sociale: plusieurs groupes de 3 personnes

Organisation matérielle: assis en groupes

Déroulement: Les apprenants inventent eux-mêmes les phrases selon les propositions de l'enseignant. Il y a par exemple quatre phrases principales que l'enseignant propose à développer. Ils doivent écrire toutes leurs propositions à l'impératif. Exemple d'une phrase principale et des phrases inventées par les enseignants: «Tu veux téléphoner à tes amis.» (phrase principale).

«Compose le numéro désiré !» «Attends la tonalité!», etc.

Variante: L'enseignant peut également proposer aux apprenants d'écrire toutes les phrases inventées à la forme négative en utilisant par exemple: «ne...pas», «Il ne faut pas».

**(5) Titre: «Il fait beau»**

Durée: 15 minutes

Objectifs fonctionnels: emploi des verbes «mettre» et «pouvoir»

Objectifs linguistiques: vocabulaire des vêtements et du temps

Organisation sociale: tous ensemble

Organisation matérielle: chaque participant assis à sa place

Déroulement: L'enseignant écrit au tableau quelques phrases concernant le temps, par exemple: «Il fait froid.» «Il fait beau.» «Il faut du soleil.» «Il neige.» «Il pleut.»

L'enseignant lit toutes les propositions et les explique avec les gestes convenable. en voulant sortir dehors il doit s'habiller selon les indications des apprenants qui ont 5 minutes pour les écrire. Puis quelqu'un de la classe propose au maître des vêtements qu'il peut mettre pour ne pas prendre froid ou ne pas être en sueur.

Les activités ci-dessus développent et perfectionnent la compétence de production écrite. Les élèves les réalisent assis par deux et en petits groupes, 5 personnes en face du reste ou en travaillant tous ensemble. Quant aux objectifs linguistiques, les apprenants entraînent à écrire des minialogues, décrire. Ils créent les phrases affirmatives, impératives, négatives. Ils connaissent le vocabulaire concernant la cuisine, les recettes, les vêtements et le temps. Ils utilisent différents supports didactiques, par exemple: les recettes, les listes avec ingrédients.

### 2.3. Proposition d'activités pour la compréhension auditive

**(1) Titre: «C'est Anne»**

Durée: 10 minutes

Objectifs fonctionnels: entraîner à comprendre

Objectifs linguistiques: utilisation du lexique connu

Organisation sociale: on travaille individuellement

Organisation matérielle: chacun assis à sa place

Matériel: une petite balle

Déroulement: L'enseignant jette une balle à un apprenant et lui dit en français ce qu'il doit faire. L'élève doit interpréter, puis exécuter la demande de l'enseignant. Après cela, il jette à son tour la balle à l'enseignant qui donne une nouvelle proposition à interpréter et à réaliser à un autre élève.

**(2) Titre: «Qui est-ce ?»**

Durée: 10 minutes

Objectifs fonctionnels: Il/elle est/a...

Objectifs linguistiques: entraîner à décrire

Organisation sociale: 5 personnes à décrire, le reste du groupe

Organisation matérielle: 5 personnes assises en face du reste

Déroulement: L'enseignant choisit 5 personnes et les décrit. Le reste devine de qui parle l'enseignant.

**(3) Titre: «Un nouveau-venu»**

Durée: 15 minutes

Objectifs fonctionnels: utilisation du lexique connu

Objectifs linguistiques: traits physiques

Organisation sociale: individuellement

Organisation matérielle: assis à sa place

Matériel: crayons de couleur pour chacun, papier blanc pour chaque élève

Déroulement: Les apprenants dessinent un nouveau-venu selon les indications du maître, par exemple: «Dessinez une grande tête !» «Coloriez-la en vert !» «Au milieu de la tête, dessinez un s'il rouge !» «Notre nouveau-venu est frisé.» «Il a dix cheveux.» «Il a un manteau bleu.» «Il a des souliers oranges.» «Il a deux grandes oreilles et deux petites mains.»

**(4) Titre: «Colin Maillard»**

Durée: 15 minutes

Objectifs fonctionnels: verbe «vouloir»

Objectifs linguistiques: utilisation du verbe «vouloir» pour proposer/refuser, accepter

Organisation sociale: un élève envers le reste

Organisation matérielle: un apprenant assis sur la chaise, le reste assis chacun à sa place

Matériel: petits objets (par exemple : crayons, livres, cahiers)

Déroulement: L'un des apprenants s'assied sur la chaise. Il a les yeux bandés. Un

apprenant du groupe demande, par exemple: «Veux-tu un crayon ?» Celui qui a les yeux bandés doit traduire la question posée et y répondre négativement ou affirmativement. S'il réussit on change la personne qui devra à son tour répondre aux questions posées.

**(5) Titre: «Aimez-vous les uns les autres»**

Durée: 5 minutes

Objectifs fonctionnels: «Marchez !», «Tournez !», «Sautez !», «Balancez !»

Objectifs linguistiques: phrase impérative

Organisation sociale : tous ensemble

Organisation matérielle: tout le groupe debout en deux rangs

Matériel: la chanson «Aimez-vous les uns les autres» d'Enrico Macias

Déroulement: On apprend les mots de la chanson, on chante en faisant ce qu'on prononce.

«Aimez-vous les uns les autres»

«Marchez deux pas à droite!

Marchez deux pas à gauche!

Sautez deux fois!

Tournez une fois tout autour de vous!

Balancez deux fois en arrière!

Balancez deux fois en avant!»

Auteur: Enrico Macias

À l'aide des exercices ci-dessus, les élèves perfectionnent la compétence de compréhension orale. Ils ont la possibilité de travailler individuellement, tous ensemble et chacun assis à sa place. Pendant l'activité «Aimez-vous les uns les autres», tout le groupe est debout en deux rangs, et pendant celle «Colin Maillard» un apprenant est assis sur la chaise, le reste assis à sa place. Quant aux objectifs linguistiques, ils entraînent par exemple à comprendre, décrire quelqu'un, proposer, refuser, accepter, traduire. Ils connaissent le vocabulaire concernant par exemple les traits physiques, les noms des objets. Ils connaissent la chanson «Aimez-vous les uns les autres» d'Enrico Macias. En réalisant ces activités, les apprenants peuvent utiliser différents aides didactiques, par exemple: une petite balle, des crayons de couleur, des livres, des cahiers.

#### **2.4. Proposition d'activités pour la compréhension écrite**

**(1) Titre: «Tourne à droite!»**

Durée: 5 minutes

Objectifs fonctionnels: «Tourne (Tournez) à droite/gauche!», «Prends (Prenez) à droite/gauche!», «Vite!»

Objectifs linguistiques: phrase impérative

Organisation sociale: individuellement

Organisation matérielle: apprenants assis à leurs places

Matériel: photocopie du plan de la même ville pour chacun

Déroulement: Chacun des apprenants est chauffeur de taxi qui conduit sa voiture (marquent le chemin sur le plan de la ville) selon les instructions d'un passager c'est-à-dire de l'enseignant qui les écrit au tableau.

**(2) Titre: «Je fais du vélo»**

Durée: 20 minutes

Objectifs fonctionnels: phrase impérative

Objectifs linguistiques: lexique des noms de couleurs ; fixation des mots du poème

Organisation sociale: en groupes de 3 personnes

Organisation matérielle: assis par 3 personnes

Matériel: poème «Paris en voit de toutes les couleurs» de J. Charpentreau; crayons de couleur pour chacun, huit dessins blancs noirs avec un vélo pour chaque apprenant

Déroulement: Au début, il faut lire et traduire le poème. Les apprenants doivent dessiner et colorier quelques vélos selon les couleurs existant dans le poème. Il y en a huit.

«Paris en voit de toutes les couleurs»

«Roule roule mon vélo rouge  
Pour aller demain à Montrouge  
Roule roule mon vélo orangé  
Pour aller demain à Angers  
Roule roule mon vélo jaune  
Pour aller demain à Beaune  
Roule roule mon vélo vert  
Pour aller demain à Anvers  
Roule roule mon vélo bleu  
Pour aller demain à Saint-Leu  
Roule roule mon vélo indigo  
Pour aller demain à Santiago  
Roule roule mon vélo violet  
Pour aller demain à Cholet  
et roule et roule mon vélo arc-en-ciel



Pour aller demain à Paris-sur-Seine»

Auteur : J. Charpentreau

**(3) Titre: «Texte caché»**

Durée: 5 minutes

Objectifs fonctionnels: révision du lexique

Objectifs linguistiques: entraîner à lire, à comprendre le texte

Organisation sociale: individuellement

Organisation matérielle : chacun assis à sa place

Déroulement: L'enseignant écrit au tableau un court texte caché c'est-à-dire un texte où tous les mots sont liés. Les apprenants essaient de déchiffrer ce qui est écrit et puis de dessiner ce qu'ils viennent de lire. Exemple:

«Il fait froid il neige la terre est blanche et on voit les toits blancs des maisons.»

«Il fait froid. Il neige. La terre est blanche, et on voit les toits blancs des maisons.»

**(4) Titre: «Dimanche»**

Durée: dépend du nombre de phrases présentées par le maître

Objectifs fonctionnels: lexique concernant la vie quotidienne

Objectifs linguistiques: description de la journée

Organisation sociale: individuellement ou en groupes de 2 personnes

Organisation matérielle: assis à sa place ou en groupes

Matériel: papier blanc pour chaque élève

Déroulement: Les apprenants dessinent selon les propositions écrites au tableau.

Exemple: «Il est 9 heures.» «Je me lève.» «J'entre dans la salle de bains et je me lave.» «Je prends mon petit déjeuner avec ma famille.» «Je sors de la maison pour visiter la ville.» «Je rentre et je dîne.» «Je fais mes devoirs.» «Je regarde la télé et je me couche à 9 heures du soir.»

**(5) Titre: «Dessins de mots»**

Durée: 10 minutes

Objectifs fonctionnels: révision du lexique

Objectifs linguistiques: réemploi du vocabulaire connu

Organisation sociale: individuellement

Organisation matérielle: assis à sa place

Matériel: papier blanc pour chaque élève

Déroulement: L'enseignant écrit plusieurs mots au tableau. Les apprenants doivent les représenter par le meilleur dessin selon eux.

Les activités ci-dessus concernent le développement de la compétence de compréhension écrite chez les enfants et adolescents. Les apprenants réalisent ces exercices individuellement ou en groupe(s) de 2-3 personnes. Ils sont assis soit à

leurs places soit par 2-3 personnes. Quant aux objectifs linguistiques, ils entraînent par exemple à lire, comprendre le texte, déchiffrer, fixer le vocabulaire lié à la vie quotidienne (description de la journée) et aux couleurs. Ils apprennent par coeur les mots du poème «Paris en voit de toutes les couleurs» de J.Charpentreau. En réalisant ces exercices ludiques, les élèves profitent de différents supports didactiques, par exemple: des photocopies du plan de la même ville, crayons de couleur, des dessins blancs noirs avec un vélo.

## Conclusion

Grâce aux activités ludiques les enseignés s'engagent plus dans l'apprentissage de la langue. Tous les exercices qui ont un caractère ludique attirent les apprenants et les mènent naturellement à la communication. Par l'approche ludique, il faut viser à surmonter la peur émotionnelle des apprenants ainsi que leur peur de s'exprimer. Il est nécessaire de chercher à créer en classe un climat de loyauté, de confiance et de bonne humeur, parce que, c'est l'un des principes qui permet aux enseignés de s'ouvrir et d'être actifs sans se stresser.

Pour libérer l'expression orale des apprenants et vaincre la peur de parler, nous avons proposé quelques activités comme les jeux de rôles, les jeux de théâtre, les simulations, les sketchs qui exigent l'improvisation, la spontanéité et en même temps la création d'une gestuelle.

Il est souhaitable de se servir pendant les cours de différents types de matériaux. Les apprenants doivent avoir le contact avec les documents authentiques: les textes enregistrés, les supports visuels et les supports écrits qu'on utilise dans la vie quotidienne. Les différents types de matériaux «exploités» pendant les cours empêchent la monotonie et attirent de façon très efficace l'attention des enseignés. Tous les exercices, les aides didactiques doivent être liés à l'âge et au niveau de la connaissance de la langue des apprenants.

Nous avons proposé aussi des exemples d'activités ludiques. Ces techniques sont l'un des meilleurs moyens dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères. Il faut les utiliser le plus souvent possible pour que ce difficile processus d'enseignement donne aux apprenants de la satisfaction, et pour qu'il leur permette d'apprendre avec un grand plaisir.

## Bibliographie

- Anzieu, D. 1977. *Psychanalyse du génie créateur*. Paris : Larousse.  
Augé, H. et al. 1989. *Jeux pour parler jeux pour créer*. Paris : CLE International.

- Bate, M. 1989. «C'en sort des sons». *Le Français dans le Monde*, n° 226.
- Caré, J. et al. 1978. *Jeu, langage et créativité*, Paris: Hachette et Larousse.
- Dufeu, B. 1990. «La relaxation en pédagogie». *Le Français dans le Monde*, n° 229.
- Gusdorf, G. 1976. *Méthode en grammaire française*. Paris : Hachette.
- Mallet, B. 1991. *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire et maternelle*. Paris : Hachette.
- Schiffler, L. 1991. *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Paris : Didier.
- Sheils, J. 1991. *La communication dans la classe de langue*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Tabensky, A. et al. 1990. «L'atelier d'expression orale», *Le Français dans le Monde*, n° 231.
- Weiss, F. 1983. *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Paris : Hachette.





ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

# Le jeu de rôle, un dispositif de mémorisation ludique des règles de conjugaison des temps composés, de l'essence à la connaissance : une expérience didactique

**Fatima Zohra Benatta**

Université de Mascara, Algérie  
fatima.benaata@univ-mascara.dz

Reçu le 31-10-2019 / Évalué le 23-12-2019 / Accepté le 15-02-2020

## Résumé

L'enseignement/apprentissage d'une règle de grammaire repose le plus souvent sur les exercices structuraux. Néanmoins, cette méthode n'est pas toujours efficace. Dans cet article, nous allons proposer le jeu de rôle pour l'apprentissage des règles de conjugaison des temps composés. Une méthode qui paraît plus dynamique et plus efficace. A travers une expérience didactique, nous allons prouver l'efficacité du ludique à travers le jeu de rôle. L'objectif de cet article est de démontrer l'efficacité de la didactique ludique pour l'apprentissage des règles de conjugaison à travers une enquête sur le terrain, au niveau d'un établissement scolaire du secondaire et avec des élèves de 1<sup>ère</sup> année.

**Mots-clés :** jeu de rôle, la didactique ludique, mémorisation, conjugaison

**The role play, a playful memorizing device of a grammar rule, from essence to knowledge: a didactic experiment**

## Abstract

The teaching / learning of a grammar rule is most often based on structural exercises. However, this method is not always effective. In this article, we are going to propose the role play for learning the rules of conjugation of compound times. A method that seems more dynamic and more effective. Through a didactic experience, we will prove the effectiveness of play through role. The objective of this article is to demonstrate the effectiveness of fun didactics for learning the rules of conjugation through a field survey, at the level of a secondary school and with 1st year pupils.

**Keywords:** role play, playful didactics, memorization, conjugation

## Introduction

« Rien autant que le jeu n'exige d'attention, d'intelligence (et) de résistance nerveuse » (Caillois, 1967). Le jeu permet de sortir de la routine des effets inhibiteurs dans certaines situations de communication telle que l'apprentissage

des langues étrangères. C'est par le jeu que l'homme passe de l'essence à la connaissance (Huizinga, 1872-1945). En effet, le jeu est considéré comme étant incontournable dans l'enseignement des langues étrangères. Son introduction dans une classe de langue est indispensable. Étant donné qu'il fait partie de la nature humaine, il est préférable de l'exploiter même si dans certains cas, son utilité pour les enseignants, à caractère crispé ou sévère, s'avère inutile ou inefficace. Dans ce travail, nous proposons le jeu dramatique pour améliorer l'apprentissage de la conjugaison ; une discipline qui a tant agacé les apprenants et même les enseignants.

La conjugaison telle qu'elle est apprise au lycée et dans les autres paliers de l'enseignement du français langue étrangère est décontextualisée ; ce sont des tableaux avec les différents paradigmes verbaux. À chaque verbe correspond toute une page avec des morphologies différentes. Cependant, la nature dynamique du verbe ne supporte pas cet aspect figé. C'est un élément vivant, il a besoin d'être actualisé (Gustave Guillaume, 1945). Il faut ajouter aussi que le temps, le mode, la personne, le genre, sont les traits qui assurent ce dynamisme mais cela n'est réalisable qu'en situation d'énonciation. Selon Meleuc, Fauchart (1991 : 07), la conjugaison est l'un des noyaux durs de l'immobilisme, qui prend appui sur la mémorisation ; c'est une partie de la grammaire qui bloque l'apprenant. Elle l'encercle dans un espace clos, entravant ainsi sa créativité et sa motivation.

À cet effet, en tant que pédagogue, nous avons réfléchi à changer cette conception des faits. Nous avons pensé à trouver des solutions en tentant d'utiliser les moyens didactiques et pédagogiques les plus rentables qui facilitent l'apprentissage de la conjugaison des temps composés. Nous tentons de répondre à la problématique suivante : quel est le rôle du jeu dramatique dans l'enseignement du français langue étrangère et quel est le degré de son efficacité ? Par conséquent, à travers cette recherche, nous souhaitons faire part d'une expérience didactique. L'action qui a été effectuée avec des élèves de 1<sup>ère</sup> année secondaire<sup>1</sup> s'est réalisée après la constatation de récurrence flagrante des erreurs d'emploi d'être et d'avoir (Benatta, 2019) dans les expressions écrites comme dans les exemples suivants :

Il a mort  
Je suis chanté  
J'ai allé

Il nous a été difficile de remédier à ces lacunes avec les exercices structuraux. Il fallait alors trouver un autre moyen pour que les élèves gardent en mémoire au moins une ou deux règles de conjugaison. C'est ainsi que nous avons pensé au jeu dramatique qui fait naître le sourire, l'ambiance, et la participation des élèves.

Dans cette expérience, nous avons demandé aux élèves de 1<sup>ère</sup> année (répartis en deux groupes : moyens et excellents) de présenter sur scène une saynète que nous avons nous-même confectionnée et qui englobe toutes les règles de la conjugaison des temps composés d'une manière ludique. Ensuite, nous avons soumis ces élèves à des exercices structuraux pour voir le taux d'amélioration.

Dans cet article, nous proposons une partie théorique qui confirme l'importance du ludique dans l'enseignement des langues et plus particulièrement l'importance du jeu de rôle pour l'apprentissage de la conjugaison des temps composés, pour l'amélioration du niveau des élèves et pour leur motivation et leur épanouissement. Une autre partie est consacrée aux différentes étapes de notre expérience et les résultats obtenus ainsi que leur interprétation. Grosso modo, nous cherchons à prouver que notre instinct n'a pas pris une mauvaise piste. Nous souhaitons démontrer théoriquement et sur le terrain la valeur cachée du jeu ignorée dans les établissements scolaires dans les pays de l'Afrique.

## 1. Cadre théorique

Les méthodes citées ci-dessous sont préconisées par certains didacticiens qui ont fait des expériences avec leurs apprenants et qui ont prouvé leur efficacité. Ces moyens relèvent du ludique, du jeu, de tout ce qui est divertissement, de tout ce qui libère, motive les apprenants. Ces méthodes sont empruntées à la didactique ludique. C'est sur cette théorie que repose notre travail de recherche.

### 1.1 La didactique ludique et ses principes

Si les apprenants trouvent du plaisir sur leur banc, il n'y aura pas ces problèmes d'apprentissage des langues. Leur état d'âme, leur psychologie a un impact considérable sur le degré de concentration et d'intérêt que portent les apprenants à tel ou tel séance. C'est cet effet négatif de l'apprentissage que la didactique ludique tente de corriger. En fait, *c'est une méthodologie pour promouvoir le plaisir d'étudier en s'amusant car le plaisir est le meilleur état d'âme pour un apprentissage linguistique stable et durable.* (Caon, 2006 : 35). Contrairement à l'apprentissage qui a un caractère global, constructif et holistique, la didactique ludique invoque le jeu qui réunit les composantes suivantes :

- Affectives (l'amusement, le plaisir) ;
- Sociales (l'équipe, le groupe) ;
- Motrices et psychomotrices (le mouvement, la coordination, l'équilibre) ;
- Cognitives (l'élaboration d'une stratégie de jeu, l'apprentissage des règles) ;

- Emotives (la peur, la tension, le sens de liberté) ;
- Culturelles (les règles, spécifiques et les modalités de relation) ;
- Transculturelles (la nécessité des règles et le respect de ces règles).

En effet, le jeu est un apprentissage significatif, il active le sujet, il permet d'apprendre avec la pratique. L'acteur est engagé sur le plan synchronique (pendant le jeu) et sur le plan diachronique (la répétition du jeu). Le jeu représente l'association de l'application et du divertissement, du travail et de l'amusement.

Ajoutons l'idée que le jeu n'aide pas simplement à l'apprentissage mais aussi à la socialisation ; le jeu est une expérience imaginaire qui prépare l'esprit humain à des expériences réelles. En fait, le jeu fait jaillir toutes les émotions, tous les refoulements et même toutes les capacités cognitives. C'est un moment où l'enseignement aura une autre dimension plus formative :

*Le jeu possède des potentialités éducatives énormes qui facilitent aussi bien l'apprentissage que la socialisation, il faut développer dans chaque individu la capacité ludique qui consiste à s'impliquer et à être créatif face à l'expérience et à la vie. En effet, le jeu suscite l'enthousiasme, fait émerger l'intérêt, déclenche l'investissement personnel, favorise les compétences sociales, accroît l'expression de soi, stimule l'apprentissage, réactive les liens d'affections, les émotions et les pensées. En valorisant la dimension ludique dans l'apprentissage, on évite d'orienter l'école seulement sur le plan cognitif au détriment des autres dimensions formatives, comme la dimension affective, interpersonnelle, corporelle et manuelle (Idem, p.38).*

Le jeu est donc un médiateur pour transmettre les notions et les concepts de lexique et de grammaire. Il n'est pas destiné simplement aux enfants, l'expérience ludique est aussi féconde en enseignant des adolescents car ils ont une capacité intellectuelle avantageuse pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils ont le pouvoir de reconnaître, de respecter les règles, de préparer des stratégies et d'être plus innovants.

Cette technique didactique est fondée sur les principes de base des approches humanistes affectives, communicatives et de l'approche relevant du constructivisme socioculturel.

## 1.2 Les principes de la didactique ludique

La proposition méthodologique ludique est un moyen efficace pour le développement des compétences linguistiques cognitives et sociales de l'apprenant. Cette



discipline réalise d'une manière cohérente, à travers des modèles opérationnels et des techniques didactiques, les principes de base des approches humanistes affectives, communicatives et de l'approche relevant du constructivisme socioculturel et que se résument dans les points suivants (*Idem* : 42) :

- *Attention aux besoins communicatifs et psychoaffectifs de l'apprenant ;*
- *Importance de la langue comme instrument de communication et interaction sociale ;*
- *Conception de l'apprentissage comme processus constructif où l'élève doit être engagé à élaborer ses propres connaissances ;*
- *Conscience et valorisation des différences entre les apprenants qui appartiennent à univers sociohistorique particulier, avec des intérêts, des objectifs, un style cognitif et un apprentissage différent ;*
- *Conception du rôle de l'enseignant comme facilitateur de l'apprentissage qui se fixe des objectifs et un plan à suivre.*

Ainsi le ludique favorise-t-il le développement et la croissance personnels de l'apprenant dans tout type de leçon. En activant les aspects psychologique, psychomoteur et neurolinguistique des apprenants, l'enseignant doit créer un espace d'apprentissage caractérisé par la sérénité, le calme, le rire réalisé par des activités ludiques. Il doit aussi promouvoir une approche convenable à cet espace, qui engendre le plaisir et la concurrence. À cet effet, il peut apprendre aux élèves la grammaire et la conjugaison dans les meilleures conditions, qui est restée pour longtemps une leçon démotivante et accablante pour eux.

### **1.3 L'importance du ludique pour l'apprentissage de la grammaire**

Des théoriciens grammairiens s'étaient intéressés au ludique dans l'apprentissage de la grammaire. Le livre d'Erik Orsenna « la grammaire est une chanson douce » (Orsenna, 2001) en est un exemple. Il a présenté la grammaire sous la forme d'un conte, d'une fantaisie joyeuse. C'est l'histoire d'un frère et d'une sœur qui voyageaient beaucoup et dont les parents étaient séparés. Un jour ils réussissent à survivre au naufrage de leur bateau. Ils se retrouvèrent allongés dans une île inconnue où ils vivaient des moments magiques avec le musicien Henri dans la ville des mots. Les tribus de verbes et des adjectifs, les horloges des présents et du passé approuvaient le rythme des chansons douces de Monsieur Henri.

Dans un univers fabuleux, l'auteur raconte une histoire amusante en enseignant la conjugaison. L'amalgame du jeu de mot, le bonheur d'expression libèrent les apprenants de la monotonie des leçons ordinaires. Loin de la routine des programmes

et des manuels scolaires « un véritable magma ». Se transmet ambitieusement une langue correcte « à des jeunes têtes mises à mal par un enseignement scientifi-co-jargonneur<sup>2</sup> ». N'est-il pas intéressant de faire de même pour les élèves de 1<sup>ère</sup> année ?

Un autre livre très intéressant vise l'assimilation des règles d'accord du participe passé d'une manière très amusante. C'est le livre de Gagnard Anne Marie : Hugo et les Rois, « être » et « avoir » ou comment accorder le participe passé sans se tromper (Gagnard, 2013). C'est l'histoire d'une victoire joyeuse. Les règles d'accord sont difficiles mais Hugo réussit à les apprendre à l'aide d'une fée. Ce livre raconte l'histoire du gentil roi « être », préoccupé de ses sujets et du méchant roi « avoir ». Il dévoile les moyens faciles pour surmonter les pièges tendus par le roi « avoir ». On apprend comment démasquer le roi « avoir », qui était caché dans les habits d'« être ». Grâce à ce livre distrayant l'élève pourra apprendre les règles de l'accord d'une manière souple et efficace.

Ces livres proposés et ces théories exigent, de la part de l'élève, une lecture répétée, un temps libre. L'élève sera face à l'acquisition de certaines capacités : la lecture, la compréhension de l'histoire, l'assimilation des règles de grammaire et enfin l'expression orale et écrite. *La lecture, l'écriture et la parole sont trois éléments associés.* (Cornaire, Raymond, 1999 :70). Cependant, utiliser ces livres dans l'enseignement du français langue étrangère nécessite beaucoup d'effort et de patience. C'est une méthode qui mérite l'intérêt et beaucoup de pratique. Par ailleurs, dans ce travail, on propose le jeu de rôle comme moyen ludique d'apprentissage des règles de conjugaison. Nous allons présenter le jeu de rôles, et nous allons démontrer son efficacité à travers la théorie et l'enquête effectuée sur le terrain.

#### **1.4 Le jeu de rôle comme représentation du ludique**

Le jeu de rôle est très important dans l'enseignement des langues étrangères, compte tenu de son caractère ludique et de sa simplicité, Il permet la participation de tous les apprenants même les plus faibles. Son impact sur l'individu est d'ordre psychologique car il motive, et libère la créativité.

La technique du jeu de rôle trouve son origine dans le domaine de la psychologie et de la psychiatrie. La naissance du jeu du rôle vient de Moreno sociologue et médecin psychiatre autrichien (1889-1974) qui utilisait cette technique à des fins thérapeutiques avant de l'introduit dans la didactique des langues.

Le commencement du jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères se situe dans les années soixante. Avec l'approche communicative, le jeu de rôle prend son ampleur dans la didactique du français langue étrangère. Selon F. Debyser, le jeu de rôle *est un évènement de communication interactif à deux ou plusieurs participant, simulé par les apprenants pour développer leur compétence de communication sous ses trois aspects : compétence linguistique compétence socio-linguistique et compétence pragmatique.* (Mukantagara, 2005 :40). L'apprenant se trouve donc dans un climat interactif où il interprète des rôles, s'identifie aux personnages qu'il incarne en s'exprimant dans la langue cible et en mettant en pratique les règles de grammaire et toutes les connaissances linguistiques acquises.

Le jeu de rôle pour Anolin Schutzenberger, permet *Une liaison entre la situation scolaire (assise, statique livre, papier, crayon) et la vie, entre le mot et le geste* (Page, 1997 :41). Il est utilisé comme une technique qui rend l'enseignement plus attrayant et efficace. Le jeu de rôle vise une action thérapeutique en premier lieu et l'apprentissage d'une langue en deuxième lieu. Le jeu de rôle en particulier dramatique est défini par sa double appartenance au jeu et au théâtre : activité artistique et formatrice fondée sur la liberté d'expression. Il favorise l'évolution personnelle de l'individu.

### 1.5 Les avantages du jeu de rôle

- La mise en pratique des connaissances langagières est le plus grand avantage du jeu de rôle car il donne aux apprenants l'occasion de réinvestir les connaissances langagières et de réemployer dans des situations concrètes, les notions de grammaire et de vocabulaire. C'est aussi une activité qui permet la mise en œuvre des compétences discursives.
- Le jeu de rôle est un moyen d'évaluer les acquis des élèves pour la réalisation des objectifs visés.
- Le jeu du rôle permet aux élèves de se libérer en trouvant du plaisir à jouer en groupe dans un climat interactif. Les apprenants sont motivés du moment qu'on leur demande de jouer, de faire du théâtre avec une gestuelle et en s'exprimant dans une langue où communicativement ils se sentent toujours en insécurité.
- Le jeu de rôle est une activité qui fait participer toute la classe. Ce qui lui donne un autre mérite surtout lorsqu'on trouve des difficultés à faire réagir tous les élèves avec des questions. Ainsi, la participation des acteurs et des spectateurs sera consignée.

## 1.6 Le jeu de rôle et les exercices structuraux

Les exercices structuraux ne représentent pas les meilleures méthodes d'apprentissages des règles de grammaire ; leur utilité est souvent limitée. Dans le cas de la conjugaison des temps composés, cette méthode pose plus d'ambiguïté que de fluidité. Selon J. M, Care. F, Debyser (1987 : 6)<sup>3</sup>

*Les jeux et simulations est un moyen privilégié de faire pratiquer communicativement les régularités grammaticales de la langue étrangère : l'utilisation récurrente de mot ou de règles systématiques dans un jeu peut constituer une situation de communication plus authentique que la répétition et la mémorisation par cœur de ce libre dialogue en situation ou à plus forte raison que les techniques répétitives formelles telle que les exercices structuraux.*

L'utilisation du jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère est une méthode efficace ; son authenticité, la différencie des exercices structuraux connus par les techniques répétitives et formelles. Il est plus facile d'enseigner avec la joie que d'imposer des exercices ennuyeux et accablants. Dans les pages suivantes de notre article, nous allons démontrer cet aspect monotone des exercices structuraux et l'effet pratique du jeu de rôles.

## 2. Les étapes de l'expérience

À partir du primaire, les élèves commencent à se familiariser avec la conjugaison des temps composés avec les auxiliaires « être » et « avoir », mais elle reste toujours une zone inaccessible à cause de l'aspect figé et contraignant des deux verbes. Les auxiliaires « être » et « avoir » sont deux verbes fondamentaux dans les livres de conjugaison. Ils occupent le 1er rang dans le classement des formes verbales. La répartition des temps composés se fait entre ces deux auxiliaires en se basant sur des critères syntaxiques et sémantiques. Ces critères apparaissent dans le choix de l'auxiliaire et dans les désinences qui ne sont que des signes morphologiques, comme cela est démontré dans les exemples suivants :

Ex : Il est sorti - état (différence de sens)

Il a sorti quoi ? - Action

Nous sommes sortis - pluriel

Ex : Il a décédé (Focalisation sur l'acte en cours de la mort)

Il est décédé (Focalisation sur l'accompli)

- Différence dans la représentation du réel.

L'apparition de ces deux auxiliaires dans les livres scolaires de conjugaison de cette manière ne facilite pas leur apprentissage. C'est à l'enseignant de prendre en charge cet aspect négatif. Il doit mettre en œuvre un savoir-faire qui évite sa fossilisation, et qui vise la maîtrise de l'expression écrite et orale. Il doit créer les méthodes les plus agissantes pour motiver les apprenants face au cours de conjugaison. Durant les longues années d'enseignement au lycée, nous avons constaté le sentiment de répugnance de la part des élèves par rapport à la leçon de conjugaison. À ce moment-là, il a été nécessaire de penser à inventer un moyen efficace pour changer ce climat monotone et à motiver ces élèves.

Nous avons proposé à un groupe d'élèves le théâtre ; au départ, ils n'étaient pas enthousiastes mais petit à petit, en observant la mise en scène de leurs camarades, ils réalisent qu'ils avaient tort. Donc, tous les élèves sont motivés et veulent participer à ces activités. Ils ont commencé avec des jeux de rôles, ensuite ils choisissaient les contes disponibles sur le marché (« blanche neige », « le petit chaperon rouge »). Un groupe d'élèves actifs a réalisé la théâtralisation d'une partie de la grande maison de Mohamed Dib : le résultat était énorme ; cette pratique a fait parler même celui qui n'a jamais pris la parole en français. Elle a fait disparaître la timidité. Les élèves étaient en situation de communication libre. Ils ont mis en scène un texte écrit avec un décor et une gestuelle remarquables. Le théâtre a amélioré la prononciation et a développé la créativité personnelle des élèves.

Cette expérience vécue a mené à d'autres expériences qui ont démontré l'importance du jeu de rôle dans l'apprentissage d'une règle de grammaire. On a pu, au fil des années épargner aux apprenants un climat favorable d'apprentissage où la communication et l'interaction remplacent le silence et l'inattention. L'une des expériences qui a été menée à bout est celle liée avec la conjugaison des temps composés. On a proposé aux élèves de 1<sup>ère</sup> année secondaire une saynète qui englobe toutes les règles de conjugaisons. La première étape de cette expérience est la mise en scène du jeu de rôle, et la deuxième étape est la soumission des apprenants à des exercices structuraux pour valider les résultats de la première étape.

## 2.1 1<sup>e</sup> étape : la mise en scène du jeu de rôle

### 2.1.1 Le jeu de rôle proposé aux élèves<sup>4</sup>

*Un jour de l'année scolaire, l'enseignant s'est trouvé perplexe devant une situation critique qui lui a causé peine et tristesse. Notre professeur ne parvenait pas à apprendre à ses élèves la conjugaison des temps composés. Alors il a fait appel à quelques amis qui lui semblaient la clé à ce problème. Il discuta avec*

*la conjugaison reine de la finesse, avec ses serviteurs être, avoir et le participe passé qui sont les frères ennemis des actions et des états d'âme. Voici leur discussion :*

Conjugaison :

*Les amis écoutez-moi. Je suis la maison qui vous abrite. Je suis la mère qui vous enveloppe de sa tendresse. Mon amour embrasse tout le monde mais personne n'a pu franchir ma porte jusqu'à maintenant. Aucun élève n'a réussi à visiter mes ténèbres. Être, Avoir, Participe Passé éveillez-vous. Faites-en sorte que tout cela change. Changez vos comportements archaïques. Soyez aimables et recevez tous ceux qui désirent vos services.*

Professeur :

*Conjugaison, être et avoir sont difficiles pour mes élèves. Je souhaite que vous les aidiez à trouver la clé de vos mystères. Ne soyez pas dur avec mes enfants.*

Conjugaison :

*Que ma porte soit ouverte à chaque enfant. Que mes règles soient apprises sans gêne, ni ambiguïté. Mes enfants, voici mes règles qu'elles soient légères comme la plume, qu'elles soient souples comme l'air qui vous entoure. Etre, Avoir et Participe Passé prenez la parole et expliquez à mes hôtes votre fonctionnement.*

Être :

*Je suis un verbe tout puissant. J'étais un roi avant. On m'utilisait pour affirmer les actions et pour prouver l'existence d'une personne. Maintenant, je suis esclave de mon maître «les temps composés». Je suis l'ami intime des verbes intransitifs (aller, venir, partir, rester, monter, descendre, entrer, sorti, mourir, naître, passer, retourner, arriver, tomber) c'est une série de quatorze verbes où tout le corps fait l'action. Je suis aussi copain avec les verbes pronominaux (je me suis lavé, je me suis brossé les dents...) qui ne peuvent vivre sans moi. Comme je suis responsable des états de personnes et des objets qui ne peuvent s'approprier un caractère sans ma présence (je suis malade, il est intelligent, le ciel est bleu ...)*

Avoir :

*Stop, stop, tu as tout pris et moi alors ! N'oublie pas que tous les verbes transitifs ont besoin de moi ; presque tous les verbes du français se conjuguent avec moi. Je suis un verbe qui attribue les objets et les choses aux gens. Celui qui n'a rien possédera quelque chose grâce à moi. En plus, si une partie du corps fait l'action, le verbe ne fait pas appel à vous mais à moi. C'est le cas des verbes transitifs qui font appel à un COD (manger, courir, danser, dessiner .....).*

Participe Passé :

*Et moi alors, ma présence ne compte-t-elle pas ! Sans moi vous êtes perdus. Si je m'absente une fois vous serez dépouillés de vos pouvoirs. Sans moi, bien sûr, il n'y aura pas d'action du tout. Il n'y aura pas non plus des temps composés ou surcomposés. Vous avez vu, je suis indispensable.*

Être et Avoir :

*Ne t'en fais pas mon ami, nous et vous, nous sommes très intimes. Nous ne pouvons-nous passer de vous surtout quand il s'agit des verbes qui se montrent tantôt transitifs et tantôt intransitifs (descendre, monter, passer, rentrer, retourner, sortir). Nous sommes tous là au service de la grammaire qui enseigne les enfants.*

Professeur :

*Voici, mes enfants, vous avez entendu le meilleur cours de votre vie, alors profitez-en et appliquez-le.*

### 2.1.2 Description de la mise en scène du jeu de rôle

Parmi 40 élèves de 1<sup>ère</sup> année secondaire, deux groupes d'apprenants ont présenté cette saynète : un groupe de 10 bons élèves et un autre groupe de 20 élèves moyens, le reste des élèves sont de niveau très faible. Les deux groupes vont réincarner cinq personnages qui d'une façon drôle, discutent sur la conjugaison et sur ses règles. Les notions abstraites personnifiées vont rapprocher l'élève d'une partie de la grammaire qui est restée longtemps ignorée et détestée par les apprenants.

- **Le décor** : il n'a pas été pris en considération par les élèves cela aurait nécessité plus de temps et une longue préparation.
- **Les habits** : Les élèves ont montré leur envie, leur désir de réaliser une représentation théâtrale. Chaque personnage a porté un vêtement révélateur :
- Conjugaison : sur des bouts de papiers reliés, on a écrit tous les verbes français.
- Être et Avoir : Des rois.
- Participe passé : Un serviteur.
- Professeur : Avec un tablier blanc et des lunettes qu'il porte occasionnellement.

### 2.1.3 Aspect général de la mise en scène

- Quelques élèves étaient enthousiasmés à l'idée de jouer devant leurs camarades. D'autres n'éprouaient aucune motivation. Le reste avait la peur dessinée sur le visage.

- Certains acteurs ont appris par cœur leurs paroles et ont présenté leur rôle avec les gestes, les mimiques. Ils parlaient rudement avec une vigueur extravagante. D'autres regardaient régulièrement leurs fiches.
- Quelques élèves se sont libérés de leur silence et de leur peur, ils n'ont jamais pris la parole en cours. Ils ont trouvé le courage de le faire dans cette occasion.
- Les élèves prenaient la parole librement sans avoir peur de l'erreur ou du professeur.

### 2.2 2<sup>ème</sup> étape de l'expérience

Les élèves, qui ont réalisé ce jeu de rôle, ont mémorisé de cette manière le fonctionnement d'être et d'avoir mais est ce qu'ils peuvent utiliser cette règle dans un exercice à trous ? Pour répondre à cette question, on a soumis deux groupes à un exercice à trous. Nous avons obtenu les résultats suivants :

**Tableau 1** : Pourcentage de réussite dans l'exercice à trous (après la réalisation du jeu de rôle)

	Groupe excellent	Groupe moyen
Pourcentage de réussite à l'exercice à trous après le jeu de rôle	90%	40%

Ces mêmes groupes ont réalisé cet exercice à trous, avant le jeu de rôle. Voici le résultat :

**Tableau 2** : pourcentage de réussite dans l'exercice à trous (avant la réalisation du jeu de rôle)

	Groupe excellent	Groupe moyen
Pourcentage de réussite avant le jeu de rôle	80%	35%

En comparant ces deux tableaux nous obtenons un taux appréciable d'amélioration de la capacité de conjugaison des temps composés comme cela est démontré sur le tableau suivant :

**Tableau 3** : pourcentage d'amélioration de la capacité de conjugaison des temps composés

	Groupe excellent	Groupe moyen
Pourcentage d'amélioration	10%	5%



### 3. Interprétation des résultats

D'après les résultats obtenus de la première étape et de la deuxième étape de notre expérience didactique, nous pouvons affirmer que :

- La mémorisation des règles par un jeu est avantageuse pour l'apprentissage d'une grammaire ou d'une langue dans la mesure où un bon élève pourra facilement apprendre la langue étrangère et ses catégories grammaticales. Les élèves moyens acquerront d'une manière ou une autre la capacité de prendre la parole aisément dans des situations diverses, chose qui peut l'aider dans d'autres jeu de rôle à mémoriser complétement la règle et sa mise en application dans un examen ou un exercice à trous. Donc, son évolution sera mesurée en fonction du nombre des activités que lui seront proposé. A la fin, les deux catégories des apprenants, pourront distinguer une règle de conjugaison par rapport à une autre et par la suite comprendre le mécanisme de son utilisation dans tel ou tel phrase, dans telle ou telle combinaison syntagmatique.
- Par ailleurs, les élèves à un faible niveau vont aussi profiter de ce climat ludique qui va favoriser la libération de l'expression orale. Ces mêmes élèves pourront prendre la parole dans d'autres séances puisque toute barrière entre l'enseignant et l'apprenant a été brisée par la mise ne scène du jeu de rôle, par le sourire, par le contact visuel.

Pour récapituler, nous pouvons conclure avec les principes suivants :

- Le jeu de rôle est un des moyens efficaces pour apprendre une langue étrangère, ce sont des instruments fondamentaux dans l'enseignement de toute langue. *Il met en place un contrat d'apprentissage dans l'enseignement des leçons de grammaire. Il crée une situation dans laquelle les connaissances et les compétences des élèves sont sollicitées de manière active* (Page, 1997 :41).
- Le jeu de rôle a un objectif thérapeutique avant d'avoir un objectif pédagogique. Son utilisation repose essentiellement sur la spontanéité et la créativité (Leblanc, 2002 : 14). En fait, l'apprenant met en action plusieurs sens, il parle, écoute, gestuelle, sente et réemploie ses acquis. De cette façon, il utilise toutes ses capacités psychomotrices. Il est donc conseillé de susciter d'abord l'intérêt des apprenants pour lancer la procédure d'enseignement-apprentissage d'une leçon de grammaire.

### Conclusion

Pour conclure, notre expérience didactique n'avait pas pour objectif de remédier définitivement aux lacunes de des apprenants via l'utilisation des auxiliaires « être »

et « avoir » dans leurs productions écrites mais de sensibiliser tous les enseignants des pays d'Afrique et du monde entier et de les convaincre de l'importance du ludique dans l'enseignement d'une manière générale et de l'enseignement des langues étrangères d'une manière particulière. Notre but était de démontrer l'impact du jeu, du ludique, du sourire sur le bon déroulement des séances de grammaire, de compréhension....

Cette expérience didactique constitue l'amorce d'un projet plus vaste en vue de l'amélioration des méthodes d'enseignement où les aspects psychologiques, psychomoteurs, neurolinguistiques de l'apprenant seront prises en considération. La didactique ludique est le cadre de base de l'enseignement d'une langue étrangère ; ses principes adhèrent à l'amélioration des méthodes d'enseignement apprentissage des langues étrangères. *Car elle participe à traduire en modèles opérationnels les principes de l'approche humaniste-affective et fonctionnelle ; elle maintient et développe la motivation à l'étude d'une langue seconde ou une langue étrangère ; elle diminue les émotions négatives (peur, anticipation de l'échec), en créant dans la salle de classe un environnement serein et de détente ; elle prend en compte les différents styles d'apprentissage.* (Jamet, Coonan, 2017 :23).

En fait, la didactique ludique permet d'exploiter le potentiel linguistique, culturel et communicatif des apprenants bloqués dans une situation d'apprentissage de la langue étrangère. En revanche, cette étude ne va pas empêcher les erreurs de se reproduire, du premier coup, en appliquant le ludique ; des efforts majestueux sont exigés de la part des enseignants. Le problème d' « être » et d' « avoir » n'est qu'une partie des zones du français les plus problématiques, les plus menaçantes, les plus inquiétantes quels que soient les acquis d'une langue source et quels que soient les travaux qui leur sont consacrés.

## Bibliographie

Benatta, F.Z. 2019. « Analyse contrastive franco-arabe des auxiliaires être et avoir : effets de la langue maternelle sur des élèves de première année du secondaire en Algérie ». *Synergies Algérie*, n° 27, p. 55-69. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie27/zohra.pdf> [consulté le 02 janvier 2020].

Besse, H., Porquier, R. 1984. *Grammaire et didactique des langues*. France : Hatier Didier.

Caon, F. 2006. *la didactique ludique*, Université Ca 'Foscari, Venise, Guerra Edizioni, Décembre.

Cornaire, C., Raymond, P-M, Germain, Cl. 1999. *La Production écrite*, Paris : CLE International.

Gaignard, A- M. 2013. *Hugo et les rois Être et Avoir*. Paris : Le Robert.

Jamet, M-C., Coonan, C-M. 2017. L'utilisation de la didactique ludique dans l'enseignement et apprentissage de la langue italienne aux immigrés du Vénétie : Cas de la coopérative sociale S.AR.HA. Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati Corso di Laurea Magistrale, In : Scienze del Linguaggio (LM-39). <http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/9643/964412-1197486.pdf?sequence=2>, [consulté le 02 janvier 2020].

Leblan, M-C. 2002. *Jeu de rôle et engagement : évaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.

Meleuc, S., Fauchart, N. 1999. *Didactique de la Conjugaison : le Verbe « autrement »*. Bertrand Lacoste CRDP Midi pyrènes.

Mukantagara, O. 2005. *Le jeu de rôle comme cadre interactif dans l'apprentissage du français langue étrangère*», Université de Franche Comté.

Orsenna, E. 2001. *La grammaire est une chanson douce*. Paris : Stock.

Page, C. 1997. *Eduquer par le Jeu Dramatique*. ESF.

Privas-Bréauté, V. 2013. « Le jeu dramatique dans l'apprentissage des langues à l'école primaire : une découverte linguistique et interculturelle ». Université Jean Moulin - Lyon3. [https://www.researchgate.net/publication/278619721\\_Le\\_jeu\\_dramatique\\_dans\\_l'apprentissage\\_des\\_langues\\_a\\_l'ecole\\_primaire\\_une\\_decouverte\\_linguistique\\_et\\_interculturelle](https://www.researchgate.net/publication/278619721_Le_jeu_dramatique_dans_l'apprentissage_des_langues_a_l'ecole_primaire_une_decouverte_linguistique_et_interculturelle), [consulté le 7 octobre 2019].

Silva, H. 2018. « Faire jouer pour faire conceptualiser la grammaire : une gageure ? ». *Synergies France*, n° 12, p. 133-143. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/France12/silva.pdf> [consulté le 02 janvier 2020].

## Notes

1. Dans le contexte du système éducatif en Algérie.
2. Extrait d'une présentation de l'ouvrage.
3. In Henri Besse et Rémi Porquier, *Grammaire et Didactique des Langues*, éd Hatier Didier, 286, p 171.
4. Un jeu de rôle est confectionné en fonction des règles de conjugaison des temps composés.





GERFLINT

ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

## Rôle des activités ludiques dans l'enseignement du Français Langue Seconde au Burundi : état des lieux et perspectives

**Pierre Nduwingoma**

Université du Burundi, Burundi  
pierre.nduwingoma@ub.edu.bi

**Edith Ndereyimana**

Université du Burundi, Burundi  
edith.ndereyimana@ub.edu.bi

Reçu le 09-10-2019 / Évalué le 22-12-2019 / Accepté le 15-02-2020

### Résumé

Cet article rend compte de la situation du ludique dans l'enseignement du Français Langue Seconde au Burundi. Il décrit les différents types de jeux préconisés dans le programme de français et s'intéresse aux représentations des enseignants en vue de vérifier si elles influencent les pratiques enseignantes quotidiennes. Après l'analyse des données issues d'une enquête par questionnaire menée avec des enseignants du cours de français des écoles fondamentales, l'étude révèle que les jeux sont quasi inexistant dans l'enseignement du FLS ; seuls des exercices de chasse d'intrus, de charades et de mots croisés sont identifiés dans les manuels des apprenants. L'étude met en lumière que les enseignants, malgré la reconnaissance de l'importance des jeux dans l'enseignement-apprentissage, n'ont recours à des activités ludiques que comme des exercices d'application à donner aux apprenants plutôt que comme des activités d'enseignement du FLS. De ce fait, les exercices ludiques préconisés dans les manuels n'ont pas d'influence sur la façon d'enseigner le français au Burundi.

**Mots-clés :** activités ludiques, enseignement, français langue seconde, Burundi

### Using play/game activities in the teaching of French as a Second Language in Burundi: the current situation and perspectives

### Abstract

This paper reports on the situation that prevails in the teaching of French as a Second Language in Burundi. It reviews the different types of games suggested by the French program and looks at teaching practices to see if these games are incorporated into the daily activities of teachers. After the analysis of the data fetched by a questionnaire survey conducted with teachers of the French course at the Basic School, the study reveals that games are almost non-existent in the teaching of French as a foreign language. Only charades and crossword exercises are identified in learners' textbooks. The study highlights that the teachers, despite recognising

the importance of games in the teaching-learning process, use these game activities only as application exercises for learners rather than as teaching activities for FSL. This means that the game exercises recommended in the textbooks have no influence on the way to teach French in Burundi.

**Keywords:** play/game activities, teaching, french as second language, Burundi

## Introduction

Depuis longtemps, les activités ludiques ont été considérées comme un passe-temps, comme des activités récréatives. C'est pourquoi elles ont été récemment introduites en pédagogie. En français par exemple, les jeux commencent à être considérés comme des activités sérieuses susceptibles de déclencher l'activité des apprenants. Au moment où des recherches montrent que les apprenants sont démotivés durant l'enseignement-apprentissage, les jeux constituent actuellement une manière efficace d'inciter les apprenants à être interactifs et concernés par l'enseignement. Ils motivent la prise de parole. C'est la raison pour laquelle les approches didactiques communicative et actionnelle mettent à l'avant-garde des activités communicatives pour permettre aux apprenants d'interagir et d'utiliser la langue comme acteurs sociaux (Saydi, 2015). Pour cela, les jeux sont des tâches qui remplissent ce rôle.

Dans le contexte burundais, une réforme introduisant l'école fondamentale en remplacement du système collège vient d'être mise en place (Loi n°1/19, 2013). En conséquence, un nouveau curriculum d'enseignement (Nahimana, 2015) a été produit. Il préconise les nouvelles approches didactiques, en l'occurrence l'approche communicative et actionnelle, comme méthodes d'enseignement. Cette innovation curriculaire devrait également en impliquer d'autres au niveau des tâches ou des activités scolaires. Cet article se propose d'interroger les opinions des enseignants sur la question du ludique dans l'enseignement et propose des leviers d'un enseignement-apprentissage qui se fonde sur l'usage des jeux en classe de français. Ainsi, l'étude vise à inventorier les jeux préconisés par les concepteurs des programmes et à décrire le déroulement d'une tâche ludique en s'inspirant des représentations des enseignants.

## 1. Problématique

Au moment où les enseignants se lamentent des effectifs massifs en classe, et que des recherches montrent que l'enseignement-apprentissage du français au Burundi est confronté à plusieurs difficultés, il se pose également un problème d'activités à

exploiter pour rendre l'enseignement attrayant. Il se remarque que les apprenants sont démotivés à apprendre le français (Nduwingoma, 2019 ; Nywembe Ntita, 2009), et que les activités à donner aux apprenants semblent poser un problème. Face à la pléthore d'élèves, les enseignants mettent en avant des sujets cloisonnés qui ne prennent pas beaucoup de temps et à l'enseignant et à l'élève. L'argument principal est celui d'avancer au niveau des programmes.

Dès lors, des tâches qui impliquent l'interactivité des apprenants sont délaissées. Parmi elles, il y a lieu d'indiquer les activités de production orale et d'expression orale. Dans la même optique, les activités de groupe ne sont pas concernées par les pratiques enseignantes (Nduwingoma, 2019). Pis encore, les activités ludiques ne sont envisagées dans les manuels que comme de sujets d'exercices d'application. Face à cette série de problèmes qui semblent d'ailleurs interdépendants, notre attention se focalise pour le moment sur les activités ludiques dans l'enseignement du FLS. Il s'agira de s'appuyer sur les objectifs déjà évoqués dans l'introduction de cet article et de pouvoir répondre à cette série de questions : Les activités ludiques transparaissent-elles dans les pratiques enseignantes en classe de français au Burundi ? Quelles sont les représentations des enseignants de français vis-à-vis des activités ludiques ? Pour répondre à ce questionnement, il faut une méthodologie.

## **2. Fondement méthodologique**

Cet article se fonde sur l'enquête par questionnaires adressés aux enseignants de français de 8<sup>e</sup>. Elle a été conduite dans Ntangwa, Mukaza et Muha, trois directions communales de l'enseignement de la Direction Provinciale scolaire de Bujumbura. Les enseignants ressortissants de douze écoles ont été ciblés pour répondre à six questions ouvertes du questionnaire d'enquête. Les questions posées visent à identifier les opinions et les représentations des enseignants sur les jeux en classe de français. Les informations recueillies constituent les données qui ont été exploitées pour produire cet article.

Au niveau de la méthodologie d'exploitation des données, il s'est agi d'une étude de type qualitatif qui s'appuie sur l'analyse de contenu du discours. Ainsi, des unités d'enregistrement, de contenu et de contexte ont permis de mettre en relation des éléments du corpus pour établir des liens de cohérence issus des informations des enquêtés. En ce qui concerne l'interprétation, il a été question de confronter les arguments issus des données aux théories didactiques en rapport avec le ludique dans l'enseignement du FLS.

### 3. Cadre théorique

Le jeu est une activité liée, la plupart des fois, au loisir. Il n'occupe pas une grande place dans les activités sérieuses. C'est pourquoi on l'oppose souvent aux tâches importantes et même au travail, puisqu'on est tenté de définir ce dernier comme étant le contraire du jeu. Dans la vie de tous les jours, quand on dit à quelqu'un qu'il joue dans ce qu'il dit ou dans ce qu'il fait, on veut lui montrer qu'il plaisante, qu'il n'y met pas du sérieux. Il s'agit d'une activité seconde, existant en référence à une activité dotée d'un sens premier. Cette considération est donnée en se référant au travail qui vient en premier lieu (Brougère, 2005 : 47). Le caractère second du jeu renvoie, selon toujours Brougère, à « la frivolité » de ce dernier dans le sens où il est pris comme une activité sans importance, sans enjeux directs pour l'élève dans la réalité immédiate. Le jeu permet également à l'individu de réaliser son moi, de déployer sa personnalité, de suivre momentanément la ligne de son plus grand intérêt dans le cas où il ne peut le faire en recourant aux activités sérieuses (Laffont, 1991 : 606).

C'est normalement après le travail, ou bien pendant les moments de récréation, que l'on pense à ce type d'activité. Pratiquement, les gens se sont toujours mis en tête que le jeu est incompatible avec le travail. Cependant, cette idée répandue est erronée. En effet, il s'agit d'une activité très importante dont l'objectif, bien précis, est poursuivi par le joueur. D'ailleurs, « Jouer n'est pas jouer. Le jeu n'est pas d'abord un jeu. Le jeu est un processus fondamental de la vie psychique » (Vial, 2014 : 5). En effet, Sigmund Freud l'avait bien dit quand il affirmait que l'opposé du jeu n'est pas le sérieux, mais la réalité (Freud, 1933 : 34).

Au Burundi, les mêmes considérations sur le jeu se remarquent. Celui-ci est souvent pris pour un passe-temps. Les gens y recourent dans des situations où ils cherchent à tuer le temps et non dans une situation de travail. Il équivaut à la récréation, à la détente, à la pause, etc. Autrement dit, il ne peut jamais être lié au travail, c'est même son opposé. Au niveau de l'enseignement, et plus particulièrement dans l'enseignement du français, il n'est valorisé ni par les concepteurs des programmes qui prévoient des leçons sur les jeux très limitées, ni par les enseignants qui ne les exploitent pas comme dans les autres leçons de grammaire et de texte. C'est ainsi que cet outil, pourtant important dans l'enseignement /apprentissage de la langue, n'a donc pas eu jusqu'à aujourd'hui sa vraie place. Dans les manuels de français de l'école fondamentale, l'on remarque que les jeux se localisent dans la partie « je m'entraîne » et sont prévus comme des exercices d'application. Les guides des enseignants n'ont aucune trace relative à l'exploitation d'une activité ludique sauf le corrigé des exercices (charades, mots croisés, chasse d'intrus).

Le choix de travailler sur l'état des lieux de l'usage du jeu dans l'enseignement-apprentissage du français au Burundi a donc été dicté par le fait que



beaucoup de changements s'observent au niveau du cursus d'enseignement du français. Il s'agit notamment de l'introduction de nouvelles langues qui font que le volume horaire du français soit réduit, la conséquence étant le risque de baisse de niveau chez les apprenants. C'est la raison pour laquelle cet article vise à décrire la situation actuelle de l'enseignement du français par les jeux.

Le jeu constitue un élément de motivation qui consiste à réaliser une activité essentielle pour le plaisir et la satisfaction qu'on en tire (De Grandmont, 1991). Par cet outil, les enfants éprouvent sans doute beaucoup de plaisir à étudier en jouant et peuvent plus maîtriser la leçon que lorsqu'ils étudient normalement. En effet, chez l'enfant, quelle que soit la culture, le jeu demeure une activité naturelle.

Aussitôt libéré des activités scolaires ou domestiques, l'enfant cherche à jouer, à courir, à sauter, à danser, etc. Il devient donc plus éveillé et plus libre qu'au moment du travail. En insérant le jeu dans des activités d'apprentissage, on sera donc en train de les rendre moins dures et donc plus accessibles à l'apprenant. En focalisant cet article sur l'usage du jeu dans l'enseignement du français, nous espérons que, à la suite d'autres chercheurs qui ont centré leurs études sur le rôle du jeu dans l'enseignement, nous puissions contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement /apprentissage du français.

En nous alignant sur de nombreux travaux sur le processus d'enseignement-apprentissage par les jeux, notre contribution serait d'enrichir la boîte à outils de l'enseignant dans sa tâche d'organiser les activités permettant aux élèves d'apprendre et de bien comprendre ce qui est appris. En effet, par le billet du jeu, l'enseignant de la langue étrangère et, précisément, de la langue française, peut installer chez ses apprenants une compétence langagière. Cet outil pourrait, par exemple, aider dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration, approche actuellement adoptée dans le système éducatif burundais. Avec le jeu, le climat d'apprentissage est amélioré, ce qui a sûrement un impact majeur sur le taux de réussite de l'élève. Il permet en même temps l'interaction et la communication en classe dans un climat détendu.

#### **4. Résultats et discussion**

##### **4.1. Opinions des enseignants burundais sur les jeux prévus dans les manuels scolaires**

Cet article, qui porte sur le rôle des activités ludiques dans l'enseignement du français, se focalise sur les opinions et les représentations des enseignants sur l'utilité des jeux dans l'enseignement du français. Ainsi, pour se rendre compte que les enseignants portent un regard sur le contenu du programme qu'ils sont appelés à enseigner, la première question qui leur a été posée repose sur l'identification

des jeux dans les manuels utilisés. À cet effet, les réponses données divergent : les unes portent sur les jeux prévus dans les manuels, les autres s'en écartent. Pour ce qui est des jeux prévus, les réponses ci-après (1 et 4) montrent que les manuels contiennent des mots croisés et des charades. À la question de savoir quels jeux sont prévus dans les manuels de français du cycle IV de l'école fondamentale, quelques opinions des professeurs de français sont les suivantes :

Sujet 1 : Dans les manuels de français du cycle IV de l'école fondamentale, les jeux sont très limités et réduits. On y rencontre les jeux sur les mots croisés et quelques jeux de rôles visant à développer l'expression orale de l'apprenant mais aussi des charades.

Sujet 2 : Les jeux prévus dans le manuel de français du cycle IV de l'école fondamentale se limitent à une leçon en rapport avec l'expression orale. Il s'agit d'un jeu de rôle entre deux personnages ou plus. Cet exercice renvoie à la mise en application ou à l'utilisation des outils linguistiques appris au cours du thème.

Sujet 3 : Les jeux prévus dans les *Manuels de français* (8e), ce sont des jeux de rôles.

Sujet 4 : Ce sont les charades et les mots croisés que l'on peut retrouver dans le manuel de 8<sup>e</sup>.

Il se lit à travers les données ci-dessus que les jeux en français portent sur les mots croisés, les charades et les jeux de rôles. Il s'agit, pour les sujets 1 et 4, des jeux en rapport avec les mots. Les sujets 2 et 3 font mention des jeux de rôles. En tenant compte des précisions théoriques de cette étude, les jeux de rôles ne figurent pas dans les manuels actuels de l'école fondamentale. Ces types de jeux étaient au programme de la classe de 7<sup>e</sup> de l'ancien collège, le système qui a fonctionné jusqu'à la veille de la réforme de 2013 en rapport avec l'école fondamentale (Nduwingoma, 2018 : 45). Outre que les jeux de rôles ne sont pas vraiment des jeux- car ce sont des tours de paroles- leur évocation révèle que des enseignants de français ne sont pas imprégnés du programme qu'ils enseignent étant donné qu'aucun manuel de l'école fondamentale ne comprend de jeux de rôles. En outre, l'on note au travers des opinions ci-après que leur discours est plein d'imprécisions :

Sujet 5 : Il n'y a pas beaucoup de jeux prévus dans le manuel de français du cycle IV de l'école fondamentale. Ces jeux sont essentiellement centrés sur un seul aspect : Le dialogue, et il appartient au professeur de décider.

Sujet 6 : Dans le *Manuel de français* du cycle IV de l'école fondamentale, il n'y a pas de jeux comme tels qui sont prévus. En effet, il y a quelques dessins d'observation qui appellent une production d'abord orale puis écrite individuellement.

Sujet 7 : Les jeux prévus dans les manuels du cycle IV de l'école fondamentale sont chaque fois en rapport avec le thème étudié.

Sujet 8 : Actuellement, au IV cycle de l'école fondamentale, il n'y a aucune séance prévue pour les jeux de rôles.

Sujet 9 : Les jeux prévus dans les manuels de français du cycle IV de l'école fondamentale existent mais à un degré très minime. Je citerais à titre illustratif les jeux collectifs.

Sujet 10 : Pratiquement, dans les manuels de français, il n'y a pas de jeux prévus sauf quelques textes dialogués (peu).

À partir des exemples ci-dessus, il se remarque que les enseignants enquêtés tiennent un discours approximatif sur les jeux prévus dans les manuels de français de l'école fondamentale. Au moment où certains déclarent que les manuels ne contiennent pas de jeux (cf. les sujets 8 et 10), d'autres indiquent qu'il y en a qui portent sur le thème étudié (cf. le sujet 7), qu'il n'y a pas beaucoup de jeux sauf ceux en rapport avec le dialogue (cf. le sujet 5). L'information du sujet 5 porte sur les jeux collectifs et celle du sujet 2 fait allusion au dessin. A partir de ce qui précède, l'on se rend compte que la notion de jeux dans l'enseignement du français n'est pas une réalité vécue par les enseignants. L'analyse est révélatrice encore d'une non-maîtrise du contenu de programme par les enseignants enquêtés. Ils ne savent pas ce qui est jeu et ce qui ne l'est pas parce qu'ils confondent un jeu avec un dessin ou un dialogue. Ce qui montre que les jeux en français au Burundi seraient une nouvelle donne qui nécessite un nouveau dispositif de formation des enseignants. Mais comment les enseignants exploitent-ils les jeux en classe de français ?

#### **4.2. Exploitation des jeux en classe de français des écoles fondamentales burundaises**

A la question de savoir comment les enseignants enquêtés exploitent les jeux des manuels, ils font remarquer qu'ils ont recours à la dramatisation. En voici quelques illustrations :

Sujet 1 : Pour exploiter le dialogue, nous lisons et expliquons le vocabulaire. En classe, nous en faisons la compréhension à l'oral et à l'écrit. L'étape suivante est de demander aux élèves de maîtriser le dialogue et de le jouer. Les éléments dont il faut vérifier la maîtrise sont : la capacité de mémorisation, la voix audible, la mimique, le costume adapté. Nous demandons aux élèves également de produire sur le même modèle un dialogue qu'ils joueront par après.

Sujet 2 : Pour exploiter les jeux, nous désignons au hasard deux élèves ou deux groupes d'élèves, ensuite nous leur accordons un temps de préparation et enfin nous les mettons devant d'autres élèves pour présenter leurs travaux.

Sujet 3 : A partir de ces dessins, on peut insinuer une mise en scène de quelques minutes dans le but d'aider les élèves à s'habituer avec le public et de les amener à développer leur expression orale et écrite.

Sujet 4 : Après l'exercice de motivation, on fait lire la consigne et on explique le thème, on fait rappeler les outils linguistiques à être utilisés par les élèves, on constitue les groupes et on fait présenter les jeux de rôles par les représentants de chaque groupe devant la classe. Sur base de critères de l'évaluation, de l'expression orale, on procède à la correction et à la remédiation après la présentation du jeu. On demande enfin à deux ou trois élèves de présenter le jeu corrigé.

Sujet 5 : Nous les exploitons sous forme de dramatisation. Les élèves essayent de produire eux aussi des textes de ce genre et ces derniers sont également dramatisés (en classe).

Cette façon de faire, qui renvoie à la dramatisation, n'a rien à avoir avec les jeux en français (où l'élève joue et apprend sans s'en rendre compte). En tenant compte de la description faite dans les exemples ci-dessus, les enseignants décrivent les tours de parole dramatisés en classe. Comme l'on peut le lire chez Lafontaine (Lafontaine, 1980 : 48), il s'agit de jouer *un rôle imposé* : celui du personnage de méthode, sur un *texte modèle*, le dialogue de présentation. Il est question du rôle imposé sur un texte modèle, de faire dramatiser de courtes saynètes, des extraits de pièces de théâtre" (Caré, Debyser, 1978 : 71). L'élève est appelé à jouer un rôle, celui d'un personnage proposé par un texte, de représenter ce personnage, bref de l'incarner. Le plus souvent, cela consiste en un exercice de mémorisation. Dans le meilleur des cas, l'enseignant profite de ce moment pour travailler la diction, la mimique et la gestuelle de la langue enseignée. C'est d'ailleurs l'idée véhiculée dans le premier exemple quand l'enseignant indique les éléments dont il faut vérifier la maîtrise, à savoir la capacité de mémorisation, la voix audible, la mimique, le costume adapté.

Par contre, les exemples suivants révèlent que certains enseignants de français ne s'intéressent pas vraiment aux jeux qui sont indiqués dans les manuels. Les jeux (charades, mots croisés, chasse d'intrus) qui se trouvent dans les manuels sont donnés comme des exercices après des leçons de français. Les manuels ne proposent pas de démarche méthodologique pour les exercices. Néanmoins, ils sont corrigés dans les *Guides*. Alors que certains enseignants prétendent suivre la

démarche méthodologique proposée par le *Guide*, d'autres indiquent qu'ils font faire les jeux comme des exercices de groupe ainsi que cela apparaît dans les exemples ci-dessous :

Sujet 6. Nous les exploitons en tenant en considération de la démarche méthodologique qui nous est proposée dans le *Guide* pour l'enseignant.

Sujet 7. Les élèves les font d'abord individuellement et on corrige ensemble après échange en groupe de 5 à 6 élèves.

Ces exemples traduisent que les jeux dans l'enseignement du français au Burundi ne sont pas une réalité. Il se remarque que les enseignants enquêtés ne disposent pas de savoirs didactiques sur les jeux au regard des réponses qu'ils proposent à la question de savoir comment ils exploitent les jeux en classe. Si l'on s'en tient à l'opinion du sujet 8, l'on remarque un écart entre ce qui lui avait été demandé et la réponse fournie :

Sujet 8 : L'exploitation de ces jeux est difficile car nos apprenants s'expriment difficilement ; il y a des situations où les élèves demandent à l'enseignant de parler en Kirundi.

L'enquêté 9 n'a pas répondu à la question relative à comment exploiter les jeux :

L'interprétation de cette absence de réponse traduit, d'abord, une certaine ignorance du programme et, ensuite, celle des jeux. Cela se remarque également dans la réponse du sujet 10 :

Sujet 10. Comme il s'agit d'un jeu collectif, on sous-entend la participation de plusieurs élèves. A titre d'exemple : un élève donne un verbe de son choix, un 2<sup>e</sup> propose un G.N (Groupe nominal) sujet, un 3<sup>e</sup> ajoute un G.N complément d'objet approprié, enfin, un 4<sup>e</sup> formule la phrase avec les éléments énoncés. Dans ce cas, on essaie de faire participer plusieurs élèves.

Même celui qui essaie de décrire comment il exploite les jeux ne se réfère à aucun *Guide*. L'exemple qu'il donne ne figure, par contre, nulle part dans les manuels et dans les *Guides de l'enseignant*.

### 4.3. Regard des enseignants sur les jeux prévus au programme

Les représentations sur les jeux ont porté sur le jugement émis par les enseignants sur les jeux prévus au programme. Ceux-ci étaient appelés à répondre à la question suivante : « Comment jugez-vous les jeux prévus au programme ? ». Il ressort des résultats que les activités ludiques n'ont pas suffisamment de place dans

l'enseignement du français. Cela transparaît à travers les opinions des enseignants qui montrent que les manuels de français sont pauvres en matière d'activités relatives au ludique. Et des qualificatifs sont nombreux pour évoquer cette insuffisance : les jeux ne sont pas consistants, les jeux sont insuffisants :

Sujet 1 : Les jeux prévus dans le programme sont intéressants. Toutefois, ils ne sont pas consistants. Il y aurait plus de beauté et plus d'avantages à multiplier les jeux en proposant une gamme variée de ces derniers.

Sujet 2 : Les jeux sont insuffisants. Il faut les varier.

Sujet 3 : Ces jeux n'ont pas de place dans l'enseignement du français surtout que, malgré leur importance, ils sont très insuffisants.

Sujet 4 : Nous les jugeons très insuffisants

Le regard des enseignants est d'autant plus vrai que l'analyse révèle que les manuels scolaires de l'école fondamentale se focalisent sur les exercices relatifs aux mots croisés et aux charades. Il se remarque que les jeux dont il est question, se rapportent à ce qui a été qualifié de « jeux linguistiques ou jeux de mots ». La lecture des opinions des enquêtés permet de mettre en exergue que les jeux facilitent l'apprentissage, comme l'on peut le lire à travers les exemples suivants :

Sujet 5 : Les jeux facilitent l'apprentissage, même s'ils occupent beaucoup de temps. C'est donc une méthodologie fiable.

Sujet 6 : Les jeux devraient avoir une place dans le programme de façon explicite vu leur importance (développer l'expression orale et compréhension) une fois placés à la fin des textes ou d'une unité d'apprentissage.

Sujet 7 : Normalement les jeux sont des bons moyens d'enseignement du Français dans la mesure où c'est l'occasion de développer l'expression orale. Pour le moment, c'est un apprentissage difficile parce que nos élèves accusent des lacunes dans l'expression. Le sujet peut être intéressant mais difficile pour les élèves.

Sujet 8 : Les jeux sont très nécessaires dans l'enseignement. Ils permettent d'intégrer les activités variées et de développer l'esprit de créativité. Ils incitent les élèves à verbaliser et à perfectionner leur langage.

Sujet 9 : Par rapport à la nouvelle approche méthodologique, les jeux devront avoir une place de choix pour des raisons suivantes :

- Ils participent efficacement à l'amélioration de l'expression orale de l'enfant ;

- Les élèves s'habituent au public mais aussi à sa réaction ;
- Les travaux de groupe deviennent un outil efficace d'apprentissage comme le propose la nouvelle approche méthodologique.

Sujet 10 : Les jeux sont nécessaires dans la mesure où ces derniers amènent les élèves à travailler, à réfléchir, à produire soit oralement ou par écrit en français.

L'analyse de ces verbalisations traduit l'importance d'enseigner le français par les jeux. Ainsi, les jeux facilitent, d'abord, l'apprentissage étant donné qu'ils permettent l'amélioration de l'expression orale des apprenants. Ce point de vue des enseignants de français des écoles fondamentales rejoint l'idée déjà évoquée par López (2019) pour qui, dans l'enseignement d'une langue par les jeux, il faut dépasser la phase des jeux de mots pour embrasser la perspective des jeux communicatifs. Cette dernière permet, ensuite, aux apprenants de développer des compétences interactives dans des situations proches de la vie réelle ou des situations authentiques. Les élèves développent, en outre, le sang-froid devant le public eu égard à la fonction divertissante du jeu. Ainsi, les jeux interactifs permettent aux apprenants de se sentir impliqués dans l'activité d'apprentissage comme s'il s'agissait d'un exercice de la vie courante. Enfin, l'autre avantage concerne le rôle des jeux dans la formation de groupes d'apprentissage ainsi que les avantages liés aux dynamiques des groupes. L'apprenant acquiert l'estime de soi en groupe car il aura un rôle à jouer dans les jeux simulés. Ces trois importances évoquées par les enseignants de français au Burundi coïncident bel et bien avec les trois fonctions indiquées par López (2019) : la dimension ludique ou divertissante, la dimension cognitive et formative ainsi que la dimension de socialisation. Ainsi, les réponses à la question « En quoi les jeux sont-ils nécessaires dans l'enseignement ? » rendent compte de l'importance des activités ludiques dans l'enseignement du français.

Sujet 1 : Les jeux sont nécessaires dans l'enseignement étant donné qu'ils participent à briser la monotonie.

Sujet 2 : Le français étant une langue étrangère qui nécessite beaucoup d'efforts lors de l'apprentissage, les activités ludiques préservent de l'ennui aux apprenants. L'apprentissage devient alors motivant et attrayant ; l'apprentissage du lexique est facile s'il est présenté sous forme de jeux et l'élève l'intériorise sans difficulté.

Sujet 3 : Les jeux sont nécessaires dans l'enseignement car à part l'apprentissage d'un savoir à travers ces jeux, c'est aussi et surtout un moment de s'épanouir, de s'amuser et de montrer les différents talents des élèves.

Sujet 4 : Les jeux sont nécessaires dans l'enseignement dans la mesure où ils sont formatifs et récréatifs aussi.

Sujet 5 : Ces jeux seraient très importants dans la mesure où ils permettraient un réemploi des acquis de l'élève.

Sujet 6 : (...) S'il s'agit d'un jeu où un élève doit s'adresser à un public, ça lui permet de se tenir devant ce public sans crainte, sans problème.

L'analyse des exemples ci-dessus s'articule sur trois rôles majeurs des jeux dans l'enseignement : ils permettent l'épanouissement des apprenants, aident l'apprenant à se familiariser avec le public et ils sont formatifs. Ces trois rôles rejoignent finalement les dimensions évoquées par Lopez (2019). Malgré les avantages que revêtent les jeux et qui sont reconnus par les enseignants de français, il se remarque que leur discours sur l'utilisation effective des jeux dans leurs prestations est plein de contradictions : pour certains, les jeux viendraient entraver l'avancement normal au niveau du programme enseigné ; pour d'autres, les jeux sont réservés aux exercices d'application quand l'enseignant juge ces derniers nécessaires. Ainsi, les jeux sont jugés par les enseignants de français comme des activités consommatrices du temps réservé aux tâches sérieuses du programme. Leurs opinions traduisent que les activités ludiques sont facultatives dans l'enseignement/apprentissage du français au Burundi. Le déclaratif suivant est révélateur que ces dernières n'entrent pas dans les priorités des enseignants de français :

Sujet 7 : On est sans cesse acculé par le temps imparti à chaque leçon, dans la mesure où les jeux conçus en dehors du programme viendraient entraver l'avancement normal de ce dernier.

Sujet 8 : Il ne s'agit pas d'une bonne place car le temps d'enseignement/apprentissage ne prévoit pas de moments libres pour les jeux de formes diversifiées qui pourraient intéresser plus ceux qui sont proposés par le manuel.

Sujet 9 : Ils (les jeux) ne sont pas souvent priorisés du fait qu'ils demandent beaucoup de temps. Les effectifs pléthoriques ne facilitent pas non plus l'enseignement par les jeux.

Sujet 10 : Nous pratiquons les jeux comme exercice tel que c'est prévu dans les exercices d'application après une leçon de vocabulaire si le temps le permet.

Sujet 11 : C'est pendant l'exercice où ces jeux peuvent avoir lieu. Car ce n'est pas pendant la motivation de la leçon, encore moins pendant la leçon proprement dite qu'on peut y introduire ces jeux, au contraire, ils doivent être exploités pendant les exercices si possibles.



Il se remarque à travers les exemples cités que les jeux ne sont pas des outils ou des prétextes obligatoires à partir desquels l'enseignant envisage un enseignement du français. Cela revient à dire que les jeux ne se sont pas finalement ancrés dans les pratiques quotidiennes des enseignants de français des écoles fondamentales au Burundi. Malgré la reconnaissance du rôle important des jeux dans l'enseignement de la langue française, l'étude révèle qu'ils ne sont pas suffisamment exploités. Mais, comment rendre effectif l'usage des jeux dans l'enseignement/apprentissage du français ?

#### 4.4. Pour l'optimisation des jeux dans l'enseignement du français au Burundi

Pour une exploitation effective des jeux dans l'enseignement, les enseignants enquêtés ont répondu à la question « Que proposez-vous pour que les jeux contribuent à l'enseignement du français ? ». Ils ont proposé des réponses variées parmi lesquelles nous retenons les plus pertinentes qui sont les suivantes :

Sujet 1 : Pour que les jeux contribuent à l'enseignement du français, nous proposons qu'ils soient diversifiés

Sujet 2 : Pour que les jeux contribuent à l'enseignement du français, nous proposons ce qui suit :

a. aux autorités : Elaborer des supports pédagogiques de contenus à caractère ludique, insérer dans les programmes de français des leçons variées sur l'apprentissage par des jeux, promouvoir et encourager les «jeux pour apprendre» pour la formation des enseignants du cours de français dans le domaine et encourager et appuyer les recherches faites dans ce domaine.

b. aux chefs d'écoles : prévoir des séances de renforcement ou favoriser les activités des clubs de français en vue d'exploiter les différents jeux d'apprentissage qui figurent déjà sur le programme.

c. aux enseignants : s'engager à enseigner par les jeux et participer à l'élaboration et à la recherche des jeux d'apprentissage.

Sujet 3 : Je proposerais qu'on mette aux moins un jeu à la fin d'un texte ou d'une unité d'apprentissage. Cela permettrait à mon avis une compréhension des textes poussée, de même une expression orale développée qui sont très difficiles chez les apprenants.

Sujet 4 : Il faut varier les jeux et les intégrer dans la méthodologie d'enseignement du français plus qu'elle ne l'est aujourd'hui.

Sujet 5 : Nous proposons qu'on multiplie ce genre d'exercices et qu'on varie aussi les genres de jeux qu'on donne sans oublier de prévoir un temps suffisant pour ces jeux car, des fois, on recourt à l'ensemble des connaissances générales qu'on a en français.

Sujet 6 : Mes propositions sont les suivantes : multiplier ces jeux dans les manuels, chercher des jeux qui peuvent aider les élèves à maîtriser le français, mettre en place un jeu à la fin de l'une ou l'autre leçon là où c'est possible, donner une grande importance à ces jeux.

L'exploitation de ces données permet d'identifier trois opérateurs pour l'utilisation effective des jeux : les enseignants, les autorités et les chargés d'élaborer le programme. En effet, les enseignants sont les premiers à s'impliquer dans l'utilisation des jeux dans l'enseignement du français. Les résultats ont toutefois révélé qu'ils prétextent que le temps n'est pas suffisant pour les exploiter. Plutôt, il faudrait que les professeurs de français soient sensibilisés sur l'importance des jeux. Dès lors, ils sauront comment occuper le temps prévu en diversifiant les activités et les tâches ludiques à suggérer aux apprenants.

Pour les chargés d'élaborer le programme de français, leur tâche serait d'organiser des ateliers de formation sur les jeux. Comme ils mettent en place un programme, il faudrait qu'ils intègrent et diversifient les jeux de types communicatifs. Le constat dans le manuel est qu'ils focalisent les jeux sur les mots (charades, mots croisés, chasse d'intrus). Or, les enseignants ont besoin d'exploiter les jeux qui s'articulent sur l'aspect communicatif pour doter les apprenants des compétences communicatives. Les manuels de français du cycle IV de l'école fondamentale révèlent que les jeux proposés se localisent dans la rubrique « je m'entraîne », réservée à des exercices d'application.

Par principe, tout exercice d'application suppose des activités d'enseignement/apprentissage. C'est la raison pour laquelle les chargés du programme de français devraient revoir les activités ludiques qu'ils proposent comme le souhaitent les enseignants enquêtés.

Le rôle des autorités pour encourager l'enseignement du français par les jeux se focaliserait sur l'élaboration des supports pédagogiques et des contenus à caractère ludique, sur l'insertion dans les programmes de français des activités ludiques variées qui permettraient un enseignement-apprentissage par des jeux. Également, l'intervention des autorités est plus que nécessaire dans la promotion de la formation continue des enseignants du cours de français par rapport à l'exploitation des activités ludiques et ainsi que dans l'appui des recherches faites dans ce domaine.

## Conclusion

Cette étude visait à rendre compte de l'état des lieux des jeux dans l'enseignement du français au Burundi. À cet effet, l'article est révélateur des représentations diversifiées des enseignants sur l'usage des jeux en milieu scolaire burundais. Pour les uns, les jeux sont des activités consommatrices de temps et, par conséquent, il faudrait les envisager en dehors des séances de cours qui sont par ailleurs réduites à cause de l'enseignement plurilingue à l'école fondamentale. Pour d'autres, les jeux sont épanouissants, formatifs et aident les apprenants à se socialiser. Mais ces enseignants se limitent à parer les jeux des avantages possibles, étant donné que les résultats font état d'un discours approximatif quant à leur exploitation. L'on comprend que les jeux ne sont pas suffisamment exploités dans l'enseignement-apprentissage du FLS au Burundi ; l'on se limite à des exercices d'application qui sont épars dans les manuels. C'est la raison pour laquelle des leviers pour une amélioration de l'usage des jeux sont plus que nécessaires. Ainsi, c'est un impératif que des sessions de formation continue soient organisées pour doter les enseignants de français des savoirs et des savoir-faire ludiques. C'est également urgent que les chargés de programmes mettent en place des fascicules et des guides complémentaires d'activités ludiques en vue de compléter les rares exercices qui sont dans les manuels.

## Bibliographie

- Brougère, G. 2005. *Jouer/apprendre*. Paris : Economica.
- Care, J. M., Debysier, F. 1978. *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans les classes de français*. Paris : Hachette.
- De Grandmont, N. 1991. *Le jeu ludique*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Freud, S. 1971[1933]. La création littéraire et le rêve éveillé. In : *Essais de psychanalyse appliquée*. Paris : Éditions Gallimard, p. 69-81. <https://www.psychanalyse.com> [consulté le 03 septembre 2019].
- Lafon, R. 1991. *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris : PUF.
- Lafontaine, J. C. 1980. *Le jeu de rôles et la simulation dans l'enseignement des langues étrangères*. <https://pdfs.semanticscholar.org> [consulté le 15 septembre 2019].
- Loi n° 1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire, Bujumbura, Burundi.
- Nahimana, V. 2015. *Curriculum du fondamental*. Bujumbura : MESS.
- Nduwingoma, P. 2018. « Analyse de sujets d'évaluation en français dans des écoles fondamentales au Burundi ». *Assempe, Revue Universitaire des Sciences de l'Éducation*, n° 10. Abidjan : Éditions Universitaires de Côte d'Ivoire, p.43-63.
- Nduwingoma, P. 2019. *Les compétences communicatives en français au Burundi. L'exemple du cycle IV des écoles fondamentales*. Mauritius : Editions Universitaires Européennes.
- Nywembwe Ntita, A. 2009. *Le français en République Démocratique du Congo : état des lieux*. Centre de linguistique théorique et appliquée (CELTA), Kinshasa : Université de Kinshasa.

Saydi, T. 2015. « L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative ». *Synergies Turquie* n°8, p.13-28. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf> [consulté le 28 septembre 2019].

Suso López, J. 2003. « Jeux communicatifs et enseignement des langues étrangères », Université de Grenade. [En ligne] : <https://pdfs.semanticscholar.org> [consulté le 28 septembre 2019].

Vial, S. 2014. Pour introduire le « plaisir » : Pourquoi les appareils numériques sont « ludogènes ». *Interfaces numériques*, 3/1, [En ligne] : <https://www.unilim.fr/interfaces-numeriques/1004> [consulté le 20 août 2018].



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

## Le jeu de slam dans l'enseignement au Burundi : état des lieux et perspectives

Rémy Nsengiyumva

ENS, Burundi

nsengiremy15@gmail.com

Reçu le 30-10-2019 / Évalué le 15-12-2019 / Accepté le 17-02-2020

### Résumé

Cet article aborde la réflexion sur la didactique du français avec une vive motivation des apprenants. Les entretiens et les observations réalisés avec les enseignants nous ont révélé que le jeu de slam n'est pas pratiqué dans les différentes leçons. L'étude décrit les caractéristiques valorisant les compétences des élèves de l'école fondamentale et post fondamentale. Elle propose la démarche méthodologique susceptible de promouvoir l'expression écrite et orale des apprenants. Ces derniers peuvent prendre la parole et communiquer grâce à l'usage du slam. Il est alors nécessaire de réajuster les pratiques employées pour intégrer cette activité en tenant compte des difficultés des apprenants.

**Mots-clés :** jeu scolaire, enseignement du slam, prise de parole en classe

### The slam game in Burundian education: issues and perspectives

### Abstract

This article approaches the reflection on the didactics of French with a strong motivation of the learners. Interviews and observations made with teachers revealed that the game of slam is not practiced in the different lessons. The study describes the characteristics that enhance the skills of students in primary and post-primary school. It proposes the methodological approach likely to promote learners' written and oral expression. The latter can speak and communicate thanks to the use of the slam. It is then necessary to readjust the practices used to integrate this activity taking into account the difficulties of the learners.

**Keywords:** school game, slam teaching, speaking out in the classroom

### Introduction

Dans l'enseignement-apprentissage du français, le jeu contribue énormément au développement des compétences communicatives. Il permet à l'enseignant de distribuer la parole à la classe et les élèves apprennent en jouant. Les apprenants assimilent les éléments de la langue en se divertissant. Pour améliorer leur niveau,

l'enseignant doit sélectionner une activité ludique qui les motive. Et celui que nous proposons d'introduire en situation d'enseignement-apprentissage du français est le slam. Cette étude apporte la plus-value dans la maîtrise de l'expression orale et écrite. Elle propose une démarche méthodologique pertinente pour dispenser une leçon de français avec ce type d'activité.

## **1. Cadre théorique**

### **1.1. Contexte et programme d'enseignement du français au Burundi**

À partir de l'année scolaire 2013-2014, il a été introduit, aux niveaux primaire et secondaire, la réforme de l'école fondamentale. Cette réforme a mis en place de profonds changements dans la structure de formation scolaire. L'ancienne école primaire de 6 ans a été fusionnée avec l'ancien collège pour devenir l'école fondamentale de 9 ans. Celle-ci donne accès à un cycle post-fondamental de 3 ans avant l'enseignement supérieur.

Parallèlement, les programmes scolaires et les contenus d'enseignement ont été systématiquement révisés. La distinction entre littérature africaine et française a été supprimée. Et l'offre de formation en vigueur est totalement nouvelle. L'enseignement du français, à l'école fondamentale s'articule sur des activités grammaticales. Force est de constater que les exercices relatifs à la motivation n'ont pas été proposés.

### **1.2. Origines et définitions du slam**

Le slam est né aux États Unis et il est fondé par Mark Smith dans les années 80. Après la France, ce jeu a gagné les pays francophones tels que la Suisse, la Belgique et le Québec (Vorger, 2012 : 40). Cet auteur ajoute que la Suisse l'a déjà intégré au cursus universitaire plus particulièrement à l'Université de Lausanne. Il se définit comme un texte déclamé en vue d'être entendu.

Toujours selon Camille Vorger (2011), le slam se définit comme une écriture qui est ouverte à la créativité langagière par l'oral et par l'écrit. Il permet de traduire la voix en paroles écrites et efface la frontière entre l'écrit et l'oral. La posture et le contenu des paroles apportent le ludique. Ce sont ces éléments et principes du slam qui le rendent ludique dans un cours de français langue étrangère. Cela nous permet alors d'affirmer que c'est une activité ludique permettant de développer le registre écrit et oral d'une langue. Toujours au niveau de la définition de ce ludique, Camille Vorger précise que c'est un texte qui est beaucoup enseigné dans les différentes écoles et qui se généralise de plus en plus à travers le monde.

Ainsi, nous pouvons dire que le slam peut être considéré comme un genre textuel caractérisé par la performance de celui qui le compose et le récite publiquement. L'apprenant récite son texte rédigé et cette récitation s'accompagne de gestes corporels. L'auditoire écoute avec admiration le texte qui peut être improvisé ou non. Il s'agit donc d'un jeu de mots favorisant un dialogue en situation d'enseignement-apprentissage.

### 1.3. Le slam dans l'enseignement des langues

L'idée d'introduire le ludique dans l'enseignement-apprentissage des langues est très récente. Il a été proposé dans les programmes d'enseignement des universités américaines et européennes et son objectif est d'amener l'apprenant à pouvoir interagir dans des situations de communication (Puren 2012: 29). Comme le dit ce didacticien, le slam peut développer non seulement la compétence de la lecture mais aussi celle de l'écriture de l'apprenant.

De ce qui précède, nous remarquons que l'introduction de cet outil dans l'enseignement des langues est une méthode innovante surtout en matière d'acquisition de l'expression orale, en vue de communiquer en public. L'introduction de ce jeu en classe répond ainsi aux conditions de promouvoir les compétences communicatives à travers la prise de parole des élèves. Sa pratique en situation didactique est considérée comme un moyen d'apprendre une langue en favorisant un vif divertissement des élèves.

Selon M. Gaouaou (2009 : 210), le fait d'apprendre une langue est synonyme d'« apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se retrouver en utilisant les codes de la langue cible. » C'est dans cette optique que le slam apparaît ou se révèle comme une activité qui développe la maîtrise des outils de la grammaire comme le vocabulaire, le lexique et la syntaxe. L'usage de ce support en classe de français permet à l'apprenant de bien pouvoir communiquer. A ce titre, il réduit la peur et la timidité qui empêchent le groupe classe de prendre la parole en public.

Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 : 133) affirment que « la simple possession de savoirs déclaratifs paraît effectivement insuffisante pour l'appropriation d'une langue étrangère, mais le travail sur les procédures peut être facilité par la formulation des connaissances déclaratives ». Il faut alors se servir d'une activité ludique comme un instrument approprié pour s'exprimer oralement ou par écrit. Dans ces conditions, le jeu de slam crée subtilement des moments favorables à une meilleure didactique du français langue étrangère.

C'est pour cette raison que Pierre Martinet (1996 :76) écrit que, pour maîtriser une langue, il ne suffit pas de « connaître le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social ». Partant de cette réflexion de ce précédent auteur, nous disons que le choix d'un jeu approprié pour un meilleur déroulement des activités d'enseignement-apprentissage a un rôle très évident.

Selon Claude Germain (1993 : 203), l'amélioration de l'enseignement des langues doit tenir compte des facteurs comme la motivation et la maîtrise des pré-requis pour favoriser un enseignement-apprentissage efficace. Ceci montre que ces facteurs restent utiles dans le développement des pratiques de classes. C'est à partir des outils pédagogiques adéquats et bien choisis que l'enseignant crée des occasions d'encouragement des apprenants.

Force est de constater que le slam est l'une des pratiques enseignantes susceptibles non seulement de développer les compétences communicatives mais aussi de promouvoir les mécanismes de l'intervention didactique. C'est donc un véritable support d'acquisition des compétences communicatives permettant aux apprenants de s'exercer librement à la prise de parole en public. C'est un genre qui prône l'expression orale et écrite. Il sert à acquérir consubstantiellement les connaissances et les habiletés de l'apprenant. Il faut signaler que le slam est un outil à dominance didactique et qui se propage puissamment à travers tous les systèmes éducatifs du monde entier.

## 2. Cadre méthodologique

Notre étude a été réalisée grâce aux observations et un entretien dirigé destiné aux enseignants de français des écoles fondamentales et post fondamentales. Ces instruments de collecte de données ont été respectivement réalisés moyennant une grille d'observation et un guide d'entretien. Ce guide contenait les thématiques suivantes : connaissance des activités ludiques liées à l'enseignement du français, définitions possibles du slam, rédaction des textes à réciter et stratégies de maîtrise de l'expression orale et écrite des élèves burundais. Aussi, nous avons consulté les manuels des élèves et les guides d'enseignant pour analyser les activités relatives au développement de l'expression orale et écrite.

Notre objectif est de savoir comment l'enseignant de français procède pour développer la prise de parole chez les élèves de ces cycles de formation. Nous cherchons à savoir si le slam est connu et dispensé par les enseignants du secondaire. Cette enquête par entretien dirigé a été menée dans sept (7) écoles fondamentales avec quatorze (14) enseignants et dix (10) écoles post fondamentales avec vingt (20) enseignants. Cette démarche méthodologique nous a paru efficace pour avoir des résultats crédibles.



L'entretien est un instrument de collecte des données qui nous a permis de comprendre les représentations des enseignants sur l'activité ludique que représente le slam. De plus, une analyse des contenus des manuels des programmes de français dans ces écoles nous a permis de confirmer les données des entretiens que nous avons réalisés avec les enseignants desdites écoles.

### **3. Résultats et discussions**

Les résultats dont il s'agit ici se déclinent en trois grands points, à savoir les jeux et les enseignants, les moyens utilisés pour développer les compétences communicatives ainsi que le schéma d'une didactisation du slam en contexte d'enseignement du français.

#### **3.1. Le manuel et le jeu scolaires**

Pour l'analyse des manuels, nous nous sommes intéressé à la collecte de tous les indices possibles qui renvoient à l'exploitation du slam dans les livres utilisés par les élèves et les guides pédagogiques à destination des enseignants. Le constat est celui-ci : aucun manuel ne prend en compte cette activité ludique. Il s'agit des manuels qui portent sur la mémorisation des notions apprises à la fin de la leçon. La matière se focalise sur le lexique, la grammaire et la typologie des textes. Les concepteurs de manuels devraient tenir compte des activités ludiques. Il faut souligner que la poésie peut devenir un slam en fonction de sa forme. Les jeux de rôle, les simulations peuvent aussi intervenir sous forme de slam. Le ludique est donc considéré comme un support complémentaire permettant d'introduire un peu de variété et d'originalité parmi les autres exercices d'entraînement linguistique.

#### **3.2. Représentations des enseignants vis-à-vis des activités ludiques**

Les trente-quatre (34) enseignants entretenus et qui enseignent le français ont soutenu l'idée que les activités ludiques susceptibles d'aider à améliorer l'enseignement/apprentissage du français en classe ne sont pas proposées dans les programmes en vigueur (100% des enseignants interrogés). Les manuels sont dominés par des notions de grammaire et d'étude de textes. Pour l'école fondamentale, les textes sélectionnés n'ont pas d'auteurs, ce sont des extraits préfabriqués par les concepteurs des programmes. Seuls les textes du post fondamental comportent des indications d'auteurs et des œuvres d'où ils sont extraits. Selon nos analyses des manuels et les propos de nos interlocuteurs, aucun auteur local n'a été retenu pour être enseigné. Ce sont des auteurs étrangers qui y figurent.

De ce qui précède, nous retenons que le slam qui nous intéresse dans cette étude n'est pas connu et pratiqué par les professeurs de ces deux cycles choisis. Il est alors compréhensible que les éducateurs ne puissent pas préparer des leçons de français avec des jeux non maîtrisés ou appris.

100% des intervenants en français du quatrième cycle et du post fondamental nous ont affirmé qu'ils n'ont pas appris cette activité ludique lors de leur formation initiale. Ils ajoutent qu'ils ne peuvent pas apporter une définition appropriée à cet instrument de la compétence de l'oral et de l'écrit. Ainsi, une formation accélérée des enseignants se révèle indispensable pour développer l'expression orale et écrite des élèves et le slam reste indispensable à cet effet.

### **3.3. Stratégies de prise de parole en classe**

À travers ce point, nous avons voulu analyser les techniques utilisées par les enseignants de langue française pour distribuer équitablement la parole en situation d'apprentissage. Tous les enseignants interrogés nous ont signifié que les activités visant la promotion des compétences communicatives ne sont plus respectées par les titulaires du cours de français.

Au niveau de l'école fondamentale, quatorze enseignants (14) de nos enquêtés c'est-à-dire 100% disent que les effectifs des élèves dans les différentes classes ne leur permettent pas de donner des leçons de dictée, de composition, de dissertation et de déclamation de poèmes. Aussi l'enseignant du quatrième cycle de l'école fondamentale se contente-t-il de la rubrique « je retiens » placée à la fin de chaque leçon.

Pour le cycle post fondamental, quinze (15) enseignants sur vingt (20), c'est-à-dire 75%, nous ont fait savoir que l'expression écrite est bien observée par rapport à l'oral, surtout à travers les productions des situations de l'intégration. Ce qui signifie que l'expression écrite est privilégiée au détriment de l'oral. Dans cette optique, des activités ludiques méritent d'être proposées pour aider les enseignants à les utiliser dans leurs leçons quotidiennes.

### **4. Propositions d'une didactisation du slam en classe de français**

La mise en œuvre d'une didactisation de ce jeu se focalise sur deux compétences essentielles à développer en vue d'inciter les apprenants à prendre la parole en public d'une manière efficace. Il s'agit alors de la production écrite et orale.

#### 4.1 La production écrite

Pour développer les compétences de production orale et écrite par le slam, l'enseignant peut procéder de la façon suivante :

La première activité consiste à former des groupes de quatre élèves au plus pour produire des textes d'abord en autonomie ensuite en groupe. Cinq ou dix minutes suffisent pour créer le texte à présenter en classe. Cette activité est susceptible d'être prolongée même à la maison. Une séance de la déclamation est prévue enfin après avoir rédigé le texte à réciter. L'enseignant précisera la durée de chaque activité et les apprenants vont travailler en conséquence.

Une autre procédure adoptable par l'enseignant est de bâtir le texte en petits groupes, c'est-à-dire qu'il n'y aura pas de moments individuels pour écrire son propre texte. Les élèves sont assis à quatre. Dans ce cas, la démarche est plus simple et se présente comme il suit :

L'élève X prononce un mot et les trois autres donnent chacun son synonyme. Le mot choisi devient le titre de son slam qu'il présente spontanément sans avoir préparé, c'est le travail d'improvisation.

Par exemple, l'élève X donne le mot : apprendre

L'élève Y : apprenant

L'élève Z : apprenti

L'élève A : apprentissage

Le professeur demande à chaque groupe de composer un petit texte poétique de dix lignes en utilisant des phrases simples de type « sujet + verbe + complément ». Il leur montre également comment construire individuellement des phrases commençant par les mêmes initiales. En produisant ces poèmes, les apprenants développent une vive inspiration. Par exemple, le titre du slam peut être celui-ci : Apprentissage sélectif

Apprendre une langue étrangère est aujourd'hui le rôle des étrangers non natifs de cette langue,

Appuyer les apprenants qui apprennent sans raison d'être reste étrange à cette langue,

Applaudir les apprentis linguistiques motive les apprenants de cette belle langue,  
C'est ce que nous appelons un apprentissage par transposition didactique interne sélective.

Comme nous le remarquons ici, l'élève bâtit ses propres mots en activant sa mémoire. Il joue avec des mots qu'il connaît. Mais, il peut se servir des mots nouveaux. Cette activité d'écriture est plus rentable pour renforcer la maîtrise de l'expression écrite. La classe acquiert le lexique nécessaire pour organiser des phrases qui font sens. Pour tout texte réalisé, l'enseignant s'efforcera de le valoriser pour ne pas décourager le rédacteur. C'est ce qui implique l'adhésion de toute la classe à ce jeu.

#### **4.2. La production orale**

Au cours de cette séance de production orale, l'enseignant doit absolument accompagner toute la classe afin de vaincre les contraintes liées à la timidité et la peur de se tenir devant le groupe-classe. Pour y arriver, le professeur apprend aux élèves comment faire une lecture le plus rapidement possible sans aucune contrainte de prononciation. L'élève-slameur ne pourra pas avoir peur de commettre des erreurs grammaticales. Pour bien initier la classe à un bon entraînement à la lecture spontanée. Chacun relit son poème et le reste de la classe commence à suggérer des corrections qui seront validées par l'enseignant.

Compte tenu des difficultés de maîtrise de la langue française, ce travail de prononciation peut leur demander un effort supplémentaire. Pour y remédier, l'enseignant se servira alors des téléphones portables et chaque slameur s'enregistre et évalue la qualité de sa prononciation. Nous trouvons cette démarche didactique très intéressante dans la mesure où l'utilisation des nouvelles technologies devient une pratique innovante à transposer en classe de lecture.

#### **5. Avantages du jeu de slam en classe de langue**

Le jeu de slam présente des avantages chez les apprenants. Il provoque une créativité accrue des slameurs en produisant des textes variés. Il permet aux élèves d'acquérir une capacité de s'exprimer devant un auditoire sans timidité. C'est un jeu qui libère considérablement l'imagination des élèves. Le slam favorise le développement des compétences de l'expression orale et écrite des apprenants. Avec cette activité ludique, les élèves maîtrisent les différentes stratégies de mémorisation des textes rédigés et les reproduisent fidèlement en classe.

En organisant des séances d'improvisation, l'enseignant renforce les situations de communication des élèves. Avec le jeu de slam, l'enseignant repère les erreurs fréquentes de ses apprenants. C'est une activité qui propose des séances de remédiation et favorise l'accès au sens du texte récité. D'ailleurs, l'apprenant se

sent évalué non seulement par son enseignant, mais également par ses camarades. Cette construction du sens du texte chanté est facilitée par les gestes réalisés par l'élève-slameur. Grâce à la pédagogie du projet relevant de la perspective actionnelle, les enseignants peuvent prévoir des séances de rédaction des extraits à présenter publiquement. Et ceci initie l'élève au métier d'écrivain.

## Conclusion

L'article décrit le jeu susceptible de développer les compétences langagières des apprenants de l'école fondamentale et du post fondamental. L'entretien avec les enseignants de français et l'analyse des manuels nous ont révélé que le slam n'est pas pratiqué dans des situations didactiques. Aucun enseignant ne s'en sert pour développer sa leçon. Ainsi, même si certaines activités pouvant améliorer l'expression des élèves sont connues, elles ne sont pas employées pour développer la production écrite des élèves. Les professeurs de français affirment que les classes pléthoriques ne favorisent pas la réalisation de ces activités. Or, la pratique du slam crée la motivation et la prise de parole d'une manière équitable. Il constitue un outil de développement de compétences communicatives chez les apprenants. D'où la nécessité d'adapter les manuels et d'introduire le slam dans les programmes dès le quatrième cycle de l'école fondamentale.

## Bibliographie

- Berahino, Th. et al. 2018 [2016 ; 2017]. *Cahier des supports-élèves*, 1<sup>ère</sup> Année Enseignement Post-Fondamental (Section Langues). Bujumbura.
- Berahino, Th. et al. 2016. *Guide de l'enseignant*, 1<sup>ère</sup> Année Enseignement Post-Fondamental (Section Langues). Bujumbura.
- Berahino, Th. et al. 2017. *Guide de l'enseignant*, 2<sup>e</sup> Année Enseignement Post-Fondamental (Section Langues). Bujumbura.
- Berahino, Th. et al. 2018. *Guide de l'enseignant*, 3<sup>e</sup> Année Enseignement Post-Fondamental (Section Langues). Bujumbura.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*. Paris : PUG.
- Gaouaou, M. 2009. « L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures ». *Synergies Algérie*, n° 4, p. 209-216. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie4/gaouaou.pdf> [consulté le 15 octobre 2019].
- Germain, C. 1993. *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Montréal : Centre éducatif et culturel.
- Kanyana, S. et al. 2015. *Manuel de l'élève*, 7<sup>e</sup> année fondamentale (Langues), Tome 1, 2 et 3. Bujumbura.
- Kanyana, S. et al. 2015. *Manuel de l'élève*, 8<sup>e</sup> année fondamentale (Langues), Tome 1, 2 et 3. Bujumbura.

- Kanyana, S. et al. 2015. *Manuel de l'élève*, 9<sup>e</sup> année fondamentale (Langues), Tome 1, 2 et 3. Bujumbura.
- Kanyana, S. et al. 2015. *Guide de l'enseignant*, 7<sup>e</sup> année fondamentale (Langues), Tome 1, 2 et 3. Bujumbura.
- Kanyana, S. et al. 2015. *Guide de l'enseignant*, 8<sup>e</sup> année fondamentale (Langues), Tome 1, 2 et 3. Bujumbura.
- Kanyana, et al. 2015. *Guide de l'enseignant*, 9<sup>e</sup> année fondamentale (Langues), Tome 1, 2 et 3. Bujumbura.
- Martinet, P. 1996. *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.
- Puren, C. 2012 [1988]. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan.
- Vorger, C. 2011. *Poétique du slam de la scène à l'école. Néologie, néostyle et créativité lexicale*. Université Stendhal Grenoble 3 : Grenoble.
- Vorger, C. 2012. *Slam, des origines aux horizons*. Paris : PUG.

## Annexe

Un guide d'entretien a été élaboré pour décrire objectivement les éléments recherchés

- Quelles sont les activités littéraires que vous utilisez en classe de français ?
- Servez-vous d'un ludique pour motiver la classe ?
- Proposez-vous un texte à déclamer en classe ?
- Les élèves apprennent-ils à rédiger un texte à réciter en classe ?



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

## Ludique et enseignement du théâtre au Cameroun : une lecture psycho-analytique de *trois prétendants...un mari* de Guillaume Oyono Mbia

**Damlègue Lare**

Université de Lomé, Togo

dlare@univ-lome.tg

Reçu le 30-10-2019 / Évalué le 10-12-2019 / Accepté le 25-02-2020

### Résumé

Cet article tente de faire ressortir les qualités ludiques de *Trois prétendants...un mari* de Guillaume Oyono Mbia en mettant l'accent sur l'art pédagogique pouvant être utilisé dans la transmission des idées véhiculées par l'auteur. La question spécifique à laquelle nous tentons de répondre est de savoir « comment le mariage, une institution sociale fondée sur la confiance devient une méthode ludique de gain au mépris du choix et des sentiments de la femme, acteur principale de cette aventure matrimoniale ? » L'auteur ne serait-il pas en train de questionner certaines pratiques traditionnelles africaines qui ont milité contre l'émergence de la femme dans une société moderne où le matériel tente de phagocyter les valeurs éthiques ?

**Mots-clés :** Jeu, mariage, patriarcat, féministe, comédie

### Game in the teaching of drama in Cameroun: a psycho-analytic reading of Guillaume Oyono Mbia's *Trois prétendants... un mari*

### Abstract

This article attempts to bring out the playful qualities of *Trois prétendants...un mari* [*Three Suitors...one Husband*] of Guillaume Oyono Mbia by emphasizing the pedagogical art that can be used in the transmission of ideas conveyed by the author. The specific question I am trying to answer is "how marriage, a social institution based on trust, becomes a playful method of gain in defiance of the choice and feelings of the woman, the main actor of this marital adventure?" Would not the author be questioning some African traditional practices that militate against the emergence of women in a modern society where materialism tries to subdue ethical values?

**Keywords:** Game, marriage, patriarchy, feminist, comedy

### Introduction

Le jeu occupe une place de choix dans la pédagogie moderne du fait qu'il permet à l'apprenant d'acquérir des connaissances par des méthodes de divertissement.

La pédagogie du jeu devient essentielle dans les cours de littérature pour transmettre des connaissances littéraires et culturelles dans une approche méthodique et participative. Sigmund Freud a établi la relation entre le processus de développement de l'individu et le jeu (Freud, 2004 : 26). Jean Piaget a reconnu la contribution du ludique dans le processus de construction de la connaissance chez l'enfant (Piaget, 1969 : 35). Il convient de noter que le genre théâtral est en relation directe avec le jeu puisque le texte théâtral se nourrit d'une mise en scène où acteurs et spectateurs s'engagent dans un duel interactif. Il s'agit dans notre étude de voir comment enseigner *Trois prétendants...un mari* en tant que plaidoyer pour la revalorisation de la femme dans ses statuts social et culturel par la mise en exergue de jeu de mots, de tournures de phrases et de styles calqués sur un modèle ludique. La condition de la femme africaine en milieu traditionnel n'a cessé de faire l'objet de débats dans la littérature africaine postcoloniale. Cela est dû à certaines traditions patriarcales qui imposent à cette dernière silence (même devant le choix inopiné) de son conjoint par ses parents et l'allégeance aux hommes. Plusieurs écrivains et critiques ont exploré les lignes de pensées pouvant contribuer à améliorer tant soit peu l'image de la jeune fille dans les textes littéraires.

Depuis la parution de *Trois prétendants...un mari* en 1964 (première édition), des points de vue critiques ont examiné les vérités profondes qu'incarnent cette pièce théâtrale sans toutefois épuiser le fond du sujet, notamment l'exploitation pédagogique du jeu et l'idéologie constructive de l'auteur sur la nécessité de penser autrement l'émancipation de la jeune fille. Mireille Ngo Mbai - Gweth Ndjicki lit cette pièce comme *la confrontation de l'éducation traditionnelle et l'école occidentale autour du mariage de Juliette* et ajoute que *le passage de l'économie de troc qu'a connue l'Afrique avant l'arrivée des européens à l'économie monétaire a fait que tout se paie désormais en argent* (Ndjicki, 2010 : 52). Busari Lasisi affirme que Guillaume Oyono Mbia fait une critique de la dote sans voir comment cette pratique confère un statut dimunitif à la femme (Lasisi, 2013 : 6). Pour Chrys Amègan Officiel *La pièce fonctionne sur des conflits, et c'est la gestion de ces derniers qui fait son originalité*<sup>1</sup>. Son analyse ne prend pas en compte la vision pragmatique de l'auteur qui, par le truchement du langage satirique déconstruit la vision mysociniste du patriarcat qui ne laisse pas de chances à la femme de s'épanouir par l'éducation scolaire et universitaire. Ce que ces autres chercheurs ont manqué de souligner c'est d'une part, la relation du texte théâtral et le jeu et d'autre part, l'exploitation du ludique dans l'enseignement de la culture africaine en bute avec la civilisation occidentale. Le jeu théâtral peut-il servir de tremplin dans l'enseignement de la culture africaine en français dans les classes de Français Langue Etrangère ?



Notre Étude tentera de faire ressortir les formes et expressions du ludique dans *Trois prétendants...un mari* puis de voir l'enseignement de cette pièce suivant un modèle du ludique. Pour mieux cerner l'importance de l'activité ludique dans l'enseignement de la culture africaine en général et du Français Langue Etrangère, il conviendrait d'une part, de convoquer la théorie psychanalytique, qui explique le jeu par le besoin de réduction des pulsions et lui accorde un rôle prépondérant dans la formation du moi; d'autre part aux psychologues de l'enfance qui, depuis la psychogénétique de Piaget dans les années 1940 se sont servi du jeu comme d'un instrument pour mesurer les processus de maturation et le développement mental et affectif. Ces deux théories reposent sur le postulat d'une pédagogie qui expliquerait que « des étapes du développement se succèdent dans un ordre qui tient compte de la culture et de l'environnement de l'apprenant ; c'est cette notion d'ordre qui est importante parce que générale, et non les âges d'apparition des étapes, qui peuvent être différents, non seulement d'une culture à l'autre, mais également entre les individus issus d'une même culture » (Piaget, 1969 : 23). On verra cependant que les conditions socioéconomiques de la vie de l'apprenant peuvent influencer de façon considérable sur l'importance relative de ces différentes étapes.

### 1. Le théâtre comme jeu : création satirique ou divertissement ludique ?

Le jeu est une création de l'esprit humain qui vise l'épanouissement des facultés intellectuelles et le divertissement. Il est défini dans *Le petit Larousse Illustré* comme « une activité non imposée à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir » (Larousse, 2002 : 568). L'on retiendra que le jeu a une fonction de divertissement et de détente. Selon le manuel *L'enfant et le jeu : approches théoriques et applications pédagogiques*, de l'UNESCO, les jeux peuvent être répartis en quatre grandes catégories à savoir :

- 1) jeux faisant intervenir une idée de compétition, de défi, éventuellement lancé à un adversaire ou à soi-même, dans une situation qui suppose une égalité de chance au départ ;
- 2) jeux fondés sur le hasard, catégorie s'opposant fondamentalement à la précédente
- 3) jeux de mime, jeux dramatiques ou de fiction, où le joueur fait semblant d'être autre chose que ce qu'il est dans la réalité ;
- 4) enfin, les jeux qui (reposent sur la poursuite du vertige et qui consistent en une tentative de détruire, pour un instant, la stabilité de la perception et d'infliger à la conscience lucide une sorte de panique voluptueuse (UNESCO, 1979 : 6).

Nous nous focaliserons sur le jeu théâtral. Comment *Trois prétendants...un mari* peut être mise en scène ? En réponse, il faut considérer deux étapes : la compréhension textuelle, la mémorisation des passages et la mise en scène proprement dite. À ces trois niveaux, les apprenants s'exercent à des jeux de mémorisation et de performance. Le choix d'explorer l'aspect ludique dans cette pièce est fondé sur une déclaration de l'auteur dans la préface :

*... mon but en écrivant, est non de moraliser, mais de divertir » ...ce n'est qu'en le divertissant réellement qu'on peut espérer amener le public à prendre conscience de certains aspects de notre culture ou de notre vie sociale, et si ce faisant on parvient à semer en terrain fertile la graine appelée à se multiplier et à produire au centuple des reformes utiles, tant mieux... (Oyono, 2010 : 7)*

Partant de ces affirmations, nous disons que l'auteur avait déjà les prémisses ludiques dans la réalisation de *Trois prétendants...un mari*. La relation entre le jeu théâtral (la mise en scène) et le théâtre en tant que discipline est étroite. L'enseignement d'une pièce aurait plus d'impact dans la compréhension des apprenants si elle est jouée sur scène. L'enseignement de *Trois prétendants ...un mari* serait donc plus efficace si sa mise en scène était associée. Notre démarche consiste à voir le jeu théâtral non seulement comme la création de l'esprit qui vise le divertissement et la détente mais aussi et surtout comme un support pédagogique visant à améliorer l'enseignement. Elle vise également à explorer la fonction moralisante de cette comédie du fait que Guillaume Oyono Mbia s'est choisi le genre comique pour exposer de façon satirique et ironique les dérives de comportements de certains parents. Une de ces pratiques telle que la double dote avilit la femme africaine dans la pratique du mariage, sensée assurer le bien-être des époux et la pérennité de l'espèce humaine.

### **1. 1. Approche psychanalytique freudienne : cadre théorique et méthodologique**

Le public cible d'enseignement de *Trois prétendants... un mari* est majoritairement des élèves de lycée. L'âge est compris entre quinze et vingt ans. Notre cadre méthodologique repose sur la psychanalyse de Freud et la psychopédagogie de Piaget. Ce choix méthodologique est porté sur ces deux auteurs et leurs théories du fait qu'ils ont au mieux développé la relation entre la pédagogie et le jeu. Sigmund Freud dans son *Introduction générale à la psychanalyse* affirme que le jeu intervient dans presque toutes les étapes de la croissance de l'enfant et est intégré dans l'âge adulte comme activité essentielle de récréation et de loisir, contribuant énormément à la bonne santé (Freud, 2004 : 28). Freud identifie chez l'enfant le jeu comme une activité fonctionnelle. *L'enfant joue d'abord avec certaines parties*

de son corps (pieds, mains) puis il joue avec son corps tout entier (se trainer par terre, marcher, courir, sauter...). À partir de 2-3 ans apparaissent les jeux de « faire semblant », d'imitation. Ces jeux deviennent une transposition du monde ambiant et prennent des aspects symboliques et magiques. Ces jeux occupent une place importante chez l'enfant jusqu'à l'âge de 5 ans. Le jeu remplit ensuite une fonction socialisante lorsqu' à partir de 4-5 ans les contacts avec autrui font intervenir d'autres éléments : ces éléments sont notamment le désir de faire « comme les autres » et la recherche de la réussite. Mais surtout à partir de 7-8 ans l'enfant, libéré en partie de son égocentrisme social et intellectuel, pourra élaborer, avec ses camarades, des règles et s'y conformer<sup>2</sup>. La psychanalyse freudienne permet de voir chez les apprenants les bases essentielles d'assimilation de la leçon calquée sur le modèle ludique : jeu de mémorisation, jeu de mime et jeu de performance. Les jeunes adolescents du lycée font comme des jeux d'enfants.

La théorie de Piaget sur le développement de l'enfant dont les revendications essentielles étaient déjà en gestation chez Freud nous aide à entrevoir dans la croissance de l'enfant les étapes affectives développées par Freud et celles cognitives élaborées par Piaget. Si Piaget s'intéresse à l'évolution de la faculté intelligente en tant que « succession de stades allant des actions pratiques aux représentations ou actions intériorisées abstraites », il convient de noter que cette dernière évolution devait se faire valider préalablement par d'autres exercices de croissance. Tout processus de croissance suivant les étapes tient compte de la structure dont l'harmonie intelligente fonctionne de façon coordonnée puis sont liées à des paramètres d'évolution du système nerveux, à des paramètres sociaux et à des procédés de vieillissement du cerveau. Ce dernier est aussi conditionné par un système et un mécanisme psychobiologique de maintien d'équilibre qui se déroule entre les signaux fournis par la mémoire auxquels s'ajoutent ceux reçus de l'environnement ou de l'extérieur. Il n'est pas suffisant de penser que la revendication de Piaget selon laquelle l'environnement influence la croissance du cerveau rend compte de la pédagogie active. Il faut aller au-delà pour entrevoir la relation de cause à effet entre la croissance de l'enfant et les perceptions sensorielles et affectifs puis les jeux qu'il se propose de jouer. Les jeux d'images, les montages d'objets et leurs déconstructions sont causatifs d'une série d'architectures mentales que l'esprit construit au reflet de l'évolution créatrice du sujet nubile. Fort de ce constat, la représentation scénique de *Trois prétendants ...un mari* aiderait à la construction mentale critique chez les apprenants du lycée. La distraction est source d'épanouissement mental chez l'enfant comme l'est la concentration chez l'adulte. L'enseignement du jeu théâtral axé sur *Trois prétendants* matérialiserait cette visée constructive où les apprenants en quête de savoir font des exercices

de mémorisation, de mime, et de construction identitaire. Feuerstein et Spire ont relevé deux processus essentiels qui sont à souligner :

- *L'assimilation : réception d'informations nouvelles et intégration dans des structures cognitives préexistantes ;*
- *L'accommodation : modification de structures cognitives pour absorber, comprendre et appliquer des informations nouvelles. Un processus d'équilibration entre les deux est nécessaire sans quoi apparaissent des conflits cognitifs* (Feuerstein, Spire, 2006 : 44).

Nous percevons également chez Piaget l'idée selon laquelle la maturation intellectuelle n'est pas harmonisée chez les apprenants, variant selon les disciplines et les personnes. L'éducation aide les apprenants à assimiler des concepts et vocables, prenant appui sur des jeux d'apprentissage. Le scrabble, les mots croisés, la lecture silencieuse et vocale sont quelques exemples de jeux à intégrer dans l'enseignement de *Trois prétendants*. Ces exercices participent à la formation des mémoires sensorielles cognitifs, affectifs et psychomoteurs. Il faut alors souligner dans cette démarche les points suivants:

Enseignant et élèves doivent coopérer pour bâtir la leçon. Dans la mise en scène de *Trois prétendants* la coopération fait référence premièrement à une dialogique narrative et à la construction de rôles entre acteur(s) et enseignant ou metteur en scène.

Deuxièmement vient l'intermittence, cette communication symbolique aller-retour entre enseignant et apprenant. Par exemple, le professeur désigne ceux/ celles qui peuvent bien jouer les rôles de Juliette, de ses parents ou d'Abessolo. On peut circonscrire le jeu des élèves sur celui de l'enseignant et inversement.

Troisièmement, « La lisibilité de la classe d'enseignement est renforcée grâce au schéma présent ». L'idée ici c'est que l'enseignant doit pouvoir rendre perceptible le groupe classe en adoptant la technique ludique dans laquelle le jeu devient une médiation didactique jouée par les apprenants. Piaget l'explique :

*Dans cette coactivité dialogique, les mots engagent des actions et des attitudes, les feed-back des élèves amènent à conduire ou à aider le jeu, à des régulations et étayages en vue de secondarisation, métacognition et institutionnalisation Comme condition de dévolution, nous avons « se prendre au jeu » et « rentrer dans le jeu » afin de « jouer au jeu ». Comme condition de régulation : nous allons conduire le jeu en fonction d'un scénario ou script de la séance (Piaget 1936 : 46).*

Dans les jeux de mémorisation des passages telle que le discours du premier prétendant devant les parents de Juliette, il faut souligner que certains savoir-faire moteurs sont nécessaires : courir vite, changer de direction, s'arrêter, démarrer, attraper ou lancer un objet. Sur le plan perceptif, l'acteur participant du ludique doit avoir une notion exacte de sa situation par rapport à ses partenaires ou aux adversaires. Ils doivent également savoir apprécier les distances, les vitesses et les trajectoires. Tout cela est favorable à l'organisation spatio-temporelle et du schéma corporel. Ainsi, sur le plan des facteurs d'exécution (vitesse, force résistance), le jeu théâtral est très actif et sollicite les grandes fonctions cardio-pulmonaires (résistance organique). De plus, les changements fréquents de situation nécessitent une adaptation rapide (vitesse de réaction). Sur le plan mental ou de la pensée tactique, le jeu théâtral permet d'habituer l'apprenant à analyser des situations, à résoudre des problèmes, à choisir rapidement entre plusieurs solutions tactiques en fonction des situations de jeu. Sur le plan des facteurs psycho-caractériels, le jeu théâtral réclame un esprit d'initiative et de décision nécessitant une certaine forme de volonté et d'attention. Le jeu représente un moyen de s'affirmer vis à vis des autres, de mieux se connaître et se juger. Il développe la concentration et la maîtrise des émotions. Et sur le plan de la socialisation : de par sa nature même (jeu à règles) le jeu nécessite une prise de conscience de l'autre et devient un moyen de socialiser l'enfant et de développer ses aptitudes à la vie en société.

## **2. Valeur pédagogique du Jeu et objectifs de la formation ludique**

### **2.1. Le jeu théâtral comme méthode d'enseignement**

Le théâtre est un jeu puisqu'il est joué par les acteurs. Lorsqu'il est joué en classe, il permet de développer les capacités motrices et psychomotrices de l'enfant. Ensuite viennent les capacités intellectuelles : puisque la pensée (notamment la pensée tactique) fait partie intégrante de l'activité de jeu, il est important d'intégrer le jeu théâtral aux activités d'apprentissage. Puisque toutes les composantes psycho-caractérielles sont mises en jeu dans cette activité (affirmation de soi, volonté...), il s'ensuit que la pédagogie qui intègre le ludique devient plus efficiente dans son mode de transmission. Puisque tous les jeux collectifs font nécessairement appel à une adaptation à autrui, il est reconnu que certains apprenants ont une mémoire perceptive tandis que d'autre en ont une auditive. Ceux qui ont la mémoire perceptive retiennent mieux la leçon s'ils voient l'image ou la représentation scénique. Ceux qui ont la mémoire auditive retiennent mieux quand ils écoutent l'explication. Dans les deux cas, la représentation scénique qui combine l'image et le son est très utile pour enseigner *Trois prétendants... un mari*.

La didactique des disciplines dans les écoles africaines prend en compte la littérature théâtrale comme discipline à part entière. L'on pourrait dire sans risque de se tromper que *Trois prétendants... un mari* a les caractéristiques d'un texte bien écrit de par la profondeur des idées véhiculées et de par son style langagier. Enseigné comme théâtre, elle met en valeur la beauté de la culture africaine dans les négociations pré-nuptiales ou la dote joue un rôle symbolique, celui du rapprochement et l'unification des familles puis le renforcement des liens d'amitié entre elles. Il est vrai que l'arrivée de la monnaie moderne a contribué à développer chez certains parents comme dans le cas de Juliette un désir exacerbé de gains matériels par le biais de la dote. Néanmoins, si la civilisation occidentale a contribué à galvauder le sens de la dote chez certains parents, ce n'est pas l'essence de cette tradition qui est touchée. Son caractère symbolique demeure. Oyono Mbia n'est donc pas un détracteur de la tradition de la dote dans la culture camerounaise, mais un pédagogue de cette philosophie qui vise à préserver son originalité par le jeu de la comédie satirique. Le jeu théâtral choisi par l'auteur vise deux objectifs : véhiculer le message à une large audience et d'autre part rendre le message accessible au public. La pédagogie de Jean Piaget reconnaît l'importance du jeu dans le développement de l'intelligence chez l'enfant. Dans son œuvre *La naissance de l'enfant* Piaget affirme que l'observation de l'image et des représentations scéniques aident l'apprenant à mieux mémoriser et à retenir ce qui lui est enseigné (Piaget, 1936 : 45). Dans cette optique, la mise en scène de *Trois prétendants... un mari*. La ludification du mariage vise à déconstruire les discours phallogocentriques qui dénigrent la femme et remettent en cause son émancipation. Pour montrer comment les discours phallogocentriques ont chosifié la femme au point de « banaliser » le mariage qui se définit pourtant comme « un acte solennel par lequel un homme et une femme établissent entre eux une union durable » et dont « les conditions, les effets et la dissolution sont régis par les dispositions juridiques en vigueur dans leur pays » (*Le Petit Larousse illustré*, 2002 : 628), qui aspirent à vivre ensemble. La critique psycho-analytique discutée ici prête particulièrement attention au langage en tant que manifestation satirique de sens qui soutient la lecture du texte.

La théorie de la psycho-analytique inscrite dans notre logique s'évertue de dévoiler les antinomies typologiques qui sous-tendent la manifestation du signe linguistique au-delà de ses frontières textuelles. Freud pense que le langage lorsqu'il est utilisé dans un certain sens sert non seulement à exprimer la pensée de l'interlocuteur mais également à critiquer cette norme de pensée que n'épouse pas son auteur. Le sens du jeu nuptial dans *Trois prétendants ... un mari* par exemple partirait de sa cadence polyphonique ou les possibles interprétations qu'on lui

attribue hors de son contexte textuel qui corrobore pour alimenter le discours contextuel. Ainsi, l'inflation du signe langagier serait l'inflexion des sens pluriels qu'on lui attribue dans et hors de son contexte. Dans *L'interprétation des rêves* Freud affirme : La dévaluation même du mot « langage », tout ce qui, dans le crédit qu'on lui fait, dénonce la lâcheté du vocabulaire, la tentation de séduire à peu de frais, l'abandon passif à la mode, la conscience d'avant-garde, c'est-à-dire l'ignorance, tout cela témoigne. Cette inflation du signe « langage » est l'inflation du signe lui-même, l'inflation absolue, l'inflation elle-même. Pourtant, par une face ou une ombre d'elle-même, elle fait encore signe : cette crise est aussi un symptôme (Freud, 1920 : 18).

Cette ligne de pensée exprimée par la logique derridienne ponctue les discours des personnages du lobbying patriarcal dans *Trois prétendants ...un mari* sur le statut de la femme en milieu patriarcal. Guillaume Oyono Mbia dépeint le mode de pensée la société patriarcale traditionnelle camerounaise vis-à-vis de la femme qu'elle considère comme un être dimunitif incapable de choix judicieux et dont il faut ignorer l'opinion dans les choix de mariage. La scène se déroule à Mvoutessi un village situé en pays Fong au sud du Cameroun où un parent, Atangana met fin à la scolarisation de sa fille, Juliette, au collègue pour la donner en mariage à un fonctionnaire qui a versé deux cent mille francs en paiement de la dote. Mais le choix du père de donner Juliette à Mbia le fonctionnaire s'explique par le fait que ce dernier a plus donné (deux cent mille francs) par rapport à Ndi, jeune paysan (cent mille francs), premier prétendant à exprimer son désir d'épouser Juliette. Au total, le père ayant reçu une somme de trois cent mille francs de la main des deux premiers prétendants se trouve dans un pétrin lorsque cette somme fut volée par un « inconnu » que seule la divination d'un sorcier, Sanga-Titi peut révéler, selon les parents. Lorsque le sorcier n'a pas réussi à désigner le voleur, il perd le crédit des villageois et la situation fut sauvée par Oko le lycéen que Juliette a élu comme son mari et à qui elle a remis les trois cent mille francs volés de son papa Atangana.

Oyono Mbia exploite la poétique du jeu pour révéler des vérités profondes sur le statut subalterne de la femme en milieu traditionnel et patriarcal. Le point de départ de notre analyse est l'utilisation de l'incongru, du paradoxe ou de l'oxymore. L'incongrue, c'est tout comportement qui va à l'encontre des normes ou de la bienséance. De la perception même du mariage considéré souvent comme un acte solennel, l'auteur dépeint des parents qui prennent à la légère cet acte. Le fait pour les parents de « commercialiser » leur fille contre une fortune montre qu'ils sont peu soucieux de l'avenir de ce mariage. Ensuite, le refus de laisser Juliette continuer son éducation au collège sous prétexte qu'elle coûte chère dénote d'une fuite de responsabilité de la part du père Atangana qui trouve que le niveau

d'éducation au collège est largement suffisant pour une fille. Ensuite, le choix du fonctionnaire est imposé à Juliette incarne un jeu.

L'énonciation ludique, s'inscrit dans le traitement banalisant de la tradition de la dote, une pratique qui se veut solennel, sérieux et sincère. Mais le choix des parents de Juliette d'en faire un jeu de marchandage ou le prétendant qui dépose la plus forte somme est l'époux légitime pose problème. La dote perd son caractère solennel et sacré et devient un simple jeu d'enfant puisque Juliette ayant compris cette logique de ses parents, se prête au même jeu en « dissimulant » l'argent versé par les deux premiers prétendants pour la remettre à son copain de lycée qui se présente comme un riche ; devenant ainsi l'élu pour épouser Juliette. Le jeu intervient ici comme une métaphore perceptive qui parle d'un fait sérieux de société : le matérialisme en Afrique et le marchandage de la jeune fille. Si de par son caractère le jeu n'a pas fonction d'être dramatique, de susciter des émotions pathétiques, la représentation de la dote ici perçue comme un simple jeu, interpelle à plus d'un titre la conscience collective du lectorat ou des téléspectateurs sur la condition de la femme qui doit être repensée. C'est dans cette démarche qu'il faut comprendre l'opinion de Pierre Ouellet qui affirme que la métaphore est liée indépendamment de son contenu sémantique à deux modalités de perception : en tant qu'image ou figure et comme trope (Ouellet, 2000 : 16). En tant qu'image ou figure, elle donne à voir ou à imaginer, faisant ainsi appel à la vision. Comme trope, elle est « *direction* », « *tournure* », « *manière d'être tourné vers* » (Ibidem). Ce qui est en jeu ici c'est l'absence de consentement de Juliette, l'actrice principale de cette aventure : « *Je dis que je ne veux pas l'épouser. D'ailleurs, j'ai dit à ma mère que je suis fiancée à quelqu'un d'autre* » (Oyono, 2010 : 45). *Le code des personnes et de la famille* stipule que le consentement est essentiel et indispensable dans le mariage (*Le code togolais des personnes et de la famille*, 2000 : 15). Lorsque le consentement est absent ou vicié, cela peut faire objet de nullité de mariage. Or c'est précisément de cela qu'il est question dans la pièce, l'absence de consentement de Juliette. Oyono Mbia fait précéder chaque épisode comique du commentaire « *c'est le même jeu* » (Oyono, 2010 : 67, 76). Il souligne ainsi le caractère ludique de cette pièce inscrite dans le jeu théâtral comme un instrument didactique. Outre la mise en scène des séquences satiriques, l'auteur emploie également les instruments de musique, de jeu et de danse comme « *Oyono revient avec les tam-tams Ondua et lui attaquant le rythme du 'Nyeng', et Mézoé danse* » (Oyono, 2010 : 34).

L'oxymore ou l'antiphrase contribue à renforcer l'essence ludique dans la pièce. Par exemple, l'auteur en occasionnant la disparition par vol des trois cent mille francs, créé en même temps un scénario dans lequel la viande de vipère a été



volée, un quart de la viande. Abessolo le grand père de Juliette est plus préoccupé par la cause et l'auteur du vol de vipère alors que Atangana le père s'inquiète de la disparition de l'argent. L'auteur dans le dialogue engagé entre eux dissimule l'objet de perte dans l'entendement des deux interlocuteurs si bien qu'ils croient parler de la même chose :

*Atangana : Et vous dites qu'ils en ont laissé les trois quarts ?*

*Mézoé : (qui pense toujours à la bonne fessée)*

*Rien que les trois quarts !*

*Atangana : (claquant les mains)*

*Zua Meka! J'espère que ce sera assez pour donner à Ndi!*

*Abessolo : (scandalisé) Comment à Ndi ? C'est donc vous qui enseignez cela à vos fils ?*

*Atangana : (perplexe) Quoi ?*

*Abessolo (accusateur)*

*C'est vous ! Ils ont déjà tout pris en ne laissant que les trois quarts, et au lieu de donner ce peu aux sages de Mvoutessi, tu parles de l'offrir à un étranger d'Awaé ? (Oyono, 2010 : 67)*

Dans cet extrait, l'auteur a sciemment dissimulé l'objet de discussion, ce qui a été volé pour une fin comique. Le lecteur spectateur assiste à un dialogue de sourds puisque vers la fin, les deux interlocuteurs s'accusent mutuellement alors que leurs objets de préoccupation ne sont pas les mêmes.

*Abessolo : Je n'en veux plus! Mangez votre vipère seul !*

*Atangana : (Regardant les autres avec étonnement)*

*Notre vipère ?*

*Abessolo : (allant vers la grande maison)*

*Et ne m'appellez plus quand vous avez des affaires importantes à régler dans ce village (Oyono, 2010 : 68-69).*

Le côté ludique est l'effet que la colère du grand père Abessolo crée chez le lecteur /spectateur. Il s'agit d'une séquence de rire puis que le personnage est toujours dans l'erreur de ce qui fait objet de discussion. Oyono Mbida indique que dans ce scénario Abessolo se livre au même jeu (Oyono, 2010 : 67). Le sens du mot « jeu » dans cet épisode renvoie à une ironie dramatique ou le dramaturge dissimule la vérité au personnage et la révèle au lecteur/spectateur. Mbida semble enfoncer le clou lorsqu'il fait dire Abessolo que « la vipère est une chose plus importante » que la somme de trois cent mille francs volé (Oyono, 2010 : 68).

## 2.2. Le jeu théâtral et la pédagogie : de la mise en scène de *Trois prétendants ... un mari*

L'argument central ici part du fait que le théâtre est d'abord un jeu. L'enseignement de cette pièce ne peut donc se soustraire de sa mise en scène donc du jeu théâtral qui est son tremplin. Pour un enseignement efficient de *Trois prétendants... un mari*, il importe que la pièce soit jouée sinon en intégralité, du moins en partie. Le décor, les costumes, et les acteurs doivent répondre à la même ambiance comique présentée par l'auteur. La littérature théâtrale comme celle de Guillaume Oyono Mbia répond d'une norme pédagogique qui s'articule autour de deux axes majeurs : l'acquisition d'une compétence oratoire et articulatoire du français courant et soutenu chez les jeunes apprenants du secondaire et de l'université et la maîtrise de la culture africaine en matière de dote. *Trois prétendants ... un mari* faut-il le rappeler est une œuvre classique de la littérature africaine qui est enseignée dans plusieurs lycées et universités d'Afrique non seulement centrale mais également de l'ouest, du nord et du sud. Cette pièce se veut un texte didactique dans cette optique où les activités pédagogiques dans les écoles et universités cadrent avec ces deux objectifs. L'enseignement de la littérature devait aller au-delà de la simple lecture expliquée du texte pour présenter le concret aux apprenants. L'enseignement du théâtre devait être illustratif et le jeu théâtral devient nécessaire à cette fin. C'est précisément le rôle du jeu théâtral. Bernard Beckerman dit qu'une pièce théâtrale écrite reste incomplète jusqu'à ce qu'on la mette sur scène (Beckerman, 1970 : 15). L'enseignement du théâtre occupe une place de choix dans les écoles et universités africaines du fait que le genre dramatique est une composante des genres littéraires à cote du roman et de la poésie. A côté du fait que la mise en scène des pièces théâtrales aide l'apprenant à développer son art oratoire, le théâtre enseigne également des valeurs morales à travers les histoires et l'idéologie développées par l'auteur. Vlad Dobrioiu soutient que le jeu théâtral est indispensable dans les classes de Français Langue Etrangère (FLE) du fait qu'il développe chez l'apprenant la compréhension écrite et la production orale (Dobrioiu, 2014 : 96). Dans cette ligné de pensée, l'on doit dire que le jeu théâtral renforce les capacités oratoires, réflexive et les compétences de lecture chez les apprenants du FLE. Cette affirmation peut se trouver vrai également chez les élèves et étudiants de littérature.

Un autre argument qui soutient la nécessité de jouer *Trois prétendants...un mari* en classe, c'est la pertinence des thématiques développées. Oyono Mbia parle de l'Afrique et de ses réalités à un moment de son histoire ou la civilisation européenne a envahi le continent et entraîné la chute des valeurs africaines au profit de celles occidentales. Dans le contexte où nous parlons, l'économie de troc

et la générosité africaine a fait place à la civilisation de la monnaie, le matérialisme à outrance qui ont imposé un autre mode de vie aux africains qui doivent dorénavant raisonner en termes d'argent, peu importe le fait qu'ils ne sont pas préparés pour répondre à cette exigence. La condition principale de l'économie monétaire pour vivre aisément dans la société conquise par la civilisation européenne c'est d'avoir l'emploi ou toute activité génératrice de revenu. Cette condition même est subordonnée à une autre, l'éducation scolaire et la formation professionnelle. Or à l'époque où se passe l'histoire dans la pièce (dans les années 1960) les africains étaient en bute aux difficultés d'aller à l'école ou de se faire former. Il faut donc dire que les habitants du village de Mvoutessi sont plus victimes qu'acteurs de leurs difficultés. Donc le comportement matérialiste des parents de Juliette a ses causes lointaines dans l'imposition de la civilisation européenne. De cette perspective la pièce diffuse l'histoire africaine en prise aux valeurs occidentales. La mise en scène de *Trois prétendants ...un mari* est utile pour montrer aux étudiants de la littérature et civilisation africaines les transformations profondes opérées par l'imposition de la culture occidentale aux pays africains comme le Cameroun. Eu égard à la pratique de la dote, il convient de souligner que l'éducation occidentale même semblait être en conflits avec cette pratique, alors que la dote fait partie intégrante des valeurs africaines. En témoin la représentation de cette pratique dans les pièces comme *Le lion et la perle* (1963) du nigérian Wole Soyinka, ou Lakunle imbu de lui-même à cause de son statut d'instituteur s'en moque à profusion. Le congolais Guy Manga en a également fait mention dans *L'oracle* (1967). A la manière d'Oyono Mbia et de Guy Manga, les filles proposées en mariage sont dotées à l'âge de seize ans, au moment où elles sont en pleine éducation au collège. Forcées d'abandonner les études pour se marier, les protagonistes, Juliette et Louaka sont d'autant plus frustrées que déçues de ce que les parents n'ont pas compris l'importance de l'éducation scolaire pour les filles.

Dans la mise en scène de la pièce, il faut alors faire voir l'ignorance des parents en matière de l'éducation de la jeune fille, et insister sur le fait que la conception selon laquelle « une fille à l'école, cela n'aboutira à rien » est fautive. Le centre de la comédie créée par Oyono Mbia est l'exploitation du vice de consentement. Pour jouer efficacement cette pièce, le choix des personnages est important en ce que les personnages animent la dynamique théâtrale. L'ossature de la pièce repose sur les personnages car ce sont eux qui font mouvoir et progresser l'histoire. Ici les exercices suivants sont indispensables chez les acteurs : la mémorisation des propos des personnages, l'apparence vestimentaire, et la mime de leurs gestes. Nous allons les analyser de façon objective. Le jeu théâtral commence par la maîtrise des propos des personnages. Dans *Trois prétendants... un mari* les personnages sont

classés en trois catégories selon leurs générations. On a alors la génération des grands parents, la génération des parents et la jeune génération. La génération des grands parents : Abessolo, grand-père et Bella, femme d'Abessolo et grande mère de Juliette. Leurs rôles est important du fait qu'ils incarnent le mode de pensée des Africains de la société coloniale. Ici les acteurs doivent suivre la ligne de pensée et la philosophie des grands-parents dont la vision est déconnectée avec la réalité. Par exemple le fait pour Abessolo de penser qu'une femme n'a pas le droit donner son avis sur les affaires familiales est erroné. Lorsque Juliette se plaint qu'elle n'a pas été consultée sur le choix de l'homme qu'elle devait épouser, Abessolo retorque :

*Abessolo : (Se levant, à Juliette) Te consulter ?*

*(au public) Il faut qu'on la consulte!*

*(à Juliette) Depuis quand est-ce que les femmes parlent à Mvoutessi ? Qui donc est-ce qui vous enseigne cela ces jours-ci, cette prétention de vouloir donner votre avis sur tout ? Ça ne te suffit pas que ta famille ait pris une décision si sage en ta faveur ? (Oyono, 2010 : 20).*

Les grands-parents n'ont pas une bonne compréhension des temps modernes qui tiennent l'éducation scolaire comme norme d'intégration sociale. Bornés dans leurs mentalités, ils soutiennent que la femme ne doit pas être consultée dans le choix de son conjoint. Les acteurs jouant ce rôle doivent alors à défaut de remplir le critère d'âge, du moins être dans cette ligne de pensée. Le costume et l'apparence faciale peuvent être utilisés pour palier au critère d'âge. La génération des parents : Atangana père de Juliette, Makrita mère de Juliette et femme d'Atangana, Ondua oncle de Juliette, Mbarga chef de village et cousin de Juliette, Mezoë oncle de Juliette et son cousin, Mbia le fonctionnaire deuxième prétendant de Juliette, Tchétgen, commerçant troisième prétendant, Sanga Titi sorcier, Mo-Boula, femme de Sanga-Titi. La génération des parents est surtout celle en bute aux difficultés de la vie dictées par le besoin d'argent et qui pour des raisons de cherté des études ou la pauvreté décident de mettre fin aux études de Juliette. Dans le jeu scénique, les acteurs doivent prétendre que le mariage surtout avec un homme riche doit mettre la femme et ses parents à l'aise. L'enseignant dans son explication doit montrer que cette manière de penser est illogique, risquée, et fautive dans la plupart des cas. Les parents ont devoir de créer des conditions d'épanouissement de la jeune fille et ne doivent aucunement compter sur le mariage de celle-ci pour qu'elle s'épanouisse. La logique de cette pensée est simple : les prétendants dans la pièce sont des polygames à l'exception d'Okô le lycéen et fiancé de Juliette. Pour qu'une femme dans un foyer polygame s'épanouisse véritablement, il lui faudra créer les conditions elle-même en trouvant de l'emploi. Or la fin de l'éducation au collège ne lui permet pas de répondre à ce besoin. Il revient alors à dire que

le jeu scénique doit viser à faire ressortir cette réalité. Plus précisément le jeu de « cache-cache » peut être utilisé pour expliquer comment Juliette a découvert son fiancé. Ici les acteurs doivent montrer à travers le jeu comment Juliette a caché son fiancé pour ne le révéler qu'au moment où les parents croyaient que seuls leurs prétendants épouseraient leur fille. Le jeu de « puzzle » peut également être utilisé pour enseigner les mots et concepts relatifs à la culture africaine et dont l'objectif est de corriger l'aspect matérialiste de la dote. L'enseignement de la pièce sous-tend que les apprenants comprennent aussi le contexte culturel de l'histoire. Il s'agira de faire comprendre que la culture de la dote n'est ni archaïque ni encombrante pour les Africains. C'est plutôt la pratique de cette coutume à la manière occidentale avec comme fer de lance la valorisation de la femme selon les normes monétaire qui est à déplorer. La jeune génération : elle comprend Juliette fille d'Antagana, Oyono paysan et fils d'Antagana, Matalina cousine de Juliette, Ndi premier prétendant, Engulu chauffeur de Mbia et Okot le fiancé de Juliette, lycéen.

*Juliette : (indignée)*

*Quoi ? Je suis donc à vendre ? Pourquoi faut-il que vous essayiez de me donner au plus offrant ? Est-ce qu'on ne peut pas me consulter pour un mariage qui me concerne ? ... Mais je n'ai même pas encore vu l'homme que vous voulez me faire épouser. ...Vous comptiez sur moi pour vous enrichir ? Est-ce que je suis une boutique, ou bien un fond quelconque ? (Oyono, 2010 : 20-21)*

Au regard de la théorie psychanalytique freudienne, « Le jeu peut être rapproché des autres activités fantasmatiques de l'enfant, et plus particulièrement du rêve » (Freud 2004 : 54). La fonction essentielle du jeu apparaît alors dans la réduction des tensions nées de l'impossibilité de réaliser les désirs, mais, contrairement .au rêve, le jeu repose sur un compromis permanent entre les pulsions et les règles, entre l'imaginaire et le réel. Sous l'angle ethnologique, le jeu est un véritable indicateur culturel, à l'égal des manières de table ou des rites ; cependant son étude sous cet aspect n'est encore que trop partiel. Un théoricien comme Piaget considère même que le jeu constitue le fondement même de la culture, dans la mesure où il est le seul comportement irréductible à l'élémentaire instinct de survie. Il affirme que le jeu est à l'origine de toutes les institutions sociales, pouvoir politique, guerre, commerce, dont il met en lumière l'élément ludique. Selon lui, le jeu est encore à l'origine de l'art et il est vrai que le jeu comporte une part importante d'activité créatrice et présente avec l'art des analogies, bien que, contrairement à l'art, il échappe à tout projet de durée. Il convient de souligner que le jeu rhyme avec l'art théâtral ou les personnages notamment Juliette et Oko ont réussi à faire le score pour qu'au lieu le mariage entre les deux. Les parents qui au départ n'étaient pas d'accord sont revenus donner leur avis favorable car Oko a rempli la condition de dote en payant trois cent mille francs aux parents de Juliette :

*Voilà donc mes trois cents mille francs de dote ! » ... Tout le monde danse. Juliette et Oko iront prendre part à la danse après quelques temps. Les acteurs iront inviter ceux des spectateurs qui ne seraient pas encore partis à prendre part, eux aussi, aux célébrations du mariage de Juliette et d'Okou (Oyono, 2010 : 117).*

L'on voit également dans les jeux l'aboutissement ultime d'un processus de consolidation des institutions sociales. Et Oyono Mbia en donne la preuve dans la tradition de la dote dont les jeux qui l'entourent représentent une survivance dégradée. Il est certain, par ailleurs, que si le jeu est ancré au plus profond des traditions culturelles d'un peuple, il évolue également avec les sociétés ; et l'histoire nous apprend qu'il se modèle en fonction des systèmes économiques et politiques. Ainsi, au jouet simple comme le Mvet mentionné dans le deuxième acte de la pièce, fabriqué avec les moyens du bord, souvent par l'enfant lui-même, et dont on peut encore retrouver la trace dans le passé récent des sociétés Occidentales, l'âge industriel a fait succéder le jouet produit et marchandise, source de profits considérables.

Le pédagogue soucieux de rénovation ne peut rester indifférents devant les considérables possibilités offertes par les activités ludiques. En évoquant les étapes essentielles du développement psychique de l'enfant, tel qu'il peut se lire au travers de ses jeux, on a vu apparaître plus d'une fois l'étroite dépendance au milieu : sous quelque angle qu'on l'envisage, le jeu de l'enfant est en prise directe avec le social. Présence ou absence précoce de la mère, organisation familiale, conditions de vie et d'habitat, environnement, moyens de subsistance influent directement sur les pratiques ludiques, qui ne peuvent se développer lorsque la situation de l'enfant est par trop défavorable. Le jeu suppose loisir. « Qui a faim ne joue pas », écrit Roger Caillois dans la préface de *Les jeux et les hommes* (Caillois 2001 : 5). Il s'en suit que l'enseignement de *Trois prétendants ... un mari* en Afrique subsaharienne doit se nourrir des supports ludiques aussi bien classiques que modernes pour répondre aux exigences d'un enseignement de qualité.

## Conclusion et résultats

L'objectif de notre étude était de voir comment le jeu peut être exploité dans l'enseignement de *Trois prétendants ... un mari*. A l'issue de notre analyse, deux idées se dégagent : premièrement, le jeu remplit une fonction à la fois pédagogique et sociale. Deuxièmement, l'exploitation des formes ludiques dans l'enseignement de *Trois prétendants... un mari* est renforcée par l'usage du paradoxe, la comédie des meures et l'ironie. La conséquence de ces deux tandems c'est que l'exploitation de jeux théâtraux et d'autres divertissements changent les paradigmes relationnels quotidiens aussi bien dans l'enseignement que dans la vie socioprofessionnelle. Cette intégration de jeux aussi bien classiques rend l'enseignement de la littérature

et du Français Langue Etrangère plus viable et plus efficace. Il serait important d'ajouter que les jeux modernes associés aux nouvelles technologies d'information et de communication sont à encourager dans les écoles et universités. Dans ce contexte, ne serait-il pas aussi bien de renforcer l'enseignement par les jeux dans les institutions secondaires et supérieures ?

## Bibliographie

- Beckerman, B. 1970. *Dynamics of Drama: Theory and method of Analysis*. USA: Alfred Knopf.
- Caillois, R. 2001. *Les jeux et les hommes*. Paris: Harmattan.
- Derrida, J. 1967. *De la grammatologie*. Paris : les éditions de Minuit.
- Dobrioiu, V. 2014. « Les activités théâtrales en classe de français langue étrangère ». *Synergies Roumanie*, Revue du Gerflint, n°9, p 93-99. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Roumanie9/Dobrioiu.pdf> [consulté le 10 octobre 2019].
- Freud, S. 1920/2004. *Introduction à la psychanalyse (1916-1917)*, réédition. Paris : Coll Payot.
- Freud, S. 1939. *L'interprétation des rêves*. Paris : PUF.
- Feuereinstein, R., Spire, A. 2006. *La pédagogie à visage humain : méthode Feuerstein*. Paris : Le Bord de l'eau.
- UNESCO, 1979. *L'enfant et le jeu : approches théoriques et applications pédagogiques*. Paris : UNESCO.
- Lasisi, B. 2013. « Guillaume Oyono-Mbia et la Critique de la Dote dans *Trois Prétendants... Un Mari* » in *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)* Volume 15, Issue 3. p. 65-69.
- Togo, 2000. *Le code togolais des personnes et de la famille*. Lomé : Presses universitaires de Lomé.
- Mbia, G. O. 2010. *Trois prétendants ... un mari*. Yaoundé : Editions Clé.
- Ndjicki, M. N. M. 2010. *Discours sur les femmes et discours de femmes : une analyse ethno-socio-pragmatique de l'Implicite dans quelques pièces du théâtre camerounais francophone*. Thèse de doctorat en sciences du langage sous la direction de Philippe Blanchet. Université de Rennes.
- Ouellet, P. 2000. « La métaphore perceptive, eidétique et figurative ». In : J. F. Bordron et J. Fontanille, éd.s., *Langages : Sémiotique du discours et tensions rhétoriques* Revue trimestrielle, n° 137, p.18-28.
- Piaget, J. 1969. *Psychologie et pédagogie*. Paris : coll. Médiations.

## Notes

1. Chrys, A. O. « untitled » <https://www.facebook.com/110470319595260/posts/124970711478554/> [consulté le 10 octobre 2019].
2. Voir aussi cette « Introduction pédagogique, le jeu comme moyen d'éducation », In : *Répertoire de jeux traditionnels et essai de codification en vue de leur intégration dans le cadre de l'éducation physique et de l'animation sportive*. République du Sénégal, Ministère de la jeunesse et des sports. Centre National d'éducation populaire et sportive de Thiès. <http://educationalapaix-ao.org/Fr/mod%208/sm1/approfondissement/repertoire-jeux-traditionnels.pdf> [consulté le 10 octobre 2019].







ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

## De l'anecdote au jeu didactique en classe de Langues et Cultures Nationales au Cameroun : enjeux, obstacles et perspectives

**Gilbert Daouaga Samari**

Faculté des sciences de l'éducation

Université de Ngaoundéré

daouaga@gmail.com

Reçu le 18-10-2019 / Évalué le 30-12-2019 / Accepté le 17-02-2020

### Résumé

Les réformes en cours dans le système éducatif camerounais (au primaire comme au secondaire) ont le mérite d'intégrer désormais officiellement les langues et cultures nationales (LCN) dans l'enseignement. Durant les pratiques d'enseignement de cette nouvelle discipline, l'enseignant recourt habituellement à un document déclencheur oral dans sa classe : l'anecdote. L'objectif de cet article est d'interroger les enjeux de ce document ludoéducatif, la manière dont l'enseignant et les apprenants gèrent le jeu didactique résultant de son utilisation ainsi que des obstacles rencontrés dans la transmission et l'appropriation des savoirs. Les observables sur lesquels s'appuie cette analyse ont été produits à partir d'une enquête ethnographique (donc qualitative) menée en classe de Langues et Cultures Nationales (LCN), au Lycée classique de Ngaoundéré.

**Mots-clés :** jeu didactique, langues et cultures nationales, interaction, stratégie d'enseignement/apprentissage

### From anecdote to didactic game in National Languages and Cultures Class: issues, obstacles and prospects

### Abstract

The current reforms in primary and secondary schools in Cameroon have the merit of integrating officially National Languages and Cultures (NLC) in study Programs. So, when teaching NLC, the teacher uses frequently anecdote as "trigger document", an oral support that smooths the beginning of his lesson. The aim of this paper is to analyze the issues of using of this document, and how the strategies used by the teacher and his pupils drive to the didactic game. This paper studies also some obstacles encountered when teaching and learning. The analyzed data come from an ethnographic survey conducted in NLC classes in Secondary High School of Ngaoundere.

**Keywords:** didactic game, national languages and cultures, interaction, teaching-learning strategy

## Introduction

Après de remarquables initiatives de chercheurs évoluant individuellement ou travaillant dans le cadre du Programme opérationnel pour l'enseignement des langues au Cameroun (Propelca), les décideurs, en cohérence avec la loi d'orientation de l'éducation de 1998, réservent désormais officiellement des programmes aux Langues et Cultures Nationales (LCN). Les premiers programmes (élaborés suivant l'approche par compétences) ont été signés le 13 août 2014 pour l'enseignement secondaire général et sont entrés en vigueur à partir de la rentrée scolaire 2014-2015.

Néanmoins, le matériel didactique est très insuffisant pour faciliter la conduite des activités en situation de classe. Les enseignants sont alors contraints de faire preuve de plus d'inventivité : la conception d'un support oral comme déclencheur se présente comme l'une des stratégies adoptées pour parvenir à cette fin. Pour l'enseignement des LCN, l'anecdote est très souvent utilisée par les enseignants, surtout pour l'enseignement des cultures nationales. Sans entrer dans le débat lié à la frontière entre l'anecdote, le conte et la légende, nous appréhendons l'anecdote dans ce travail comme un récit, c'est-à-dire un genre narratif bref qui raconte un fait amusant présenté comme vrai (Renard, 2011) et présumé vécu par son conteur.

La pertinence de l'anecdote utilisée par l'enseignant pour introduire ses leçons découle en grande partie du fait qu'elle ouvre une séquence ludique qui a une rentabilité didactique telle qu'elle favorise la participation des apprenants à la construction des savoirs et de la leçon du jour. C'est d'ailleurs ce que recommande l'approche par compétences au Cameroun, adossée au socioconstructivisme revendiqué par les programmes comme nouveau paradigme dans l'éducation. L'objectif de cette réflexion n'est plus simplement d'analyser l'intérêt de ce document déclencheur en classe de cultures nationales (comme dans Daouaga Samari, 2019), mais également et surtout de s'intéresser aux différents mécanismes par lesquels l'enseignant réussit à faire de l'anecdote un véritable document ludoéducatif. Par la suite, cet article interroge les difficultés rencontrées par l'enseignant dans l'utilisation de ce document au cours de ses interactions avec ses apprenants, et qui gênent le bon déroulement du jeu didactique. Aux difficultés relevées, nous tenterons de suggérer des perspectives susceptibles d'améliorer l'enseignement de cette nouvelle discipline. Mais avant de nous pencher sur ces points, nous présenterons les observables sur lesquels nous nous appuyons dans ce travail.

### 1. La construction des observables

L'enquête à la base de cette réflexion a été menée au Lycée classique de Ngaoundéré, établissement où les LCN sont enseignées. Suivant les principes de la

méthode qualitative, qui exclut toute idée de représentativité et de généralisation pour mettre en relief la signification et la pertinence des observables (Blanchet, 2000), nous avons eu recours à deux techniques complémentaires.

Les observables que nous analysons sont constitués de leçons de LCN en classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>. Les cours ont été observés entre le 27 novembre et le 04 décembre 2015. Pour des besoins d'analyse, ces cours, que nous avons pris le soin d'enregistrer, ont été transcrits en respectant les conventions de transcription suivantes :

A = apprenant. AA = groupe d'apprenants. A (suivi d'un numéro) = apprenant par ordre de prise de parole dans une séquence. P = enseignant. [...] = coupure. ... = inachèvement. Guillemets = termes autonymiques. / = rupture. (Rires) = non verbal et commentaire de l'enquêteur. Majuscules = accentuation. XXX = inaudible. + = courte pause. ++ = pause plus ou moins longue. : = allongement de son. ? = question.

À partir de ces données, nous examinons comment l'anecdote est mobilisée dans le jeu didactique en situation de classe de LCN. Concept clé de la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2006), le jeu didactique est entendu dans cette étude comme « *les différents rapports qui s'actualisent entre les acteurs, voire le jeu que joue le maître en assumant sa personne de professeur* » (Lafleur, 2016 : 56). Autour de l'objet savoir, se configurent des rapports divers entre l'enseignant et les apprenants, dont l'analyse en classe de LCN met en lumière des stratégies enseignantes pertinentes et rentables, mais parfois hypothéquées par certaines pesanteurs qu'il faut connaître pour mieux les surmonter. En décrivant « les pratiques comme des jeux », nous convenons « *qu'une description pertinente de l'activité humaine dans son ensemble et de l'activité didactique en particulier, peut être obtenue lorsque l'on voit ces activités comme des jeux* » (Sensevy, 2008 : 40).

## 2. De l'anecdote au jeu didactique : quels enjeux ?

La finalité pour l'enseignant en classe (et surtout dans le jeu didactique) est que les apprenants s'approprient de nouveaux savoirs. Lorsque cet objectif est atteint, l'enseignant peut se prévaloir d'une victoire. Pour Sensevy, « *le Professeur (le joueur B) gagne si et seulement si l'Élève (le joueur A) gagne* » (Sensevy, 2008 : 44). L'anecdote est alors utilisée comme stratégies pour mener toute la classe vers cette victoire.

## 2.1. Le jeu par l'anecdote comme stratégie d'enseignement

Dans le jeu didactique, *il faut pour gagner produire des stratégies pertinentes, des stratégies gagnantes, et donc avoir le sens du jeu* (Sensevy, 2008 : 40). Ce sont ces stratégies que nous voudrions analyser dans cette section.

Le recours à l'anecdote en situation de classe facilite l'entame de la leçon dans la mesure où ce document constitue un déclencheur pertinent, surtout lorsqu'il est en cohérence avec la leçon du jour (Daouaga Samari, 2019). Dans l'exploitation de ce document avec ses élèves, l'enseignant élabore des stratégies pour faciliter l'appropriation des savoirs aux apprenants. En effet, la réussite du jeu que mène l'enseignant dépend entièrement de l'implication véritable des apprenants. C'est la raison pour laquelle il construit son « petit récit » en ayant recours à deux grandes stratégies.

En premier, dans l'anecdote de l'enseignant, l'illusion réaliste est très prégnante et contribue à maintenir les apprenants dans leur univers social quotidien, ce qui est en cohérence non seulement avec les objectifs d'enseignement des LCN, mais également avec l'orientation générale de l'éducation au Cameroun, censée s'appuyer sur des situations de vie concrète. Observons la séquence suivante qui introduit une leçon sur le mariage traditionnel en classe de 5<sup>e</sup> :

*Extrait 1 : Classe de 5<sup>e</sup>, leçon de CN, 27/11/2015*

*P : nous allons voir encore une autre leçon + alors avant de voir la leçon là j'aimerais vous raconter une petite histoire*

*AA : oui monsieur*

*[...]*

*P : alors ++ écoutez-moi + un matin me voici sorti un samedi + je sors donc je m'habille donc en tenue de sport + je commence à courir un deux un deux un deux + voilà un ami un de vos camarades xx il fait cinquième + si vous continuez à bavarder je/ j'arrête*

*AA : non monsieur*

*P : il fait la cinquième + il me dit que il veut courir + comme c'est mon ami nous courons courons courons on arrive quelque part + je dis ok je suis avec un enfant xx je reviens donc + quand je reviens on s'étire un peu + il me dit « grand frère » + il y a une chose qu'il ne comprend pas + je lui dis qu'est-ce qu'il y a ? il me dit que hier sa euh sa grande sœur était à la maison il sortait de l'école un vendredi n'est-ce pas ?*

*AA : oui monsieur*

*P : il sortait de l'école il arrive il trouve sa grande sœur là à la maison + et tout/ tout était arrangé donc c'était la propreté totale dans la maison + vous comprenez ?*

*AA : oui monsieur*

*P : il veut prendre euh un gobelet pour boire de l'eau on dit « non non non + ce n'est pas comme ça attends un peu c'est moi qui te donne » + donc finalement il s'est rendu [compte] que il ne devrait rien toucher + xx tout était xx les chèvres tout + maintenant il/ xx il entre + quelque temps après donc voilà tout le monde/ il y avait au moins cent personnes dans la maison + vous comprenez ?*

*AA : oui monsieur*

*P : bien + et puis on a commencé à parler parler parler parler parler + il me disait que ce qui + l'a beaucoup étonné c'est que quand ils étaient en train de parler là c'est comme si ils discutaient*

*AA : (Rires)*

*P : voilà + il me dit que c'est si les gens-là étaient en train de discuter de quelque chose + et quand il sort maintenant il guette par la fenêtre il voit sa/ sa sœur placée au milieu + il y a deux camps + on avait discuté on avait discuté il n'a pas compris + quand il pose la question même personne ne répond + il me dit que « bon comme tu es mon grand frère comme tu es mon ami + est-ce que tu peux m'aider » + j'ai dit que non il n'y a pas de problème je peux t'aider mais je te donne encore une semaine + depuis la semaine dernière + samedi n'est-ce pas ?*

*AA : oui monsieur*

*P : ça veut dire demain c'est samedi ça veut faire une semaine + et comme je sais que j'ai mes amis aussi ici + hein ?*

*A : monsieur*

*P : je ne peux aller dire ça comme ça je veux/ je voudrais d'abord savoir si vous connaissez quelque chose/ en réalité pour vous là de quoi il était question ? pourquoi ils avaient discuté discuté discuté la femme/ euh pas la femme la fille a été xx (à un élève qui lève le doigt) oui*

Dans cet extrait, deux faits retiennent notre attention pour l'instant. D'une part, l'enseignant construit son récit autour des inquiétudes d'un « enfant », un élève de la classe de 5<sup>e</sup>, qui serait un des camarades des élèves de la salle et qu'il présente comme un de ses amis. La référence à cet élève suffit pour que les élèves de la salle se reconnaissent dans le problème que le personnage principal du récit va poser à son « ami » enseignant, qui se consacrait « un samedi » à une activité

sportive. Le recours à ce jour de week-end, et donc jour de repos pour les élèves, va au-delà d'un simple cadrage temporel. En fait, après avoir discuté avec son ami ce samedi, l'enseignant lui a demandé une semaine pour réfléchir et l'aider à trouver des réponses à la question qui lui a été posée : le cours de l'extrait 1 étant fait un vendredi, la référence à « samedi » participe alors de la contextualisation de l'enseignement, puisque, après ce cours (le lendemain), l'enseignant pourrait enfin aider son ami. Il s'agit d'un ami imaginaire aux préoccupations duquel l'enseignant veut répondre, mais à condition que ses « amis » de la classe, c'est-à-dire ses élèves, lui proposent des solutions pertinentes. D'autre part, pour renforcer cette illusion réaliste, l'enseignant organise une mise en scène énonciative où propos de l'enseignant, de son « ami » et des interlocuteurs directs de cet « ami » se mêlent à l'effet de faire assumer (par un discours direct) chacun de ses propos, alors que l'enseignant, *de facto*, reste le seul à avoir conçu cette anecdote. La référence aux propos supposés exacts de personnages (à l'exemple de l'ami de l'enseignant qui déclare : « bon comme tu es mon grand frère comme tu es mon ami + est-ce que tu peux m'aider ») donne l'illusion que cet « ami » s'est effectivement exprimé.

Par ces stratégies, l'enseignant parvient à faire en sorte que la situation posée dans l'anecdote soit perçue comme réaliste et concerne ses élèves : il s'agit de stratégies d'une centration sur l'apprenant, surtout que l'enseignant recourt à des stratégies incitatives pertinentes. Pour amener ses élèves à (ré)agir, l'enseignant, comme on peut l'observer dans l'extrait 1, utilise divers marqueurs discursifs. D'abord, il appelle à l'attention de ses apprenants : c'est la fonction du marqueur « écoutez-moi » qu'il utilise (Oppermann-Marsaux, 2016). L'enseignant voudrait se rassurer qu'il a toute l'attention de ses apprenants et que ces derniers suivent effectivement toute l'histoire qui leur est racontée et dont la compréhension détermine la réussite de la leçon. C'est pour cette raison que l'enseignant, par l'usage du marqueur (« n'est-ce pas ? »), cherche non pas l'accord des apprenants (puisque'il est le seul à connaître l'anecdote qu'il raconte), mais le maintien du contact avec ces apprenants. Dans ce contexte, ce marqueur joue le même rôle que « hein ? » : ce sont des *signaux de pilotage de l'interaction* (Chanet, 2003 : 2) qui assument, dans cet extrait, la fonction phatique. Mais encore, sachant que son anecdote ne pourrait efficacement jouer son rôle de déclencheur si elle n'est pas assimilée par les élèves, l'enseignant les interroge par « vous comprenez ? » : par ce marqueur, en postposition, il indique la fin d'une information (Andersen, 2007) dans l'anecdote ; puis, il se rassure immédiatement que cette information a bien été comprise par les apprenants.

Bref, l'ensemble des stratégies utilisées traduisent la volonté de l'enseignant d'impliquer ses apprenants dans l'action didactique. Le jeu devant être coopératif,

l'enseignant essaie de respecter le principe de la « réticence didactique » qui exige qu'il ne dise pas aux élèves tout ce qu'il sait (Sensevy, 2006), et qu'il se contente de les faire (ré)agir. Ces stratégies analysées s'avèrent efficaces, car c'est grâce à elles qu'il réussit à faire intervenir véritablement ces apprenants dans la construction des savoirs.

## 2.2. Jeu didactique et construction de nouveaux savoirs

L'appropriation de nouveaux savoirs par les apprenants est largement tributaire de leur implication personnelle. Dans l'anecdote narrée par l'enseignant, la participation effective de ces apprenants se remarque facilement. La coopération entre enseignant et élèves est effective.

Premièrement, les apprenants approuvent clairement la place d'acteurs que leur réserve l'enseignant par des réponses massives aux différentes questions qu'il pose le long de son anecdote. Soit ils rassurent l'enseignant qu'ils sont effectivement à l'écoute : le marqueur « oui monsieur », qu'ils utilisent chaque fois que l'enseignant vérifie le maintien du contact, est un indice de leur implication dans la classe. Ce « oui monsieur » témoigne donc de leur présence dans l'activité de classe et marque en même temps leur adhésion aux idées exprimées et à l'activité dans son ensemble. Soit ils incitent l'enseignant à terminer son histoire quand il menace d'arrêter à cause de leur bavardage : d'où leur intervention en masse (« non monsieur ») dans l'extrait 1 pour dissuader l'enseignant qui déclare vouloir suspendre sa narration.

Deuxièmement, les élèves sont tellement attentifs et impliqués qu'ils arrivent à anticiper la réponse attendue par l'enseignant, comme le témoigne l'extrait suivant :

*Extrait 2 : Classe de 5<sup>e</sup>, leçon de CN, 02/12/2015*

*P : BON voilà suivez + suivez + j'ai un ami n'est-ce pas ?*

*AA : oui monsieur*

*P : j'ai un ami un petit gars comme vous xxx j'ai rencontré une femme xxx n'est-ce pas ?*

*A : oui monsieur*

*P : xxx il se rend compte que dans la: famille là + dans la maison n'est-ce pas il y avait + sa sœur qui était à Maroua xxx tout est en blanc + quand il veut mai:nant toucher/ quand il veut mai:nant toucher quelque chose on lui dit « non non non » + xxx alors que en sortant le matin xxx quand il veut mai:nant prendre un gobelet*

*pour boire l'eau « non non non on te donne l'eau » + alors ++ quelque temps plus tard (à un élève) ho + (à la classe) quelque temps plus tard voilà les gens qui viennent de partout n'est-ce pas ? les gens qui viennent de partout les gens/ les inconnus + ils sont/ ils ont remplis la: maison n'est-ce pas ? + soudain on appelle la grande sœur xxx nous étions en train de parler du projet/ on dit « non non toi va dans la chambre » puisque c'est un enfant n'est-ce pas ? alors on était en train de parler + quand on parlait là la femme/ sa sa grande sœur était au milieu + n'est-ce pas ? alors*

*AA : (lèvent leurs doigts)*

*P : (aux élèves qui lèvent leurs doigts) après avoir fini de parler je ne veux pas qu'on lève le doigt avant + avant avant euh avant la fin de l'histoire + vous levez le doigt pourquoi ? vous voulez m'interrompre ?*

*A : on a xxx*

*P : alors lui il ne comprenait pas + on parlait parlait après + on entendait seulement le murmure le murmure + tout le monde était là il sort maintenant il dit « non comme on ne veut pas de moi ici à la maison » il part il cherche à savoir je suis son meilleur ami + hum + il m'a posé la question + il m'a expliqué xxx alors où il est à la maison là il attend que xxx*

*AA : (Rires)*

*P : écoutez vous savez que je n'ai pas oublié + mes habitudes n'est-ce pas ?*

*A : oui monsieur*

*P : quand on dit monsieur xx*

*AA : (Rires)*

*P : alors ++ de la... ?*

*A : xxx*

*A : monsieur*

*A : oui monsieur*

*A : non monsieur*

*P : alors (à un élève) toi debout (à la classe) bien votre camarade xx du mariage ok je prends j'arrête comme ça en main*

*AA : (Rires)*

*A : moi monsieur*

*P : oui là-bas*

*A : c'est la dot*

*P : il s'agissait... ?*

*A : la dot*



*P : de la dot n'est-ce pas ? ok il s'agit de la dot + bien + donc ça veut dire que je peux déjà aller dire à mon ami là simplement qu'il s'agit de la dot n'est-ce pas ?*

Dans cet extrait, les interventions sont denses et, seulement après la troisième prise de parole de l'enseignant, les apprenants parviennent déjà à décrypter la suite de l'histoire et à imaginer la réponse attendue d'eux. L'effacement de l'enseignant au profit de la focalisation sur les élèves dans la construction des savoirs est d'autant plus pertinent qu'en favorisant la reconfiguration des « positions topogénétiques », - la topogénèse « renvoie au partage des responsabilités et des rôles dans la transaction » (Sensevy, 2006 : 211) - les transactants élèves assument leur position d'acteur et contribuent activement et efficacement à l'élaboration de la leçon.

Ne voulant pas interrompre son histoire, l'enseignant retarde la réponse des apprenants qui, au moment opportun, n'ont aucune difficulté pour donner la réponse correcte, pour deviner le titre de la leçon du jour. L'anticipation faite par les élèves (en levant les doigts) est interprétée à ce niveau par l'enseignant comme une tentative de rupture du contrat didactique, de transgression de la norme implicite qui régule leurs échanges. C'est pour cela qu'il ne tarde pas à signifier explicitement à ses apprenants qu'il a bien l'intention de raconter toute l'histoire avant qu'ils ne prennent la parole à leur tour.

Dans la mesure où les apprenants sont parvenus, à la fin de cette étape de la leçon, à faire ce qui était attendu par l'enseignant (c'est-à-dire donner la bonne réponse), l'objectif de l'enseignant se trouve atteint : « Le Professeur atteint son objectif si l'Élève apprend, avance dans son apprentissage : l'enfant parvient à faire plus de pas qu'auparavant » (Sensevy, 2008 : 44). Au niveau des apprenants, on note une progression sur le plan épistémique. Cependant, il est des leçons où la conduite de cette étape est perturbée par des pesanteurs diverses.

### **3. Des obstacles à la réussite du jeu didactique**

Deux obstacles majeurs rendent très difficile le fonctionnement et donc la réussite du jeu didactique lorsque l'enseignant des LCN a recours à l'anecdote comme déclencheur : l'attente d'une réponse unique et l'improvisation.

#### **3.1. L'attente d'une réponse unique**

Dans une classe de 6<sup>e</sup> par exemple, après avoir introduit sa leçon par une anecdote qui parle de la cuisine, l'enseignant, comme d'habitude, demande à ses élèves de deviner le titre de leçon. Mais la suite de cette leçon se complique et s'allonge

inutilement parce que l'enseignant impose à ses apprenants un titre comportant « deux mots » :

*Extrait 3 : Classe de 6<sup>e</sup>, 04 décembre 2015*

*P : je veux/ je veux seulement peut-être en deux mots xx (donne la parole à un élève) oui*

*A : préparer le couscous*

*P : préparer le couscous + hein ? il y a déjà « la » vient à côté « préparation de » + « couscous » encore (à un autre élève) oui*

*A : la cuisine*

*P : la cuisine + donc là où on/ là où on veut hé:: + la où/ la où on prépare là c'est ça la cuisine non ? donc je dis maintenant là où on prépare + alors on appelle ça comment ? en: deux mots (à un élève) oui*

*A : la préparation du couscous*

*A : non*

*P : « la préparation... » il y a jusqu'à/ il y a QUATRE mots (à un autre) oui*

*A : monsieur on pouvait/ on peut dire ça « recette du couscous »*

*P : « la recette du couscous » « la » déjà « recette » déjà « couscous » (à un élève qui bavarde) ho (donne la parole) oui*

*A : la fête*

*P : c'est la fête ?*

*AA : (Rires)*

*P : hein ? nous avons dans dans*

*A : monsieur*

*P : oui allons-y oui*

*A : la cuisson du couscous*

*P : la cuisson du couscous comment ?*

*AA : (Rires)*

*A : (d'un ton sarcastique) la cuisson du couscous*

*P : (calme les élèves) ho (désigne un élève) oui oui allons-y oui*

*A : la CUI:SSON*

*P : de couscous (rires)*

*A : monsieur*

*P : ce n'est pas seulement le couscous (désigne un élève) oui là-bas*

A : *la cuisson du couscous*

P : *bien suivez suivez (à un élève) oui*

A : *xx*

P : *oui c'est déjà bien mais je veux encore plu: simple (désigne un élève) oui*

A : *la préparation traditionnelle*

P : *nnon la préparation traditionnelle préparation de quoi ? wala dites-moi attendez attendez quand on faisait le cours sur/ sur l'habillement n'est-ce pas ? on avait parlé de... on parlait de... on avait de « l'art vestimentaire » n'est-ce pas ? alors je peux aussi utiliser le même mot (désigne un élève) oui*

A : *l'art culinaire*

P : *l'art culinaire c'est bien + on applaudit pour lui*

AA : *(applaudissements)*

En réalité, en dehors de l'apprenant qui a parlé de la « fête », tous les autres ont proposé des titres qui parlent effectivement de la cuisine ou des pratiques culinaires : « préparer le couscous », « la préparation du couscous », « cuisson du couscous », « la recette du couscous », « la cuisine ». La présence de « couscous » dans la plupart des réponses se comprend par le fait que l'anecdote racontée parlait prioritairement du couscous. L'enseignant, s'attendant à une généralisation dans les réponses, précise que l'attention ne devrait pas être seulement focalisée sur le couscous. Ainsi, certains proposent par exemple « cuisine » ou « la préparation traditionnelle ». Malheureusement, toute réponse de plus de deux mots est systématiquement disqualifiée par l'enseignant. Suite à l'incapacité remarquée des apprenants à proposer le titre attendu, l'enseignant cherche à se rattraper en donnant la structure souhaitée : il fait penser ses élèves au titre de la leçon précédente. Ce n'est donc qu'après que l'enseignant a évoqué le titre « l'art vestimentaire » qu'un élève procède par analogie pour proposer le titre « l'art culinaire » qui, si l'on se fie aux règles typographiques en français, compte en réalité pour trois mots. En fin de compte, l'enseignant ne respecte pas lui-même le nombre de mots qu'il a exigé pour le titre de ladite leçon.

Cette pratique, qui consiste à n'attendre des apprenants que la réponse que l'enseignant se représente comme étant la seule convenable, conduit à réduire la participation des apprenants dans la construction des savoirs et à leur donner une fausse illusion selon laquelle à la question posée il n'y aurait qu'une seule réponse possible. Par ailleurs, cela allonge inutilement le cours et retarde l'enchaînement des activités. Il est vrai que, en prolongeant cette étape, l'enseignant permet aux élèves de continuer à réfléchir. Mais il n'en demeure pas moins que l'attente de cette réponse unique perturbe la gestion du temps qui est déjà assez réduit pour l'enseignement des LCN (03 heures hebdomadaire). L'adoption du constructivisme

ne peut se comprendre sans la prise en compte de la diversité de compréhension des phénomènes par les élèves, et donc celle de la pluralité des termes que chacun d'eux peut utiliser pour exprimer sa pensée. La situation que nous venons de décrire a, selon nous, un lien étroit avec la préparation de cette activité.

### **3.2. L'improvisation de l'anecdote**

L'improvisation dont nous parlons ne concerne pas la narration de l'anecdote proprement dite. La variation que nous avons souvent constatée dans la narration de ce court récit n'est pas préjudiciable à la réussite de l'activité en classe, puisque le contenu, les personnages et les stratégies d'enseignement ne changent pas. C'est la forme même de l'anecdote qui varie, selon qu'on passe d'une classe à une autre, ce qui n'empêche pas la réussite du jeu didactique.

Mais ce qui ne fait pas l'objet d'une préparation minutieuse, c'est très souvent la conduite des interactions une fois que la narration est terminée. Comme nous l'avons vu dans les extraits analysés plus haut, en effet, l'anecdote ouvre sur des échanges entre l'enseignant et ses élèves. Ainsi, en situation de classe, l'enseignant devrait prévoir les questions à poser pour faciliter l'exploitation de ce déclencheur, mais également prévoir un ensemble de réponses possibles que pourraient proposer les élèves.

Étant donné que les problèmes identifiés ne sont pas sans incidence sur la réussite du jeu didactique et de la leçon par extension, l'enseignant devrait s'armer de précautions pour éviter tout ce qui constitue un obstacle. C'est à ces précautions que s'intéresse la dernière section de cet article.

## **4. Suggestions en vue de l'amélioration de l'exploitation de l'anecdote pour un jeu didactique optimal**

Les suggestions suivantes que nous voudrions sommairement présenter répondent aux problèmes notés dans la section précédente. L'objectif est d'envisager des perspectives qui favoriseraient une exploitation plus rentable de l'anecdote, pour la réussite du jeu didactique.

### **4.1. L'ouverture à la pluralité des réponses**

L'analyse de l'extrait 3 dans la section 3.1 nous a permis de remarquer que l'enseignant, dans la gestion des interactions, s'attend à une réponse unique à la question qu'il pose à ses apprenants. Il va même jusqu'à indiquer le nombre de mots que cette réponse doit contenir. Plusieurs réponses ont été proposées par des

apprenants, mais elles ont été systématiquement rejetées par l'enseignant alors qu'elles étaient en relation avec le thème abordé dans l'anecdote. Ce n'est que l'évocation du titre d'une autre leçon qui a pu sauver l'activité inaugurale de cette leçon.

Une telle attitude est de nature à rendre les étudiants passifs en situation de classe, d'autant qu'au fil des interactions, leurs réponses sont disqualifiées alors qu'elles sont en relation avec l'histoire racontée. En réalité, valider les réponses données par les apprenants, quand elles sont en rapport avec le contenu de l'anecdote, ne devrait pas être perçu comme une erreur par l'enseignant, au point de les rejeter dans leur totalité. La pluralité de ces réponses rend plutôt compte des efforts faits par ces apprenants dans la construction du sens du récit. L'enseignant peut bien utiliser ces réponses pour relancer la réflexion et guider les élèves. Au moment où les programmes d'enseignement revendiquent une centration sur l'apprenant, il est contre-productif d'adopter une stratégie qui vient inhiber la dynamique déclenchée par l'usage de l'anecdote et qui ralentit (sinon hypothèque) le jeu didactique. L'apprenant ne peut être véritablement acteur de son apprentissage que si ses efforts sont encouragés par un travail de validation des connaissances produites, ouvert à la pluralité des réponses.

#### **4.2. La préparation de l'anecdote**

Comme toute action didactique, l'anecdote à exploiter en situation de classe demande à être préparée par l'enseignant. Il n'est pas surtout question pour nous de contraindre l'enseignant de ne pas varier son anecdote. En passant d'une classe à une autre, les petites variations que l'on constate au niveau d'une même anecdote rendent plutôt compte de la vitalité de ce genre, mais également des compétences narratives de l'enseignant.

Toutefois, les questions à poser en situation de classe doivent faire l'objet d'une préparation sérieuse. En effet, ce sont ces questions ainsi que les stratégies d'incitation diverses utilisées qui garantissent cette phase inaugurale de la leçon. Dans bien des cas, la bonne exploitation de l'anecdote s'avère, sur le plan didactique, véritablement rentable. Mais cette préparation que nous suggérons ne devrait pas inciter l'enseignant à attendre de ses apprenants qu'ils devinent exactement les réponses qu'il a prévues ; ils peuvent avoir des réponses différentes et convergentes. Ce travail préalable devrait pouvoir l'aider à mieux planifier les étapes de sa leçon. Puisque la réussite des activités de classe dans leur ensemble dépend de la mise en train, il gagnerait à mieux s'organiser, à bien prévoir des questions pertinentes pour l'exploitation du document choisi pour éviter de céder à l'improvisation

dont les conséquences sur le plan didactique sont importantes, comme cela a été relevé dans ce travail. La fiche pédagogique de préparation de cours devrait en conséquence être prise au sérieux, comme elle intègre généralement ces éléments auxquels nous faisons allusion.

## Conclusion

L'anecdote est un déclencheur habituellement utilisé par l'enseignant de LCN, pour ses cours de cultures nationales notamment. Le recours à ce court récit est en cohérence avec l'orientation générale de l'enseignement de cette discipline, censée contribuer à l'enracinement culturel des apprenants. En même temps, du point de vue didactique, l'anecdote narrée ouvre des interactions qui entraînent une forte participation des apprenants, ce qui répond à l'ambition des programmes de mettre l'apprenant au centre de son apprentissage. De par les stratégies d'enseignement déployées par l'enseignant, l'utilisation des anecdotes assure la réussite du « jeu didactique ».

Parfois, le fonctionnement de ce jeu est perturbé par des obstacles qui, certes, ne sont pas réhibitoires, mais contribuent quand même à avoir une conséquence notable sur la motivation des apprenants et sur la gestion du temps d'apprentissage en situation de classe. C'est le cas quand l'enseignant s'attend à l'unique réponse qu'il se représente comme étant juste pour la question qu'il pose, ou alors quand il improvise les questions servant à l'exploitation de l'anecdote choisie. Ce qui pourrait, finalement, garantir la réussite du jeu didactique (marquée par un apprentissage véritable des apprenants), c'est l'effort que l'enseignant consentira pour ouvrir cet exercice à la pluralité des réponses justes données par les apprenants ainsi que pour préparer l'exploitation du déclencheur choisi.

## Bibliographie

- Andersen, H. L. 2007. « Marqueurs discursifs propositionnels ». *Langue française*, n° 154, p. 13-28.
- Blanchet, P. 2000. *La linguistique de terrain : méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes : PUR.
- Chanet, C. 2003. « Fréquence des marqueurs discursifs en français parlé : quelques problèmes de méthodologie ». *Recherches sur le français parlé*, n° 18, p. 1-25.
- Daouaga Samari, G. 2019, « J'ai un ami... » : une anecdote comme document déclencheur en classe de Langues et Cultures Nationales au Cameroun. Pertinence et conséquences didactiques. In : *Littératures orales africaines : modalités de transmission, réceptions et enjeux pédagogiques*. Yaoundé : Les Éditions Dinimber & Larimber, p. 121-131.
- Lafleur, D. 2016. *Théorie et pratique didactiques : création d'un plan de cours interdisciplinaire de littérature et musique comparées au collégial*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.

Oppermann-Marsaux, E. 2016. « Le développement du marqueur discursif écoute/écoutez du moyen français jusqu'au français classique ». *Linx*, n° 73, p. 65-84.

Renard, J.-B. 2011. « De l'intérêt des anecdotes ». *Sociétés*, n° 114, p. 33-40.

Sensevy, G. 2006. « L'action didactique. Éléments de théorisation ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 2, p. 205-225.

Sensevy, G. 2008. « Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique ». *Recherche et formation*, n° 57, p. 39-50.







ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

## Le jeu comme résilience à la guerre dans un roman congolais

**Doumouya Adama**

Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire  
doumadam2@gmail.com

Reçu le 30-10-2019 / Évalué le 15-12-2019 / Accepté le 17-02-2020

### Résumé

La recherche formelle et thématique qui caractérise le roman africain se traduit par l'exploitation et l'exploration de matériaux disparates, d'où l'hybridation qui impulse une véritable dynamique à cette littérature. L'étude se propose de s'appuyer sur l'inscription du jeu dans le roman *Johnny Chien Méchant*, pour faire découvrir, qu'au-delà d'un simple et banal usage anecdotique, le ludique participe activement à la signification de l'œuvre et en détermine le projet narratif. En effet, véritable stratégie narrative sous-jacente, la convocation du jeu et l'exploitation de ses ressources, permettent de dévoiler des formes et des expressions qu'il sera intéressant de circonscrire en appréhendant les techniques et les stratégies de leur mise en texte, ainsi que les enjeux qui en découlent, notamment en tant qu'alternative à la violence guerrière.

**Mots-clés** : hybridation, ludique, projet narratif, métaphore ludique

### The game as resilience to war in a congolese novel

### Abstract

The formal and thematic research that characterizes the African novel is seen through the exploitation and exploration of disparate materials, hence the hybridization that spurs a real dynamic to that literature. The study proposes to lean on the presence of the game in the novel *Johnny Chien Méchant*, to discover that, beyond a simple and banal anecdotal use, the playful actively participates in the significance of the novel and determines its narrative project. Indeed, as a true narrative strategy underlies, the convocation of the game and the exploitation of its resources, helps to reveal forms and expressions that will be interesting to circumscribe by dealing with the techniques and strategies of their putting into text, as well as the issues arising from it, particularly as an alternative to war violence.

**Keywords**: hybridization, playful, narrative project, playful metaphor

## Introduction

De tous les genres littéraires, le roman semble être celui qui se soumet le moins à une définition rigide, statique et immuable (Stalloni, 2008 : 59-60). Il est appréhendé plutôt dans son ouverture, son absence de frontières et son caractère protéiforme qui l'autorisent à accueillir en son sein, toutes les influences et tendances comme le fait remarquer Bakhtine (1978 :441) :

L'étude du roman en tant que genre littéraire présente des difficultés particulières. Elles sont déterminées par la singularité du sujet : le roman est le seul genre en devenir, et encore inachevé. Il se constitue sous nos yeux. La genèse et l'évolution du genre romanesque s'accomplissent sous la pleine lumière de l'Histoire. Son ossature est encore loin d'être ferme, et nous ne pouvons encore prévoir toutes les possibilités plastiques. (...) Mais l'important c'est que, contrairement aux autres genres, le roman ne possède pas de canons : historiquement se présentent des spécimens isolés, mais non des canons romanesques en tant que tels.

De ce fait, ce genre proclame et assume son adaptabilité à tous les terrains et se veut le terreau de germination à la frontière de toutes sortes d'arts et de pratiques. Ces influences peuvent se décliner en genres littéraires, en arts, en techniques ou en pratiques sociales comme le jeu<sup>1</sup>, car le ludique peut être convoqué dans l'univers diégétique, non pas seulement de façon anecdotique, mais aussi en tant que matériau signifiant et significatif du roman. Mais quelles sont les modalités de cette inscription du jeu dans le roman ? Cette étude se propose d'analyser les contours du mariage entre le ludique et le romanesque en ce que le premier se trouve au cœur de la création littéraire. Toutefois, au-delà de cette approche qui appréhende l'écriture comme participant d'un jeu, il ne faut pas perdre de vue que cette activité et pratique sociale peut constituer un matériau romanesque et qu'au surplus, certaines connexions intradiégétiques portent la marque d'une métaphorisation du jeu. Il s'agit donc de dévoiler les différentes implications du jeu dans ses interactions avec le littéraire. Pour ce faire, et en nous fondant sur des théoriciens comme Bakhtine, des historiens comme Huizinga, des sociologues comme Caillois et en recourant aux acquis de la narratologie, nous tenterons d'analyser les différents aspects du jeu ainsi que ses formes et expressions dans le roman *Johnny chien méchant* d'Emmanuel Dongala. Cette démarche permettra d'envisager les enjeux d'un tel croisement entre le ludique et le romanesque.

## 1. Entours et contours du jeu en littérature : du jeu littéraire vers le jeu en littérature romanesque

La littérature présente des rapports multiples avec le jeu. Ainsi, le mariage réussi entre le récit fictionnel avec le jeu, dévoile un des nombreux avatars du genre romanesque. En effet, le jeu entretient avec la littérature romanesque, divers niveaux de relations. Dans le cadre de cette étude, nous retenons la convocation du jeu en tant que thématique et aussi dans ses manifestations métaphoriques, incluant les relations entre les catégories et les instances narratives.

Il s'agit d'abord d'appréhender le support littéraire qu'est le livre comme un objet ludique, c'est-à-dire un jouet. Le jeu peut aussi se saisir à travers la langue et ses multiples usages dans le texte romanesque. Les deux pôles que sont l'auteur et le lecteur tissent aussi un jeu. En dernier lieu, l'univers diégétique peut être le réceptacle et le lieu de déploiement de la thématique du jeu. Autrement dit, la perception du jeu peut être analysée du point de vue de l'inscription des faits de jeu à l'intérieur de l'univers diégétique. De fait, l'inscription du ludique dans le roman apparaît comme un aboutissement naturel, si l'on tient compte de cette analyse de Huizinga (1967 : 11) qui estime que l'Homme est davantage un *Homo ludens* qu'il n'est *homo faber*. Pour lui en effet, le jeu est une caractéristique principale et propre à l'humain. Cette aptitude naturelle de l'Homme a pu contaminer les activités humaines au nombre desquelles l'écriture tient une place particulière. Il n'est par conséquent pas surprenant que le ludique revendique une place de choix dans le champ romanesque si l'on s'en tient à cette approche téléologique de Huizinga.

### 1.1. La littérature comme un jeu

La perception du jeu peut être analysée du point de vue de l'inscription des pratiques de jeu par l'auteur, à l'intérieur de son univers diégétique. Pour ce qui concerne la forme, en plus des différents aspects qui relèvent des mélanges divers, des éléments typographiques, des écarts relevant de la pagination et de la mise en page<sup>2</sup>, il faut voir aussi l'aspect extérieur du livre qui peut en faire un objet de jeu. Haydée Silva Ochoa (1999 :407), dans sa thèse répond ce qui suit à la question *avec quoi joue-t-on en littérature ?* :

*...le mythe selon lequel il est possible de dissocier entièrement écrit et écriture est mis à mal par la place croissante accordée à la matérialité des écrits, au texte comme artefact littéraire. Nous allons donc resserrer la perspective pour nous intéresser à deux types de supports ludiques, l'un matériel, l'autre linguistique.*

Il s'agit ici de la dimension de l'objet-livre en tant que matériel ludique, c'est-à-dire le livre considéré comme un jouet. Jacques Henriot (1987 :217), lui, évoque la notion de *coefficient de jouabilité*, lequel correspond au potentiel ludique d'un objet ou d'une situation quelconque. Ainsi, tout objet peut recéler des dispositions intrinsèques qui en font un instrument de jeu selon certaines conditions et certains contextes. Conséquemment, le livre dans sa matérialité, dispose de certaines caractéristiques ludiques. Haydée Silva Ochoa accorde une attention au livre pris comme un objet ludique. Elle présente d'abord le livre comme ce qu'il est en apparence : un simple objet qui peut être assimilé à un jouet. De cette façon, elle met en avant ses caractéristiques extérieures, sa matière et son utilisation par une certaine catégorie de lecteurs, notamment, les jeunes. Pour Ochoa (1999 :409) :

*Le livre peut en effet stimuler nos sens en leur offrant une large palette de formes, de tailles, de poids, de couleurs, de textures, voire de températures, d'odeurs et de sons. Si écriture et lecture sont assimilables à un jeu, le livre quant à lui peut être assimilé au jouet car tous deux mettent en objet le désir. L'objet-livre socialise le désir en lui donnant une forme maîtrisable par le lecteur, tout comme le jouet socialise le désir à travers le jeu.*

La considération du format d'un livre et sa reliure, peuvent constituer déjà un début de jeu. Un lecteur ou un simple collectionneur peut par exemple vouloir disposer dans sa bibliothèque de plusieurs versions d'un même livre, de ses différents formats et de ses diverses reliures. Par ailleurs, pour l'enfant, même pour ceux d'entre eux qui ne savent pas encore lire, détenir un livre peut servir de prétexte à un jeu qui s'appuierait sur les aspects physiques et plastiques de ce livre. Par ailleurs, la manipulation de l'ouvrage, les différents exercices et les activités que l'enfant peut exécuter avec son livre sont assimilables à des jeux. De ce point de vue, tout livre est *a priori* un objet de jeu, donc un jouet. Cette dimension s'appréhende bien plus avec les livres-albums par exemple. En effet, l'album peut être un objet ludique dont le sujet-jouant, notamment les plus petits, peuvent observer et manipuler les images. Ceci est perceptible surtout chez les enfants ou encore chez les individus qui, ignorant la valeur d'un ouvrage, peuvent en user comme d'un jouet ou pour un usage inhabituel.

L'on peut considérer que tout l'univers paratextuel peut être vu comme participant de cette perception de l'objet-livre pris dans sa dimension physique de jouet, donc pouvant être utilisé dans le cadre d'un jeu. Si l'on part de cette définition qu'en donne *Le Dictionnaire des termes Littéraires* (Van G. H. et al., 2005 :353) dont les rédacteurs s'inspirent des travaux effectués sur le paratexte par Genette dans *Palimpseste*, puis dans *Seuils*, le paratexte désigne *ce qui se trouve autour d'un texte, c'est-à-dire toutes les données textuelles qui présentent au lecteur*

*le texte proprement dit et peuvent fonctionner pour lui comme des seuils, des orientations, ou des pièges.* Cette définition éclaire sur la possibilité de concevoir le paratexte comme un jeu. Le paratexte vu comme un seuil, une orientation ou un piège, offre toute latitude au lecteur d'en user au gré des ressources de son imagination. En effet, les illustrations de la première de couverture, le titre de l'œuvre, les subdivisions internes, qu'elles soient originales ou classiques, participent de ce jeu. Les 28 chapitres titrés du nom des deux narrateurs du roman *Johnny chien méchant* rentrent dans ce cadre. Dongala, à travers la distribution alternative de la parole à ces narrateurs crée un jeu littéraire qui en rajoute à l'originalité de son texte. C'est ce qui justifie qu'Ochoa (1999 : 410) dise que

*La structure constitutive d'un jeu équivaut ainsi à un répertoire implicite de règles ; appliquée à la littérature, cette métaphore particulière renvoie au pacte de lecture que l'auteur propose à son lecteur ou, mieux encore, au répertoire implicite de règles nécessaires pour que ce pacte puisse être respecté.*

Ces considérations générales et théoriques effectuées, il s'agit désormais d'analyser le jeu et ses différentes manifestations dans le champ romanesque. Comment se fait le basculement du jeu dans le roman vers le jeu romanesque ?

## **1.2. Formes et expressions du jeu en littérature romanesque : du jeu dans le roman au jeu romanesque**

Les écrivains africains de la deuxième génération ont recours à diverses techniques qui s'apparentent à des jeux. En effet, l'utilisation des procédés du conte et de la tradition orale dans le roman, le mélange des genres et des langues, les infractions aux codes moral, langagier et linguistique ainsi que toutes les diverses techniques mises en œuvre peuvent s'assimiler au jeu. Cette révolution littéraire se décline dans les romans africains en des créations audacieuses, des appariements inattendus, des insertions surprenantes et des mélanges truculents. Le transport de joie qui est celui du joueur se retrouve ainsi chez l'écrivain lorsqu'il écrit et aussi chez le lecteur qui savoure ces écrits savamment élaborés. Une extase qui fait justement penser à l'hystérie qui peut s'emparer du joueur en acte, l'aire de jeu étant ici le texte. Le jeu à travers ses occurrences dans *Johnny chien méchant* se manifeste de façon concrète par le biais du ndzango<sup>3</sup> (Dongala, 2002 : 13, 221) et de manière métaphorique, il se lit dans l'évolution du parcours des personnages principaux dans le roman. Notamment à travers les rapports d'abord indirects puis directs entre les narrateurs Laokolé et Jhonny et aussi dans le jeu du personnage de Johnny.

## 2. Du motif du jeu en littérature ou le jeu comme matériau romanesque

Le jeu populaire qu'est le ndzango trouve sa place dans le roman dans des moments de grande affliction. D'abord à la page 13 où Laokolé est contrainte de convaincre sa mère de fuir devant l'avancée des troupes et encore à la page 221 où le ndzango permet de noyer les effets de la guerre, dans le camp de réfugiés. Par ailleurs, le chassé-croisé entre Laokolé et Johnny ainsi que les changements successifs de noms du jeune milicien s'appréhendent comme des métaphorisations et des expressions du jeu.

### 2.1. Le N'dzango, un exemple de mariage entre jeu et roman

Le champ romanesque se veut le lieu d'expérimentation du jeu à divers titres. C'est dans ce sens qu'il faut appréhender la réflexion de Mikhaël Bakhtine (1972 :141) qui estime que :

Le roman permet d'introduire dans son entité toute espèce de genres, tant littéraires (nouvelles, poésie, poèmes, saynète) qu'extra-littéraires (étude de mœurs, textes rhétoriques, scientifiques, religieux, etc.). En principe, n'importe quel genre peut s'introduire dans la structure d'un roman (...) Ces genres conservent habituellement leur élasticité, leur indépendance, leur originalité linguistique et stylistique.

À partir de cette analyse, l'on observe que Dongala dévoile une approche du jeu dans *Johnny Chien Méchant*. En effet, le jeu de ndzango permet aux enfants de se distraire afin d'oublier quelque peu les affres de leur quotidien, marqué par une guerre interminable. La narratrice Laokolé, en optant pour cette activité ludique, présente une pratique ayant des accointances avec l'*agôn* de Caillois (1967 : 92). Le jeu de ndzango qui n'échappe pas à son rôle autotélique, est convoqué dans deux brefs passages et sert de moyen de distraction et de résilience face à une situation chaotique. Le jeu enfreint certaines de ses propres règles pour servir d'alternative à la guerre qui fait rage autour du camp où il est pratiqué. Ce havre de paix si précaire soit-il, est le cadre choisi par l'auteur pour faire intervenir le jeu, même si la pratique est aussi évoquée au début du roman, à la page 13. D'une occurrence à l'autre, le jeu de ndzango subit dans le contexte présent, une altération de ses codes. Laokolé (Dongala, 2002 :221) l'explique :

*Nous avons commencé à jouer au ndzango, que les garçons ont adoré car d'habitude c'était un jeu réservé aux filles. Si j'étais heureuse, leurs parents l'étaient encore plus. Commencée avec une dizaine d'enfants, mon école- jeux, chants, récitations, petits calculs et dessins avec du charbon de bois sur une*

*grande plaque de contreplaqué qui servait comme tableau de fortune- avait dépassé la vingtaine d'élèves au bout de quelques jours.*

L'on constate que les effets ambiants et pervers de la guerre influencent les modalités de la pratique du jeu, dont les normes sont viciées et pliées aux conditions des lieux (camp humanitaire protégé) et du moment (temps de guerre). De ce fait, le chronotope (Bakhtine, 1978 :237) fait subir des variations au jeu. En effet, le jeu n'est plus seulement réservé aux filles et se fait mixte, association jeunes garçons et jeunes filles dans la même partie. Aussi, les spectateurs ne sont-ils plus seulement des enfants, mais se composent pour une bonne proportion d'adultes. Ainsi, en plus de faire jouer les personnages, le narrateur se plaît encore à jouer sur le jeu en question, en modifiant les règles. Hormis cette convocation, le ludique en littérature postule que le parcours des personnages du roman a des accointances avec le jeu, de façon métaphorique.

## **2.2. La métaphore du jeu : des regards croisés au chassé-croisé littéraire**

Le jeu dans sa matérialité s'appréhende par le biais des acteurs qui s'y adonnent. Dans le roman analysé, les personnages principaux Loakolé et Johnny s'invitent comme des acteurs de jeu. Pour saisir les caractéristiques du personnage de fiction, Philippe Hamon propose une classification, en s'appuyant sur leurs actions (faire) et leur essence (être). Ces caractéristiques prennent en compte les actions et l'idiosyncrasie du personnage ainsi que sa position dans la diégèse et ses désignations par le/les narrateur(s). Dans un article paru dans la revue *Littérature* (Hamon, 1972), il propose 6 attributs caractéristiques du personnage : *La qualification différentielle* qui est relative aux traits caractéristiques du personnage, du point de vue qualitatif et quantitatif. Il s'agit des attributions qui sont indexées au personnage qui acquiert de ce fait des spécificités physiques, psychologiques et sociales. Rentrent dans ce classement le nom, le portrait et d'autres traits particuliers et spécifiques du personnage. Le personnage dans la taxinomie de Hamon dispose aussi de *la fonctionnalité différentielle* qui consiste en l'évaluation de la place du personnage dans l'action. *La distribution différentielle* quant à elle, est relative aux actions jouées par tel personnage à tel moment du récit et l'effet qui pourrait en découler. Ceci renvoie au caractère stratégique d'un personnage dans la diégèse. Dans les réseaux de relation, un personnage peut acquérir plus ou moins d'importance selon ses rapports avec les autres. Qu'il rencontre le plus grand nombre de personnages peut faire de lui un personnage particulier dans la diégèse : c'est ce qu'Hamon nomme *l'autonomie différentielle*. Par ailleurs, certains traits sont caractéristiques de certains types de personnages en rapport avec un genre littéraire donné.

Il s'agit de la *pré-désignation conventionnelle*. Enfin, il y a ce que Hamon appelle la *commentaire explicite* qui est constitué de l'ensemble du discours que le narrateur peut tenir sur le personnage. Ce sont des jugements de valeur, des qualificatifs mélioratifs, dépréciatifs ou neutres. Il se compose des propos ou allusions évaluatives énoncés à l'endroit du personnage.

Nous fondant sur la *fonctionnalité* et la *distribution différentielles* d'Hamon, nous pouvons analyser l'agir des deux personnages essentiels du roman. De fait, Laokolé et Johnny racontent la guerre, chacun selon sa vision et son point de vue. Les deux narrateurs se partagent à part égale, les 28 chapitres qui constituent l'ouvrage. Le récit de la jeune fille semblant plus intime et se faisant à la première personne du singulier. Johnny, lui, raconte avec la première personne du pluriel et semble par conséquent se prononcer au nom de ses camarades, comme si l'adolescent rechignait à assumer ses responsabilités de soldat, qui, du reste dépassent son statut de gamin. Subséquemment, les deux narrateurs n'ont pas la même réaction suite à l'annonce radiophonique de pillage général faite par le général Giap. Laokolé (Dongala, 2002 :6) comprend qu'il s'agit là du début des moments difficiles pour les civils, d'où les préparatifs d'une fuite précipitée de la maison. Dans le même temps, et sous un autre regard, Johnny (Dongala, 2002 :8) accueille avec allégresse l'information qu'il juge d'ailleurs insatisfaisante pour lui, eu égard au fait que l'annonce limite le temps des pillages. Et le chassé-croisé entre les deux adolescents se poursuit jusqu'à atteindre son paroxysme au chapitre 28 et se solde par la mort de Johnny. Le rôle de narrateur de Laokolé s'affirme aussi à travers son implication dans l'organisation de la partie de ndzango qu'elle organise dans le camp de réfugiés. Dans ce jeu de cache-cache, Laokolé tient le rôle du joueur poursuivi quand Johnny est le poursuivant. Le jeu de cache-cache se terminera par la mise à mort de Johnny racontée aux chapitres 27 et 28 par Johnny et Laokolé, chacun selon son point de vue. Dès lors, il y a un jeu imagé entre les deux adolescents, l'une luttant pour survivre et faire vivre les siens, et l'autre préoccupé par ses succès guerriers. La succession des chapitres orchestrée par l'auteur sans que les personnages ne se rencontrent vraiment, est un indice qui renforce la notion de jeu. Ici apparaît la vision agônistique du jeu que Caillois développe. Il existe en effet une compétition entre les deux narrateurs, chacun préoccupé par un objectif qui est compromis par les actions et l'existence de l'autre. En réalité, l'enfant soldat considère la guerre comme un jeu.

### 2.3. Quand la guerre devient un jeu

Le personnage de l'enfant-soldat Johnny se révèle dans son innocence, laquelle transpire sur tous ses actes, ses dires et ses réflexions. L'enfant soldat s'illustre et



se construit dans son rapport à la guerre. Le jeune combattant, ingénu, voit dans la guerre, non pas seulement une pratique violente destinée à arracher la vie, la liberté, l'honneur et la dignité aux adversaires, mais encore comme une activité ludique. De ce fait, il se joue et joue de la guerre. La guerre acquiert avec lui les caractéristiques non plus du *polemos*, mais de l'*agôn*, de l'*alea*, du *mimicry* et de l'*ilinx* développés par Caillois : La guerre devient donc une activité compétitive, où peut intervenir le hasard et la chance. Elle est aussi représentation et aboutit au vertige. L'enfant-soldat devenu *tueur-joueur* ou *joueur-tueur*, trouve une exaltation de sa personne, une exultation émotionnelle qui le satisfait dans l'acte de guerre qui se mue dès lors, en acte ludique.

Par conséquent, Johnny joue avec la vie des autres, notamment celle de ses adversaires et ennemis. C'est ce que l'on peut appréhender dans l'exemple suivant : *Mais juste au moment de presser la gâchette, mon cerveau a réfléchi. Si je le tuais, il n'y aurait plus aucun témoin pour prouver que TT et moi avions bien fait la chose. Giap, Caïman, Idi Amin, Ouragan et tous les autres, personne ne me croirait. Ce témoin était donc nécessaire. Alors je lui ai seulement balancé une balle dans la jambe droite pour l'empêcher de fuir et je suis sorti.* (Dongala, 2002 :22). Le jeune soldat de fortune épargne la vie du technicien de la télévision comme s'il s'adonnait à un jeu de dé. Il joue aussi avec la vie de ses camarades et sa propre vie, mais encore, il joue avec les situations et les circonstances que la guerre ne manque pas de semer sur sa trajectoire. C'est ainsi qu'il faut comprendre sa réaction violente contre Double Tête qui a le malheur de se tromper en le l'appelant par un surnom qu'il déteste : *Si j'étais furax ? J'étais furax ! J'ai saisi mon PA pour abattre Double Tête comme l'avait fait Giap avec Caïman...* (Dongala, 2002 :87). Au regard des motifs qui ont conduit Johnny à vouloir tuer son camarade, l'on saisit le peu de cas qu'il fait de la vie des autres. Pour lui, jouer avec la vie de tiers est un acte banal. En effet, Johnny qui reste un enfant, ne perçoit pas la guerre comme un fait grave, comme une activité sérieuse et dangereuse, mais bien comme une activité ludique. Or l'on a déjà vu que le jeu se définit aussi dans son opposition au caractère sérieux de la vie. De ce fait, il y a un changement de paradigme qui fait acquérir à une activité grave, dramatique et tragique, des caractéristiques d'un fait futile, anodin. Il s'en suit une sorte d'expurgation de cette tragédie guerrière qui devient juste une fiction, une banalité et un objet de réjouissance dans l'esprit de l'enfant soldat. C'est pourquoi, lorsque le Général Giap ordonne le pillage général de quarante-huit heures, Johnny qui ne saisit que l'aspect ludique des actes de guerre, s'oppose à cette décision de sa hiérarchie et décide d'outrepasser les ordres : *Servez-vous jusqu'à lundi..., non mais, pourquoi quarante-huit heures ? Il croyait vraiment qu'on avait besoin de sa permission ? Nous*

*allions rapiner tant qu'il y aurait quelque chose à rapiner, que cela prenne vingt-quatre, quarante-huit, soixante-douze heures ou une semaine.* (Dongala, 2002 :8). La conception ludique de la guerre menée par Johnny se perçoit également dans la délectation avec laquelle il raconte les crimes de guerre et les autres actes graves commis par les combattants. Un exemple en est donné par la narration d'une scène de torture de Pili Pili qui deviendra plus tard le général Giap (Dongala, 2002 : 9) :

*Il [Pili Pili] les [les prisonnières] prenait, il frottait leurs yeux avec de la poudre ou de la sauce de piment qu'il avait préparée lui-même et arrachait leurs vêtements, et pendant que les prisonnières criaient, se frottait les yeux et se convulsait sous la brûlure du piment, il se bidonnait, il se gondolait jusqu'à avoir des larmes aux yeux. (...) Il riait, il était heureux et sans honte il jouissait.*

Les exemples suivants illustrent aussi cet aspect ludique des réactions de Johnny qui, voulant s'affirmer, use de la guerre comme d'un jeu (Dongala, 2002 : 176-177) :

*J'ai entendu un coup de feu à côté de moi. Petit Piment avait tiré. Du coup je me suis senti libéré ; mes doigts ont appuyé sur la gâchette longtemps, longtemps, comme si je me vengeais d'avoir eu ce moment de faiblesse indigne. J'ai vidé tout mon magasin sur ce démon, à voir des morceaux de son corps déchiqueté totalement en bouillie.*

Et plus loin encore (Dongala, 2002 : 178) :

*Ces gens ne me connaissent pas. Ils croyaient que j'étais une femmelette que l'on pouvait attendrir par des jérémiades. Un Tchétchène est un Tchétchène, et un garçon mayi-dogo, quel que soit son âge, était un Tchétchène potentiel. « Ta gueule ! » ai-je crié à la maman. Et pan ! J'ai tiré dans la nuque du gamin agenouillé. La mère affolée s'est précipitée sur le corps de son enfant, mais Petit Piment a « rafalé » avant qu'elle n'atteigne son but. Elle s'est effondrée la tête la première. Bon, on avait perdu assez de temps et il fallait avancer. Nous avons décidé de tuer tous les hommes. De toute façon ils étaient mayi-dogos. Magnanime, j'ai laissé la vie sauve aux femmes et je leur ai demandé de quitter immédiatement le quartier pour se diriger vers les zones que nous avions déjà conquises. Je sais, ma bonté me perdra un jour.*

Le jeu de la guerre s'analyse aussi par le caractère aléatoire des offensives et des attaques menées par les jeunes rebelles : *Je ne sais pas si nous avons attaqué par hasard* (Dongala, 2002 :17), par la banalisation des meurtres, assassinats et autres crimes de guerre : *Giap a bondi sur leur chef, l'a saisi par le crâne et le menton et nous avons entendu crac et le type s'est effondré. Wow ! C'est une technique que j'avais vue dans film Mission Cobra II mais je ne savais pas que Giap la connaissait.*

(Dongala, 2002 :18). Ici transparaît la confusion entre réalité et fiction qui est une des caractéristiques du jeu. Le ludique se lit également à travers certaines métaphores et la fonction émotive du langage qui traduisent la banalisation de la guerre chez le personnage : *Nous nous sommes abattus sur la ville comme des tigres rugissants et bondissants foncent sur un troupeau d'antilopes.* (Dongala, 2002 : 56).

Par ailleurs, les variations onomastiques engagées par Johnny dans le roman sont tributaires d'un jeu. Le personnage prend plaisir à jouer avec le nom ou plus précisément avec les surnoms et autres sobriquets qu'il s'attribue ou attribue aux autres : *C'est d'ailleurs grâce à moi qu'il s'appelait Giap. Son nom de guerre était Pili Pili.* (Dongala, 2002 : 8). Plus loin, il explique l'enjeu du choix des noms : *Un nom n'est pas seulement un nom. Un nom porte en lui une puissance cachée. Ce n'est pas pour rien que j'ai pris comme nom Lufua Liwa qui veut dire « Tue-la-Mort, ou, mieux, Trompe-la-Mort ».* (Dongala, 2002 : 10). L'on comprend par conséquent que son nom évolue vers *Gazon* et *Matiti Mabé*, puis *Jhonny dit Chien méchant*. Le jeune combattant s'amuse ainsi à changer de nom au gré des circonstances, pour s'adapter aux situations nouvelles qui se présentent à lui. Son être au monde est fonction des noms qu'il s'attribue ou attribue à autrui. De fait, ces différentes inscriptions du jeu dans le roman ne sont pas gratuites. Elles signifient et appellent à une lecture de la guerre qui se veut une expurgation d'un fait grave et tragique.

### 3. Le jeu en littérature : enjeu d'une inscription

Le jeu est exploité dans le roman pour expier et expurger le tragique. En s'opposant à la guerre, le ludique veut triompher du tragique et de la violence pour extérioriser le sublime de l'Homme, pour rendre moins sérieuse une situation pourtant critique. A cet effet, le jeu semble participer d'une séance de purification.

#### 3.1. Le ludique : un moyen pour dompter le tragique

L'exécution du ndzango par le groupe d'enfants constitué par Laokolé dans le camp de réfugiés ne respecte pas la distribution spatiale dédiée à ce jeu. En effet, le jeu se pratique sur une aire sécurisée en zone de conflit, où les activités ludiques ne s'organisent pas habituellement. Dès lors, la pratique du ndzango dans le camp de réfugiés que l'on peut observer dans *Johnny chien méchant* traduit une réaction de survie face à la guerre. Des parties qui prennent vite de l'importance et s'inscrivent comme une habitude chez les résidents du camp, donnant une occasion de réjouissance aux populations désolées qui ont trouvé une paix précaire dans cet endroit qui se veut une oasis de paix dans un désert ployant sous le poids des

meurtrissures tragiques. Grâce au ndzango, le camp qui est un espace où règne une sérénité apparente, mais réellement incertaine et dysphorique, se mue en un lieu gai, rassurant et euphorique. Le jeu prend donc des libertés avec du lieu qu'il finit par apprivoiser, le soumettant aux caractéristiques de son mode d'exercice. Le ludique peut par conséquent aider à transmuter un espace dysphorique et triste en un lieu enviable et gai. C'est le cas avec le jeu de ndzango que Laokolé initie dans le camp de réfugiés et qui permet de changer l'atmosphère du lieu. La tristesse ambiante qui caractérisait le camp où se retrouvent les civils menacés par les bandes armées se transforme soudain en un endroit où enfants et adultes, pensionnaires du lieu, reprennent goût à la vie. Ce changement est dû à la pratique du jeu qui purifie l'ambiance délétère régnant initialement dans les lieux. Le jeu peut ainsi imprimer sa marque à l'espace qui de ce fait, est modifié et voit sa configuration varier.

### 3.2. Le jeu comme excipient à la résilience

Le jeu peut être le fait d'improvisation de la part du sujet-jouant, guidé seulement par le hasard des circonstances. En effet, l'oisiveté et le malheur des enfants amènent la jeune fille à créer *une situation de jeu*. Dans ce cas présent, il ne s'agit plus d'un jeu codifié (un jeu réservé aux filles est pratiqué par un ensemble mixte). Ici, *l'attitude ludique* (Ochoa, 1999 : 9) a été créée par les circonstances : c'est un cas de jeu que nous pourrions qualifier de *jeu occasionnel*. Conduits par Laokolé, les jeunes joueurs s'adonnent à leur art qui finit bientôt par attirer un très grand nombre de curieux, de participants et d'adultes. Ce jeu est inspiré à la jeune héroïne qui veut ainsi briser la monotonie et l'atmosphère pathétique et grise du camp de réfugiés.

La métaphore ludique que l'on lit dans le jeu de cache-cache entre Laokolé et Johnny est une forme de purification. En effet, Johnny qui ne peut s'empêcher de sombrer dans la bestialité dans sa forme la plus abjecte, finit par croiser le chemin de Laokolé qui apparaît en définitive comme l'héroïne véritable du roman, reléguant de ce fait Johnny dans un rôle d'anti-héros. Cette héroïne prise au sens traditionnel du terme, s'oppose à l'anti-héros qui est Johnny, en ce que ce dernier porte toutes les marques et les attributs du diable, de l'individu négatif et malfaisant. Et le combat manichéen est remporté par Laokolé, symbole du Bien. En tuant le jeune chef de guerre, Laokolé ne commet pas un simple assassinat. En effet, en plus d'être dans une situation de légitime défense, la jeune fille met ainsi fin à un cycle tragique, la mort de Johnny pouvant être appréhendée comme le désamorçage d'une bombe qui ne finit pas d'exploser en répandant des sous-munitions. Ici, la

réalité a raison du fictionnel du jeu dans lequel se complaisait Johnny. Laokolé met fin à la carrière d'un meurtrier qui, parce qu'il concevait la guerre comme un jeu, représentait un grave danger pour l'équilibre de la société.

## Conclusion

La nature même du genre romanesque repose sur son ouverture, son élasticité et sa porosité. Le roman est doté d'une généricité évanescence qui se caractérise par le fait qu'il est le réceptacle de diverses influences et de ressources disparates, lesquelles tendent à remettre en question les canons traditionnels du genre. Par conséquent, la convocation du jeu constitue un trait de caractère particulièrement intéressant des influences possibles dont le roman peut être l'objet. Il reste que ces emprunts à ce fait social enrichissent la praxie romanesque et proclame le roman comme un genre qui continue sa destinée. Le motif et la métaphore ludiques participent de l'enrichissement du roman. En réalité, le jeu colonise la structure du roman et contamine la diégèse par le biais des catégories et instances narratives. Dès lors, le motif du jeu apparaît comme un argument sérieux pouvant participer à cette aventure du roman, car s'il contribue à structurer le texte, le jeu porte également une signifiante, par le biais du cadre matériel qu'est le champ romanesque et le paratexte.

## Bibliographie

- Bakhtine M. 1978. *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Caillois R. 1967. *Les Jeux et les hommes, le masque et le vertige*. Paris : Gallimard.
- Coulibaly A. 2017. *Le postmodernisme littéraire et sa pratique chez les romanciers francophones en Afrique noire*. Paris : L'Harmattan.
- Dabla S. 1986. *Nouvelles écritures africaines : romanciers de la seconde génération*, Paris : L'Harmattan.
- Dongala E. 2002. *Johnny Chien Méchant*. Paris : Serpent à plumes.
- Genette G. 1982. *Palimpsestes, la littérature au second degré*. Paris : Seuil.
- Genette G. 1987. *Seuils*. Paris : Seuil.
- Hamon P. 1972. « Pour un statut sémiologique du personnage ». *Littérature* n°6 : Paris.
- Henriot J. 1989. *Sous couleur de jouer. La Métaphore ludique*. Paris : José Corti.
- Huizinga J. 1951. *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard.
- N'da P. 2001. Le baroque et l'esthétique postmoderne dans le roman négro-africain : le cas de Maurice Bandaman. In : *Les nouvelles écritures romanesques africaines. Vers un nouveau baroque ?* Montréal : Presses de l'Université de Montréal, p.47-63.
- N'da P. 2015. *L'article scientifique en lettres, langues, arts et sciences humaines*. Paris : L'Harmattan.
- Ochoa H. S. 1999. *Poétiques du jeu. La métaphore ludique dans la théorie et la critique littéraires françaises au XXe siècle*, Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne, Paris III, Sous la Direction de Philippe Hamon.
- Stalloni Y. 2008. *Les genres littéraires*. Paris : Armand Colin.
- Van G. H. et al. 2005. *Dictionnaire des termes littéraires*. Paris : Honoré Champion.

## Notes

1. Pour Roger Caillois qui étudie le jeu dans *Les Jeux et les hommes, le masque et le vertige*, le jeu est une activité *libre, séparée* (limitée dans l'espace et le temps prédéfini), *incertaine, improductive, réglée* et *fictive*. De ces approches, Caillois dégage quatre traits caractéristiques du jeu : l'*agôn* ou la compétition, l'*alea* ou le hasard, le *mimicry* ou l'imitation et enfin l'*ilinx* ou le vertige.

2. La lecture de Tro Dého Roger, *Création romanesque négro-africaine et ressources de la littérature orale*, Paris, L'Harmattan, 2005 peut être utile pour appréhender plus profondément ces aspects.

3. Le Ndzango ou nzango est un jeu très populaire au Congo-Brazzaville où une fédération la FECONZA (fédération congolaise de nzango) existe. Ce jeu qui allie mouvements gymniques, chant, danse et chance fait peu à peu son chemin en vue d'une reconnaissance dans les instances internationales. Fait encourageant, le nzango a été présenté en 2015 comme jeu-sportif aux Jeux africains de Brazzaville.



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

## Jeux dans les écrits congolais et *La Mangeoire* de Djungu- Simba

**Gratien Lukogho Vagheni**

Institut Supérieur Pédagogique de Kalehe, RDC  
vlukogho@gmail.com

**Jean-Claude Mapendano Byamungu**

Institut Supérieur Pédagogique de Kichanga, RDC  
jcmappendanos26@gmail.com

Reçu le 29-10-2019 / Évalué le 04-01-2020 / Accepté le 17-02-2020

### Résumé

Cette étude cerne les mécanismes des créativités langagières par écrit dans des jeux de mots et une forme d'intertextualité à travers quelques écrits littéraires et sociolectes sur les réseaux sociaux et le roman *La Mangeoire* de Djungu- Simba, un écrivain congolais. Il s'agit, pour la plupart, des pastiches et des parodies qui attirent notre attention. Ces jeux sont des formes expressives qui, somme toute, débouchent sur des enjeux principalement sociolinguistiques et stylistiques que seuls la langue et le langage utilisés permettent de véhiculer. Ces créativités ou transgressions langagières, fussent-elles volontaires ou accidentelles, altèrent les lexèmes ou énoncés préexistants pour divers raisons et effets de style.

**Mots-clés :** jeu, écrit, la mangeoire, congolais

### Congolese texting wordplay in social media and Djungu - Simba's novel *La Mangeoire*

### Abstract

This paper studies the mechanisms of written language creativities in wordplays and a kind of intertextuality through some literariness and sociolects in social media and Djungu- Simba's novel *La Mangeoire*. The main focus is mostly on pastiches and parodies, which stand out as sorts of expressive games that, in all accounts, yield mainly to sociolinguistic and stylistic stakes afforded only by the language and its linguistic variety used. These creativities or deviations, be they voluntary or accidental, alter the words or preexisting utterances for various stylistic reasons and effects.

**Keywords:** game, literariness, *la Mangeoire*, Congolese

## Introduction

Depuis l'indépendance de la RDC, le 30 juin 1960, et, probablement même avant cette époque, les populations congolaises ont mobilisé le verbe, par des jeux de mots ou des métamorphoses langagières, pour imaginer le monde et se moquer, principalement, du politique et de la société en général. Ces créativités sonnent comme des redites ou des réécritures qui (re) structurent le discours. Cela est très courant dans le parler quotidien, dans les graffitis, dans les arts plastiques, dans la musique, dans la littérature et la presse satirique<sup>1</sup> : dans tous ces médiums et arts, les lexèmes, les phrases célèbres, les anthroponymes, les énoncés en vogue sont transformés par jeu des mots, souvent relevant de la plaisanterie ou de la moquerie. Ainsi, en guise d'illustration rétrospective, en 1959, le PNP (Parti National pour le Progrès, fondé par les Congolais d'obédience belge) sera discrédité par les Lumumbistes avec un détournement de signe s'énonçant en Parti des Nègres Payés ou encore, en lingala, « Pènè pènè nâ mundélé<sup>2</sup> », une forge qui imite l'appellation du parti en sigle. Ces mêmes forges se sont perpétuées sous Mobutu<sup>3</sup> dont le parti proclamé unique, le Mouvement Populaire de la Révolution (MPR), sera tourné en dérision par les étudiants de l'Université de Kinshasa par *Mouvement des pourris de la République*. Lors de la Conférence nationale souveraine, au début des années 90, cette foire politique fut appelée, par « Circonférence nationale souterraine ». Quand des guerres dites de libération (1997-2003) ont sévi, un des mouvements rebelles, le RCD (Rassemblement congolais pour la démocratie) sera dénoncé, sur des affiches murales de Bukavu en *Aire cédée*, pour probablement souligner que ce mouvement était à la solde de l'étranger. Les déboires de l'armée congolaise (FARDC), à la suite des batailles perdues à Goma en 2012, devant les troupes rebelles du M 23, engendrent des écrits râleurs contre cette armée appelée, sur les affiches murales de Goma, « *Fars d'essai* ». Par ailleurs, le parti présidentiel depuis 2006, le PPRD, sur la place publique, à Beni, sera dénoncé par cet énoncé « *PPRD = Paix perdue* ». Pour fustiger l'embonpoint de certains dignitaires, les propos quotidiens ont hâtivement transformé le sigle utilisé en fiscalité, TVA en « *taxe sur le ventre augmenté* ». Les fonctionnaires de l'État, mal payés ont renommé leur salaire modique en *sida*, énoncé, par les initiales du sigle, en *salaire insuffisant difficilement acquis*. Les exemples sont légion dans l'imaginaire congolais écumé des jeux des sociolectes forgés et des altérations volontaires ou accidentelles.

Des études antérieures se sont penchées sur ce sujet. Nous citons, sans être exhaustif, la monographie de Koni Mbuy (1999), la recension de l'équipe de l'IFA (2004) et la dissertation de Sumaili Gaby (2010). Ces travaux, du reste pertinents, se limitent aux créations d'un journal satirique (Koni) et aux parlers ambiants (IFA, Sumaili). En plus, le répertoire, quoiqu'encore présent dans le contexte congolais



actuel, semble avoir évolué surtout avec la presse, vu que, dans son essence, la presse est une histoire immédiate avec des actualités éphémères. Par ailleurs, ces travaux se sont réalisés dans un contexte des médiums classiques et non pas numériques, encore moins sur des œuvres littéraires.

Dans cette étude, nous focalisons notre attention sur des écrits et un texte littéraire récents avec 2017 comme *terminus a quo* et 2019 comme *terminus ad quem*. Le texte littéraire est caractérisé, faut-il le rappeler, par la vraisemblance appelant à l'immanence. L'immanence, telle que prônée par la lecture exclusivement textuelle, c'est-à-dire, - *extra textus nulla salus*-, nous a appris que les éléments externes au texte importent peu pour la compréhension du texte. Cette immanence, développée surtout par les formalistes, accorde une primeur au texte. Pourtant, le texte et les pratiques langagières sont le fruit des jeux qui investissent les créativités. Tel est le cas des pastiches et des parodies qui existent depuis des siècles. La littérature est un champ fertile des réécritures. Depuis que les réseaux sociaux accompagnent la société moderne, des modalités particulières ont émergé, dans cette mouvance de la libération de la parole. Les réseaux sociaux sont inondés des textes contenant des jeux de mots. Les écrivains et les médias ont aussi produit des textes allant dans le sens de réécritures. Nous prenons en compte deux corpus : quelques écrits des Congolais sur les réseaux sociaux comme facebook, whatsapp et twitter ainsi que dans le roman, *La Mangeoire*, de l'écrivain Djungu- Simba. Celui-ci n'est pas à sa dernière production truffée des allusions intertextuelles : en 2007, il avait produit un carnet de voyage avec un titre révélateur *Nuages sur Bukavu. Carnet d'un détour au pays natal*, un essai dont le sous-titre imite le poème de Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal* (1939). Dans ce cas précis, il ne s'agit ni du pastiche ni de la parodie. Dans les écrits sur internet et les graffitis sur les murs, nous lisons des lexèmes et énoncés forgés comme pour plusieurs enjeux. Tel est aussi le cas du roman *La Mangeoire* (2017). Par ailleurs, vu que ces écrits et ce roman dépeignent les réalités sociales connues, car l'œuvre ne vient pas *ab nihilo*, nous recourons à d'autres créativités langagières proches de celles recueillies. Fort de toutes ces évidences, il s'agit de répondre à la question cardinale relative aux mécanismes linguistiques et culturels ayant entraîné ces détournements morphologiques, sémantiques et référentiels. Il va donc de soi que l'étude est non seulement littéraire mais aussi sociolinguistique. Lors de l'analyse des données, nous utilisons deux méthodes : l'une issue de la critique littéraire, l'intertextualité et l'autre, purement, linguistique, la morphophonologie. Après avoir circonscrit quelques aspects conceptuels, l'article procède à l'analyse d'abord des écrits, ensuite d'un extrait du roman *La Mangeoire*.

## 1. Appréhension des concepts

### 1.1. Parodie et pastiche au cœur de l'intertextualité

À en croire Genette (1982 : 23), le concept *parodie* provient, étymologiquement, du grec avec deux racines : *para* qui signifie « à côté de » ou « contre » et *ode*, dans le sens de « chant ». Ce terme, en remontant dans l'histoire, se disait des pratiques discursives des rhapsodes dans la Grèce antique. Ces pratiques consistaient à réciter un poème épique en changeant le ton, l'accompagnement musical, la diction, le style ou quelques mots du texte, de façon à lui octroyer une signification comique. En bref, la parodie est une forge, un art qui consiste à combiner des sonorités, des rythmes, des mots dans le but d'évoquer des images, d'exprimer des sensations, des émotions, des réflexions, de créer une expérience sensorielle unique, en référence à un autre texte. La parodie a une visée satirique ainsi que le souligne Genette (1982 : 40). Dans ce cas, elle se limite à l'idée ou au contenu. Tel est le cas de James Joyce qui parodie l'*Odyssée* d'Homère dans *Ulysse*.

Le pastiche peut concerner les énoncés, des textes ou d'une œuvre littéraire ou artistique dans lesquels l'on a essayé d'imiter le style d'un auteur, dans un but parodique ou par exercice de style (Imbert, 1991). En d'autres termes, le pastiche désigne, de manière exclusive, l'emprunt d'un style pour l'appliquer à un autre objet.

Si le pastiche se limite au niveau langagier (Guiraud, 1976) en cernant toujours la ressemblance entre un texte forgé et son modèle, la parodie imite, outre la forme, le fond en insistant sur la satire. Ces deux types de forge s'obtiennent par des créations lexicales, par composition ou par réduction et par allusion thématique. Ces créations débouchent sur des altérations principalement volontaires, rarement accidentelles, aussi bien dans le parler que dans l'écrit à partir des textes préexistants. Aussi, sont-ils des marques de l'intertextualité en transgressant le phonème, le morphème et la syntaxe.

En effet, par l'étymologie de son préfixe, l'intertextualité suppose « une relation » que peuvent entretenir les éléments d'un texte. Ces éléments peuvent être internes ou externes. Ils consistent à rapprocher les textes des différents/mêmes horizons, arts, époques ou d'un même texte. Ces éléments communs sont ainsi des intertextes. Connotatif, un intertexte, peut être un élément commun, un élément voyageur, une influence, un plagiat, un pastiche, une citation, un cliché, une allusion qui construit ou déconstruit le texte. Julia Kristeva (1979) estime que la construction du texte se fait par des transformations qui vont du *génotexte* (le texte de départ) au *phénotexte* (le texte d'arrivée). Genette (1982, 1987) parle, de son côté, de d'hypotexte et d'hypertexte.

Somme toute, la construction et la déconstruction du texte sont des formes de réécriture ou de transformation des lexèmes, énoncés ou discours / textes préexistants. Ainsi, intentionnellement ou inconsciemment (Winter-Froemel, et Zirker, 2015), le texte peut contenir des textes antérieurs de son auteur, voire d'autres auteurs ou d'autres domaines artistiques. Quand, par exemple, le journaliste congolais Modeste Mutinga Mutuishay (2006), titre son essai par *Chronique d'une paix négociée*, l'on perçoit parfaitement en filigrane le titre du roman de Gabriel Garcia Marquez, *Chronique d'une mort annoncée*<sup>4</sup>. Sur le plan morphophonologique, les rapprochements entre les mots se créent en produisant des métaplasmes<sup>5</sup> par adjonction, suppression ou permutation. Ainsi, un journal satirique kinois, pour se moquer de certains *chrétiens*, propose le mot « *crétins* », forgé par syncope en supprimant les lettres *h* et *e*. Le ludique est fort criant non seulement au niveau de la création lexicale, mais aussi de la lecture. Outre la littérature et la presse, les pratiques langagières ambiantes matérialisent ces altérations aussi bien volontaires qu'involontaires. Ces parodies et pastiches sont des jeux (Genette, 1982) qui contiennent des richesses évidentes issues des différents détournements linguistiques.

## 1.2. Les écrits

Le terme *lecte* est du domaine de la sociolinguistique. En effet, en guise de rappel, prenant de contrepied les crédos saussuriens qui se limitaient à la langue, les (r) évolutions variationnistes (Labov, 1976) et énonciatives (Benveniste, 1966) reconsidèrent les parlers multiples et variés ainsi que l'individu parlant. Avec l'arrivée fracassante des technologies de l'information, principalement, les réseaux sociaux, les modalités de communication et de créativité langagière ont trouvé une émergence foisonnante et facile (Crystal, 2006). C'est ce qui justifie le terme *écrivite*, dans la conception francophone. Dans la tradition anglo-saxonne, le terme *écrivite* se traduit par *netspeech*, *netlish* ou *ilanguage* (Crystal, 2006 ; 2008). L'*écrivite* est un concept très proche de la sociolinguistique urbaine et qui désigne l'écriture électronique avec des pratiques scripturales particulières. Ces dernières prennent aussi en compte les productions langagières murales (à l'instar des graffitis) et d'autres tatouages ou écrits non seulement par le biais de l'internet mais aussi par d'autres médiums codifiés. Dans la société congolaise dominée par l'oralité, où la créativité linguistique est avérée, les « plumes » se sont « déliées » sur la toile en produisant des écrits osés à la faveur des média (tisation) s instantanés, toujours en pleine expansion. Par ailleurs, il sied de souligner, que dans les réseaux sociaux, on ne peut pas avoir un écrit sans sociolecte, car l'écrit particulier, par le lecte, traduit ce qui se dit dans une société spécifique,

dans un contexte donné : l'écrilecte, à l'instar de tout sociolecte, n'est donc pas nécessairement réservé aux membres du groupe, mais se réfère à ce groupe. Il va donc de soi que ces écrilectes sont des ressources de l'histoire immédiate ou des pratiques langagières se référant à une certaine classe et dans un contexte discursif bien précis.

## 2. Les enjeux d'un jeu scriptural

### 2.1. La plaisanterie et la moquerie comme enjeux d'un jeu

La plupart des lexèmes et énoncés sont tirés de l'actualité immédiate. Dans des échanges et des interactions sur les réseaux sociaux, les jeux des mots ont pullulé avec des enjeux principalement de plaisanterie et moqueurs. Lorsque, à la fin de l'année 2017, le peuple et les mouvements citoyens commencèrent à réclamer les élections et à lancer des alertes, les Églises, s'étaient rangées du côté des mouvements citoyens. À la suite des bavures commises par la police lors d'une manifestation, un prélat catholique lança un énoncé qui fera date dans les médias : « *Que les médiocres dégagent !* ». Le lexème *médiocre* fut transformé à bon escient par les internautes pour corroborer les propos du prélat. Certains commentateurs écriront : *médiocrature* pour désigner le régime des *médiocrates* considérés comme oppresseurs. Pour dénoncer le nouveau mode de vote instauré par la centrale électorale avec l'introduction de « la machine à voter », les opposants transformeront cet énoncé en *machine à voler*, par un jeu de calembour.

Par ailleurs, lorsque le Président Kabila, à la fin son deuxième mandat légal, décide de proposer un successeur pouvant représenter le camp présidentiel à l'élection de décembre 2018, le terme *dauphin* fit florès dans les médias et sur les lèvres. À part l'émergence des lexèmes du même champ lexical pour se moquer de ce dernier, à l'instar de *candidat fretin*, la parodie, par calembour « *défunct* », en référence à dauphin, nous intéresse, vu sa présence dans des commentaires pamphlétaires sur les réseaux sociaux. En effet, dans l'imaginaire sociolinguistique des écrilectes congolais, le candidat du camp présidentiel était un candidat (de) à la mort. Ce lexème forgé avait deux sens : non seulement, pour bon nombre de Congolais, l'élection du *dauphin* serait un signe de la mort du pays, mais aussi, il fallait alors « tuer ce défunt » par un vote sanction<sup>6</sup>. Un internaute insistera sur ce dernier pléonasma en des termes moqueurs : « *Un cadavre va mourir !* », propos pris au comédien camerounais, Jean-Michel Kankan. Dans la même actualité électorale, le Premier ministre, Bruno Tshibala Nzhenzhe, est littéralement appelé, par un jeu de calembour, *Premier sinistre* par les internautes probablement pour se moquer de son échec aux sénatoriales de mars 2019. En plus de cela, le lexème

*sinistre*, traduit, par un ton humoristique et provocateur ; la perception négative qu'avaient ces internautes à l'endroit de la personne et de son bilan considéré comme calamiteux.

Comme les réseaux sociaux ont tendance à instaurer une hybridité entre les ressources verbales et non verbales (par les émoticônes, les stickers, les photos et les dessins notamment), certains écrits, grâce à cette modalité hybride riche, nous intéressent. Il s'agit des dessins et énoncés du caricaturiste Thembo Muhindo Kash<sup>7</sup>, dans ses publications sur son compte twitter. Les énoncés accompagnant les dessins accordent une part belle à ces jeux des mots intertextuels frisant la plaisanterie, la moquerie et l'ironie. La publication du 15 février 2019 est un dessin dont l'énoncé en encart est : « *Grogne sociale : les 12 travaux de FERCULES* ». Dans cet énoncé, au-delà de la satire que semble traduire le dessin, il se profile un interdiscours à travers l'énoncé, *les 12 travaux de Fercules* qui fait référence à Hercule, le mythique héros de l'Antiquité gréco-romaine. De là à substituer *H* par *F*, ce jeu semble se référer à l'initiale du prénom du Président élu en décembre 2019, Félix Antoine Tshisekedi Tshilombo (Fatshi) dont la tâche semblait difficile vu l'ampleur des dilemmes et des défis à relever, à la manière d'Hercule. Aussi insolite que paraisse cette création ludique dans *Fercules*, l'intrusion de lettre *F* entre dans la dynamique des jeux plaisants que les internautes ont pu réaliser autour du nom du nouveau Président. En guise d'illustration, pour mettre en garde ce dernier, le mouvement citoyen, *La Lucha*, sur sa page facebook, n'hésita pas d'initier « la fatshimétrie », un terme forgé à partir des initiales du Président. Selon ce mouvement citoyen, la « fatshimétrie » consiste à évaluer les mesures du nouveau régime qui a mis fin à la « kabilie », un autre terme forgé par le même mouvement, en référence au précédent président, Joseph Kabila. Dès lors, tout discours officiel venant du régime devait subir des analyses profondes, car selon *La Lucha*, l'échec de la kabilie était à dénoncer, et, l'urgence était de balayer ce régime. En mars 2019, le même caricaturiste présente des personnages visiblement en pleine fête. Chacun d'eux tient un gros morceau de poulet. Deux espaces énonciatifs ressortent : l'un semble être un encart ou une étiquette de la salle : « *Chambre bassecour* ». L'autre se trouve dans une bulle et se libelle ainsi : « *Les gars ! Partageons ce repas copieux avec nos frères, là dehors* ». Si ce dernier énoncé n'a rien de forge sur le plan intertextuel, le premier est un jeu de mots sur la périphrase en truculence de la chambre des députés congolais, appelée « *chambre basse* ». Aller jusqu'à adjoindre le substantif *cour*, l'énoncé donne l'impression de se moquer des élus considérés comme des consommateurs oisifs des poulets, ou tout simplement les humains sont animalisés. Visiblement, tous les personnages affichent un appétit vorace en fendant les morceaux des poulets. Sémiotiquement,

les personnages, à l'intérieur, demeurent égoïstes et sont opposés à ceux qui sont à l'extérieur. Ceux-ci sont malingres alors que ceux de l'intérieur arborent leur embonpoint insolent. Comme le dessin d'actualité a toujours un interdiscours tiré de l'actualité immédiate, ce dessin rappelle la proposition d'un député du nom de Delly Sesanga qui conseillait de réduire drastiquement les émoluments et les avantages des députés au profit des fonctionnaires de l'État. Le dessin est passé de twitter à facebook. Certains commentateurs de ce dessin sur facebook n'ont pas hésité à désigner le politicien comme un « *ventriote* », un autre lexème forgé, par calembour (patriote), qui paraît dénoncer la propension du politicien congolais à ne servir que son ventre, au lieu de servir la patrie. Le même caricaturiste a produit, en date du 15 juin 2019, un autre dessin suggestif avec un énoncé hardi : l'épithète *basse* est antéposée au syntagme 'cour constitutionnelle' pour se moquer des arrêts de cette Haute Cour qui auraient invalidé les mandats des vingt-quatre parlementaires issus de l'opposition. En plus de cela, sur le dessin, seul le lexème bas, est colorié en rouge et les lexèmes suivants sont en noir. Dans ce contexte précis et congolais, ce jeu sur la chromatique, outre cette antéposition moqueuse, renforce l'idée selon laquelle cette Cour a posé des actes nocifs à la démocratie. Le dessin qui connote les attaques subies par cette Cour corrobore notre présomption sur le chromatique : les flèches acérées fusent de partout et sont adressées à cette Cour ici personnalisée.

Le mot *cach*, est un sigle de *Camp pour le changement* désignant la plateforme électorale fondée par les candidats présidentiables, Félix Antoine Tshisekedi Tshilombo et Vital Kamerhe. Le terme a migré vers le dessin d'actualité. Une fois Tshisekedi investi comme Président, un dessin du mois d'avril 2019 a circulé sur les réseaux sociaux. Sur le plan plastique ou dénotatif, ce dessin présente deux personnages vraisemblablement les visages de Tshisekedi et Kabila. Ils sont en plein ring de *catch*, lexème qui se réfère *cach*, la plateforme électorale. On voit, sur le ring, Kabila en train d'assener un coup à Tshisekedi. Quasiment en plein knock-out, ce dernier lève la main pour accepter la défaite et réclamer une aide. Sur le plan iconique, c'est-à-dire connotatif, l'image semble souligner le fait que Kabila voudrait distordre les velléités de changement que prônait Tshisekedi. L'énoncé accompagnant le dessin est le suivant : « Que cachent les accords entre le CACH et le FCC<sup>8</sup> ? ». Le verbe « cacher », n'est pas un fait fortuit. Il revient sur le *jeu de cache-cache* entre l'ancienne majorité et l'actuel régime en poste, jeu que les internautes et les dessinateurs semblent tourner en dérision. Un autre internaute écrira que *Kabila était un Chef de l'Étang et que Tshisekedi devait éviter de nager dans le marigot et le bal des caïmans*. En effet, le calembour autour de l'énoncé *Chef de l'État*, instaure un changement de code avec des enjeux caricaturaux et

de banalisation. Le portait devient métaphorique en insistant sur le type d'hommes avec qui Tshisekedi devra travailler : des *caïmans*. Le lexème caïman est un jeu caricatural traduisant la violence et la férocité dont font montre certains hommes politiques. Par ailleurs, l'énoncé 'le bal des caïmans' fait étonnamment rappel au titre du roman du Camerounais Yodi Karone (1980), un roman qui dépeint les pratiques des politiques africains postcoloniaux.

Toujours est-il que, quand le nouveau président de la République est installé, certains groupes de soutien naissent. Ces groupes véreux et flatteurs sont tellement nombreux que la plupart se distinguent par leur excès de zèle. Un de ces groupes s'appelle *Les Talibans*, probablement en référence à la résistance du groupe taliban afghan des années 90 et 2000. En date du 9 avril 2019, un journaliste congolais publie sur sa page facebook un écrit râleur pour fustiger la violence verbale de ces groupes. Son énoncé est le suivant : « *Talibanie, Mpangistan...Stupidistan* ». Ces termes ont été créés pour donner des consonances moqueuses. Des commentaires ont révélé des dénonciations latentes. En guise d'illustration, le commentaire suivant : *Sans oublier Zobaland, Ubuland, le pays où le débat d'idées ploie sous le poids écrasant du débit d'insanités*. Le terme, zobaland, un néologisme issu du lingala et de l'anglais, comprend le mot *zoba* du lingala qui signifie « imbécilité » et *land*, au sens d'« entité territoriale ». Quant à Ubuland, la forge devient plus suggestive vu qu'elle rappelle la pièce d'Alfred Jarry, *Ubu Roi* (1896), un drame mettant en jeu le grotesque. Dans le même registre, le 10 juillet 2019, la Lucha publiera, sur sa page facebook, un virulent billet dénonçant les accords secrets entre Kabila et Tshisekedi, accords qui, selon ce mouvement citoyen, consacrent l'impunité, le gangstérisme et le népotisme en mode de gestion. Le pays est appelé, par télescopage, « kabilifatshistan ».

L'énoncé « *Vérité des urnes* », tel que brandi par l'opposant Martin Fayulu Madidi considéré comme perdant de l'élection présidentielle, a été récupéré et transformé par les internautes, visiblement du camp adverse, avec le calembour suivant : « *La vérité des urines* ». L'intrusion de la voyelle *i*, dans ce lexème, a radicalement changé le sens du mot avec des consonances de moquerie.

Le 20 avril 2019, le même caricaturiste susmentionné avait produit un dessin accompagné d'un énoncé suggestif à bien des égards : « *R. Décès... À quand le bout du tunnel ?* ». Le lexème *R. décès* est un jeu de calembour se référant au sigle RDC. Le lexème *décès*, inscrit dans une rhétorique nécrologique, se comprend bien dans le contexte de l'actualité que le dessin véhicule. La métaphore du tunnel souligne que la mort, devenue ambiante, caractérise la RDC. Sur le plan plastique, le dessin montre, en grand-plan, un homme coiffé d'un *bonjour Paris*. La tête est penchée vers le bas et deux grosses larmes ruissèlent sur le visage. L'homme tient un rosier

rouge dans sa main. Il est au bord d'un lac. Une pirogue de fortune, renversée, semble, à moitié flotter sur le lac. Autour de cette pirogue, des mousses rouges sont visibles. L'iconique traduit un naufrage et la mort qui s'en est suivie. La mort est ainsi métaphorisée par la couleur rouge. Cette métaphore entre dans ce champ sémantique de la mort qu'évoque le calembour *R. décès*. Sur le plan référentiel, le dessin rappelle le recueillement du Président, en avril 2019, lors du naufrage d'une pirogue motorisée sur le lac Kivu, où avaient péri plus de cent passagers. L'ampleur des pertes en vies humaines justifie ce jeu de calembour où la RDC est une *R. décès*. Dans le même registre, le lexème « *Mort-Kivu* », à consonance nécrologique par jeu de calembour, est proposé par le même caricaturiste, 13 septembre 2019, lorsque le Secrétaire Général des Nations Unies, Antonio Guterres, visite le Nord-Kivu.

Les médias nationaux et internationaux (RFI et BBC, notamment) sont revenus, au début du mois de mai 2019, sur le programme dit de « Cent jours » du nouveau Président congolais. Le titre laconique du média numérique *Ebale ya Mozindo suite* nous paraît intéressant : « *Sans jours* ». Il s'agit, en effet, d'un calembour qui tourne en dérision des promesses tant attendues. La préposition 'sans' souligne le terme très court du programme et les échecs supposés dans sa réalisation. Partagé sur facebook, ce syntagme a subi des réécritures référentielles étonnantes dans les commentaires. En effet, un internaute écrira : « *Ceci n'est pas être Président* » en encart énoncif d'un dessin caricatural présentant le portrait officiel du Président. Il s'agit d'une subversion des images à la manière du peintre belge René Magritte (*Ceci n'est pas une pipe*, 1921). Au-delà de la subversion à la Magritte, la subversion langagière traduit, par ce jeu de mots, un ton moqueur.

Enfin, la rivalité entre les clubs congolais de football, le Tout puissant Mazembe de Lubumbashi et l'Association sportive Victoria club (dit V. club) de Kinshasa, a généré des forges par jeu de pastiche pour se moquer des contre-performances de l'un ou de l'autre club dans des compétitions africaines. Quand, par exemple, en 2018, l'équipe de Kinshasa perd la finale de la coupe de confédération africaine de football, un internaute supporter du club lushois écrira ironiquement : *vieux club, champion en titre*. Le syntagme *vieux club* se rapproche phonétiquement de V. club par plaisanterie. Toute contre-performance de l'équipe lushoise, Mazembe, génère des parodies comme *mazembwâ* avec des connotations moqueuses et injurieuses, car *mbwâ*, est un thème nominal désignant le chien en swahili et en lingala. Ces jeux des mots entrent dans un contexte de violence verbale que se forgent les supporters de ces deux clubs.

À voir l'avalanche des commentaires sur *le déjà dit ou entendu* et d'autres jeux des mots forgés par les internautes, l'on comprend que souvent, ces jeux sont laconiques. Ces jeux sont performatifs sur le plan pragmatique, mais peuvent



traduire, dans certains contextes, la truculence langagière et un déficit d'argumentation. Est-ce la même réalité dans *La Mangeoire* de Djungu Simba ?

## 2.2. Les enjeux satiriques et de plaisanterie dans *La Mangeoire*

### 1. Le décor planté de la satire par jeu de mots

L'extrait, qui fait l'objet de notre étude, se situe de la page 123 à la page 125 du roman *La Mangeoire*. Il s'agit, en effet, d'un extrait de presse. Il est écrit en italique et charrie des réinvestissements langagiers qui transforment *le déjà entendu* ou *le déjà connu*. L'extrait suivant permet de cerner le contexte du texte sous analyse :

*Pour le moment, il a des kilomètres de solitude à bouffer dans cet avion kenyan. Heureusement qu'il a trouvé de quoi meubler son temps, à savoir un Gérard de Villiers ainsi que trois journaux de la place. Dans l'un de ceux-ci, paraissant à l'improviste (sic ! ) et connu pour son humour et ses jeux de mots faciles, il a trouvé cette curieuse réflexion sur 'l'inutilité des érections dans une républik démon- cratique' (Djungu-Simba, 2017 : 123).*

Force est de constater que le texte, présenté en italique dans le roman, sonne comme une mise en abyme. Le décor montre que le texte proposé par l'énonciateur, texte sur lequel il focalise son attention est, de notoriété, caractérisé par des *jeux de mots faciles*. Par ailleurs, les traces des faits culturels réels sont perceptibles à travers l'encart du journal connu dans la capitale congolaise : « Dans l'un de ceux-ci, paraissant à l'improviste » est véritablement, l'énoncé du journal satirique kinois, *Le Grognon*. À travers cet extrait, certains énoncés annoncent ces jeux de mots : le lexème *érections*, dans le contexte du texte, est une satire faisant allusion aux élections où, le jeu sur les consonnes *r* et *l* est parfaitement perceptible quand il s'agit de se moquer de certains locuteurs francophones du Congo et de la région des Grands-Lacs qui confondent, dans leur parler, ces deux consonnes. Mais aussi, du point de vue sémantique, élection se transforme en érection en raison du fanatisme, de l'ivresse et de la tendance à l'emportement. La même satire se profile dans ce jeu pour se moquer de l'appellation du pays. En effet, le lexème « républik » traduit une dérision à l'endroit de certains politiciens qui écrivent maladroitement sur les comptes twitter ou facebook. Enfin, la troncation du mot « démocratique » en *démon- cratique* sonne comme une satire, car le lexème démon, charrie des sèmes de la violence.

## 2. Jeux sur lexèmes

Ce texte de *La Mangeoire* charrie des jeux de mots qui font référence à des réalités concrètes et traduisent des effets de style particuliers. Le tableau suivant permet de recenser quelques-uns de ces lexèmes :

Les forges lexicales dans *La Mangeoire*

	Détournements morphologiques relevés	Référence probable
1	...la démocratie n'est pas faite pour les Cons-et-laid.	Congolais
2	Bouc-a-vu	Bukavu
2	Pro-fesseur	Professeur
4	Avocatier	Avocat
5	En-saignant	Enseignant
6	Église des merveilles	Églises de réveil
7	Bouc-aviens	Bukaviens
8	Un candidat dépité sortant	député
9	Parle-et-ment	Parlement
10	L'honoré	L'honorable
11	Dias-pourie	Diaspora
12	Cons-patriotes	Compatriotes
13	Dans sa ville d'écueils en France	...d'accueil
14	Exil-sur-seine	France-sur-Seine
15	Qu'êtes-vous venu chercher dans notre enfer ?	Notre affaire
16	Un richissime homme d'enfer	Homme d'affaires
17	L'alpha-bête	L'alphabet
18	Dans le Rwanda on avait un Moi-mis	Un Mwami
19	Les ca-ra-mi-tés	Les calamités
20	Un héritier ma-re	Mâle
21	Le Congo si démon-cratique	Si démocratique

Le premier lexème se retrouve dans l'incipit de l'extrait de presse. En effet, ce lexème transforme le nom des habitants congolais en *Cons-et-laid* : à part la syncope de la syllabe [ŋɔ], le lexème de *La Mangeoire* procède par une composition et un calembour. La présence de *Cons* ainsi que de *laid*, dans ce jeu de mots, sonne comme une moquerie et une satire à l'endroit de ce peuple, car ces mots, dans ce niveau de langue, charrient des sèmes péjoratifs et injurieux. C'est ainsi que, dans la même veine, les propos de certains Rwandais, pour se moquer des Congolais,

appellent ces derniers des *Ibicucu*, des *cons*. Il existe une page facebook qui s'intitule *République démocratique du Con-go* qui excelle, dans des publications, à dénoncer les *conneries* de certains Congolais. Dans le deuxième lexème, l'animalisation issue de Bukavu, une ville de l'Est du pays, sonne comme une satire à l'endroit de cette ville. Ce calembour semble concorder avec l'imaginaire ambiant de Bukavu, où, le bouc porte les sèmes de l'insensé ou du prêt à être consommé et même de la coquetterie. Le troisième lexème forgé, *pro-fesseur*, est composé, par prothèse, de la préposition latine *pro* qui se traduit par *pour* et le mot forgé *fesseur*. En effet, ce dernier mot est obtenu par jeu de : *fesse* et du morphème - *eur*. Ce jeu de mot donne l'impression, par synecdoque de la partie, d'être une satire implacable de l'immoralité sexuelle que certains professeurs congolais étalent par un penchant lascif pour les étudiantes. C'est ainsi que, dans le même angle sociolinguistique, pour dénoncer cette pratique ambiante dans certains milieux universitaires congolais, on a créé le jargon s'énonçant en : *les points sexuellement transmissibles*. Cet énoncé se dit d'une étudiante, faible qui parvient à passer de classe. Cela est l'œuvre d'un *pro-fesseur*. La diérèse permet de marquer une emphase sur ce mot. Le quatrième lexème, *avocatier* n'est pas seulement une forge, mais aussi, il s'agit d'une parodie, alors que l'énonciateur, dans le contexte du texte, évoque la profession du personnage qui est avocat. Pour se moquer du juriste, le jeu étale le changement du registre de l'humain (avocat) à l'inanimé (avocatier). Cela traduit exactement ce que l'homme vulgaire congolais dit de cette carrière pour s'en moquer. Surtout quand il s'agit de désigner des avocats qui, souvent, perdent des procès faciles et sont toujours incapables de défendre des causes nobles. Un avocatier ne mérite pas de solliciter les suffrages du peuple. Le lexème *en-saignant*, forgé par composition, calembour, propose le gérondif du verbe *saigner*. En effet, ce jeu de mots, dans le contexte du texte, rappelle bien ce que les enseignants congolais disent de leur métier qui fait, outre suer, saigner. Cette création, par coupure syllabique, semble ainsi marteler sur cette souffrance. Dans les propos courants de certains enseignants congolais, on entend des forges pareilles par exemple dans 'Allons saigner' pour dire, allons souffrir en enseignant. Le syntagme suivant, « église des merveilles » contient un calembour où *réveil* devient *merveilles*. En effet, le terme *merveilles*, loin du jeu des mots, reflète les discours ambiants des Congolais à propos de ces églises évangéliques dites de réveil. Elles pullulent à telle enseigne qu'il s'y passe des histoires merveilleuses, fantastiques et insolites qui attirent des foules. Dans d'autres propos congolais, ces églises de réveil sont littéralement appelées églises de *sommeil* par contraste au mot *réveil*. Le septième lexème, « bouc-aviens » est aussi forgé à la lumière du deuxième. Il s'agit d'un calembour en référence aux habitants de Bukavu. Le lexème *bouc-aviens*, un jeu de calembour qui s'obtient par une composition débouchant sur une évocation animalière, « aviens » ainsi que cela

l'est déjà dans bouc. Les lexèmes bouc (mammifère) et aviens (oiseaux) donnent l'impression de coller à cette population une identité versatile et une position changeante. En effet, dans le contexte du texte, la population, venue écouter le candidat enseignant candidat député, change de position si celui-ci ne donne pas à boire. Cela se justifie dans ces propos :

*Il a tenu un imposant meeting dans une ancienne salle de cinéma de la ville transformée en église de merveille, mais l'assistance venue nombreuse, a commencé à vider les lieux dès qu'il s'est avéré qu'après la parlote rien n'était prévu ni pour mouiller la gorge, ni pour garnir la panse des Bouc-aviens.* (Djungu-Simba, 2017 : 124).

L'énoncé « Un candidat *député* sortant », dans la huitième entrée du corpus, contient un calembour en contrepét en remplaçant *u* [y] par *i* [i] pour jouer sur le lexème député. Sur le plan phonologique, ce jeu de mot traduit exactement ce que réalisent presque beaucoup de Congolais, vu l'absence de la voyelle arrondie [y] dans leur système vocalique. C'est un jeu qui rappelle les interférences linguistiques et des crises orthographiques. Ce jeu de mot change *ipso facto* le sens du mot, lequel jeu donne l'impression de traduire un étonnement et même une honte du candidat député sortant dont le mandat n'a pas été renouvelé. Ce jeu de mots sur le lexème *député*, revient encore dans le post de Djungu Simba sur facebook. En date du 19 mars 2019, le post s'énonce ainsi : « *Léonard N'Sanda quand tu étais député provincial, tu exigeais combien aux sénateurs ?* ». Dans cet écrit, l'énonciateur étale la richesse que peut revêtir le terme député à la suite de ce que le peuple dit. En effet, *député* semble insister sur *putain*. Quant à la féminisation à travers l'adjectif *provinciale*, la satire devient cinglante, quand on sait que le destinataire est un homme. Cela entre dans une dynamique sociolinguistique ambiante, radicalement râleuse et même, de l'humour ludique. Dans le parler quotidien congolais, en effet, l'homme vulgaire se moque du comportement de certains députés dits provinciaux qui se seraient prostitués en vendant leur conscience aux plus offrants à la manière des *putains*. En effet, ce post a été publié dans un contexte des élections des sénateurs, élus au second degré par les députés provinciaux. Et la réponse de Léonard N'Sanda, dans cette conversation, insinue sur cette réalité, tout en revenant au roman de l'écrivain : *J'exigeais exactement le prix de ce que je dépensais à la Mangeoire...* L'évocation du titre du roman de Djungu Simba n'est qu'un jeu référentiel, mais qui traduit, d'une part ou d'une autre, le contenu du roman.

Pour revenir aux crises d'orthographe que ce mot *député* recèle, les écrits de Charles Djungu les soulignent pour des raisons de moquerie plaisante, en partageant, en date du 18 mars 2019, un twitt d'un journaliste : « *Mbuji mayi la*

*population déclare la Nilation des élections de Sénateurs et des député provincial corrompu avec pression, la police applique avec gase crumojen* » (sic). Des crises orthographiques et phonétiques sont ici dénoncées à travers les lexèmes suivants : *la Nilation* (l'annulation), *député* (député), *provincial* (provincial), *corrompu* (corrompu), *gase crumojen* (gaz lacrymogène).

Justement, à propos du lexème *sénateur*, un internaute l'appellera *semateur*. Ce néologisme est issu du contact des langues : le swahili et le français. Avec le radical verbal *-sém-* (=parler) et le suffixe français *teur*, (marquant l'agent de l'action), ce néologisme souligne que le rôle du sénateur se limite au simple fait parler. Ce sens traduit le mépris pour cette classe politique dont le tapage verbal est gênant au vu de la pénurie du nécessaire vital chez le bas peuple. Le lexème suivant y revient. En effet, le lexème « *Parle-et-ment* », obtenu par composition, est un jeu de calembour satirique pour se moquer des élus législateurs. D'ailleurs, l'étonnement de l'énonciateur est implacable : *De toutes les façons, qui peut nous dire ce que l'honoré fait exactement au parle-et-ment ?*. En effet, après un jeu de mots par apocope, dans *honoré*, pour fustiger le titre 'Honorable' que préfèrent arborer les élus parlementaires congolais, l'énonciateur semble marteler sur *parle-et-ment* et, *de facto*, cela affecte le sens. Cette composition souligne le rôle du député dans l'imaginaire ambiant congolais : *parler et mentir*. Certains congolais n'hésitent pas, sur les réseaux sociaux, d'écrire que « le *Parlement* est un endroit où les verbes *parler* et *mentir* ont été inventés (...) Et lorsqu'il y a de l'argent en jeu, on ajoute le verbe *se taire*, ce qui fait *parlementaire* ». Et d'ajouter, par jeu de mots, le mot *Gouvernement* est un groupe de gens qui *gouvernent* et *mentent*. Mais, ceci n'est pas typiquement congolais. Sur les réseaux sociaux, on attribue ces forges à un certain Toto, personnage fictif de whatsapp et facebook.

Les dixième et onzième mot de notre corpus sont aussi obtenus par composition ludique : *Dias-pourie* et *Cons-patriotes*. Le premier lexème est proche de diaspora que le treizième énoncé éclaire davantage. Si le morphème *pourie* (sic) peut se comprendre vu sa proximité avec *pourriture*, cela malgré sa graphie choisie par le scripteur, le préfixe *dias* instaure un ludisme fantaisiste du texte qui débouche sur une feinte. Dans la même foulée, Thembo Kash, à travers un twitt du 19 septembre 2019, est revenu sur les jeux de mot autour de diaspora : « *Diaspora...diaspourri ? diaspourien* » pour se moquer de la diaspora. Par ailleurs, le morphème préfixal forgé *cons-*, avant *patriotes*, sonne comme un juron. La composition en coupure syllabique semble insister sur ce jeu fantaisiste.

Le quatorzième énoncé « *Exil -sur-Seine* », donne de fortes impressions consonnantes avec l'appellation d'un mini champ littéraire regroupant les écrivains exilés en France. Ce champ littéraire a produit des œuvres sous le label de *la littérature*

*afro-métropolitaine*, des *Négropolitains* ou encore *la Migritude*. L'énoncé de *La Mangeoire* rappelle, en effet, un essai de Cazenave (2003) et un article de Chevrier (2004), sur les écrivains africains de ce champ, à travers l'énoncé quasi identique « Afrique(s)-sur-Seine ». Ce jeu des mots montre que la vie postextuelle n'est pas toujours facile pour un intellectuel autrefois déraciné. Justement, l'énoncé précédent souligne le lieu (La France) et les problèmes d'immigration. La description du personnage contient ce jeu des mots par une caricature acerbe : « *Il aurait, en effet, été conseiller conjugal ou municipal, peut-être les deux, dans sa ville d'écueils, en France* ». En effet, les deux épithètes *conjugal* et *municipal* ne sont que des marques de l'onirisme fantaisiste, voire insolite, propre aux jeux de feinte romanesque. Les problèmes d'immigration sont encore perceptibles dans le lexème « écueil », un autre jeu de mot par calembour qui a des consonances analogiques avec le lexème « accueil ». Les énoncés : « *Qu'êtes-vous venu chercher dans notre enfer ?/Un richissime homme d'enfer* » proposent le lexème enfer, se référant à *affaire* par un jeu de calembour. En effet, dans les sociolectes ambiants, les énoncés qu'on entend souvent sont : *Notre affaire/ Homme d'affaires*. Le choix de ce mot *enfer* est une représentation romanesque de ce que certains personnages du roman se forgent dans leur microcosme sociétal. Par ailleurs, l'interrogation montre que, pour certains personnages du texte, l'ailleurs, surtout l'Occident, offre des opportunités plus vivables que l'*enfer* congolais. Quant à « homme d'enfer », ce jeu de mot par calembour est une fantaisie romanesque plaisante qui donne l'impression de s'attaquer au suivisme caractérisant certains électeurs attirés par les cadeaux faciles, du reste empoisonnés, qu'offrent ces richissimes candidats, toujours à l'affût des suffrages populaires. Vendeurs d'illusions, ces hommes d'« enfer » sont souvent inefficaces une fois élus à la suite de l'achat des consciences à vil prix. C'est cette inefficacité qui instaure un cycle infernal que semble traduire le calembour « homme d'affaires/ homme d'enfer ». En effet, le récit sur des candidats pareils est une histoire insolite ainsi que nous en rend compte cet extrait :

*Le dernier candidat est un richissime homme d'enfer mais illettré de son état. Toute sa campagne électorale consiste à distribuer des pagnes, des t-shirts et des prospectus qu'il a fait imprimer et sur lesquels n'apparaît que son museau avec un slogan : 'votez pour moi, le reste vous verrez !' Il ne tient aucun meeting, mais les gens accourent tous les jours vers l'une de ses résidences qu'il a transformées en restaurant et assommoir publics. Chaque jour, en effet, il abat une vache, sert trois repas par jour pour au moins mille assiettes chaque fois, fait ingurgiter des milliers d'hectolitres de bière aux Bouc-aviens, etc. Qui, pensez-vous a été élu ? C'est l'alpha-bête » ; et avec un pourcentage homérique ! (Djungu-Simba, 2017 : 125).*

Cet extrait est une parfaite illustration des élections bâclées d'avance, car, l'homme en question précipite les potentiels électeurs dans un enfer et le lexème *assommoir*, qu'on peut rapprocher de la misère morale évoquée par Émile Zola (1877), vient consacrer cette réalité. D'ailleurs, le calembour, dans l'*alpha-bête* est éloquent à bien des égards : d'abord, il tourne en dérision la crise intellectuelle des candidats députés surdiplômés, pourtant, tous, en passe de perdre. Cette satire revient sur la description faite par l'énonciateur au début du texte : « *Le premier (candidat) est un pro-fesseur d'université, détenteur de plusieurs diplômes, dont seulement trois doctorats* ». En effet, cet énoncé ironise sur l'aura des intellectuels dans un monde d'analphabètes. Dans des écrits sur les réseaux sociaux, des Congolais dénoncent cette « *diplômido-latrie* », un mot-valise forgé pour se moquer des intellectuels. Ensuite, le calembour semble instaurer une crise collective de jugement qui semble s'incruster dans toute la société : quelle sera l'efficacité de cet *alpha-bête* au parlement ? Faisant suite à l'exclamation après « *un pourcentage homérique !* », l'exipit du texte revient sur le bien-fondé des élections après une autre forme de jeu narratif en puzzle circulaire : *Il est grand temps que les élections comme mode de dévolution et d'accession au pouvoir fassent l'objet de l'aggiornamento dans le Congo si démon-cratique.*

L'énoncé : *Dans le Rwanda ancien on ne votait pas. On avait un Moi-mis qui demeurait vissé sur son trône (...)*, introduit le récit enchâssé pour dénigrer les élections congolaises et vanter le modèle politique rwandais ancien, exclusivement masculin. Ce récit contient le lexème *Moi-mis*. Le jeu de mot n'est pas qu'une plaisanterie obtenue au moyen d'un calembour et d'une composition du mot swahili « *Mwami* », le roi. Il a tendance à insister, en français, sur l'égoïsme qui caractérisait les rois rwandais anciens. D'ailleurs, le mot *visser* permet de soutenir notre propos. Par ailleurs, les lexèmes *érections*, *ca-ra-mités*, *ma-re*, qui, respectivement se traduisent par *élections*, *calamités* et *mâle*, sont des sociolectes obtenus par jeu d'attraction sociolinguistique, car le narrateur plaisante allègrement sur le problème du contact de langues, ici, le français et le kinyarwanda tout en évoquant le Rwanda.

Le dernier lexème dégage un sociolecte forgé par l'énonciateur. L'épithète démocratique est littéralement coupé en deux termes *démon-cratique* qui sonnent comme une ironie. En effet, comme nous l'avons dit *supra*, le mot *démon* charrie des sèmes de la violence. Précédée du modificateur *si*, l'épithète démocratique devient satirique. Quant au deuxième morphème, *cratique* il est obtenu par un jeu fantaisiste et de feinte pour renforcer cette satire. Ce jeu de feinte, à travers ce terme, revient encore dans le roman du même auteur, *Au taux du jour*, avec un discours dénonçant des actes éhontés des politiciens postcoloniaux :

« Vos trucs-là, ça ne colle plus. Avant c'était la Dipanda -cha -cha : après ce furent les oyé -oyé -vive-le parti-État, aujourd'hui, c'est la Démon... comment dites -vous déjà ? » (Djungu-Simba, 2008 : 7).

Le lexème, *Démon*, par apocope, traduit clairement cette satire où la démocratie n'est plus le pouvoir du peuple, mais des démons. L'emphase est placée sur ce lexème à travers la majuscule, qui semble personnifier la démocratie, ici décriée. L'aposiopèse, que matérialisent les points de suspension, ne crée pas seulement le suspense, mais renforce cette satire râleuse.

Comme dans les écrits sur les réseaux sociaux, les forges de *La Mangeoire*, sont laconiques. Étant donné que ces jeux s'inscrivent dans un roman, le fil de la narration permet d'en assurer l'argumentation. Celle-ci se cerne mieux dans le contexte de l'énoncé, de la culture.

## Conclusion

Les écrits sur le net récupèrent *le déjà dit* ou *entendu* pour en faire des produits langagiers par jeux des mots. Il s'agit bien des marques particulières et dynamiques de réécritures très souvent transgressives. Dans *La Mangeoire*, le jeu des mots est issu des lexèmes et énoncés tirés des pratiques langagières ambiantes dans la société congolaise. Ces pratiques traduisent parfaitement la vitalité du bilinguisme et bien des problèmes liés au contact des langues à l'instar des alternances codiques et des néologies. Ce sont des sociolectes (accidentels ou volontaires) qui existent dans le (s) parler (s) et que *La Mangeoire* textualise ou raffine. Ce jeu des mots est attesté grâce aux altérations morphophonologiques qui peignent la société en général. Par ailleurs, ces créativité témoignent d'un certain enrichissement contextuel du lexique congolais francophone. La plupart des réécritures sont intertextuelles à des visées diverses, mais avec des effets stylistiques suivants : satiriques, humoristiques, comiques, ironiques et de plaisanterie. Inconsciemment ou pas, les locuteurs/ scripteurs prononcent ou écrivent ces mots/ énoncés qui véhiculent l'imaginaire individuel ou collectif. Ce recours aux sociolectes ou au code linguistique congolais ambiant en puisant dans les *génédiscours* ou *hypodiscours* par jeux des mots, fait partie des spécificités du roman de Djungu Simba, lesquelles spécificités méritent une attention approfondie. Somme toute, le tissage et la lecture de ces écrits jouent une véritable fonction pragmatique : l'évidence est que tout discours ou énoncé implique un récepteur/ lecteur. Celui-ci est convoqué en fonction de ses connaissances préalables et de ses lectures, de sa culture antérieures, mémorielles et ambiantes pour cerner le degré de transgression. Les jeux donnent soit un plaisir soit un déplaisir. Comme dans



tout discours, ces transgressions ne peuvent se comprendre que dans un contexte et un co-texte précis de leur énonciation. Pour l'énonciateur principalement romanesque, recourir aux événements, aux discours, aux anthroponymes et aux histoires réellement connus, du reste, sensibles peut aussi justifier ces distorsions des lexèmes et l'usage des jeux plaisants ou moqueurs. L'on sait qu'écrire l'histoire par la fiction est toujours un pari pour beaucoup d'écrivains. Autant mieux se cacher dans des transgressions ludiques, du reste, simulacres, quoiqu' analogiques. Au-delà de l'évidence austinienne, ce sont les mots et les énoncés qui forgent l'actualité et l'identité, car, de toute évidence, la langue, quelles qu'en soient les manifestations- à l'instar de ces transgressions- demeure un miroir langagier de la mentalité du peuple et un artefact culturel. Aussi, faudrait-il envisager des études sociolinguistiques plus approfondies pouvant repérer ces jeux (sur) des mots et énoncés, car il ne se passe une semaine sans que la société congolaise ne forme, reforme, transforme et déforme des lexèmes, des énoncés, des textes et, bref, des discours préexistants par les réseaux sociaux, la presse, les dessins, les graffitis ou la littérature.

## Bibliographie

- Cazenave, O. 2003. *Afrique sur Seine. Une nouvelle génération de romanciers africains à Paris*. Paris : L'Harmattan.
- Chevrier, C. 2004. « Afrique(s)-sur-Seine : autour de la notion de 'migritude' ». *Notre Librairie*, n° 155-156, Juillet - Décembre, p. 96-100.
- Crystal, D. 2006. *Language and the Internet*. London : Cambridge.
- Crystal, D. 2008. *Txtng : The Gr8 Db8*. London : Oxford.
- Djungu- Simba, C. K. 2008. *Au taux du jour*. Bruxelles : Pangolin.
- Djungu-Simba, C. K. 2017. *La Mangeoire*. Bruxelles : Pangolin.
- Équipe IFA. 2004. *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*. Paris : EDICEF/AUF.
- Genette, G. 1979. *Introduction à l'architexte*. Paris : Seuil.
- Genette, G. 1982. *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris : Seuil.
- Genette, G. 1987. *Seuils*. Paris : Seuil.
- Guiraud, P. 1976. *Les jeux de mots*. Paris : PUF, Collection Que sais-je ?
- Imbert, P. 1991. *Enrichir son style par les pastiches*. Paris : Retz.
- Kristeva, J. 1969. *Séméiotikè. Recherches pour une sémanalyse*. Paris : Seuil.
- Koni, M. C. 1999. *La création lexicale du Journal Grognon en 1995*. Monographie. Kinshasa : Institut Pédagogique National.
- Labov, W. 1976. *Sociolinguistique*. Paris : Minuit.
- Sumaïli, G. 2010. *La création lexicale en français en RDC de 1990 à 1997*. Thèse de doctorat en Linguistique. Kinshasa : Université de Kinshasa- Faculté des Lettres.
- Winter-Froemel, E., Zirker, A. (Dir.). 2015. *Enjeux des jeux des mots. Perspectives linguistiques et littéraires*. Berlin : Walter de Gruyter GmbH.

## Notes

1. À titre indicatif, on pourrait apprécier les créativité parodiques du Journal satirique de *Faucon-Faucon* sur la Radio Kivu 1 de Goma, des journaux satiriques kinois comme *Grognon*, *Cocorico* et *Pilipili*.
2. *Pènè pènè nâ mundélé* signifie : « Très proche du Blanc ».
3. Dans la pièce *Une Saison au Congo* d'Aimé Césaire, l'anthroponyme du personnage Mokutu, donne l'impression de se rapprocher, par détournement morphologiques, à celui de Mobutu. Tel est le cas, dans la même pièce, de Kala- Lubu, se rapprochant de Kasavubu.
4. La presse est prolifique dans ce type de pastiches et parodies.
5. Le métaplasme est un terme générique désignant les figures dues à une opération qui alterne la continuité phonique ou graphique du message > la forme de l'expression, au niveau du mot.
6. Et les résultats des urnes ont été sans appel : le candidat de la majorité fut sèchement battu et devancé par deux opposants. eux seuls, les opposants avaient recueilli le triple des suffrages du candidat dauphin.
7. Les dessins sont à retrouver sur le compte twitter : @KashauriM
8. Le FCC signifie, Front Commun pour le Congo, une plateforme électorale fondée par le président sortant.
9. Le jeu sur ce mot *élection* revient souvent dans les écrits de Charles Djungu Simba. Sur sa page facebook, l'écrivain publiera, le 16 février 2019, un énoncé qui va dans ce sens : « Comparée à la masturbation nangienne, la grande érection (avec les grands érecteurs), ça coûte combien ? Sénateur ? Gouverneur ». Dans cet énoncé figurent des lexèmes entrant dans le champ lexical des élections congolaises. Outre les mots *élection*, *érecteurs*, l'épithète *nangienne* est une néologie issue du nom Nangaa, le Président de la centrale électorale congolaise. Ce qui corrobore avec notre présomption selon laquelle, ce terme *élection*, a des liens avec le contexte des élections, s'il faut considérer l'étymon spirituel qui domine les textes et les écrits de même auteur.



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

## Du jeu de langues aux pratiques langagières à enjeux sociolinguistique, humoristique et pragmatique dans le champ de l'école à Goma/RD Congo

**Jean-Claude Mapendano Byamungu**

ISP-Kichanga/RD Congo

[jcmappendanos26@gmail.com](mailto:jcmappendanos26@gmail.com)

Reçu le 30-10-2019 / Évalué le 14-12-2019 / Accepté le 17-02-2020

### Résumé

Alors que l'école est sensée être le lieu par excellence d'acquisition et de pratique de la norme en français, nous assistons aujourd'hui à l'intrusion de plus en plus virale du ludique dans les pratiques langagières du jargon scolaire dans la ville de Goma. C'est un phénomène à enjeu humoristique qui s'actualise sous diverses formes d'expression altérant, à dessein, le système normatif du français standard et la norme de référence à l'école. C'est pourquoi notre objectif consiste à examiner ce nouveau mode de communication, issu du contact entre le français et le kiswahili, à l'aune des facteurs linguistiques et extralinguistiques déterminants, notamment l'émergence de l'interlangue, de la presse satirique et de la comédie populaire audiovisuelle très prisée chez les jeunes dans le contexte sociolinguistique du multilinguisme complexe de la RD Congo. A l'issue de l'analyse, nous avons relevé divers mécanismes productifs ainsi que divers matériaux sur lesquels repose le ludique, entre autres les calques, les néologismes, les code-mixing et le calembour.

**Mots-clés :** école, jeu, humour, multilinguisme, pratiques langagières

**From the language game to linguistic practices in a sociolinguistic, humorous and pragmatic context within the school field in Goma/DR Congo**

### Abstract

While the school is supposed to be the place for the acquisition and practice of the norm in French, we are witnessing today the increasingly viral intrusion of playfulness in the language practices of the school's jargon of the city of Goma. It is a humorous phenomenon that is actualized in various forms of expression that purposely distorts the normative system of standard French, the reference standard at school. This is why our objective consists of analyzing this new linguistic communication, resulting from the contact between French and Kiswahili, in the light of the determining linguistic and extralinguistic factors, especially the emergence of the interlanguage as well as the on vogue satirical press and audiovisual comedy popular among young people in the sociolinguistic context of the complex

multilingualism of the DR Congo. At the end of the analysis, we identified various productive mechanisms as well as various materials on which humor is based, among other things such layers, neologisms, code-mixing and pun.

**Keywords:** school, game, humor, multilingualism, language practice

## Introduction

La République Démocratique du Congo est un pays de l'Afrique centrale au paysage linguistique multiforme, lié à une mosaïque de langues en coexistence conflictuelle. Linguistiquement parlant, la RD Congo figure parmi les pays les plus multilingues du monde (Kilosho, 2014). C'est pourquoi sa situation sociolinguistique est celle d'un multilinguisme d'extrême complexité, analysable soit du point de vue des langues nationales, soit du point de vue de la langue française (Makomo, 2013 : 46). En voici l'état des lieux que Mbulamoko N.-M. (2006-2007), cité par Makomo Makita (2013 : 61) établit en ces termes : *La situation sociolinguistique de la République Démocratique du Congo est celle d'un plurilinguisme originel dû à l'hétérogénéité structurelle auquel s'est superposé le français qui coexiste avec les autres langues. Sa caractéristique principale est l'existence de quatre langues nationales communautaires, qui sont devenues des langues véhiculaires depuis l'époque coloniale et sont aujourd'hui langues nationales.*

Par ailleurs, pour définir la situation sociolinguistique de la RD Congo par rapport à la langue française, Makomo Makita (2013 :46) reprend le tableau de Jean-Charles Pochard (1997) qu'il interprète de manière ci-après :

*Selon ce tableau de Pochard, l'ordre linguistique congolais se présente comme celui du plurilinguisme de type 3 ou « plurilinguisme à langue dominante minoritaire où le français dans l'Afrique noire dite «francophone» est langue officielle aux côtés de langues nationales ou régionales au statut pouvant changer d'un pays à l'autre ». La position du multilinguisme congolais a beau changer d'appellation selon que l'on se place du côté du français ou des langues nationales, elle est toujours la même, avec une extrême complexité.*

D'où la notion de contact de langues et ses diverses formes d'actualisation dans le discours. Il s'agit d'une question abordée aujourd'hui selon deux courants de recherches (Makombo Kingalu, 2008-2009) avec un premier courant qui insiste sur le respect de l'aspect normé et normatif de la langue alors que le second se focalise sur le caractère synchronique du français (Kaningini Kyoto, 2013 :155).

Et à en croire Kaningini Kyoto (2013), dans la partie Est de la RD Congo, la problématique du contact des langues, entre autres le contact du français avec les

langues nationales et les autres langues communautaires, est devenue une réalité à laquelle les scientifiques doivent s'intéresser. Or le contexte de l'école à Goma en offre un corpus assez riche.

Dans son état des lieux sur la langue française en République Démocratique du Congo, Nyembwe Ntita (2009 :11) inventorie trois facteurs ou niveaux du problème des rapports entre le français et les langues congolaises, en tant que langues en contact. Il s'agit des niveaux sociopolitique, linguistique et pédagogique. Ainsi, affirme-t-il au sujet de l'usage du français :

*L'usage de la langue française en République Démocratique du Congo qui est un espace caractérisé par le multilinguisme est très variable. Cet usage est fonction de plusieurs paramètres que la sociolinguistique ramène à trois : le statut social du locuteur, le statut social de l'interlocuteur et le contexte. Le locuteur qui doit choisir l'une ou l'autre langue de son répertoire linguistique ou du répertoire linguistique de sa communauté doit répondre à la question fondamentale formulée par Fishman et rendue en français en ces termes : « qui parle quelle variété de quelle langue à qui et quand ? ». C'est-à-dire qui parle le français à qui et dans quelle situation ?*

Par ailleurs, Nyembwe Ntita (2009 :12) soutient que le locuteur congolais n'a recours à l'emprunt, aux calques, au mélange de langues et à l'alternance codique qu'en situation de communication informelle. Or, le corpus sur lequel porte notre réflexion relève le plus souvent d'une situation de communication en milieu formel, à savoir l'école. Les expressions sont d'ailleurs souvent actualisées en contexte de pratique de classe, même en interaction avec l'enseignant. En outre, les exemples de créations lexicales ou néologismes qu'il propose relèvent plutôt du problème de compétence insuffisante liée à plusieurs maux dont souffre l'enseignement du français et que l'on rencontre chez la plupart des locuteurs congolais du français en RD Congo. Ils sont donc à envisager comme des fautes liées à l'ignorance de la norme.

Là encore, notre corpus s'en démarque de façon claire, car les néologismes ou swahilismes relevés sont actualisés avec un enjeu à la fois communicationnel et pragmatique bien défini. Il n'est donc pas question d'accidents mais des créations volontaires, car l'élève ne les réalise pas par manque de correspondants du bon usage, mais par souci de créer une certaine atmosphère récréative et ludique susceptible de provoquer le rire de l'interlocuteur même si cela n'exclut pas tout aussi un élan provocateur, surtout lorsque l'apprenant s'adresse à un enseignant.

Nyembwe Ntita (2009) cite en références certains travaux de fin de cycle des étudiants. Mais pour la plupart aussi, il s'agit des instituts supérieurs et universités

de Kinshasa. Ces derniers consistent surtout à décrire, avec exemples, les facteurs qui expliquent l'émergence du recours de plus en plus endémique aux langues nationales qu'au français dans leurs situations de communication.

Par ailleurs, les cas de calques, relevant des swahilismes, existent aussi chez des enseignants. Ces derniers les actualisent entre collègues, surtout pour créer un effet récréatif en cas de stress lié à la concentration au travail. Nous pouvons citer, à titre illustratif, le cas de « *Je dessine le travail* », calqué au kiswahili « *Niko na chapa kazi* » pour signifier « *Je travaille sérieusement* ».

À l'instar des locuteurs algériens (Taleb-Ibrahimi, 1998 : 22), les élèves de Goma vivent et évoluent dans une société multilingue issue de la coexistence du français, langue de l'école, avec les quatre langues nationales (kiswahili, lingala, kikongo, tshiluba) ainsi qu'avec d'autres langues communautaires (kinande, kinyarwanda, mashi, kihunde, kinyanga ...). Dans le cadre de cet article, nous nous intéressons, en l'occurrence, au contact du français avec le kiswahili, langue véhiculaire et moyen de communication quotidienne dans cette ville touristique au visage complexe.

Il est à noter que la politique linguistique du pays, centrée sur la promotion du plurilinguisme, d'une part ainsi que l'utilisation partielle du kiswahili comme langue d'enseignement dans sa zone linguistique swahiliphone, d'autre part, ont consacré une sorte de « *bilinguisme scolaire* », selon les termes de Khaoula Taleb Ibrahim (1998) qui analyse la situation du comportement langagier des locuteurs algériens.

Dans cette mosaïque de langues ayant induit un multilinguisme mal géré (Kilosho Kabale, 2013), et dans le cadre d'un intérêt, de plus en plus marqué, de la recherche actuelle pour le domaine du contact de langues en francophonie, Makomo Makita en est arrivé à proposer l'« *interlangue* » (Vogel, 1995) comme voie d'issue pour sortir de l'impasse de la RD Congo, mais n'en décrit pas, tout comme Kaningini Kyoto (2013), toutes les formes d'expression et encore moins l'aspect et les enjeux du ludique dans le contexte spécifique de l'école congolaise où le français a le double statut de langue officielle et de langue d'enseignement.

À l'école, le français est à la fois matière et véhicule d'enseignement (Nyembwe Ntita, 2009 :5) et de fait, il constitue la langue de communication dans ce milieu éducatif à côté de l'anglais qui gagne de plus en plus du terrain. Même si le double statut du français le place en position haute-dans ses rapports diglossiques avec les autres langues congolaises-sous l'influence du cliché de langue de communication de la couche sociale la plus prestigieuse (Nyembwe Ntita, 2009 :10), les élèves le modèlent à leur guise et se l'approprient dans des situations particulières sous forme de jeu de langues (le français et le kiswahili) et de jeu sur les langues. C'est

sur ce travail de créations-déformations altérant la norme française que repose le ludique.

Tel est ainsi l'objectif de notre réflexion conçue sous un angle particulier portant sur les formes d'expression ainsi que les enjeux du ludique issu du contact entre le français, langue officielle et langue d'enseignement, et le kiswahili, langue nationale et langue véhiculaire, en usage dans la communication quotidienne ainsi que dans les pratiques langagières de jeunes élèves et étudiants de la ville de Goma. Il est à l'origine d'un comportement langagier promouvant, à dessein, le non-respect de l'aspect normé et normatif du français standard, le français scolaire et académique, définissable en termes de « *Bon usage* » (Grevisse et Gosse, 2008).

Ainsi la problématique de cette étude sous-tend-elle les interrogations ci-après : quels sont les mécanismes les plus productifs du ludique dans l'entrecroisement langagier entre le français et le kiswahili chez les élèves de Goma ? Comment ces élèves exploitent-ils les éléments phonétiques, morphologiques, lexicaux, syntaxiques voire prosodiques du kiswahili dans leurs situations d'interaction en français ? Quels sont les enjeux sociodiscursifs et pragmatiques d'un tel comportement langagier dans un milieu formel comme l'école ?

Notre hypothèse pose le postulat que les divers mécanismes langagiers du ludique ne seraient pas liés à un problème de compétence en français et qu'ils ne relèveraient donc pas d'accidents langagiers envisageables comme des fautes mais des forges, à enjeu pragmatique, voulues par les locuteurs. En d'autres termes, pour aborder cette dynamique langagière de jeunes élèves et étudiants de Goma, nous avons au départ aussi posé qu'à des lieux et groupes sociaux donnés - comme les élèves à l'école - correspondent des pratiques langagières aux traits sociolinguistiques spécifiques. Dans cette optique, notre étude qui a choisi l'école primaire et secondaire comme champ d'investigation recoupe les préoccupations de Nyembwe Ntita (2009 :13) notamment la réflexion sur les rapports entre le français et les jeunes de la RD Congo, particulièrement les élèves et les étudiants pour envisager l'avenir du français dans ce pays.

Au-delà des interrogations ci-dessus formulées et compte tenu du postulat ainsi posé, notre réflexion devrait nous amener à dégager le fonctionnement du ludique, implicitement ou explicitement construit, au sein du comportement langagier de jeunes apprenants des écoles primaire et secondaire de Goma ainsi qu'à en déterminer l'enjeu à la fois sociolinguistique et pragmatique. La réponse à toutes ces préoccupations passe néanmoins par la circonscription du cadre théorique et de l'orientation méthodologique dans lesquels s'inscrit notre question de départ.

## 1. Ancrage théorique et orientation méthodologique

Notre réflexion sous-tend ainsi une problématique visiblement ancrée dans la sociolinguistique variationniste et oriente ce faisant son objet dans un cadre théorique spécifique relevant de la notion de « *contact de langues* », initiée par U. Weinreich (1953) dans le contexte du multilinguisme de la RD Congo. Elle convoque en outre le concept de « *pratiques langagières* », défini par Boutet, J., Fiala, P. et Simonin-Grumbach, J. (1976) comme des pratiques sociales possédant une double régulation, déterminées par le social et ses situations en même temps, qu'elles produisent des effets sur ces situations, ces types de pratiques contribuent ainsi à les transformer (Boutet et al., 1976 ; Boutet, 1994 :60-65 ; 1995 :250). Pour notre cas de figure, la coexistence des deux codes linguistiques - le français et le kiswahili - dans le contexte particulier des élèves de Goma est une situation de contact de langues. Et celle-ci est susceptible d'induire diverses incidences sur le comportement langagier, individuel et collectif des locuteurs qui les utilisent ces codes.

Notre recherche est de type qualitatif et exploratoire Et elle consiste à circonscrire le fonctionnement et les enjeux du ludique lié aux contacts entre le français, le kiswahili ou toute autre langue ethnique parlée à Goma dans les pratiques langagières (Boutet et al. 1976, Boutet 1994) des jeunes élèves de Goma. Elle s'appuie, pour cela, sur une enquête menée auprès des élèves à la fois du primaire et du secondaire de cette ville de la zone linguistique swahiliphone de la RD Congo. La formulation du problème est partie d'un constat établi au cours de nos enseignements en tant que Professeur de français au Lycée Sainte-Ursule, une école conventionnée catholique pour filles, sur la base d'un jeu de langues attesté dans la praxis langagière des élèves. Pour l'essentiel, nous avons demandé à ces dernières de répertorier dans la ville des exemples des swahilismes lexico-syntaxiques les plus attestés dans les pratiques langagières des élèves de Goma.

À l'issue du dépouillement, nous avons par ailleurs demandé aux collègues enseignants de français d'autres écoles de confirmer si les mêmes expressions étaient bel et bien constatées chez leurs élèves au cours de leurs interactions en contexte de classe ou dans leur communication quotidienne à la cité. En vue de la fiabilité du corpus, nous avons alors confronté les données recueillies à notre propre expérience. Nous avons ainsi opté pour l'observation directe, au détriment du questionnaire ou de l'interview afin de recueillir les expressions dans leur contexte réel d'énonciation. Elle garantit par ailleurs notre souci d'objectivité.

C'est pourquoi les éléments présentés dans les différents tableaux sont constitués essentiellement, non pas de mots isolés, mais des énoncés déjà actualisés en



discours. En outre, notre démarche prend le soin de traduire, dans la première colonne du tableau, le verbe source (à l’infinitif) du kiswahili sur lequel s’opère tout le jeu, avant la traduction complète et en français standard, de tout l’énoncé. C’est pour cette raison que la marque de l’infinitif des verbes n’apparaît plus dans les autres colonnes du tableau, car déjà actualisés en énoncés. La deuxième colonne reprend quant à elle les actualisations des élèves c’est-à-dire l’essentiel du corpus. Ce dernier est constitué de 27 calques dont 6 au niveau lexical, 13 au niveau syntaxique, 3 au niveau prosodique et 5 par dédoublement du radical verbal ainsi que 6 néologismes par code-mixing et 3 emprunts.

C’est alors que nous sommes passé, dans un premier temps, à l’analyse des divers modes d’expression du ludique issus du travail de jeu sur les signifiants et les signifiés du kiswahili, et dans certains cas du lingala, transposés totalement ou partiellement, avec leurs caractéristiques linguistiques au cours des interactions en français. Dans un second temps, nous avons enfin identifié tous les enjeux ayant présidé à l’actualisation de telle ou telle autre pratique relevée dans le corpus. D’où la mise en parallèle, dans un tableau synoptique, de trois niveaux d’interprétation des données à savoir la transcription des expressions de départ en swahili, les calques en idiomes de classe issu de la transposition ludique ainsi que la proposition des significations et de l’orthographe officielle en français standard.

## **2. Contexte sociolinguistique et socioculturel d’émergence du ludique dans les usages du français à Goma**

À l’origine du ludique dans les usages linguistiques en général et du français en particulier dans la ville de Goma, il y a les phénomènes linguistiques liés aux contacts des langues ainsi que des phénomènes socioculturels. En effet, la ville de Goma est une aire géographique multilingue caractérisée par la coexistence de plusieurs idiomes, notamment le français, le kiswahili, le lingala, deux de quatre langues nationales en usage ainsi que d’autres langues vernaculaires telles que le kihunde, le kinande, le kinyanga, le kinyarwanda, le mashi. Mais à côté de ce facteur purement linguistique, il faut mentionner un facteur socioculturel très déterminant à savoir l’émergence de la presse satirique et de la comédie populaire audiovisuelle dans la partie Est de la RD Congo.

C’est depuis les années 2000 que cette partie de l’espace médiatique est devenue le lieu privilégié de créations-inventions linguistiques insolites, issues d’un ludique à fonction dominante dénonciative. Dans cette mouvance, l’émission « *Méli-Mélo* » de la Radio Maria de Bukavu a mis en vogue les noms « *Bulongologie* » ou encore « *Parulalogie* » formées respectivement à partir du mixage du thème nominal swahili

« *Bulongo* » (poussière, terre battue) et du suffixe français « *logie* ». Ces noms sont employés pour signifier l'art ou la science de construire les routes en terre battue par remblayage d'une part ainsi que du radical du verbe swahili « *Kuparula* » (racler) plus le même suffixe « *logie* » pour décrire l'art ou la science de racler la chaussée pour éliminer les dos-d'âne et les nids de poule qui la rendaient impraticable.

Il en est de même du nom « *Bongologie* », créé sur la base du thème nominal « *Bongo* », signifiant « *Mensonge* » en swahili, et du suffixe « *logie* » du français en vue de désigner l'art ou la science de la démagogie érigée en mode de gouvernance politique par l'élite au pouvoir. Tel que nous pouvons le constater, ces noms consistent, l'un comme l'autre, à énoncer en le dénonçant, un état de la société.

Les deux principaux noms désormais usités dans le discours social ordinaire de Bukavu ont été importées par les célèbres enfants terribles, Petil et Typel, animateurs redoutables de journal satirique « *Faucon-Faucon* » de la radio Kivu 1 (nom souvent lu Kivu One) en 2009, lorsque le gouvernement central a rasé la route Goma-Sake qui a d'ailleurs attendu la veille des élections de 2016 pour être asphaltée. Dans le même contexte, le nom « *Faucon* » a aussi donné lieu son dérivé, la « *Fauconnerie* », très actualisé pour décrire toute situation de désordre indescriptible, c'est-à-dire un véritable cloaque.

Dans la même veine, il sied de mentionner aussi l'émission « *Infos Dego* » de la Radio-Télévision Mishapi Voice TV, le « *Journal des fous* » de la chaîne Hope Channel Television, l'émission swahiliphone « *Haushalange !* », anagramme de « *Haushangale !* », traduisible en « *Insolite !* » en français de la Radio UB FM, ou encore l'émission « *Infos ya ba Djogos* » de la radio Virunga Business Radio (VBR FM).

Très significatif est par ailleurs l'apport de la comédie audiovisuelle populaire voire vulgaire, avec à la clé les acteurs Kasereka Tshimanga alias Djasa-Djasa, le Professeur Mbukuli pour la ville de Goma ainsi que le Roi Djadja, le Grand-père Pachanga, Mzee Cubaka, Bwana Kaka, Maman Mukamsoni, Maman Nyasa, etc. pour ne citer que quelques noms les plus populaires. Leur discours est fait d'un langage truffé d'autant d'inventions-transformations drolatiques, des mots issus des langues en contact dans ces deux villes de la zone linguistique swahiliphone du pays. C'est le cas par exemple des insultes « *Vagabond* » qui devient « *Va au Gabon* » et « *Imbécile* » détourné en swahili en « *Embe sile* » (Je ne mange pas de mangue) par calembour dans la comédie de mots de Maman Nyasa. Le ludique dans les pratiques langagières des élèves de Goma relève, dans une certaine mesure, de l'effet de ce phénomène social.

Voilà un bref aperçu du contexte sociolinguistique et culturel global de Goma. C'est un contexte particulier dont certains acteurs sociaux doivent avoir considérablement modifié, en tout ou en partie, par leur manie de jeu de langues et de jeu sur la langue, le comportement langagier contemporain de jeunes élèves et étudiants de la ville. Nous envisageons alors de décrire le fonctionnement ainsi que les mécanismes explicatifs de ces pratiques marquées de ludique en les articulant aux phénomènes liés au contact de langues que sont le français, langue officielle et langue d'enseignement et le kiswahili, langue de communication habituelle chez les locuteurs gomatraciens.

### 3. Les formes d'expression du ludique

Les jeux de langues entre le français et le kiswahili relèvent de l'expérience linguistique de tout locuteur gomatracien et constituent un enjeu du langage quotidien des élèves de Goma. Esme Winter-Froemel et Angelika Zirker (2019) soulignent la diversité des jeux de mots dans la communication quotidienne, en tant que véritable phénomène d'interface, opérant sur différents niveaux langagiers et communicatifs. Il en résulte un langage ludique que nous pouvons qualifier, à bien des égards, de jeux de mots et de langues malgré des différences quant à leurs aspects formels et fonctionnels. Le travail de jeu sur le français en contact avec le kiswahili présente diverses formes. Et Nyembwe Ntita (2009 :12) le mentionne bien :

*Chacun des locuteurs francophones congolais sait que dans sa pratique quotidienne de cette langue, il lui arrive souvent, surtout en situation de communication informelle, de recourir à l'emprunt, aux calques, au mélange de langues et à l'alternance codique. Les locuteurs congolais participent au renouvellement du français par des créations nouvelles ou néologismes qui sont plus perceptibles au plan lexical mais qui n'épargnent pas le niveau syntaxique.*

Au sein de notre corpus, ce renouvellement procède d'un jeu sur le signifiant et le signifié des mots et d'énoncés ou expressions dans toute leur structure jusqu'à l'aspect prosodique pour la construction discursive du ludique, la forme et le sens. Ce travail touche à la fois les calques sous toutes leurs formes, les néologismes, les emprunts et le calembour.

#### 3.1 Les calques

Les calques constituent le premier mécanisme productif à partir duquel se construit le ludique des swahilismes lexico-syntaxiques relevés dans les pratiques langagières des élèves à Goma. Ils relèvent à la fois du niveau lexical, syntaxique et prosodique. En linguistique, notamment chez Dubois, Giacomo, Marcellesi, C.,

Marcellesi J.-B. et Mével (2002), le calque est généralement défini comme un emprunt lexical dont les constituants ont été traduits littéralement, en imitant le mot d'origine sans l'emprunter tel quel.

### 3.1.1 Les calques lexico-syntaxiques

Les calques lexico-syntaxiques swahilis en français sont ceux identifiables aux niveaux lexical, syntaxique dans le jargon scolaire de Goma.

#### 3.1.1.1 Les calques au niveau lexical

Les calques lexicaux de notre corpus présentent un mécanisme de construction très particulier et propre au ludique. La lexie source ou radical source (Polguère, 2016 :91) du kiswahili subit des opérations de transformation avant d'en arriver au calque, le radical cible. Le locuteur conserve généralement le préfixe (Ka-, Ki-, Ma-) de cette lexie source en swahili suivie alors de la suite du même radical source, littéralement traduit en français. Nous avons par exemple, au sein de notre corpus, le nom « *Masifa* » (impressionniste, qui aime les éloges) qui, par calque, devient pour ce cas de figure « *Magloire* ». Nous présentons les différents cas identifiés dans un tableau. Mais pour un déverbatif, nous proposons déjà dans la première colonne, entre parenthèses, la signification du verbe dont il est issu afin d'orienter le sens attendu de l'énoncé dans lequel il est actualisé.

Tableau 1. Quelques calques lexicaux swahili chez les élèves de Goma

Mot ou expression source en kiswahili	Calques en idiomes de classe en français	Signification ou orthographe standard officielle
Masifa Exemple : Uko masifa.	Magloire Tu es magloire.	M'as-tu vu, impressionniste. Tu es impressionniste, quelque peu extravagant.
Kizunguzungu (kuzungukazunguka = tounoyer ou littéralement « Tourner-tourner »).	Le kitourne-tourne	Le vertige
Kaoneo (kuona = voir)	Le kavoyant	L'injustice
Kipolo (kupola = se refroidir).	Le kidormait	Les reliefs de nourritures, surtout de pâte. Mais par analogie phonique, l'expression fait aussi penser à <i>Qui dort</i> car les reliefs ont passé une nuit.
Kilio (kulia = pleurer).	Le kipleure	Le deuil

Il est ainsi assez courant d'entendre chez des élèves des énoncés tels que « *Il/elle a passé la nuit au kipleure* » pour expliquer la situation d'un condisciple qui sommeille en classe ou encore « *Il/elle sent le kitourne-tourne* » pour celui/ celle qui demande l'autorisation d'aller prendre un peu d'air dehors pendant le déroulement d'une leçon en classe.

### 3.1.1.2 Les calques au niveau syntaxique

Dans le contexte général de la néologie, le comportement langagier des élèves de Goma doit nous amener à nous interroger sur les « *matrices lexicogéniques* » spécifiques ainsi que leurs fonctions communicatives et pragmatiques respectives (Esme et Zirker, 2019 :15) en tant que processus d'« *enjouement verbal* » (idem) à partir duquel le locuteur énonce son paysage d'esprit. Au niveau syntaxique, les calques relevés constituent des swahilismes syntaxiques envisageables comme un phénomène de « *cacologie* » (Dubois, Giacomo, Marcellesi, C., Marcellesi J.-B., Mével, 2002 :73) c'est-à-dire une construction syntaxique agrammaticale. La traduction littérale d'un énoncé swahili en français débouche en effet sur une sorte de « *swahilinisation* » de la langue de Molière, assimilable au phénomène de « *malinkéisation* » de cette langue, relevé dans certains romans de l'écrivain ivoirien Ahmadou Kourouma. Les calques syntaxiques constituent d'ailleurs le mécanisme le plus productif du ludique dans les jeux de langage des élèves de Goma. C'est ce que nous pouvons constater dans le tableau ci-après :

**Tableau 2. Quelques calques morphosyntaxiques swahili chez les élèves de Goma**

Énoncé ou expression source en kiswahili	Calques en idiomes de classe en français	Signification/orthographe standard officielle
Tuna pishana (kupishana = se dépasser en sens contraire).	On se traverse.	Nous ne sommes pas les mêmes.
Batu bana pishana	Les hommes se traversent.	Les hommes ne sont pas les mêmes.
Ana jikausha (kukausha/ kujikausha = sécher/se sécher). Una jikausha (kukausha/ kujikausha = sécher/se écher) !	Il/elle se sèche.  Tu te sèches !	Il/elle fait semblant.  Tu fais semblant !
Ana jionaka (kuona/kujiona = voir/se voir).	Il/elle se voit beaucoup.	Il/elle a un excès de confiance en soi.
Una kufa nini ? (kukufa = mourir).	Tu meurs quoi ?	Quel est ton problème ?

**Tableau 2. Quelques calques morphosyntaxiques swahili chez les élèves de Goma**

Enoncé ou expression source en kiswahili	Calques en idiomes de classe en français	Signification/orthographe standard officielle
Una tuonea (kuona = voir).	Tu vois/vous voyez pour nous.	Tu commets/vous commettez de l'injustice à notre égard.
Una ni cheka ? (kucheka = rire)	Tu me ris ?	Tu te moques de moi ?
Ana jionyesha (kuonyesha = montrer).	Il/elle se montre.	Il/elle se met en évidence ; il/elle joue la vedette ; il/elle attire l'attention de l'opinion sur lui/elle.
Ana jishimamako (kushimama = se mettre debout).	Il/elle se met debout sur.	Il/elle est trop sûr(e) de lui/elle-même.
Ali lala nyuma (nyuma = derrière).	Il/elle a dormi derrière.	Il/elle a dormi tard ; il/elle beaucoup veillé.
Baba yake ana jiweza (kuweza/kujiweza = réussir/se réussir).	Son père se réussit.	Son père est riche ; Son père a assez de moyen, il vit dans l'aisance matérielle.
Muna ni piga vita ku bure (kupiga = frapper).	Vous me frappez la guerre pour rien.	Vous m'en voulez ; vous me cherchez noise pour rien.

Ces types d'expression s'énoncent dans des situations particulières. Par exemple, pour expliquer la situation d'un élève qui sommeille en classe et en guise de réponse au Professeur qui l'interpelle, il n'est pas rare qu'un condisciple déclare : « Il/elle a dormi derrière ». Ou encore, pour montrer qu'ils/elles ont assez de moyens et qu'ils/elles ne peuvent pas manquer de goûter comme certains de leurs condisciples, certain(e)s élèves ont l'habitude de dire « On se traverse », un peu pour dire qu'ils/elles n'éprouvent pas les mêmes difficultés que les autres. Ces illustrations mettent en évidence le cas de *créations et détournements d'expressions dans les matrices phraséologiques* (Sablayrolles, 2019 :196) avec des associations inattendues d'éléments d'un point de vue sémantique ou encore des associations morphologiques quelque peu insolites. Ces expressions choisies par l'élève pour leurs effets expressifs ont le plus souvent pour enjeu de susciter, de par leur énonciation inattendue, la stupéfaction et le rire de tout l'auditoire y compris l'enseignant qui souvent fasciné par cette expressivité, laisse passer la faute de langage sans sanction et sans interpellation verbale.

### 3.1.2. Les calques au niveau prosodique

Au niveau prosodique, le fonctionnement du ludique dans les pratiques langagières des élèves de Goma concerne le morphème « si » du kiswahili employé

pour introduire une phrase interrogative. Sur le plan morphologique, ce morphème s'apparente à la conjonction de subordination « *si* », introduisant une subordonnée conditionnelle ou interrogative indirecte en français. Mais dans le cas des pratiques langagières des élèves de Goma, c'est l'intonation interrogative avec laquelle l'énoncé est articulé qui fait de lui un swahilisme et donc un calque. On part d'une intonation descendante de départ vers une intonation ascendante d'arrivée. En voici quelques exemples :

**Tableau 3. Quelques calques liés à la prosodie du kiswahili**

Énoncé ou expression en swahili	Calque en idiome de classe en français	Signification/ orthographe standard officielle
Si unipe stylo ?	Si tu me donnes le stylo ?	Dépêche-toi, donne-moi le stylo.
Si uni ache ?	Si tu me laisses ?	Lâche-moi.
Si uingie ?	Si tu entres ?	Dépêche-toi ! Entre !

Pour la plupart des cas, ce type de discours est énoncé par un élève afin d'exprimer une sorte d'agacement face à un comportement jugé insupportable ou inadmissible affiché par son interlocuteur tout en suscitant une atmosphère inhabituelle de stupéfaction. En effet, « *si* » réalisé avec une intonation descendante est un morphème de négation. Il ne correspond donc pas au phénomène décrit dans le cadre de cet article.

### 3.1.3. Les calques par dédoublement du radical verbal

À l'instar du système linguistique de toutes les langues bantus, le dédoublement du radical en kiswahili exprime une action répétitive et désordonnée. Les élèves de Goma y font souvent recours dans la construction du ludique par les calques. Les énoncés sont ainsi construits pour leur pouvoir expressif. Tel est le cas dans les exemples ci-après :

**Tableau 4. Quelques calques liés au dédoublement du radical issu du système du kiswahili**

Énoncé ou expression en swahili	Calque en idiome de classe en français	Signification/orthographe standard officielle
Ana jionyeshaka-onyeshaka (kuonyesha/kujionyesha = montrer/se montrer).	Il/elle se montre-montre.	Il/elle fait le m'as-tu vu.
Ana penda dunda-dunda (kudunda = bondir).	Il/elle aime bondir-bondir.	Il/elle se dandine de façon extravagante.
Ana penda jiwazia-wazia (kuwaza/kuziwazia = penser/se croire).	Il/elle se croire-croire.	Il/elle se met toujours en évidence.

**Tableau 4. Quelques calques liés au dédoublement du radical issu du système du kiswahili**

Énoncé ou expression en swahili	Calque en idiome de classe en français	Signification/orthographe standard officielle
Ana penda jikokota-kokota (kukokota/kujikokota (tirer/ se tirer).	Il/elle aime se tirer-tirer.	Il/elle est trop lent(e).
Bana tutumaka-tumaka (kutuma = envoyer).	On nous envoie-envoie.	On nous importune à nous envoyer à tout moment.

Comme nous pouvons le constater, ces calques par dédoublement du radical constituent bien des cas de swahilismes et participent du ludique car le locuteur joue sur les mots de deux langues pour mettre en place un type de langage particulier.

### 3.2 Les néologismes par code-mixing

Selon Dubois, Giacomo, Marcellesi, C., Marcellesi J.-B. et Mével (2002), le néologisme en linguistique est *un mot nouveau ou récemment forgé pour répondre à un manque ou pour son caractère expressif*.

Au sein du corpus sous examen, les néologismes jouant le jeu du ludique relèvent des usages particuliers et non des néologismes pour la langue tel que Dubois, Giacomo, Marcellesi, C., Marcellesi J.-B. et Mével (2002) en font la distinction. Cependant, il faudra préciser que le mécanisme de néologie fait aussi recours à un autre phénomène résultant du contact entre le français et le kiswahili et participant du fonctionnement du ludique dans le comportement verbal des jeunes élèves de Goma à savoir le « *code-mixing* », selon Hamers et Blanc (1989). Le code-mixing a été définie par Hamers et Blanc (1989 :455) comme *une stratégie de communication (...), Il est caractérisé par le transfert d'éléments d'une langue Ly dans la langue de base Lx ; dans l'énoncé mixte qui en résulte, on peut distinguer des segments monolingues de Lx alternant avec des éléments de Lx qui font appel à des règles des deux codes*.

Et les auteurs ajoutent qu' *À la différence de l'emprunt, généralement limité à des unités lexicales, le mélange de codes transfère des éléments à des unités appartenant à tous les niveaux linguistiques et pouvant aller de l'item lexical à la phrase entière ; si bien qu' à la limite, il n' est pas toujours facile de distinguer le code-mixing du code-switching*. Pour Dubois, Giacomo, Marcellesi, C., Marcellesi J.-B. et Mével (2002 :90), le code-mixing et le *terme anglais correspondant à mélange de langues*. Dans ce sens, cette technique linguistique du jeu de mots issus des langues différentes illustre aussi la notion de « l'amalgame lexicale comme jeu de mots » (« *Lexical Blending as Word-play* ») selon les termes de Renner V. que citent Esme W.-F. et Zirker A. (2019 :17).



Les néologismes dont il est ici question proviennent de la dérivation en tant que mécanisme morphologique de création lexicale. Selon Polguère A. (2016 :90), « *la dérivation morphologique est, dans le cas le plus standard, un mécanisme morphologique qui consiste en la combinaison d'un radical et d'un affixe, appelé affixe dérivationnel...* ».

Dans le cadre de cette étude, les exemples présentés pour illustrer les calques au niveau lexical constituent en quelque sorte aussi des cas des néologismes. Leur création consiste à traduire littéralement l'item lexical en français tout en conservant le préfixe de l'item de départ en swahili. Il s'agit des exemples tels que « *Magloire* » (impressionniste) formé à partir de « *Masifa* », de « *Kitourne-tourne* » (vertige), traduit de « *Kizunguzungu* », de « *Kavoyant* » (injustice), forgé à partir de « *Kaoneo* » ou encore de « *Kidormait* » (reliefs de pâte), issu de « *Kipolo* ».

Nous signalons, de façon particulière, un autre type de mécanisme morphologique de création lexicale par dérivation. Celui-ci consiste surtout en l'adjonction d'un suffixe français à un thème ou radical swahili pour la création d'un nouveau thème ou radical. Le mécanisme morphologique mis en œuvre est alors la suffixation. C'est ce que nous pouvons lire dans ce tableau :

**Tableau 5. Quelques néologismes ludiques relevés dans le corpus**

Nom ou verbe en kiswahili/lexie source	Thème ou radical verbal du kiswahili	Suffixe français	Néologisme/lexie cible ou dérivée	Signification/orthographe standard
Boga (peur)	Bog-	-eur/euse	Bogueur/ Bogueuse	Un peureux ou une peureuse
Kutimba (avoir peur)	Timb-	-eur/euse	Timbeur/ Timbeuse	Un peureux ou une peureuse
Mpiaka (démuni, pauvre, sans argent)	Mpiak-	-eur/euse	Mpiakeur/ Mpiakeuse	Démuni(e)
Njala (faim)	Njala	-ria (de Malaria)	Njalaria	Faim
Madeso (haricots, en lingala)	Mades-	-cylone	Madécylones	Haricots
Kukemba (souffrir, peiner)	Kemb-	-ure	Kembature	Souffrance, grande peine, calvaire

Un autre cas spécifique de dérivation morphologique est celui du procédé créatif de composition-troncation identifié dans le nom « *Njalaria* » signifiant la faim. C'est un nom issu de l'association du thème swahili « *Njala* » (faim) plus la particule « *-ria* » issue de la troncation du nom français « *Malaria* », une maladie tropicale ayant pour synonyme le paludisme. Par une telle composition, les élèves envisagent alors la faim comme une maladie. Ainsi est-il courant pour eux de dire « *Il/elle souffre de la njalaria* » pour dire « *Il/elle a faim* », traduisant la situation d'un(e) élève inactif en classe. Il en est de même de « *Madécylines* » forgé à partir du lingala « *Madeso* » sur le modèle des noms comme « *Tétracycline* » ou « *Ampicilline* » du jargon médical pour désigner les haricots.

Nous avons aussi constaté dans « *Mutrans* », un cas de troncation par apocope du mot français « *Transport* » précédé du préfixe « *mu-* » du kiswahili pour désigner les frais de transport. Tout est bien clair pour affirmer que ces néologismes par dérivation affixale, surtout suffixale, tout comme le cas de composition-troncation relèvent du ludique dans le langage, de par l'effet expressif recherché par le locuteur. Nous nous intéressons également à ce qui, dans ce type de langage, crée l'aspect ludique. Il s'agit pour ainsi dire, d'une néologie tantôt régulière, tantôt « *extragrammaticale* » (Sablayrolles, 2019) dont l'essentiel repose sur une « *morphologie constructionnelle* » (Sablayrolles, 2019 :200) pour la production du ludique. Ainsi, son énonciation crée-t-il une atmosphère humoristique et ludique dans le cadre général de l'échange

### 3.3. L'emprunt

La situation de contact entre le français et le kiswahili dans lequel se trouve l'élève gomatrancien donne lieu au phénomène d'emprunt comme support du ludique dans ses interactions verbales. L'emprunt linguistique est un mot rapporté d'une langue à une autre. Dans un ouvrage collectif édité sous la direction de Marie-Louise Moreau (1997 :136), Hamers, J.F. définit l'emprunt comme *un mot, un morphème, ou une expression qu'un locuteur ou une communauté emprunte à une langue*. Dans son commentaire, Hamers explique les différentes formes de l'emprunt. Selon elle, les segments empruntés sont souvent limités au lexique et peuvent être un morphème, un mot et même une expression à condition que ce segment ne soit pas traduit, c'est-à-dire pris tel quel. Dans certains cas, l'emprunt est parfois renforcé par le dédoublement du radical. Au sein de notre corpus, nous avons relevé deux cas d'emprunt linguistique très actualisés chez les élèves de Goma. Nous les présentons dans le tableau ci-après :

Tableau 6. Quelques cas d'emprunts dans leur usage ludique

Expression source en swahili	Emprunt en français	Signification ou orthographe standard
Ana jidekesha sana (Il/elle est trop paresseux/paresseuse). [kudeka/kujidekesha=Être lymphatique].	Il/elle se dekeshe beaucoup.	Il/elle est très lymphatique ou très paresseux (se).
Ana jidekesha-dekesha (kudeka/kujidekesha = Être lymphatique ou paresseux).	Il/elle se dekeshe-dekeshe.	Il/elle est extrêmement lymphatique ou paresseux.
Una dunda-unda (kudunda/kudunda-unda = bondir/ bondir à l'excès.	Tu dunde-unde trop.	Tu te dandines un peu trop, exagérément, avec extravagance.

Au regard d'un tel type de langage, il y a lieu de dire que c'est un besoin à caractère ludique et à enjeu expressif qui pousse un jeune élève à prendre un trait ou une unité du kiswahili dans ses pratiques langagières en français. Ceci se lit dans l'attitude du locuteur vis-à-vis du comportement affiché par l'interlocuteur. Cette attitude consiste en une certaine satisfaction lorsque son discours a produit l'effet pragmatique attendu ou en un désarroi face à l'indifférence de l'auditoire à l'égard de son énoncé.

### 3.4. Le calembour

Le calembour consiste en un jeu de mots fondé sur l'homonymie et la polysémie. Selon le *Dictionnaire Larousse illustré en couleurs* (2018), le calembour est un jeu de mots fondé sur la différence de sens entre des mots qui se prononcent de la même façon. Le seul cas de calembour relevé chez les jeunes élèves de Goma et lié au contact entre le français et le kiswahili dans une phrase comme « *L'eau conduit la pâte* » forgée à partir du mot swahili « *Lukondi* » (l'eau avec laquelle on a préparé les haricots), par rapprochement phonétique. Le nom « *Lukondi* » du kiswahili phonétiquement transcritible en [lukɔ̃di] contient des phonèmes proches de ceux de l'expression « *L'eau conduit la pâte* » [lokɔ̃dɔ̃ɪlapat]. À Goma, il arrive souvent qu'une famille sans beaucoup de moyens de pourvoir à la survie alimentaire prenne de la pâte au « *Lukondi* » assaisonné comme repas. Si chez certains groupes ethniques le « *Lukondi* » constitue un plat culturel, à Goma sa consommation est perçue comme un signe de pauvreté.

En tant que pratique langagière, le ludique a différents supports et diverses formes d'expression. Actualisé dans un contexte particulier, les élèves y font

recours avec un jeu communicationnel tout aussi spécifique visant à traduire un certain fait de société et à agir c'est-à-dire à induire un certain comportement chez l'allocutaire.

#### **4. Les enjeux du ludique dans le langage des élèves de Goma**

Comme nous avons pu l'établir au cours des analyses, les mots et expressions de l'une ou l'autre langue en contact subissent une déformation délibérée dont le dispositif opère à partir du jeu sur le sens, du jeu sur la forme, du jeu sur le son avec leurs enjeux linguistiques, cognitifs, sociaux... La description des éléments de notre corpus révèle un double enjeu du ludique dans les pratiques langagières des élèves de Goma. Les pratiques langagières du milieu scolaire de Goma comme lieu de « *brassage de langues* » (Calvet, 1994 :56) pour la construction discursive du ludique constituent un corpus à travers lequel se dévoilent les motivations et les intentions communicatives des locuteurs. C'est à ce niveau que résident leurs enjeux sociolinguistiques ainsi que leurs implications pragmatiques.

##### **4.1 Enjeu sociolinguistique du ludique dans le langage scolaire**

Les pratiques langagières des élèves de Goma ainsi que l'effet ludique qui résulte du contact entre le français comme langue d'apprentissage et le kiswahili comme langue de la communication quotidienne dans le paysage linguistique de cette ville se présentent comme des discours implicitement liés à la diversité linguistique de la situation. C'est pour cette raison que nous les envisageons comme des pratiques plurilingues. Avec les mécanismes morphologiques de préfixation, de suffixation, d'amalgames de codes dans un même énoncé, de création par troncation de mots ou par dédoublement du radical... mis en jeu, le ludique résulte par ailleurs d'un jeu de forme et de sens sur les langues en présence. Ce jeu débouche sur un comportement langagier marqué d'influences linguistiques mêlant tour à tour les segments du français et du kiswahili. C'est pourquoi ce phénomène rejoint en partie le cadre général du multilinguisme congolais.

Ces influences sont en outre perçues comme supports où est mise en scène l'identité juvénile des locuteurs en même temps qu'elles font appel à la notion de « *parler jeune* » (Boyer, 1997) dans le champ de l'école. Dans la perspective de la sociolinguistique urbaine (Calvet, 1994), l'école devient aussi dans ce sens, à l'instar de la ville, une aire matérielle et un espace social où se pensent les enjeux des rapports complexes entre liens sociaux, langues et pratiques langagières. C'est un champ idéal de réflexion scientifique sur les formes et les effets de contacts de langues différentes.

D'un autre point de vue, l'exploration du ludique dans ce type de langage offre l'occasion d'un questionnement épistémologique sur trois aspects inspirés des cinq questions que pose Nyembwe Ntita (2003 :5) sur la pratique du français en RD Congo ainsi que sur les effets de son contact avec les langues congolaises. Il s'agit notamment de la pratique du français en République Démocratique du Congo, le français en contact avec les langues congolaises ainsi que le français et la jeunesse congolaise. Mais il est particulièrement question, selon (Nyembwe Ntita, 2003 :5), de re-penser les rapports réciproquement construits entre cette langue de l'hexagone et la jeunesse congolaise dans le contexte particulier de l'école devenue le principal moteur d'apprentissage du français.

Le ludique dont il est question au sein de notre corpus relève aussi d'un comportement générationnel en tant que l'un des facteurs susceptibles d'intervenir dans la définition du contexte socioculturel de l'école congolaise en matière d'usages linguistiques. Dans un autre registre, le ludique joue en outre le jeu du « *pôle grégaire* » des fonctions linguistiques de L.-J. Calvet (1999), c'est-à-dire un pôle dont les éléments sont utilisés pour *limiter la communication au plus petit nombre*. C'est dans ce sens qu'il convient de le considérer comme un facteur de catégorisation socio-générationnelle, traduisant l'identité juvénile des locuteurs. Le ludique devient en cela un moyen par lequel l'élève-locuteur essaie de prendre ses distances face au langage normatif formel. Autant dire que l'usage ludique du langage a une fonction sociale fondamentale.

Le ludique est alors un paramètre qui doit entrer en jeu dans la circonscription des fondements ou ressorts linguistiques des jeux de langues. Orienté vers un locuteur, il fait ressortir des emplois les moins normatifs mais les plus expressifs (Ben Amor Ben Hamidou, 2018). D'où son enjeu pragmatique.

#### 4.2 Enjeu pragmatique du ludique dans le langage scolaire

La pratique du ludique dans le langage des élèves de Goma est basée sur divers mécanismes donnant lieu à des formes inédites dont l'enjeu pragmatique est de faire rire l'auditeur qui reconnaît la déviation formelle ou sémantique imposée au mot et à l'expression de départ, surtout lorsqu' il arrive à le/la retraduire. Les spécificités langagières qui constituent le corpus de cette étude ne sont pas de cas de fautes ou d'erreurs liées à l'ignorance mais plutôt de « *particularismes* » (Nyembwe Ntita, 2009 :13), en tant que types d'écarts par rapport à la norme. La notion de particularisme doit ainsi garder son sens ordinaire de forme d'appropriation de la langue dans un contexte donné et pour un objectif spécifique.

Lorsqu'un élève dit « *J'ai dormi derrière* » dans son intervention sur une situation d'interaction en classe, cela ne signifie pas qu'il ignore l'expression correcte « *J'ai dormi tard* » ou « *J'ai beaucoup veillé* ». Une telle énonciation revêt un enjeu pragmatique. En effet, quel enjeu idéologique se cache derrière le ludique dans les pratiques langagières des élèves de Goma, en tant que type d'agir verbal ? Associé au phénomène de « *parler jeune* » de Henri Boyer (1997), le jeu de langage de ce groupe social cherche certainement à produire un certain effet sur l'interlocuteur. Du fait de la modification-crédation volontaire des éléments issus des deux codes, à savoir le français et le kiswahili, le ludique constitue un procédé de créativité linguistique dans ce type de langage particulier, le jeu de langage présente ainsi l'humour comme enjeu final du discours. Toutefois, dans ses diverses formes d'expression, le ludique remplit différentes fonctions notamment humoristique et dénonciative, avec une dose sarcastique. Dans ce cas, l'objectif n'est pas seulement de faire rire mais aussi de surprendre, intriguer, interpeller voire provoquer l'interlocuteur par le pouvoir expressif du discours.

À ce niveau nous adoptons le point de vue de Esme W.-F. et Zirker A. (2019 : 8) pour qui *les jeux de mots peuvent avoir des fonctions variées ; ils peuvent s'utiliser pour contourner verbalement certains tabous, ils peuvent être amusants et distrayants, ou encore influencer la manière dont on perçoit le caractère du locuteur* ». Mais aussi, « *cet aspect fonctionnel introduit une dynamique, dans laquelle le jeu de mots interagit avec une large gamme de facteurs contextuels, qui se réfèrent aux partenaires de l'échange communicatif, leurs rôles sociaux, leurs connaissances, etc.* (Esme et Zirker, 2019 : 17-18).

À l'instar des détournements de sigles, nous pouvons aussi dire, à la suite de Renard J.-B. (2011), que tous les mécanismes générateurs du ludique ont pour finalité dominante l'humour. Tel est le cas par exemple du calembour « *L'eau conduit la pâte* » forgé à partir de l'expression swahili « *Lukondi* » abordé dans nos analyses. Par ailleurs, les énoncés tels que « *On nous envoie-envoie* », « *Il/elle se montre-montre* », « *Les hommes se traversent* », « *Il/elle sent le kitourne-tourne* », « *Vous me frappez la guerre pour rien* », même adressés à un enseignant lui font d'abord rire ou l'intriguent par leur expressivité avant toute remarque de sa part sur la nature de la faute. Cette réalité a été confirmée par au moins 17 collègues enseignants du secondaire sur les 21 auxquels nous avons demandé, de façon informelle, de nous partager leurs expériences par rapport au phénomène de jeu de langues constaté chez la plupart de leurs élèves. L'humour, comme le calembour, permet alors d'obtenir certains effets discursifs particuliers.

La fonction dénonciative consiste pour sa part à stigmatiser un comportement jugé anormal dans l'esprit de l'interlocuteur auquel l'énoncé est adressé. Ce cas

est illustré par le morphème swahili « *si* » utilisé avec emphase dans un énoncé interrogatif pour traduire un certain agacement devant une situation insupportable. Et là, dénoncer un état de fait par le biais de l'humour cache une face quelque peu sarcastique. Derrière cette sorte de coup de gueule, transparait également tout l'imaginaire individuel et collectif des locuteurs sur leur patrimoine linguistique.

Le trait d'esprit provocateur qui s'y dégage trahit en même temps aussi les représentations des élèves sur le français, de plus en plus en perte de son prestige. En effet, à toute forme d'interpellation d'un élève par le professeur au sujet de telle ou telle faute de langue commise dans son langage, tous les élèves de la classe réagissent toujours de façon instinctive : « *Le français n'est pas notre langue* ».

## Conclusion

Notre réflexion a porté sur les spécificités du ludique dans le langage, en tant que nouveau type de parler en émergence au sein de l'école à Goma. S'inscrivant dans le domaine du contact de langues en francophonie, elle a porté sur les jeux et enjeux du ludique dans les pratiques langagières des élèves de Goma en RD Congo. À partir de la sociolinguistique et des approches sociales du langage, nous avons pu circonscrire les divers mécanismes de construction du ludique à l'aune duquel se dévoilent les liens entre faits sociaux et pratiques langagières en milieu scolaire. Dans cette optique, nous envisageons ce milieu social comme un champ de réflexion spécifique sur les situations du multilinguisme dans le contexte francophone. Il a été question d'une étude morphologique, sémantique, fonctionnelle et pragmatique de ce type de dispositif langagier. À l'issue des analyses, nous avons identifié les principaux mécanismes ou ressorts du ludique dans le langage scolaire de Goma à savoir les calques, les néologismes, l'emprunt et le calembour. Mais du fait que ces derniers ne relèvent pas d'accidents langagiers et donc pas de fautes, ils sont alors à envisager comme des particularismes, c'est-à-dire des réalisations volontaires liées à un état d'âme du locuteur. C'est un type de langage bilingue, jeune et dynamique en créativité. Il est au centre des contacts à la fois linguistiques et sociaux, ce qui permet de mettre en relief les aspects langagiers du ludique issus du contact entre le français et le kiswahili dans les processus de construction de l'identité jeune des locuteurs. Le matériau analytique issu du corpus constitue des repères socio-langagiers de la jeunesse. L'élève de Goma opère à tout moment divers choix d'investissement langagier qui sont étroitement liés à l'effet humoristique recherché.

## Bibliographie

- Boyer, H. 1997. « Nouveau français, parler jeune ou langage des cités ? Remarques sur un objet linguistique médiatiquement identifié ». *Langue française*, n°114, p.6-15.
- Calvet, J.L. 1994. *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris : Payot.
- Dubois, J. et al. 2002. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse-Bordas.
- Esme, W.-F., Zirker, A. (éds.). 2019. *Enjeux du jeu de mots. Perspectives linguistiques et littéraires*. Berlin/Boston : De Gruyter.
- Forlot, G. 2013. *Avec la langue en poche... Parcours de Français émigrés au Canada (1945-2000)*. Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- Gadet, F. 1989. *Le français ordinaire*. Paris: A. Colin.
- Kaningini, D. 2013. « Savoirs sur la langue, compétences langagières et modèles didactiques ». *Synergies Afrique des Grands Lacs*, n°2, p.155-165. [En ligne] : [https://gerflint.fr/Base/Afrique\\_GrandsLacs2/kaningini.pdf](https://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs2/kaningini.pdf) [consulté le 15 octobre 2019].
- Kilosho Kabale, S. 2013. « Comment gérer le multilinguisme et le plurilinguisme dans les universités des Grands Lacs et de l'Afrique centrale. Cas de la RD Congo ». *Synergies Afrique des Grands Lacs*, n°2, p.33-43. [En ligne] : [https://gerflint.fr/Base/Afrique\\_GrandsLacs2/kabale.pdf](https://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs2/kabale.pdf) [consulté le 15 octobre 2019].
- Labov, W. 1976. *Sociolinguistique*. Paris : Minuit.
- Makomo, M. 2013. « La politique linguistique de la RD. Congo à l'épreuve du terrain : de l'effort de promotion des langues nationales au surgissement de l'entrelangue ». *Synergies Afrique des Grands Lacs*, n°2, p. 45-61. [En ligne] : [https://gerflint.fr/Base/Afrique\\_GrandsLacs2/makomo.pdf](https://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs2/makomo.pdf) [consulté le 15 octobre 2019].
- Moreau, M.L. 1997. *Sociolinguistique. Concepts de base*. Bruxelles : Mardaga.
- Nyembwe, N. 2009. « Le français en République Démocratique du Congo : État des lieux ». *Centre de Linguistique Théorique et Appliquée « CELTA »*. Université de Kinshasa, p.5-17.
- Pochard, J.C. 1997. Didactique des langues une position originale à l'intérieur des « Sciences du langage ». In : *Les Linguistiques appliquées et les sciences du langage. Actes du 2<sup>e</sup> colloque de Linguistique appliquée*. Université de Strasbourg 2.
- Polguère, A. 2016. *Lexicologie et Sémantique lexicale. Notions fondamentales*. Montréal : Les Presses Universitaires de Montréal.
- Sablayrolles, J.-F. 2019. Néologismes ludiques : études morphologique et énonciativo-pragmatique. In : *Enjeux du jeu de mots. Perspectives linguistiques et littéraires*. Berlin/Boston: De Gruyter. p. 198-214.
- Weinreich, U. 1953. *Languages in contact: findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York.

## Sitographie

- <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00290110> [consulté le 03 octobre 2019].
- <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-3.htm> [consulté le 05 octobre 2019].
- <http://fr.wikipedia.org/wiki/entrelangue> dans les œuvres littéraires africaines,04/05/2007 [consulté le 04 octobre 2010].
- [https://www.persee.fr/doc/Isoc\\_0181-4095\\_1987\\_num\\_41\\_1\\_2361](https://www.persee.fr/doc/Isoc_0181-4095_1987_num_41_1_2361) [consulté le 06 octobre 2019].
- [https://www.persee.fr/doc/linx\\_0246-8743\\_1995\\_num\\_33\\_2\\_1389](https://www.persee.fr/doc/linx_0246-8743_1995_num_33_2_1389) [consulté le 10 octobre 2019].
- <http://journals.openedition.org/etudesafricaines/111> [consulté le 03 octobre 2019].





ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Synergies Afrique des Grands Lacs n° 9 - 2020 p. 175-186

## Le jeu et la saynète comme stratégies de correction phonologique du français langue seconde chez les élèves du territoire de Walikale

**Joseph Mushunganya Sambukere**

Institut Supérieur Pédagogique de Machumbi, RDC

jphmushung@gmail.com

Reçu le 04-10-2019 / Évalué le 16-12-2019 / Accepté le 21-02-2020

### Résumé

Le statut du français en République Démocratique du Congo et les déficiences de prononciation des élèves prouvent que l'enseignement de la phonologie de cette langue s'avère une nécessité pour la bonne formation des enfants. Les élèves du secondaire du territoire de Walikale ont comme langues maternelles le kiswahili, le kinyanga ou le kilega. Cette situation sociolinguistique a un impact négatif sur l'apprentissage du français. Comme l'école a la mission de privilégier la norme, les apprenants éprouvent la difficulté à réaliser des voyelles nasales. C'est dans ce contexte que cette étude propose deux stratégies didactiques de correction phonologique par le jeu et la saynète pour relever la conscience phonologique des élèves dans l'apprentissage du français.

**Mots-clés :** jeu, phonologie, saynète

### Using Plays/Skit as Strategies for Phonological Correction in The Teaching French as a Second Language to Congolese Students of Walikale Territory

### Abstract

The status of French language in the Democratic Republic of Congo together with the pupils' deficiencies prove that the teaching of phonology is a real need for the sake of pupils' good training. The pupils of secondary school of Walikale territory have as first languages Kiswahili, Kinyanga or Kilega. It is very obvious that this sociolinguistic situation has got a negative impact on the learning of French. But the school has got the mission of promoting the norm of language use. Learners face enormous difficulty to realize nasal vowels. It is then in this context that the present study serves as a help to the learning of French with two didactic strategies of phonological correction, namely games and sketches to improve pupils phonological conscienceless.

**Keywords:** game, phonology, plays/sketches

### Introduction

Parler de langue seconde suppose qu'il existe de prime abord la langue première, baptisée à bon escient langue maternelle. En effet, Walikale est le plus vaste des six territoires qui forment la province du Nord Kivu (Butoa, 2017 : 18-20) en République

Démocratique du Congo où le français jouit du statut de langue officielle. Certes, le français est une langue d'enseignement à tous les niveaux de l'éducation nationale. Mais, particulièrement dans l'entité du territoire de Walikale, trois principales langues locales se partagent le monopole dans le système d'échange et de communication pour assurer le quotidien des habitants. Il s'agit, à ce titre, du kiswahili en tant que langue nationale qui s'enseigne partiellement dans les écoles, du kinyanga et du kilega qui restent, à l'état actuel, deux langues encore orales. Par conséquent, le kinyanga et le kilega n'ont encore bénéficié d'aucune mise en pratique dans l'enseignement des langues en dépit de quelques tentatives contenues dans la Constitution qui est en vigueur au pays et celles de la Loi-Cadre de 2014. Et pour ces enfants, ils ont comme langue maternelle soit le kinyanga ou le kilega pour les uns, soit le kiswahili pour les autres, pourtant tous sont appelés à étudier la langue française à l'école.

De là, des difficultés possibles s'accroissent. L'apprentissage du français, étant d'importance capitale dans la formation de tout Congolais, relève, dans ce contexte, un défi majeur du fait que le français s'avère une langue seconde pour les enfants de notre milieu d'étude. Face à cette problématique, d'aucuns se posent des questions sur les moyens didactiques qu'il faudrait mettre en œuvre pour redresser la conscience phonologique du français chez les enfants de Walikale.

Nous appuyons les affirmations et interrogations de Flety (2004 :3) exposées dans son Mémoire de Professeur des écoles en France selon lesquelles *enseigner une langue [...] est une expérience enrichissante pour tous. L'approche actuelle est de privilégier une pédagogie par le jeu pour l'enseignement d'une langue vivante, mais quelle place va occuper le jeu dans l'apprentissage des langues vivantes, et surtout comment peut-on être sûr que ce soit la bonne méthode pour que les enfants acquièrent de bonnes bases dans la discipline en question.* Dans notre cas, il s'agit donc plus particulièrement de la phonologie du français. Nous rejoignons également J. Flety sur une autre question-clé qu'elle posait, toujours en 2004, et qui conserve toute sa pertinence de nos jours : *Pour arriver à donner à chaque élève l'envie de participer dans une langue autre que sa langue maternelle, et qu'il prenne plaisir à l'utiliser, ne serait-il pas judicieux d'adopter une démarche où le jeu occupe une place importante ? (Idem : 3).*

Note étude s'assigne l'objectif d'offrir aux pédagogues le jeu et les saynètes comme approches méthodologiques conduisant à la correction phonologique des voyelles nasales du français pour améliorer les résultats scolaires. Sur le terrain, la recherche visait à réfléchir sur cette méthodologie souple d'enseignement, et d'apprentissage du français langue seconde, une méthodologie qui répond aux besoins des élèves d'une manière « flexible », et de moins lassante et de la manière dont ils veulent et préfèrent : *Si les enfants ne peuvent apprendre de la façon*

dont nous enseignons, enseignons-leur la façon dont ils peuvent apprendre (Lilia, 2015 :60).

## 1. Contexte du jeu et de la saynète : quelques définitions

### 1.1. Le jeu et son rôle

Nous ne voulons pas demeurer dans la considération que le jeu est un divertissement ou une récréation après un travail. Rappelons le premier sens que les dictionnaires généraux donnent au jeu : *divertissement, activité physique ou intellectuelle visant uniquement au plaisir de celui qui s'y livre*. Comme le soulignait encore si justement (Flety, 2004 :8), *le jeu n'est pas une activité destinée à meubler le temps en attendant qu'arrive la fin du cours. Les jeux sont davantage qu'un à-côté divertissant*. Si nous nous tournons vers les définitions ludiques du domaine de la didactique des langues étrangères et secondes, une « activité d'apprentissage dite ludique » est, d'après Jean-Pierre Cuq et les auteurs du *dictionnaire de Didactique du français* (2003 :160), une activité *guidée par des règles de jeu pour le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants. Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives*. C'est ici que s'inscrit la dimension du jeu de rôles et du jeu dramatique : *Issu des techniques de formation d'adultes, le jeu de rôles est, en didactique des langues, un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous ses trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Le jeu des rôles a aussi comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu ainsi qu'à encourager l'expression spontanée* (Cuq, 2003 :142).

### 1.2. La saynète dans la pratique théâtrale

Selon le CNRTL<sup>1</sup>, saynète, de l'espagnol *sainete*, désigne un morceau de graisse que l'on donne aux faucons pour qu'ils reviennent, d'où le sens « d'assaisonnement » puis de « petite pièce bouffonne ». Aux origines, la saynète était initialement une *petite comédie bouffonne jouée en entracte dans le théâtre espagnol*. La saynète dans le théâtre français y est définie comme une *pièce légère en un seul acte, à peu de personnages*. Elle est synonyme de sketch. Soulignons que bien qu'ils soient homophones, le concept « saynète » a un sens différent de celui de « scénette », qui désigne simplement une petite scène. Une saynète peut ainsi comporter plusieurs scènes, et une scénette peut ne pas être comique. C'est par erreur que le mot « scénette » est fréquemment employé à la place de « saynète ». Il ne sera pas

du tout bon de passer cette étape sans pour autant établir un rapport entre jeu et saynète en ceci que cette dernière consiste dans l'usage des jeux du discours dialogué que les personnages mettent en action.

## 2. Phonologie et démarche menée

### 2.1. Cadre phonologique

Au sujet de la phonologie et de la phonétique, on ne peut étudier l'une sans recourir à l'autre. Soulignons ce que Troubetzkoy a écrit : « (...)Il convient d'instituer non pas une seule mais deux « sciences des sons du langage », l'une devant avoir pour objet l'acte de parole et l'autre la langue. Leur objet étant différent, ces deux sciences des sons du langage doivent employer des méthodes de travail tout à fait différentes : la science des sons de la parole, ayant affaire à des phénomènes physiques concrets, doit employer les méthodes des sciences naturelles ; la science des sons de la langue doit employer des méthodes purement linguistiques, psychologiques ou sociologiques. Nous donnerons à la science des sons de la parole le nom de phonétique et à la science des sons du langage le nom de phonologie. Les linguistes ne sont parvenus que peu à peu à cette distinction entre phonétique et phonologie » (Troubetzkoy, 1976 :3).

Il nous semble important de poursuivre la relecture de Troubetzkoy pour montrer le cadre que nous souhaitons donner à notre étude : *Chaque mot doit se distinguer par quelque chose de tous les autres mots de la même langue. Mais la langue ne connaît qu'un nombre limité de ces moyens de différenciation, et comme ce nombre est beaucoup plus petit que celui des mots, ceux-ci doivent consister en des combinaisons possibles d'éléments de différenciation qui ne sont pas admissibles. Ces combinaisons sont soumises à des règles particulières, différentes pour chaque langue. La phonologie doit chercher quelles différences phoniques sont liées, dans la langue étudiée, à des différences de signification, comment les éléments de différenciation (ou marques) se comportent entre eux et selon quelles règles ils peuvent se combiner les uns avec les autres pour former des mots ou des phrases* (Troubetzkoy, 1976,11-12). De par notre démarche, un test de lecture a permis de repérer les erreurs phonologiques commises par les élèves de Walikale sur les voyelles nasales du français. L'investigation a opté pour un questionnaire que nous avons administré dans quelques écoles du territoire de Walikale.

### 2.2. Procédure de l'enquête

La démarche était simple pour récolter les données. Tout partait de notre présentation au bureau de l'école en vue de remplir les formalités administratives.

Ce contact nous permettait ainsi de faire le calcul d'échantillon des élèves en fonction des effectifs reçus auprès du chef d'établissement qui, à son tour, nous facilitait le contact avec ses administrés. De là, après une brève explication de notre motif, nous procédions à la distribution aléatoire des copies aux élèves présents dans la salle. Ayant reçu chacun une copie du questionnaire, les élèves devaient suivre les explications utiles en rapport avec les consignes et le remplissage des rubriques y relatives. Par la suite, une durée de 2 à 3 minutes de préparation leur était accordée en vue d'une lecture silencieuse par les apprenants avant de nous retourner les copies dument complétées.

Pour en arriver à la lecture proprement dite, le chercheur rendait à tout prix disponible une copie non complétée à l'élève qui est désigné pour lire à haute voix devant les condisciples et leurs enseignants. Pendant ce moment décisif, notre attention était focalisée sur la réalisation des sons que nous cochions (Vrai ou Faux) selon le cas, de peur qu'aucune donnée ne nous échappe dans la lecture. Chacun des enquêtés était tenu de passer par la même procédure l'un après l'autre du premier jusqu'au dernier candidat. Les professeurs concernés assistaient à la séance de lecture pour se rendre compte des réalisations de leurs apprenants. Toutefois, au terme de l'évaluation, un petit moment était accordé à quiconque avait une préoccupation concernant notre activité du jour. Nous étions finalement disposé à y fournir les éléments de réponse nécessaires avant de nous séparer de nos invités. Cette procédure était rigoureusement observée de la même manière partout dans les écoles où nous étions appelé à mener cette enquête.

Comme il est déjà dit ci-haut, les élèves étaient invités chacun à lire correctement, devant les autres et devant leurs enseignants, les quatre mots isolés contenant les phonèmes nasaux visés dont *lundi*, *ballon*, *poussin*, *enfant*. Sur 803 sujets enquêtés entre 2016 et 2019, voici comment se présentent les résultats pour les classes confondues du secondaire :

Tableau des résultats obtenus par les élèves sur la lecture des mots

mot	phonème attendu	phonème réalisé	réussites	%	échecs	%
<b>lundi</b>	/œ/	/ɛ/	329	41	474	59
<b>ballon</b>	/ɔ̃/	/ɔ/	403	50	400	50
<b>poussin</b>	/ɛ̃/	/ɛ/	372	46	431	54
<b>enfant</b>	/ɑ̃/	/a/	402	50	401	50

Source : Nos enquêtes sur le terrain

En résumé, le phonème / œ̃/ n'a été bien réalisé que par 329 élèves enquêtés soit 41%, tandis que 403 élèves ont réussi à nasaliser et arrondir /ɔ̃/ soit 50%, 372 seulement soit 46% pour /ɛ̃/ et 402 soit 50% de réussites pour le phonème /ā/. En lisant ce tableau, le constat est que les élèves locuteurs des langues bantu sont naturellement confrontés aux problèmes de distinction des phonèmes vocaliques du français. Les deux systèmes vocaliques comparés offrent en commun certains phonèmes de transfert et d'autres phonèmes d'interférence. Et pour les phonèmes interférés, les élèves bantuphones de Walikale sont très tentés de convertir les quatre voyelles nasales du français dont /ɛ̃/, /œ̃/ en /ɛ/ qui est attesté en leurs langues. Il en est de même de /ɔ̃/ qui se réduit en /ɔ/ et /ā/ en /a/.

### 2.3. Tension et explication articulatoires

Laurent (1972), dans son article intitulé « Le sens des sons », souscrit dans la logique que lorsque nous prononçons des phonèmes, nous engageons les muscles liés à l'articulation dans des mouvements de tension, de détente, de blocage, de relâchement. Un théoricien des années 1970, Ivan Fonagy appelle cela joliment « un petit drame sphinctérien ». Sa thèse générale, inspirée de la psychanalyse est la suivante : dans l'articulation phonétique, on réinvestit des organes qui ont d'autres fonctions que la parole (succion, alimentation, respiration, excrétion). Du même coup, on réactive des investissements libidinaux liés à ces organes.

Ajoutons que le trait ATR (Advanced Tongue Root » ou « racine de la langue avancée ») est aussi important à connaître, car il correspond à la distinction traditionnelle entre voyelles tendues ([+ATR] « tensed » en anglais) et relâchées ([-ATR], « lax ») relativement courantes. Comme le terme l'indique, les voyelles [+ATR] ont la racine de langue qui s'avance, ce qui demande une tension plus importante que les voyelles [-ATR]. Ainsi, les voyelles du français sont toutes [+ATR], quand les langues kiswahili, kilega et kinyanga distinguent à la fois des voyelles tendues /i/, /u/ et des voyelles relâchées /i/, /ʊ/, /ɛ/, /ɔ/, /a/.

Et en écoutant les francophones, on remarque que le phénomène de tension se fait sentir très nettement en français. Toutes les voyelles sont tendues, les sons s'articulant toujours avec une certaine tension. Cette tension est constante, en ce sens que les organes phonateurs se trouvent toujours bien en place et que la tension musculaire est soutenue pendant toute la durée de leur émission (Léon, 1964 :49). Cela donne, sur le plan acoustique, une impression de précision et de netteté qui fait que les voyelles sont articulées clairement et distinctement quels que soient leur position et leur caractère accentué ou non. Nous pouvons subséquemment dire que les voyelles françaises sont plus tendues que celles de certaines langues bantu,

singulièrement celles des langues maternelles des élèves du territoire Walikale. Dans ces langues, les voyelles sont prononcées avec faiblesse. Cette différence de tension articulatoire entre les voyelles françaises et les voyelles bantu en présence comme les voyelles nasales /œ̃/, /ɛ̃/, /ɔ̃/, /ā/ rend plus difficiles à articuler par les enfants qui ont soit le kiswahili, soit le kinyanga, soit le kilega comme langues maternelles.

#### 2.4. Nasalité

Il existe quatre voyelles nasales en français /œ̃/, /ɛ̃/, /ɔ̃/, /ā/ ; les langues maternelles des apprenants de Walikale n'en attestent néanmoins aucune. Dans ces conditions, les voyelles nasales du français sont souvent produites par ces apprenants avec une voyelle orale articulatoirement proche mais suivie d'une consonne nasale /ŋ/ présente dans les graphismes « ng », « nd », « nk », « nf » :

- *langue* /lāg/ est articulé /la ʰg/
- *moindre* /mwɛ̃dʁ/ est articulé /mwɛ ndr/
- *oncle* /ɔ̃kl/ est articulé /ɔ nkl/
- *lundi* /lœ̃di/ est articulé /lɛ ndi/

Il en est de même avec des groupes nominaux comme:

- *cent dollars* /sādolaʁ/ est articulé /sa ndɔlare/ parfois /sɑdɔlare/
- *trois cents francs* /tʁwasɑ̃fʁɑ̃/ est articulé /trwa sa ʰfra/ parfois /trwa sa fra/.

En clair, il faut souligner que certains élèves de Walikale ne nasalisent pas les voyelles du français, mais ils pré-nasalisent les consonnes qui suivent les voyelles nasales comme leur réclame le système phonologique de leurs langues maternelles.

#### 3. Jeux pour correction phonologique des voyelles nasales

De toute façon, l'enseignant est appelé à choisir des jeux qui seront adaptés à l'âge de ses élèves. En effet, il ne faut pas oublier que le public auquel il s'adresse est un public jeune et parfois même très jeune. Ainsi, pour faire émerger le plaisir, l'enseignant chargé de l'apprentissage d'une langue vivante seconde doit être dynamique, autant dans sa façon de parler que dans son comportement. En effet, pour faciliter la compréhension des élèves, il doit utiliser bon nombre de gestes, mais aussi des expressions du visage, des intonations, qui, à la limite de l'exagération, aideront l'élève à saisir le sens général d'une phrase, d'une consigne ou d'un chant. Les exemples suivants sont distincts lorsqu'ils sont accompagnés des jeux du maître pour distinguer nettement le degré d'ouverture buccale de chaque voyelle nasale du français :

- un bon vin blanc :

L'enseignant doit d'abord amener ses apprenants à savoir distinguer les quatre voyelles nasales contenues dans cette séquence comme suit :

- 1°) un /œ̃/ voyelle nasale arrondie-fermée, elle demande que les lèvres soient allongées pour sa production et de la nasalisation ;
- 2°) bon /bɔ̃/ voyelle nasale arrondie-mi fermée, elle sera produite par une petite ouverture des lèvres suivie de la nasalisation ;
- 3°) vin /vɛ̃/ voyelle nasale-mi ouverte, pour son articulation, il faut savoir bien écarter les lèvres puis nasaliser ;
- 4°) blanc /blā/ voyelle nasale ouverte qui demandera aussi une large ouverture des lèvres suivie de la nasalisation.

Tous ces jeux buccaux ne suffiront pas pour enthousiasmer les apprenants. Ils seront accompagnés nécessairement des gestes des mains et du corps tout entier comme nous le proposons ci-dessous :

Le jeu exigera que la bouche s'ouvre progressivement d'une syllabe à une autre, c'est-à-dire la première syllabe est la plus fermée tandis que la dernière est la plus ouverte. La dimension ludique de cette expression serait de faire en sorte que la production de « un /œ̃/ » soit accompagné d'un geste d'arrondissement et d'allongement des lèvres appuyé par la tête fixe et par les deux mains levées en hauteur et rapprochées comme si on les battait. « bon /bɔ̃/ » à son tour demandera l'arrondissement des lèvres mais qui seront ouvertes à moitié et les deux mains plus moins séparées. Pour la syllabe « vin /vɛ̃/ », il faudra écarter ou étirer les lèvres et les bras comme si on riait aux éclats. Finalement, la réalisation de « blanc /blā/ » demandera aussi l'élargissement total des lèvres et, pour ce faire, les mains tombantes ou baissées avec un grand soupir. Il sera mieux de répéter plusieurs fois ce jeu dans un rythme régulier pour agrémente sa classe.

#### 4. Exercices de correction phonologique par les saynètes adaptées aux élèves de Walikale

*Sketch de correction : Monsieur « Du vin »*

Nchumo – D'où viens-tu, Kakuru ?

Kakuru – Je viens de chez « Du vin », ton voisin. Ivre de vin, hier, il est tombé de son poulain. Il a le bras et la main tous gonflés. Tu ne le sais pas ?

Nchumo – Moi, non. Et il n'a pas été au culte ce matin.

Kakuru – C'est chaque matin qu'il est au culte du vin de palme. C'est au vin qu'il



se rince la bouche, affirme-t-il. Nous l'en avons dissuadé en vain. Ainsi l'a-t-on surnommé « Du vin »

Nchumo – Puisqu'il adore le vin, hein !

Kakuru – Parfait !

Nchumo – Kakuru, achète-moi du pain. J'ai une faim de loup.

Kakuru – Je n'ai aucun sous.

Nchumo – Et qu'est-ce que tu as dans ce sac ?

Kakuru – Des brins d'herbes pour mes lapins.

Nchumo – Tiens ! Tu élèves des lapins ! Comme tu es bien ! Tu ne peux manquer de rien.

Kakuru – Tu sais que je suis orphelin. Mon destin est entre mes mains. Si tu as faim, viens. J'ai un plat plein de haricots à la maison.

Nchumo – Je vais d'abord prendre bain. Après, je visite aussi les lapins.

### *Sketch de correction n°2*

#### *Le gibier de chasse*

Bitu – Burongu, tu vois ces gens devant nous ? C'est peut-être Mwema et Shimwa.

Burongu – Probablement. Celui en pantalon blanc est aussi grand que Mwema.

Mais qu'est-ce qu'ils ont en mains ?

Bitu – On dirait un paon, ou quelque autre gibier.

Burongu – Pourtant, ni Shimwa ni Mwema ne sont chasseurs.

Bitu – Mais, s'ils tendent des pièges dans tout leur champ !

Kitunda – Courons le leur acheter avant qu'ils ne soient au village. Maman et les enfants adorent la viande. (*Ils courent à leur rencontre*).

Bitu – Dis donc, Mwema. Vends-nous ce paon.

Mwema – Volontiers. Nous avons besoin d'argent. Cent francs congolais

Bitu – Non, c'est cher. Prenez deux cents francs congolais

Kitunda – Nous avons aussi un faon. Vous n'en voulez pas ?

Bitu – Si, mais on n'a plus d'argent

Kitunda – Attends. J'ai, à la maison, cent francs. D'accord ?

Mwema – Très bien. Tenez donc. Ils sont déjà à vous ce faon et ce paon, n'est-ce pas ?

Kitunda – J'ai un petit sac. Mettons-les dedans pour nous éviter les mendiants.

Voici les directives essentielles pour le professeur qui doit jouer le rôle du metteur en scène dans sa classe. C'est la théâtralisation ou dramatisation du texte déjà étudié d'avance :

- Le metteur en scène étudie le texte en le préparant d'avance dans ses prévisions des matières ;
- Il choisit pour chaque rôle, l'acteur le plus proche de celui qu'il doit incarner, c'est la distribution des rôles en classe ;
- Le metteur en scène explique le sketch : sa psychologie, son dévouement ;
- L'acteur incarne le mieux possible son rôle, s'imprègne du texte, le mémorise en ayant présents à l'esprit les gestes à partir des didascalies (indications scéniques), les mouvements du corps, les déplacements, les inflexions.
- Actuellement, on se passera du souffleur qui peut fausser quelque peu le jeu.
- Des bons acteurs peuvent arriver à improviser des séquences.
- En cas de trou de mémoire, un autre élève peut aider adroitement l'élève qui est en difficulté sur scène.
- C'est pour cela qu'il faut une bonne cohésion, une solidarité entre les acteurs. C'est cela aussi un des facteurs de la réussite de la saynète.
- Le rôle du masque ou du maquillage est de modifier la voix, la démarche, le visage, etc.
- En cas de contradiction, l'assistance s'en rend compte. Pour mieux faire, l'acteur doit s'oublier et faire le mariage avec son personnage. Moins la distance est grande, plus la saynète réussit. C'est à ce niveau qu'il faudra souligner en définitive que la correction phonologique connaîtra de succès par le jeu lorsque le maître saura concilier harmonieusement un peu d'humour et de la chaleur humaine dans sa leçon.

## Conclusion

Nous avons épilogué sur l'utilisation des jeux et saynètes en tant que stratégies d'apprentissage du français au statut de langue seconde. Cette rédaction a conduit à confirmer la place des jeux et des saynètes dans la correction phonologique du français chez les élèves du territoire de Walikale. De ce fait, nous sommes conscient qu'il est difficile de « parfaire » l'expression orale dans une langue nouvelle. L'objectif consistait dans l'amélioration de la conscience phonologique du français. Pris sous leur forme orale, individuelle ou par équipes, les jeux impliquent une participation active de la part des élèves et ils sont par conséquent davantage disposés à communiquer en français, et par là même propices au développement de l'expression. Le jeu permet la répétition de nouveaux mots ou expressions en contexte, ce qui facilite grandement l'acquisition. Pour ne pas semer de confusions, il serait mieux de ne pas présenter que des jeux lors de séances de langue vivante de peur qu'ils ne deviennent gênants pour les enfants. À ce titre, il faudra nécessairement varier non seulement les jeux, mais aussi la méthode d'enseignement selon

le cas aux seules fins d'atteindre les objectifs visés dans les leçons de français. L'enseignant avisé est donc celui qui sera capable d'alterner les stratégies dans son action pour ne pas donner l'impression que la leçon est une simple activité ludique non dotée de finalité pédagogique. Aussi faut-il conclure que les saynètes ont été établies et sélectionnées en fonction de la couleur locale qu'elles transmettent par rapport au milieu d'étude.

### Bibliographie

- Butoa, B. 2017. *Analyse sémiotique de la redénomination des macrotoponymes au Nord Kivu et ses conséquences sociales*. Kinshasa : UPN. Thèse de doctorat. Inédite.
- Constitution de la République Démocratique du Congo. 2005. Kinshasa
- Cuq, J.-P (Dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : Clé International.
- Ferran, P. et al. 1978. *À l'école du jeu*. SE.
- Flety, J. 2004. *Du ludique à l'apprentissage*. Bourgogne : IUFM.
- Laurent, J. 1972. Le sens des sons. In : *Poétique*. n° 11. SE
- Léon, P. 1964. *Prononciation du français standard. Aide-mémoire d'orthoépie*. Paris : Didier.
- Loi-Cadre n° 14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national. 2014. Kinshasa : Journal Officiel de la République Démocratique du Congo.
- Nicole, A. et Catherine B-P. 2018. Mise en jeux de la grammaire. In : *Synergies France*. n° 18 pp. 145-158. Paris : Gerflint [En ligne] [Consulté le 17 juillet 2019].
- Troubetzkoy, N.S. 1976. *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck.

### Annexe : Questionnaire d'enquête

*Questionnaire d'enquête sur la phonologie du français*

Noms du chercheur : Joseph Mushunganya Sambukere

Noms de l'élève :

.....

Langue maternelle (votre 1<sup>ère</sup> langue) : kishwahili  ; kinyanga  ; kilega  ; kikumu  ; kikobo  ; chitembo  Autre  (à préciser)

.....

Madame, Monsieur,

Le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche scientifique portant sur la phonologie du français. En effet, nous vous prions de bien vouloir y apporter votre contribution en répondant à la question posée. Nos sincères remerciements !

Question : Lisez correctement les mots suivants :

		V	F
1.	lundi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	ballon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	poussin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fait à ....., le...../...../201.....

**Note**

1. Centre national de ressources textuelles et lexicales (Nancy, France) : <https://www.cnrtl.fr/definition/Saynete> [Consulté le 22 juillet 2019].

## **Synergies Afrique des Grands Lacs n° 9 / 2020**



Annexes





## Biographie des contributeurs



### • Coordinateurs scientifiques et auteurs •

**Évariste Ntakirutimana** est sociolinguiste de formation (Université Laval, Canada). Il est Professeur Titulaire au collège des Lettres et Sciences Sociales, Université du Rwanda. Il a publié de nombreux articles sur la langue et la société. Il est rédacteur en chef de *Synergies Afrique des Grands Lacs*, revue du GERFLINT, depuis sa fondation en 2012.

**Julia Ndibnu-Messina Ethé** est Maître de conférences à l'ENS de l'Université de Yaoundé I. Elle consacre ses recherches à la langue française et aux langues africaines. Elle s'intéresse à la didactique de ces langues et aux TICE. Elle encadre également des étudiants sur des travaux portant sur les TICE en contexte africain francophone.

### • Auteurs des articles •

**Gratien Lukogho Vagheni** est diplômé d'études approfondies en didactique du français à l'ISP Bukavu. Enseignant de FLE/FOS à l'Institut français de Goma, il est aussi Assistant au département de français de l'ISP-Kalehe. En tant qu'étudiant-chercheur à l'Université Pédagogique Nationale de Kinshasa, il est doctorant en didactique du français, et, à cet effet, il s'intéresse à l'intermédialité ainsi qu'à la sémiologie picturale en didactique du français

**Grzegorz Markowski** est enseignant-chercheur à l'École Nationale Supérieure Professionnelle de Tarnów en Pologne où il enseigne le français langue étrangère. Ses champs de recherches portent surtout sur l'étude de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et de différentes langues spécialisées, la didactologie, les méthodologies et de nouvelles technologies pour l'enseignement des langues étrangères, la neurologie. Il est auteur de 22 articles et de 2 monographies.

**Fatima Zohra Benatta** a enseigné le français langue étrangère au lycée Farhaoui de Tghennif, pendant 19 ans. Actuellement Maître de conférences à l'université de Mascara (Algérie), elle enseigne les modules : culture et civilisation de la langue, linguistique, méthodologie de la recherche et culture universelle. Elle a publié un article dans la revue *Synergie Algérie* sur le FOS, et un autre article sur l'éthos dans une revue algérienne *Moutoune* de l'université de Saida. Elle a participé à plusieurs colloques nationaux (Ghardaïa, Batna, Relizan, Guelma, Msila) et internationaux (France, Maroc, Tunisie).

**Pierre Nduwingoma** est détenteur d'un doctorat en lettres, option sciences du langage, spécialité : sociolinguistique et didactique, obtenu à l'Université Félix Houphouët Boigny. Il est actuellement chargé de cours au département de français de l'Institut de pédagogie appliquée à l'Université du Burundi. Ses recherches portent sur la didactique du français, sur l'évaluation des apprentissages et sur l'analyse des pratiques de classe.

**Edith Ndereyimana** est docteur en lettres, option littérature africaine postcoloniale, spécialité : littérature féminine. Édith est détentrice d'un master en didactique du français. Elle est actuellement chargée de cours au département de français de l'Institut de pédagogie appliquée à l'Université du Burundi. Ses recherches portent sur la didactique de la littérature et des cultures, l'analyse et évaluation des manuels pédagogiques et l'évaluation des compétences en FLE.

**Rémy Nsengiyumva** est enseignant-chercheur attaché à l'École normale supérieure du Burundi, depuis 2009. Il a partagé la vie professionnelle avec la formation à l'Université du Burundi et à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar où il a soutenu sa thèse en novembre 2015 sur la didactique des langues. Il est auteur de plusieurs communications scientifiques et d'articles publiés dans des revues scientifiques internationales et des ouvrages collectifs sur les savoirs locaux. Il est responsable d'une revue en ligne dénommée *Mashamba*.

**Damlègue Lare** est titulaire d'un doctorat unique (Nouveau Régime) en littérature de l'Afrique anglophone de l'Université de Lomé en 2011. Actuellement, il est Maître-Assistant (CAMES) en littérature africaine. Son domaine de recherche est essentiellement la littérature africaine postcoloniale. Ses axes de recherche sont le discours et réception socio-politique, la diplomatie culturelle, le discours sur le genre et les crises identitaires dans les littératures africaines d'expressions anglaise et française.

**Gilbert Daouaga Samari** est détenteur d'un doctorat en didactique des langues et socio-linguistique. Il est enseignant-chercheur au département de didactique des disciplines de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Ngaoundéré. Ses recherches portent sur les pratiques d'enseignement-apprentissage bi/plurilingues français/langues et cultures nationales.

**Adama Doumouya** est enseignant-chercheur à l'Université Alassane Ouattara de Bouaké (UAO), Côte d'Ivoire. Dans le sillage de sa thèse portant sur les tissages ludiques et sportifs dans le roman africain francophone, il s'intéresse à la littérisation de certains faits et pratiques sociaux, comme le jeu et le sport. Son champ de recherche se déploie sur le roman africain et vise l'exploitation de ces motifs dans la construction formelle et thématique du genre dont ils peuvent constituer l'essence de l'esthétique.

**Jean-Claude Mapendano Byamungu** est Assistant au département de français de l'ISP-Kichanga et masterant, en Sciences du langage, de l'Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3. Il a comme axe de recherche, tous les domaines liés à l'usage de la langue en contexte, à savoir la sociolinguistique urbaine, la littérature francophone, la didactique du français et l'analyse du discours.

**Joseph Mushunganya Sambukere** est diplômé d'Études approfondies de l'Institut supérieur pédagogique de Bukavu en didactique du français-linguistique et doctorant à l'Université Pédagogique Nationale (RDC) à la faculté de pédagogie et didactique des disciplines. Il est aussi Chef de travaux à l'Institut supérieur pédagogique de Machumbi où il enseigne des cours de langues et de littératures orales africaines avec un goût particulier pour la scénographie depuis 2008.



## Projet pour le n° 10 / 2021



### Variations du français en Afrique Centrale, Afrique de l'Est et des Grands Lacs Africains

**Coordonné par Évariste Ntakirutimana (Université du Rwanda)**

**et Jean-Aimé Pambou (ENS, Université Omar Bongo)**

Il est communément accepté que les langues ne possèdent pas un ensemble de règles stables et homogènes. Pour rendre compte de ce fait, on parle de variations linguistiques, peu importe la nature ou l'origine de la langue. Cela reste vrai aussi bien pour les langues les moins parlées que les langues les plus parlées. Le français pratiqué en Afrique depuis plusieurs siècles n'échappe pas à cette réalité. S'intéresser aux variations linguistiques du français, c'est étudier non seulement les différentes « configurations » de cette langue dans sa production orale, écrite ou numérique pour une meilleure compréhension entre locuteurs francophones, mais aussi pour une meilleure connaissance de la langue française et de sa diversité, qui se nourrit de substrats socioculturels variés.

Étant donné que, dans la littérature relative à cette thématique, les travaux sur la variation lexicale abondent, les contributions traiteront particulièrement de la variation phonétique, phonologique, syntaxique et sémantique. D'autres variations pertinentes pourraient être traitées. Les articles pourraient ultimement permettre de débattre de l'existence ou de l'absence d'une variété de français représentative de la région d'Afrique centrale, Afrique de l'Est et des Grands Lacs.

**Un appel à contributions a été lancé en février 2020.  
Date limite de soumission des articles : 31 octobre 2020**



## 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 synergiesafriquedesgrandslacs@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 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 et de représentation ». 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** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, 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. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni 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. 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. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

**9** La police de caractère unique est Times New Roman, toujours 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 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, p. 49-60.

**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.

**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 français 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 éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans les répertoires institutionnels de l'auteur exclusivement, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale, sauf accord entre le Gerflint et un organisme pour participation financière au tirage.





## **Synergies Afrique des Grands Lacs, n° 9 / 2020**

**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

**Conseillers et Vice-Présidents** : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

### **PUBLICATIONS DU GERFLINT**

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

#### **Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT**

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 Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	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 Russie
Synergies Inde	Synergies Sud-Est européen
Synergies Iran	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

#### **Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT**

#### **Direction du Pôle Éditorial International :**

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

**Contact:** gerflint.edition@gmail.com

**Site officiel :** <https://www.gerflint.fr>

**Webmestre :** Thierry Lebeau (France)

#### **Synergies Afrique des Grands Lacs, n° 9 / 2020**

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° ZSN6AE3

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achévé d'imprimer en avril 2020 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](http://www.gerflint.fr)

L'exploitation des divertissements change les paradigmes relationnels quotidiens aussi bien dans l'enseignement que dans la vie socioprofessionnelle. L'intégration des jeux tant classiques que numériques rend l'enseignement des langues et des littératures plus viable et plus efficace. Cette pratique pédagogique suscite également de nouvelles représentations et attitudes vis-à-vis des langues et littératures. Les onze articles de ce numéro de la revue *Synergies Afrique des Grands Lacs* reviennent particulièrement sur ces différents aspects tout en leur apportant développements et perspectives.