

Communication interculturelle en contexte africain.

Défis méthodologiques et modèles pédagogiques

Interkulturelle Kommunikation im afrikanischen Kontext.

Methodische Herausforderungen und
pädagogische Modelle

Jean-Claude Bationo & Hans-Jürgen Lüsebrink

(dir.)



universaar

Universitätsverlag des Saarlandes
Saarland University Press
Presses Universitaires de la Sarre

**SARAVI PONTES –
Beiträge zur internationalen Hochschulkooperation
und zum interkulturellen Wissenschaftsaustausch**

**Herausgegeben von Astrid M. Fellner, Roland Marti,
Christoph Vatter, Elisabeth Venohr**

Band 13



Jean-Claude Bationo & Hans-Jürgen Lüsebrink (dir.)

Communication interculturelle en contexte africain.

Défis méthodologiques et
modèles pédagogiques

Interkulturelle Kommunikation
im afrikanischen Kontext.

Methodische Herausforderungen und
pädagogische Modelle



universaar

Universitätsverlag des Saarlandes
Saarland University Press
Presses Universitaires de la Sarre

© 2021 *universaar*
Universitätsverlag des Saarlandes
Saarland University Press
Presses Universitaires de la Sarre



Postfach 151141, 66041 Saarbrücken

ISBN 978-3-86223-290-1 gedruckte Ausgabe
ISBN 978-3-86223-291-8 Online-Ausgabe
ISSN 2198-0551 gedruckte Ausgabe
ISSN 2198-056X Online-Ausgabe
URN urn:nbn:de:bsz:291-universaar-1918

Projektbetreuung *universaar*: Natascha Magyar

Satz: Jasmin Berger, Lukas Redemann, Franziska Treder
Umschlaggestaltung: Julian Wichert
Umschlagphoto: Bamouni Céphas
(Chargé de Presse et de Communication de
l'Université de Koudougou, Burkina Faso)

Gedruckt auf FSC-zertifiziertem Papier durch readbox unipress

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Inhaltsverzeichnis/Table des matières

Vorwort/Avant-propos <i>Jean-Claude Bationo & Hans-Jürgen Lüsebrink</i>	1
Einleitung/Introduction <i>Jean-Claude Bationo & Hans-Jürgen Lüsebrink</i>	5
Penser la communication interculturelle en Afrique subsaharienne. Questionnements, défis, potentialités et limites des modèles occidentaux <i>Hans-Jürgen Lüsebrink</i>	21
Première partie/Erster Teil	45
Konzeption der Interkulturellen Kommunikation – Zur Tragfähigkeit westlicher Modelle im afrikanischen Kontext/Conception de la communication interculturelle – la transférabilité des modèles occidentaux dans le contexte africain	
Communication, culture et intégration sous-régionale <i>Serge Théophile Balima</i>	47
Cherchez l’Afrique ?! Enjeux et perspectives de la recherche en communication interculturelle dans le contexte de l’Afrique subsaharienne francophone <i>Christoph Vatter</i>	59
Médias audiovisuels et interculturalité au Burkina Faso : un espace d’intersection des cultures dominantes et dominées <i>Régis Dimitri Balima</i>	77
Rêves migratoires des jeunes Africains et médias : l’éducation aux médias comme catharsis <i>Emile Pierre Bazyomo</i>	91

Gesprächsanalyse und gesprochenes authentisches Deutsch in den Studiengängen der Germanistik im frankophonen Afrika am Beispiel Benins <i>Friederike Heinz</i>	105
Von der Interkulturalität zum interethnischen Dialog. Ansätze einer afrikanischen Germanistik im Kontext des ethnischen Pluralismus <i>Akila Ahouli</i>	129
Nationalisation et mondialisation en éducation : les orientations pédagogiques pour un enseignement global et intégral <i>Abdoulaye Ouédraogo</i>	147
Interkultur in burkinischen Lehr-/Lernsituationen <i>Annette Bühler-Dietrich</i>	163
La contribution des avant-gardes artistiques et littéraires à la communication interculturelle entre l’Afrique et l’Europe au début du 20 ^{ème} siècle <i>Paul N’guessan-Béchié</i>	183
Deuxième partie/Zweiter Teil	193
Geopolitische Mediation und interkulturelle Herausforderungen/ Médiations géopolitiques et défis interculturels	
Construction de l’interculturel dans <i>En attendant le vote...</i> de Missa Hébié <i>Mahamadou Lamine Ouédraogo</i>	195
Communication interculturelle et communication pédagogique : quels modèles de communication pour un climat paisible dans l’école africaine subsaharienne ? <i>Joseph Dougoudia Lompo</i>	207

Inhaltsverzeichnis/Table des matières	VII
L'usage de la reformulation dans l'enseignement/ apprentissage du français à l'école primaire au Burkina Faso : Mécanismes et formes de transfert entre L1 et L2 en situation de classe <i>Bangre Yamba Pitroipa</i>	219
Contact des cultures et littérature : Approche de l'interculturalité dans la littérature négro-africaine <i>Alain Joseph Sissao</i>	233
Une perspective psychopédagogique adaptée au contexte éducatif plurilingue africain. L'enseignement du français langue seconde (FLS) ou langue étrangère (FLE) <i>Maxime Z. Somé</i>	245
Troisième partie/Dritter Teil	265
Unterrichtserfahrungen und pädagogisch-didaktische Modelle der Vermittlung Interkultureller Kommunikation in Hoch- und Sekundarschulen des subsaharischen Afrikas/ Expériences pédagogiques et modèles didactiques de la communication interculturelle dans les institutions d'enseignement secondaire et supérieur en Afrique subsaharienne	
Être partout au Cameroun chez soi. Promouvoir le vivre et le faire ensemble à travers la communication interculturelle médiatisée en cours de littérature et civilisation allemandes au niveau universitaire <i>Albert Gouaffo</i>	267
Approches pédagogiques globales de promotion de comportements favorables au vivre ensemble : exploiter les principes de l'éducation traditionnelle africaine <i>Afsata Paré-Kaboré</i>	287
La contextualisation de l'enseignement/apprentissage et éducation interculturelle <i>Kalifa Traoré</i>	301

Approche interculturelle pour l'enseignement de la littérature au secondaire. Une application au roman <i>Les soleils des indépendances</i> d'Ahmadou Kourouma <i>Juliette Kaboré-Ouédraogo</i>	315
Le potentiel interculturel des disciplines scolaires : l'intégration de la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire et de la géographie au Burkina Faso <i>Eric Walièma Somé</i>	345
Didactique de la traduction en contexte multilingue : Enseignement/apprentissage de la traduction en classe de langue étrangère au Burkina Faso : Le cas de l'allemand <i>Lombo Gnoumou</i>	359
Interkulturelle Kommunikation im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Am Beispiel der Lehrwerke <i>Ihr und Wir</i> und <i>Ihr und Wir plus</i> <i>Simplice Agossavi</i>	375
Kulturdidaktik im Fremdsprachenunterricht Deutsch in Burkina Faso: Welche Inhalte für die Lehrerausbildung? <i>Jean-Claude Bationo</i>	385
Conclusion générale/Allgemeine Schlussfolgerung	399
Bio-bibliographische Angaben zu den Beiträgern/ Données bio-bibliographiques des contributeurs	403

Vorwort

Die guten Partnerbeziehungen zwischen der Universität des Saarlandes und der Universität Koudougou haben zur Veranstaltung der ersten internationalen Tagung über „Interkulturelle Kommunikation im afrikanischen Kontext. Methodische Herausforderungen und pädagogische Modelle“ geführt. Vom 5. bis zum 7. Oktober 2016 hat diese Tagung im Beratungsraum („Salle du Conseil de la Formation et de la Vie Universitaire (CFVU)“) der Universität Koudougou stattgefunden. Diese Konferenz ist unter der gemeinsamen Schirmherrschaft des Ministers für Hochschulbildung und des Ministers für Kultur, Kunst und Tourismus veranstaltet worden.

Der Vertreter des Ministers für Hochschulbildung, Pr Alain Joseph Sissao, hat, im Namen des Ministers, den Teilnehmern aus Benin, Côte d’Ivoire, Deutschland, Kamerun, Togo und den Kollegen der burkinischen Universitäten gedankt. Diese individuelle Teilnahme an der Tagung sei ein Symbol des Engagements zur Verbesserung der Qualität der Erziehung und der Forschung in Burkina Faso. Das Thema der Tagung über die interkulturelle Kommunikation aus interdisziplinärer Perspektive sei nicht nur zutreffend, sondern auch gut ausgewählt, um die aktuellen soziokulturellen Probleme zu diskutieren. Diese Tagung sei eine schöne Gelegenheit, um einander zu bereichern. Die Schlussfolgerungen der Debatten über die Vorträge sowie die Podiumsdiskussion sollten zu klaren und präzisen Orientierungen führen.

Bevor er die erste internationale Tagung über die interkulturelle Kommunikation im afrikanischen Kontext offiziell eröffnet, hat der Stellvertreter des Ministers die Teilnehmer aufgefordert, sich an den Diskussionen aktiv zu beteiligen.

Unser besonderer Dank gilt dem Deutschen Akademischen Austauschdienst, der die Organisation der Tagung finanziell unterstützte.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle aller zitierter Links zum Zeitpunkt der Veröffentlichung, kann der/die Autor/in keine Garantie für die Fortexistenz von Links übernehmen, die als Quelle genutzt wurden. Um den verlinkten Inhalt zum Zeitpunkt der Verteidigung der Arbeit einsehen zu können, ist die Nutzung der Wayback Machine des Internet Archive nützlich, <https://archive.org/web/>. Zudem wird keine Haftung für die Inhalte externer Links übernommen. Für den Inhalt und das Hosting der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Die Herausgeber
Jean-Claude Bationo und Hans Jürgen Lüsebrink

Avant-propos

Les bons rapports de coopération entre l'Université de la Sarre et l'Université de Koudougou ont conduit à l'organisation du premier colloque international sur la communication interculturelle en contexte africain. Ce colloque a eu lieu du 05 au 07 octobre 2016 dans la salle du Conseil de la Formation et de la Vie universitaire (CFVU) de l'Université de Koudougou. Placé sous le haut patronage de Monsieur le Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation et le parrainage de Monsieur le Ministre de la Culture, des Arts et du Tourisme, ce colloque ayant pour thème « La communication interculturelle en contexte africain : défis méthodologiques et modèles pédagogiques » a été organisé avec le soutien financier, matériel et moral de l'Office Allemand d'Échanges Universitaires (Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)), de l'Institut-Goethe de Ouagadougou, de l'Université de Bayreuth, de l'Université de la Sarre, de la Fondation Humboldt, de l'Université Ouaga 1, Pr Joseph Ki-Zerbo et du Centre National de Recherches Scientifiques et Technologiques (CNRST) et de l'Université de Koudougou. Il a regroupé près de 70 participants venus d'horizons divers.

Dans son intervention, le Représentant du Ministre de l'Enseignement supérieur, Professeur Alain Joseph Sissao, a d'abord souhaité la bienvenue aux éminentes personnalités venues à ce colloque, en particulier, celles qui foulent le sol burkinabè pour la première fois. Il a réitéré ses remerciements aux institutions et universités partenaires de la République Fédérale d'Allemagne, du Bénin, du Cameroun, de la Côte d'Ivoire, du Togo et a salué la présence de tous, symbole d'engagement dans le combat au quotidien pour l'amélioration de la qualité de l'Éducation et de la Recherche au Burkina Faso. Se focalisant ensuite sur le thème, le Professeur Alain Joseph Sissao a affirmé que ce colloque est une opportunité de s'enrichir mutuellement et il a souhaité que les conclusions des débats aboutissent à des orientations claires et précises à travers la table ronde organisée en marge du colloque. Avant de déclarer ouvert le premier colloque international sur la communication interculturelle en contexte africain, il a exhorté les uns et les autres à une participation assidue et à des échanges cordiaux et constructifs.

Les organisateurs du colloque expriment leur gratitude au Service Allemand d'Échanges Universitaires pour le financement du colloque.

Malgré une vérification minutieuse des contenus de tous les liens internet cités au moment de la publication du présent ouvrage, les auteurs des contributions et les directeurs du présent ouvrage ne peuvent pas garantir la pérennité des liens internet qui ont été utilisés comme sources. Afin de pouvoir

consulter les contenus reliés au moment de l'utilisation de ces références internet, il est utile d'utiliser l'URL : <https://archive.org/web/>. Par ailleurs, les directeurs du présent volume se désengagent de toute responsabilité relative aux contenus des liens externes. Les opérateurs des sites internet et des pages y relatives sont seuls responsables de leur contenu et de leur hébergement.

Les Directeurs
Jean-Claude Bationo et Hans-Jürgen Lüsebrink

Einleitung

Der interdisziplinäre Themen- und Forschungsbereich der „Interkulturellen Kommunikation“ betrifft neben den Fremdsprachenphilologien zahlreiche andere Disziplinen in den Sozial-, Wirtschafts-, Kultur- und Literaturwissenschaften. Für die Fremdsprachenphilologien, zu deren zentralen Aufgaben traditionell die Vermittlung fremdsprachlicher und fremdkultureller Kompetenzen zählt, ergeben sich im Zeitalter der aktuellen Globalisierungs- und Internationalisierungsphase (seit den 1980er Jahren) völlig neue Herausforderungen in interkultureller Perspektive, die sie zur Entwicklung neuer methodischer Modelle und methodischer Ansätze sowie neuer Formen der interdisziplinären Zusammenarbeit herausfordern (Bationo 2014).

Gesellschaftsbereiche wie Erziehung, Wirtschaft, Religion, Medien und Politik haben sich in zunehmendem und seit den 1990er Jahren in stark beschleunigtem Maße internationalisiert und betreffen – da sie jeweils auch sprachliche und kulturelle Dimensionen umfassen – in wachsendem Maße interkulturelle Dimensionen.

Während die Interkulturelle Kommunikation sich in den letzten Jahrzehnten in Europa und Nordamerika in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen und interdisziplinären Konfigurationen entwickelt und aus-differenziert hat, stellt sich die Situation in Afrika völlig anders dar. Obwohl afrikanische Gesellschaften vor allem seit der Kolonialzeit und in zunehmendem Maße im Zuge der aktuellen Phase der Globalisierung von vielfältigen Prozessen des interkulturellen Transfers sowie von ethnokulturellen Konstellationen und sich verschärfenden ethnokulturellen Konflikten geprägt sind, ist die interkulturelle Forschung an afrikanischen Universitäten und Forschungseinrichtungen bisher wenig präsent. Aufgrund dieser Überlegungen stehen in diesem Tagungsband folgende Schwerpunkte im Mittelpunkt:

- Konzeption der Interkulturellen Kommunikation – Tragfähigkeit westlicher Modelle im afrikanischen Kontext;
- Gesellschaftliche Herausforderungen: Postkolonialismus, Formen und Prozesse des interkulturellen Transfers zwischen okzidentalern Gesellschaften und Gesellschaften des subsaharischen Afrikas; soziale und inter-ethnische Konflikte, Migrationsprozesse und Migrationserfahrungen;
- Unterrichtserfahrungen und pädagogisch-didaktische Modelle der Vermittlung Interkultureller Kommunikation in Hoch- und Sekundarschulen des subsaharischen Afrikas.

Die europäisch-afrikanischen Beziehungen der letzten Jahrzehnte und der Gegenwart sind in interkultureller Perspektive vor allem von vier Phänomenen und Prozessen in entscheidender Weise geprägt worden: 1. das Erbe des Kolonialismus, 2. das Phänomen der Migration, 3. das Phänomen des Tourismus, 4. der Prozess des interkulturellen Transfers von kulturellen Praktiken, Wissensbeständen, Technologien und Medienangeboten sowie -formaten vor allem zwischen okzidentalischen Gesellschaften und den Gesellschaften des subsaharischen Afrikas.

Die Interkulturelle Kommunikation hat sich heute in europäischen Universitäten als wissenschaftliche Disziplin bzw. als Fachdisziplin etabliert (vgl. Lüsebrink 2004: 7). In Deutschland z.B. wird die Interkulturelle Kommunikation an 17 Universitäten und Hochschulen als Studiengang angeboten (vgl. de.wikipedia.org/wiki/interkulturelle_kommunikation vom 2.01.2014). Die gängigen Einführungs- und Überblickswerke, die nachfolgend genannt sind, belegen in eindrucksvoller Weise die Ausdifferenzierung von Fragestellungen und Methoden sowie die sukzessive Erweiterung des Gegenstandsbereichs des ‚Fachs‘ (bzw. des interdisziplinären Fachgebiets) ‚Interkulturelle Kommunikation‘ in den letzten 30 Jahren in den deutschsprachigen und darüber hinaus auch in den europäischen und nordamerikanischen Hochschullandschaften. Im Mittelpunkt der interkulturellen Forschung stehen die Problemfelder der interkulturellen Missverständnisse, der Fremdwahrnehmungsprozesse, des Kulturtransfers, der Überwindung von Ethnozentrismus, der kulturellen Kommunikationsbarrieren in der Unterrichtspraxis von Fremdsprachen sowie die mit Migrationsprozessen verbundenen Erfahrungs- und Konfliktpotentiale (Bationo 2015, 2017). Waren interkulturelle Fragestellungen in den 1960er und 1970er Jahren noch überwiegend in der (Migrations-) Soziologie, der Psychologie und der Linguistik angesiedelt, so hat sich das Fächerspektrum, in dem sich interkulturelle Fragestellungen, Methoden und Theorieansätze entwickelt haben, seitdem beträchtlich erweitert. Es umfasst neben der Interkulturellen Psychologie und der Soziologie insbesondere die Interkulturelle Germanistik, die Kontrastive Linguistik, das Interkulturelle Management und Marketing sowie die Interkulturelle Literatur-, Kultur- und Medienwissenschaft.

Hierauf aufbauend ergeben sich für die erste internationale Tagung über die Interkulturelle Kommunikation im afrikanischen Kontext folgende Leitfragen der Diskussion, die sich in den Beiträgen dieses Tagungsbandes widerspiegeln:

- Welche anderen, alternativen Modelle lassen sich für die Interkulturelle Kommunikation in Afrika südlich der Sahara denken, konzipieren und entwickeln?
- Welche empirischen Gegebenheiten und welche Theorie- und Methodenansätze könnten einer afrikanischen Ausrichtung der Interkulturellen Kommunikation als Lehr- und Forschungsbereich zugrunde liegen?
- Wie können spezifisch afrikanische interkulturelle Konfliktlösungsstrategien wie das Palaver oder die ‚Scherzverwandschaft‘ bzw. die ‚joking relationship‘ für die Theorie und Methodik einer ‚afrikanischen‘ Interkulturellen Kommunikation genutzt werden?
- Wie können die im Rahmen sowohl der Kulturtransfertheorie (Espagne 1999, Lüsebrink 2005/2012, Lüsebrink 2014) als auch der Kulturanthropologie (Kohl 2001) entwickelten Analysekonzepte der ‚produktiven Rezeption‘ für kreative interkulturelle Aneignungsprozesse fremdkultureller Artefakte, Praktiken und Institutionen (etwa Medienangebote, Medienformate, kulturelle Praktiken und Symbolsysteme wie Kleidungs- und Musikformen, pädagogische Vermittlungsformen wie Universitätsseminare und -vorlesungen) in Kulturen des subsaharischen Afrikas genutzt werden und welche spezifischen Untersuchungsdesigns ergeben sich hieraus?

Einführungsvortrag

Die Antworten auf die o.g. Fragen werden zunächst in dem Plenarvortrag von Lüsebrink mit dem Thema „Penser la communication interculturelle en Afrique subsaharienne. Questionnements, défis, potentialités et limites des modèles occidentaux“ entworfen. Die Schwerpunkte des Vortrags sind: Theoretische Konzepte, methodische Modelle, theoretische Herausforderungen, und praktische Herausforderungen. Nach einer detaillierten Darstellung der interkulturellen Kommunikation in Deutschland als interdisziplinärer Forschungsbereich, Vorlesungs-, Seminar- und Unterrichtsinhalt, skizziert Lüsebrink die europäisch-afrikanischen Beziehungen. Diese Beziehungen sind von vier Phänomenen geprägt, unter anderen das Erbe des Kolonialismus, das Phänomen der Migration, das Phänomen des Tourismus und der Prozess des interkulturellen Transfers von kulturellen Praktiken, Wissensbeständen, Technologien und Medienangeboten.

Erster Teil: Konzeption der interkulturellen Kommunikation

Der erste Teil des Tagungsbandes über „Konzeption der Interkulturellen Kommunikation – Tragfähigkeit westlicher Modelle im afrikanischen Kontext“ besteht aus den nachstehenden Beiträgen.

Das erste Exposé wird von Serge Théophile Balima über die interkulturelle Kommunikation und die regionale Integration in West-Afrika geliefert. Balima stellt zuerst die konfliktuellen Situationen in westafrikanischen Ländern dar und erklärt dann die Notwendigkeit der interkulturellen Kommunikation als hervorragende Lösung.

Christoph Vatter erörtert die Herausforderungen interkultureller Kommunikationsforschung im afrikanischen Kontext und methodische Umsetzungspotenziale am Beispiel des Mediums Film. Er beschreibt die interkulturelle Kommunikationsforschung im frankophonen Afrika, unter Rückgriff auf klassische Beiträge zur interkulturellen Kommunikationsforschung (wie z.B. den Studien von E.T. Hall, G. Hofstede, House et al. und Trompenaars). Um interkulturelle Lernpotenziale in Fremdphilologien besser herauszuarbeiten, verwendet er einen Spielfilm von Dani Kouyaté und Olivier Delahaye als Fallbeispiel.

Aus derselben Perspektive diskutiert Régis Dimitri Balima die Beziehung zwischen interkultureller Kommunikation und audiovisuellen Medien. Er begründet die Spezifität der audiovisuellen Medien in Burkina Faso als Teilbereiche des traditionellen sozialen Kommunikationssystems. Die Medien sollen die lokalen Sprachen und Kulturen vermitteln und gleichzeitig die westlichen Sprachen und Kulturen berücksichtigen. Deshalb sind sie Hilfsmittel zur Vermittlung interkultureller Kommunikation zwischen den unterschiedlichen Kulturen.

Emile Pierre Bazyomo ist derselben Meinung. Er thematisiert in seinem Vortrag die Migration der afrikanischen Jugendlichen nach Europa. Das neue Leben im Ausland ist häufig von vielen kulturellen Problemen geprägt. Die Medienerziehung ist eine Lösung, um diese afrikanischen Jugendlichen Probleme interkultureller Art und ihre Folgen zu sensibilisieren.

Anschließend beschreibt Akila Ahouli das Verhältnis zwischen Interkulturalität und interethnischem Dialog. Er schildert einige Ansätze einer afrikanischen Germanistik im Kontext des ethnischen Pluralismus. Er ist der Meinung, dass sich ein afrikanischer Germanist, dank seiner interkulturellen Kompetenzen, als Förderer der ethnischen Verständigung in seinem Land und seinem Kontinent erweist.

In derselben Richtung referiert Abdoulaye Ouédraogo über die Nationalisierung und die Globalisierung. Ouédraogo diskutiert die wiederkehrende

Frage der Anpassungsschwierigkeiten der afrikanischen Schule. Die Thematisierung der traditionellen Werte in der Schule sollte die Öffnung der Schule zur Welt nicht verhindern.

Unter dem Thema „Interkultur als Modell von Inklusion im afrikanischen Kontext?“ untersucht Annette Bühler-Dietrich die Frage der Exklusion und die Notwendigkeit der Inklusion durch den Dialog der Kulturen im afrikanischen Kontext. Sie beruft sich hierbei auf die Ansätze von Mark Terkessidis zur *Interkultur* im Hinblick auf ein verändertes Verständnis der Gegenwartskultur in Deutschland.

Paul N'guessan-Béchié hat sich für die Rolle der künstlerischen und literarischen Avantgarden für die interkulturelle Kommunikation zwischen Europa und Deutschland Anfang der 20er Jahre interessiert. Nach einer Darstellung der Rezeption der Kunst und Kultur Afrikas setzt er sich mit den wichtigsten Avantgarden wie Dadaismus, Expressionismus, Futurismus, Kubismus, Surrealismus, usw. für die Plastik und Dichtung Afrikas auseinander.

Zweiter Teil: Geopolitische Mediation und interkulturelle Herausforderungen

Der zweite Teil des Tagungsbandes lautet „Geopolitische Mediation und interkulturelle Herausforderungen“. Hier befasst sich Eric Waliame Somé mit dem Thema des interkulturellen Potentials der Schulfächer am Beispiel des Geschichts- und Geographieunterrichts in Burkina Faso. Nachdem er das Defizit der interkulturellen Inhalte im Geschichts- und Geographieunterricht gezeigt hat, schlägt er einige interkulturelle Inhalte im Lehrplan für Geschichte und Geographie in Burkina Faso vor.

Dann untersucht Lompo die Problematik der interkulturellen Kommunikation und die Schulkommunikation. Er geht von den verschiedenen Konflikten und Krisen in der burkinischen Schule aus, um Kommunikationsmodelle für ein friedliches Klima in der Schule im subsaharischen Afrika vorzuschlagen.

Das Thema der interkulturellen Kommunikation im Film „En attendant le vote ...“ des burkinischen Filmregisseurs Missa Hébié wird von Mamadou Lamine analysiert. Der Referent erklärt am Beispiel von Filmausschnitten die kulturellen Missverständnisse zwischen den Figuren, die europäische und afrikanische Kulturen darstellen.

Alain Joseph Sissao referiert über die interkulturelle Kommunikation in der negroafrikanischen Literatur und die interkulturelle Erziehung durch Romane am Beispiel von schwarzafrikanischen Romanen. Für Sissao ist die schwarzafrikanische Literatur eine hybride Literatur.

Die Frage der interkulturellen Kommunikation in der afrikanischen Literatur am Beispiel des Romans *Les soleils des indépendances* von Ahmadou Kourouma wird ebenfalls von Juliette Kaboré-Ouédraogo angesprochen. Kaboré zeigt die Schwäche der bisher verwendeten Methoden zur Analyse literarischer Texte im Französischunterricht in Burkina Faso auf. Deshalb stellt sie neue Methoden zur Diskussion: interkulturellen Methoden zum besseren Verständnis der afrikanischen Literatur.

Aus linguistischer Perspektive erklären Pitroipa und Somé die Relevanz der interkulturellen Kommunikation im Französischunterricht. Pitroipa untersucht die Mechanismen und die Transferformen zwischen den Sprachen L1 und L2 in einer Lernsituation in Burkina Faso. Er erörtert die Erwerbstrategien des Französischen in der Grundschule und deren soziokulturellen und sprachlichen Interferenzen. Somé schlägt eine Methode zur Auswahl der afrikanischen Kommunikationsprache und eine psychopädagogische Annäherung zur Förderung des Französischunterrichts im subsaharischen Afrika vor.

Dritter Teil: Unterrichtserfahrungen und pädagogisch-didaktische Modelle

Der dritte Teil des vorliegenden Tagungsbandes thematisiert Unterrichtserfahrungen und pädagogisch-didaktische Modellen der Vermittlung interkultureller Kommunikation in Hoch- und Sekundarschulen des subsaharischen Afrikas.

Im ersten Beitrag dieses Themenbereichs setzt sich Albert Gouaffo mit der Rolle der interkulturellen Kommunikation im Zusammenleben und -handeln im Fremdsprachenunterricht auseinander. Nach einer Darstellung von interkulturellen Theorien argumentiert Gouaffo für die Notwendigkeit der Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von DaF in Kamerun.

In ähnlicher Weise erklärt Afsata Paré das Zusammenleben durch afrikanische traditionelle Prinzipien der Erziehung. Das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Kulturen verursacht Konflikte interkultureller Art, die man durch traditionelle Methoden lösen kann.

Diese Meinung wird von Kalifa Traoré weiter diskutiert. Das burkinische Schulsystem wird immer mehr kontextualisiert, um die lokalen Realitäten und Werte in die Lehrpläne miteinzubeziehen. Die Rolle und Funktion der interkulturellen Erziehung in einem kontextualisierten Prozess der Schule sind heutzutage unentbehrlich.

Lombo Gnoumou widmet sich dem Thema der Übersetzungsdidaktik im multikulturellen Kontext. Die Übertragung eines Inhalts in eine andere Sprache

setzt Kenntnisse einer anderen Kultur voraus. Im Fremdsprachenunterricht Deutsch sollen die Schüler lernen, wie man einen Ausgangstext unter Berücksichtigung der kulturellen Dimensionen beider Kulturen in die Zielsprache übersetzt.

Der Platz der interkulturellen Kommunikation im Regionallehrwerk *Ihr und Wir plus* interessiert auch Simplicio Agossavi. Er analysiert die landeskundlichen Inhalte des Lehrwerks, indem er die Kultur bzw. die Interkulturelle Kommunikation als Hilfsmittel zum neuen Bewusstsein der Menschheit im Globalisierungsprozess darstellt.

Im Anschluss daran referiert Jean-Claude Bationo über die Kulturdidaktik im DaF-Unterricht. Nachdem er festgestellt hat, dass die kulturellen Inhalte nicht genug im Deutschunterricht behandelt werden, schlägt er Didaktisierungsstrategien kultureller bzw. landeskundlicher Inhalte zum besseren Verständnis afrikanischer und deutscher Kulturen vor.

Die Herausgeber
Jean-Claude Bationo und Hans Jürgen Lüsebrink

Introduction

La thématique et le domaine de recherche interdisciplinaire de la « communication interculturelle » ne concernent pas seulement les philologies des langues étrangères mais aussi de nombreuses autres disciplines des sciences sociales, humaines, économiques, culturelles, littéraires, philosophiques, juridiques, des sciences de l'éducation, etc. Depuis les années 1980, les philologies des langues étrangères dont les principales tâches traditionnelles sont l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures étrangères, ont, dans une perspective interculturelle, des défis totalement nouveaux à relever dans le sillage de la mondialisation et de l'internationalisation (Bationo 2014). Elles visent à développer de nouveaux modèles théoriques, de nouvelles approches méthodologiques et de nouvelles formes de coopération interdisciplinaire. Des secteurs tels que l'éducation, les affaires, la religion, les médias et la politique sont devenus de plus en plus internationalisés et connaissent de ce fait depuis les années 1990 des forts taux d'accroissement ; et ils concernent des dimensions de plus en plus interculturelles étant donné qu'ils comprennent chacun des dimensions linguistiques et culturelles.

Pendant que la communication interculturelle a évolué au cours des dernières décennies en Europe et en Amérique du Nord dans diverses disciplines scientifiques et configurations interdisciplinaires, l'on constate que la situation en Afrique est, paradoxalement, complètement différente. En effet, bien que les sociétés africaines, en particulier depuis l'époque coloniale, et de plus en plus dans le cadre de l'actuelle phase de la mondialisation, soient marquées par divers processus de transferts interculturels et de constellations ethnoculturelles et la complexité des conflits ethnoculturels menaçant la paix sociale, les recherches interculturelles dans les universités africaines et les institutions de recherche sont encore beaucoup moins présentes. Ces constats amers sur les crises et conflits devraient inspirer et nourrir les recherches sur le dialogue des cultures susceptibles d'aboutir à des solutions durables. Les techniques et les méthodes de la gestion de crises et de conflits en Afrique devraient être thématiques et faire l'objet de recherches dans une perspective interculturelle dans les universités africaines.

Dans la perspective d'orienter les discussions sur la problématique esquissée ci-dessus, les points centraux suivants constituent les parties du présent ouvrage :

- La conception de la communication interculturelle - transférabilité des modèles occidentaux dans le contexte africain ;

- Les défis sociaux : post-colonialisme, formes et processus de transferts interculturels entre sociétés occidentales et africaines subsahariennes ; conflits sociaux et inter-ethniques, processus de migration et d'expériences de migration ;
- Les expériences pédagogiques et modèles didactiques de la communication interculturelle dans les institutions d'enseignement secondaire et supérieur en Afrique sub-saharienne.

Dans ces dernières décennies, dans une perspective interculturelle, les relations Europe-Afrique ont été singulièrement marquées par quatre phénomènes et processus : 1. L'héritage du colonialisme, 2. Les phénomènes de migration, 3. Les phénomènes du tourisme, 4. Le processus de transferts interculturels de pratiques culturelles, bases de connaissances, technologies et formats de médias, surtout entre les sociétés occidentales et africaines sub-sahariennes.

La communication interculturelle s'est maintenant implantée dans les universités européennes en tant que discipline scientifique voire filière académique (cf. Lüsebrink 2004, p. 7). En Allemagne par exemple, la communication interculturelle est un programme d'études dans 17 universités et instituts d'enseignement supérieur (cf. de.wikipedia.org/wiki/interkulturelle_kommunikation du 02.01.2014). Les publications y relatives montrent de manière impressionnante la différenciation des problèmes et des méthodes ainsi que l'expansion progressive de la communication interculturelle dans les trente dernières années en Allemagne et ailleurs aussi dans le paysage européen et nord-américain de l'enseignement supérieur. Au centre des recherches interculturelles se discutent des thèmes relatifs aux problèmes de malentendus et de chocs de nature interculturelle, de schèmes voire schémas culturels, aux processus de perception de l'Autre, au transfert culturel, à l'ethnocentrisme, aux obstacles culturels à la communication dans la pratique de l'enseignement/apprentissage des langues, et aux problèmes de la migration (Bationo 2015, 2017). Si les questions interculturelles dans les années 1960 et 1970 étaient encore principalement étudiées par la sociologie de la migration, la psychologie et la linguistique, force est de reconnaître aujourd'hui que le champ d'investigation de ces questions, avec les méthodes et les théories s'y rattachant, fait l'objet de beaucoup de discussions et s'est considérablement développé. Il comprend non seulement la psychologie interculturelle et la sociologie, en particulier les études allemandes interculturelles, linguistiques contrastives, le management et le marketing interculturels, les études culturelles et les médias littéraires.

Partant de ce qui précède, les questions clés suivantes sont susceptibles d'alimenter à l'avenir les discussions sur des thématiques interculturelles en Afrique subsaharienne :

- Quels autres modèles alternatifs peuvent-ils être développés ou conçus pour une communication interculturelle significative en Afrique subsaharienne ?
- Sur quelles réalités empiriques et quelles approches théoriques et méthodologiques peut-on se baser pour orienter de façon efficiente la communication interculturelle pour l'enseignement et les recherches en Afrique subsaharienne ?
- Quelles sont les stratégies et méthodes de résolution de crises et de conflits interculturels spécifiquement africains telles que la palabre et la 'parenté à plaisanterie' pour une théorie et une méthodologie de la communication interculturelle « africaine » ?
- Comment les théories d'analyse de réception productive relatives aux processus d'appropriation interculturelle créative, d'artefacts et de pratiques culturels, d'institutions, développées dans le cadre aussi bien des théories du transfert culturel (Espagne 1999, Lüsebrink 2005/2012, Lüsebrink 2014) que de l'anthropologie culturelle (Kohl 2001) - tels que les services de médias étrangers, les formats médiatiques, les pratiques culturelles et les systèmes symboliques tels les vêtements et les formes de musique, les formes pédagogiques de transmission comme les séminaires universitaires et cours magistraux - peuvent-ils être utilisés dans les cultures africaines subsahariennes et quels designs spécifiques de recherche en résultent-ils ?

Communication inaugurale

La communication inaugurale de Lüsebrink, « Penser la communication interculturelle en Afrique subsaharienne. Questionnements, défis, potentialités et limites des modèles occidentaux », plante le décor en répondant de façon générale aux questions mentionnées ci-dessus. Les points saillants de sa communication sont les suivants : concepts théoriques, modèles méthodologiques, défis théoriques et pratiques. Après une présentation détaillée de la communication interculturelle en Allemagne comme un vaste champ interdisciplinaire de recherche, de contenus de cours magistraux ou de séminaires, Lüsebrink s'est efforcé d'esquisser les relations Europe-Afrique au cours des dernières décennies et jusqu'à nos jours dans une perspective interculturelle. Ces relations se caractérisent par quatre phénomènes, entre autres, l'héritage

du colonialisme, le phénomène de la migration, le phénomène du tourisme et le processus de transfert interculturel des pratiques culturelles, bases de connaissances, de la technologie et des médias.

Première partie : Conception de la communication interculturelle

Après cette communication inaugurale ont suivi les contributions de la première partie du colloque qui sont à la base des contributions du présent ouvrage : « Conception de la communication interculturelle - transférabilité des modèles occidentaux dans le contexte africain ».

Le premier exposé est fait par Serge Théophile Balima sur la communication interculturelle et l'intégration sous-régionale en Afrique de l'Ouest. Balima présente d'abord les situations conflictuelles dans les pays d'Afrique occidentale et explique ensuite la nécessité de la communication interculturelle comme une excellente solution aux conflits et autres problèmes inhérents au dialogue des cultures.

Dans la même veine Christoph Vatter discute des défis de la recherche en communication interculturelle dans le contexte africain et du potentiel de mise en œuvre méthodique à l'exemple du film. Il fait l'état des lieux de la recherche en communication interculturelle en Afrique subsaharienne francophone en se basant sur des études classiques de la communication interculturelle (telles que les études de E. T. Hall, G. Hofstede, House et al., et Trompenaars). Afin de mieux faire ressortir le potentiel interculturel en philologie étrangère, il présente une étude de cas sur un film de long métrage de Dani Kouyaté et Olivier Delahaye. Dans la même perspective Dimitri Régis Balima discute des rapports entre la communication interculturelle et les médias audiovisuels. Il établit la spécificité des médias audiovisuels au Burkina Faso dans le cadre des domaines traditionnels du système de communication sociale. Les médias doivent promouvoir les langues et les cultures locales tout en ne perdant pas de vue la portée des langues et des cultures occidentales au Burkina. Ils sont donc des outils pour la communication interculturelle des différentes cultures. Emile Pierre Bazyomo est du même avis. Il oriente sa présentation sur la migration des jeunes Africains vers l'Europe. La nouvelle vie à l'étranger est souvent empreinte de nombreux problèmes culturels. Par conséquent, l'éducation aux médias est une solution pour sensibiliser ces jeunes Africains sur les conséquences et les problèmes des migrations. À la suite de cette importante place des médias dans la promotion de l'interculturel, Akila Ahouli analyse les rapports interculturels et interethniques. Il décrit certaines approches de la Germanistique africaine dans le contexte du pluralisme

ethnique. Selon lui, un germaniste Africain, grâce à ses compétences interculturelles, est promoteur de la compréhension interethnique dans son pays et son continent. Dans la même direction, Abdoulaye Ouédraogo aborde les questions de nationalisation et de mondialisation. Il essaie de concevoir la question récurrente des problèmes d'adaptation de l'école africaine. La prise en compte des valeurs traditionnelles à l'école ne devrait pas empêcher l'ouverture de celle-ci au monde.

L'interculturel comme modèle d'inclusion dans le contexte africain est le thème traité par Annette Bühler-Dietrich. Elle aborde la problématique de l'exclusion et de la nécessité de l'inclusion dans le dialogue des cultures dans le contexte africain. Elle fonde son cadre théorique sur l'ouvrage de Mark Terkessidis relatif à l'interculture pour une compréhension renouvelée de l'Allemagne contemporaine. Paul N'guessan-Béchié s'intéresse au rôle d'avant-gardes artistiques et littéraires dans la communication interculturelle entre l'Europe et l'Allemagne au début des années 20. Après la description de la réception de l'art et de la culture africains, l'auteur donne des informations importantes sur les mouvements les plus importants des avant-gardes tels que le dadaïsme, l'expressionnisme, le futurisme, le cubisme, le surréalisme, etc. pour les arts plastiques et la poésie en Afrique.

Deuxième partie : médiation géopolitique et défis interculturels

La deuxième partie des actes porte sur la « médiation géopolitique et enjeux interculturels ». Eric Waliame Somé traite ici du potentiel interculturel dans les matières scolaires à l'exemple des cours d'histoire et de géographie au Burkina Faso. Après avoir montré le déficit du contenu interculturel dans les cours d'histoire et de géographie, il suggère l'introduction d'un contenu interculturel dans ces programmes d'enseignement au Burkina Faso. Ensuite c'est au tour de Joseph D. Lompo d'examiner le problème de la communication interculturelle et la communication scolaire. Il part des divers conflits et crises à l'école au Burkina pour proposer des modèles de communication pour un climat paisible à l'école en Afrique subsaharienne. Le thème de la communication interculturelle dans le film « *En attendant le vote ...* » du réalisateur burkinabè Missa Hébié est présenté par Mahamadou Lamine Ouédraogo. Celui-ci analyse des extraits de films de Hébié en mettant en exergue les malentendus culturels entre les personnages qui représentent les cultures européennes et africaines. Alain Joseph Sissao aborde le thème de la communication interculturelle dans la littérature négro-africaine et de l'éducation interculturelle à travers les romans négro-africains. Sissao comprend la littérature négro-africaine comme une littérature hybride et tient le roman africain

pour un espace éducatif ou un outil éducatif culturel et interculturel. La question de la communication interculturelle dans la littérature africaine francophone à l'exemple du roman *Les soleils des indépendances* d'Ahmadou Kourouma est également discutée par Juliette Kaboré-Ouédraogo. Kaboré-Ouédraogo montre la faiblesse des méthodes actuelles utilisées pour l'analyse des textes littéraires en classe de français au Burkina Faso. Par conséquent, elle suggère de nouvelles méthodes telles que l'interculturel pour mieux appréhender la littérature africaine de langue française. Dans une perspective linguistique Pitroipa Bangré et Maxime Z. Somé expliquent la pertinence de la communication interculturelle dans les cours de français. Pitroipa examine les mécanismes et les formes de transfert entre les langues L1 et L2 dans une situation d'apprentissage au Burkina Faso. Il décrit les stratégies d'acquisition du français à l'école primaire et leurs interférences socioculturelles et linguistiques. Somé propose une méthode pour sélectionner la langue africaine de communication et une approche psycho-pédagogique pour la promotion de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne.

Troisième partie : expériences dans l'enseignement et les modèles pédagogiques et didactiques

Dans cette troisième partie du présent ouvrage, il est question de l'expérience de l'enseignement et des modèles éducatifs et didactiques de la communication interculturelle en Afrique subsaharienne aussi bien au niveau supérieur que secondaire. La première contribution de cette troisième thématique est présentée par Albert Gouaffo sur le rôle de la communication interculturelle dans le vivre-ensemble dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères. Après une présentation des théories interculturelles, Gouaffo montre la nécessité de la prise en compte du développement des compétences interculturelles dans l'enseignement des langues étrangères comme celui de l'allemand au Cameroun. Dans la même direction Afsata Paré explique la possibilité du vivre-ensemble par des principes traditionnels africains de l'éducation. Le vivre-ensemble de personnes issues de différentes cultures peut être source de conflits de nature interculturelle qui sont susceptibles cependant d'être résolus par des méthodes traditionnelles. Cet avis est partagé par Kalifa Traoré pour qui le système scolaire burkinabè est de plus en plus contextualisé. S'appuyant sur des exemples de la pratique des mathématiques en contexte africain, il montre le bien-fondé de la prise en considération des réalités et des valeurs locales dans les programmes scolaires. Lombo Gnoumou situe son thème de l'enseignement de la traduction dans un contexte multiculturel. Il défend la thèse selon laquelle le transfert de contenu dans une

autre langue nécessite la maîtrise d'une culture différente. En cours d'allemand langue étrangère, les élèves doivent apprendre à traduire un texte en considérant les dimensions culturelles de la langue cible et de celle de l'apprenant. La place de la communication interculturelle dans le manuel scolaire régional d'allemand « Ihr und Wir » et « Ihr und Wir plus » intéresse Simplicio Agossavi. Après l'analyse du contenu culturel des manuels, il montre que la culture et la communication interculturelle sont de nouveaux outils de prise de conscience de l'humanité dans le processus de la mondialisation. Dans cette perspective Jean-Claude Bationo discute de la place de la didactique des cultures voire de l'interculturel en cours de langue étrangère. Après avoir montré le déficit de l'usage des contenus culturels dans les pratiques des cours d'allemand, il suggère des stratégies de didactisation des contenus culturels dans la formation des enseignants et des encadreurs pédagogiques d'allemand afin de mieux comprendre et transmettre les cultures africaines et allemandes.

Les Directeurs
Jean-Claude Bationo et Hans-Jürgen Lüsebrink

Bibliographie

- Bationo, Jean-Claude (2014). Mémoire culturelle et interculturelle. Introduction des Ruines de Loropéni dans l'enseignement des langues étrangères et nationales au Burkina Faso. Dans : Magloire Somé et Lassina Simporé (Hg.), *Lieux de mémoire, patrimoine et histoire en Afrique de l'Ouest. Aux origines des Ruines de Loropéni, Burkina Faso*. Paris : Editions des archives contemporaines, p. 185-194.
- Bationo, Jean-Claude (2015). Kulturelles Gedächtnis und kulturelles Lernen im DaF-Unterricht: Einsatz des Brandenburger Tors im Deutschunterricht in Burkina Faso. Dans : *Info DaF*, p. 573-590.
- Bationo, Jean-Claude (2017). Littérature migrante germanophone et didactique de l'allemand langue étrangère : quel rôle dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand en Afrique au sud du Sahara ? Dans : *Revue du CAMES*, n° 5, p. 71-84.
- Espagne, Michel (1999). *Les transferts culturels franco-allemands*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kohl, Karl-Heinz (2001). Aneignungen. Kulturelle Vielfalt im Kontext der Globalisierung. Dans : Kohl, Karl-Heinz/Schaffhausen, Nicolaus (Hg.), *New Heimat*. Frankfurt a. M.: Lukas & Sternberg, p. 8-18.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2004). Die interkulturelle Dimension der Kulturwissenschaft in den Fremdsprachenphilologien. Konzepte, Methoden, Entwicklungsperspektiven. Dans : Altmayer, Claus/Forster, Roland/Grub, Frank Thomas (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven. Festschrift für Lutz Götze zum 60. Geburtstag*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, p. 241-257.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2005/2012). *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer* (3. Auflage). Stuttgart : Metzler.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2014). Les transferts culturels : théorie, méthodes d'approche, questionnements. Dans : Gin, Pascal/Goyer, Nicolas/Moser, Walter (Hg.), *Transfert. Exploration d'un champ conceptuel*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 25-48.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen et al. (2004). *Französische Kultur- und Medienwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

HANS-JÜRGEN LÜSEBRINK
Universität des Saarlandes (Saarbrücken)

Penser la communication interculturelle en Afrique subsaharienne. Questionnements, défis, potentialités et limites des modèles occidentaux

Annäherungen an die Interkulturelle Kommunikation in Afrika. Fragestellungen, Herausforderungen, Potentiale und Grenzen okzidentaler Modelle

Zusammenfassung

Dieser Einführungsbeitrag zielt darauf, grundlegende Fragestellungen und Herausforderungen der Interkulturellen Kommunikation im subsaharischen Afrika herauszuarbeiten und Perspektiven der wissenschaftlichen interkulturellen Forschung aufzuzeigen. Nach den grundlegenden theoretischen Konzepten und methodischen Ansätzen der Interkulturellen Kommunikation werden die theoretischen Herausforderungen behandelt, die ihre Übertragung auf den kulturellen und sozialen Kontext des subsaharischen Afrikas impliziert, der durch äußerst vielschichtige Formen der Multikulturalität und des Multilinguismus gekennzeichnet ist und zudem von der Kolonialgeschichte und ihren politischen und kulturellen Auswirkungen geprägt ist. In den Schlussfolgerungen werden in vier Punkten die Perspektiven für die weitere Forschung zur interkulturellen Kommunikation im subsaharischen Afrika pointiert aufgezeigt, die u.a. die grundlegende Infragestellung und Neudefinition grundlegender Konzepte wie ‚Kultur‘ und ‚interkulturelles Lernen‘ umfassen.

Schlüsselwörter

Interkulturelle Kommunikation – interkulturelles Lernen – Kultur – kooperatives Lernen – Kultur – Interaktion – Multilinguismus – Schreiben in verschiedenen Sprachen.

Résumé

Cette introduction a pour objectif d'analyser les questionnements fondamentaux et les défis de la communication interculturelle et de mettre en lumière des perspectives de la recherche en communication interculturelle en Afrique subsaharienne. Après l'étude des concepts théoriques fondamentaux et des bases méthodologiques de la communication interculturelle sont abordés les défis théoriques impliqués par leur transfert dans le contexte de l'Afrique subsaharienne, qui se caractérise par des formes extrêmement diverses de multiculturalité et de multilinguisme, et qui est en outre marqué par l'histoire coloniale et ses conséquences politiques et culturelles. Dans les conclusions sont présentées de façon détaillée sous quatre points différents les perspectives ouvertes pour la recherche en communication interculturelle en Afrique subsaharienne, des perspectives qui impliquent une remise en cause fondamentale et une nouvelle définition de ses concepts de base comme celui de 'culture', ou encore celui d' 'apprentissage interculturel'.

Mots-clés

Communication interculturelle – apprentissage interculturel – culture – apprentissage coopératif – interaction – multilinguisme – écriture en plusieurs langues.

Concepts théoriques et approches méthodologiques

Vouloir questionner, voire (re)penser la communication interculturelle dans le contexte africain est un objectif que cette contribution ne pourrait atteindre. Elle peut tout au plus, comme son sous-titre l'indique, s'interroger sur quelques défis socio-culturels, questionner sur les concepts théoriques centraux et proposer quelques outils méthodologiques susceptibles d'animer la réflexion future sur la communication interculturelle, comme discipline universitaire, ainsi que les potentialités et les limites de son implantation dans le contexte universitaire en Afrique subsaharienne.

Nous nous proposons, comme il est indiqué dans le titre de cette communication, de parler non pas de « relations » ou d' « échanges » ou encore de « contacts » entre différentes cultures et leurs membres, en Afrique ou entre l'Afrique et l'Europe par exemple, mais de « communication interculturelle ». Cela n'est pas du tout un hasard : le terme de « relations » fait ainsi penser, en premier lieu, aux relations diplomatiques et culturelles ; celui d'échanges s'associe, peut-être en premier lieu, aux « échanges commerciaux » ; le terme

de contact semble se limiter, selon son acception dominante, à l'interaction directe, personnelle et en même temps le plus souvent ponctuelle ; tandis que le terme de « communication interculturelle » met d'emblée l'accent sur la dimension interculturelle, sur les contacts entre des hommes, des communautés et des nations, que ce soit sur le plan verbal, para-verbal, non-verbal, extra-verbal ou encore médiatique¹. Essayons de classifier et de définir d'abord ce concept de communication interculturelle ainsi que celui d'« interculturalité » qui lui est proche, avant de focaliser nos réflexions sur quelques défis et des perspectives d'évolution de la communication interculturelle, une discipline née en Occident, dans les années 1960, dans le contexte africain.

Le concept d'« interculturalité », ainsi que ceux d'« interculturel » et de « communication interculturelle », sont des termes non seulement utilisés dans le discours social que l'on désigne par les termes de « discours intellectuel » et de *public culture*, mais également, dans différentes disciplines universitaires, dans le discours académique. Plus encore que sur le plan universitaire international, ces termes sont, au sein du discours social en Occident, très intensément utilisés, ce qui a contribué à les rendre assez flous et imprécis. Le nombre des occurrences sur Google dépasse ainsi actuellement (mars 2018) 391.000 pour le terme allemand « Interkulturalität », 478.000 pour « interculturalité » en français et 3,55 millions pour « interculturalidad » en espagnol, tandis qu'il n'atteint que 277.000 en anglais, avec le terme équivalent d'« interculturality », ce qui est peut-être aussi un indice pour la moindre importance de la problématique de l'interculturel dans le monde anglo-saxon. La seule grande aire culturelle où la fréquence du terme « interculturel » a reculé ces dernières années, est l'aire culturelle anglophone où il est déjà assez faiblement représenté, c'est-à-dire mentionné et en même temps discuté. Par rapport à 2014, le nombre de ses occurrences a, en effet, diminué de 20.000 tandis que pour les autres grandes aires culturelles – allemande, française et espagnole par exemple – le nombre de ses occurrences s'est nettement multiplié.

On peut définir, de manière générale, le terme de « communication interculturelle » comme les formes de communication et d'interaction entre différentes cultures et leurs membre². Si l'on prend cette définition assez générale, on pourrait distinguer par la suite, parmi les très nombreuses définitions que

¹ Voir sur ces distinctions Hans-Jürgen Lüsebrink : *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 2005, 4e édition 2016, chap. 3; Jürgen Bolten: *Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007 (UTB 2922), p. 23.

² Voir Lüsebrink, *Interkulturelle Kommunikation*, chap. 2.1.1.

l'on peut relever dans les études dans ce domaine, deux types majeurs de définitions :

- D'une part, une définition étroite, dominante en linguistique, en sciences de l'information et de la communication et en pédagogie interculturelle, qui restreint la communication interculturelle et son étude aux situations de communication et d'interaction interculturelles ;
- Et, d'autre part, une définition plus large de « communication interculturelle », utilisée en études culturelles (Cultural studies), en anthropologie et en histoire culturelle, qui étend le terme de « communication » au-delà du situationnel et de l'interactif et qui englobe également les processus de communication médiatisés (représentés et se déroulant dans les médias)³ et les processus de transferts culturels⁴. Cette deuxième définition de « communication interculturelle » englobe aussi l'ensemble des formes et processus de communication interculturelle médiatisées, c'est-à-dire se déroulant dans les médias : de la presse à l'Internet, en passant par la radio, la télévision, la littérature, le film et la photographie. Tous ces médias représentent et façonnent les représentations de formes de communication interculturelle. Les manuels scolaires relatifs notamment à l'enseignement des langues étrangères, et les pratiques didactiques qui les accompagnent, constituent également un aspect important de cette dimension médiatique (et médiatisée) de la communication interculturelle.

Dans les deux définitions proposées, des phénomènes et des processus de perception interculturels jouent un rôle important. La communication interculturelle où l'interaction (directe ou médiatisée) occupe une place centrale, est en effet étroitement liée aux processus de perception de Soi et de l'Autre, que ceux-ci soient stéréotypés ou plus ou moins différenciés.

³ Lüsebrink, Hans-Jürgen: Mediatisierte interkulturelle Kommunikation –Problemfelder, Fallbeispiele, Herausforderungen. Dans: Alois Moosmüller (éd.), *Interkulturelle Kommunikation. Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin*. Münster u. a., 2007 (Reihe „Münchener Beiträge zur Interkulturellen Kommunikation“, Band 20), S. 119-136; Michèle Garneau/Hans-Jürgen Lüsebrink/Walter Moser (éds.): *Enjeux interculturels des médias. Altérités, transferts et violences*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2011 (Collection Transferts culturels/Cultural Transfers).

⁴ Lüsebrink, Hans-Jürgen : *Les transferts culturels : théorie, méthodes d'approche, questionnements*. Dans : Pascal Gin/Nicolas Goyer/Walter Moser (éds.), *Transfert : exploration d'un champ conceptuel*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2014 (Coll. Transferts culturels/Cultural Transfers), p. 25-48.

Si l'on prend plusieurs définitions du terme « interculturelité », le second concept central pour notre problématique, on perçoit, malgré la très grande variété des définitions dans leur détail, des convergences importantes. L'article dans Wikipédia consacré aux deux termes d'« interculturel » et d'« interculturelité » définit comme suit le dernier terme mentionné :

« L'interculturelité, c'est la rencontre de deux ou plusieurs cultures, plus ou moins violente, plus ou moins intense. Mais une rencontre interculturelle, avec ou sans barrière de langue (élément qui met un obstacle de plus à la compréhension entre les deux personnes, mais qui intensifie la relation interculturelle), est parfois très forte, pleine d'émotions. Ces expériences, ces rencontres avec l'Autre, avec l'altérité, nous interrogent sur nous-mêmes et le monde. Se préoccuper de l'autre fait réfléchir sur soi. Nous sortons parfois enrichis de ces confrontations et des rencontres.

Le simple regroupement de personnes originaires de différentes cultures ne suffit pas à créer des apprentissages interculturels. [...] L'apprentissage interculturel se produit lorsque surgissent des difficultés, des processus de différenciation, des antagonismes qui ne peuvent être perçus que progressivement et qui ne peuvent être surmontés qu'ensemble.

Ainsi l'interculturelité demande un effort de chacun et non seulement d'une partie des protagonistes, sinon cela voudrait dire que la rencontre n'a pas lieu. La rencontre est forcément formatrice et parfois même bouleversante. Ces efforts, à la fois de la société d'accueil et de l'immigré sont indispensables pour permettre une intégration culturelle réussie des immigrants.⁵ »

Sylvie Chevrier, dans son ouvrage intitulé *Le Management interculturel* paru en 2003 dans la collection « Que sais-je ? » aux Presses Universitaires de France, désigne par « interculturel » la gestion des « différences de cultures » dans un cadre de travail où des membres de différentes cultures interagissent.⁶ Elle souligne le fait – qui me semble important – que l'interculturel est à distinguer fondamentalement du comparatif (avec lequel il est parfois confondu), en différenciant précisément le « management interculturel » et le « management comparé »⁷. Dans la même perspective, Jacques Demorgon et Edmond Lipiansky, les directeurs du *Guide de l'interculturel en formation* paru en 1999, un ouvrage pionnier dans le domaine en France, relient la notion d'« interculturel » avec celles de « rencontre » et de « mondialisation » (cette dernière aurait, selon eux, à la fois multiplié les rencontres interculturelles et

⁵ *Interculturelité*. Disponible sur <https://fr.wikipedia.org/wiki/Interculturel> [13/03/2018].

⁶ Sylvie Chevrier : *Le Management interculturel*. Paris : Presses Universitaires de France, 2003 (Coll. Que sais-je ? n°2535), p. 3.

⁷ *Ibid.*, p. 3.

leur dimension conflictuelle), en affirmant d'emblée dans le chapitre introductif de l'ouvrage qui s'intitule précisément « Penser l'interculturel » :

« *Quels que soient les motifs et leurs formes, les rencontres interculturelles font aujourd'hui et feront de plus en plus partie de notre environnement économique, politique, religieux et informationnel.* »⁸

Jean-Claude Usunier, l'un des représentants majeurs du marketing international en France, distingue pour sa part, dans une perspective tout à fait convergente, dans son ouvrage de référence *Commerce entre cultures. Une approche culturelle du marketing international* (1992) le terme d'« interculturalité » de ceux d'« intra-culturel » et de « cross-culturel » – des distinctions qui me semblent très utiles aussi pour définir la communication interculturelle dans un contexte africain. Nous utilisons trois concepts pour désigner les situations en termes de culture des participants :

- intra-culturel : les participants appartiennent à la même culture, on n'envisage pas d'interaction autre qu'à l'intérieur de chacune de ces cultures ;
- cross-culturel : on compare deux ou plusieurs groupes de personnes appartenant à des cultures définies ; la perspective est la comparaison ; on n'envisage pas d'interaction autre qu'à l'intérieur de chacune de ces cultures ;
- inter-culturel : on évoque une rencontre entre personnes ou groupes de personnes de cultures différentes ; ce qui va se développer sera partiellement le résultat de ce que l'on a pu observer dans une optique cross-culturelle, mais aussi une création complètement spécifique.⁹

Martine Abdallah Pretceille, enfin, spécialiste de la pédagogie interculturelle, définit dans un de ses ouvrages de référence l'interculturalité, et les approches méthodologiques qui sont liées à ce terme, comme suit :

⁸ Jacques Demorgon/Edmond Lipiansky, avec la collab. de Marie-Nelly Carpentier (éds.): *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz, 1991, p. 5.

⁹ Jean-Claude Usunier : *Commerce entre cultures. Une approche culturelle du marketing international*. Paris : Presses Universitaires de France, 1992, t. I, p. 50, note 15. Usunier se réfère ici à N.J. Adler, J.L. Graham : Cross-Cultural Comparison : The International Comparison Fallacy ? Dans : *Journal of International Business Studies*, vol. XX, n°3 (Fall), p. 515-537.

« *L'approche interculturelle n'a pas pour objectif d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de comparaisons sur la base d'une échelle ethnocentrée. L'accent est mis sur les rapports plus que sur des cultures ou des individus pris comme des monades.* »¹⁰

Défis théoriques

Dans quelle mesure ces concepts et ces schémas d'analyse qui ont été forgés en Occident, en Europe et en Amérique du Nord depuis les années 1960, sont-ils applicables au contexte africain et au contexte de la communication interculturelle germano-africaine ? Faut-il les garder, les abandonner, ou encore les utiliser, mais avec précaution ? Comme pour d'autres disciplines, les concepts théoriques, les méthodes et les objets de la communication interculturelle, comme la totalité de l'institution universitaire dans sa forme moderne et contemporaine en Occident, ont été transférés, adaptés, voire transformés dans d'autres aires culturelles et sur d'autres continents. Une double question et un double défi se posent alors : d'une part ceux des modalités de transferts d'un paradigme disciplinaire, les 'Études interculturelles' ou la communication interculturelle, toutes deux nées en Amérique et en Europe, en particulier en Angleterre, en Allemagne, aux Pays-Bas et au Danemark, depuis les années 1960, vers des cultures et civilisations très différentes, comme celles de l'Afrique subsaharienne par exemple. Et, d'autre part, ceux liés à la question de savoir comment concevoir des études interculturelles africaines qui seraient autre chose qu'une reprise du modèle occidental de la communication interculturelle ?

Les concepts de 'Culture' et de 'Communication interculturelle' présupposent, en effet, l'existence d'entités culturelles aux frontières sélectivement nettes et celle d'identités relativement homogène. Ce double postulat, fondamental pour les premiers théoriciens de la Communication interculturelle dans les années 1960 et 1970, Edward Hall et Geert Hofstede, a été dépassé depuis à la fois dans la théorie et dans la recherche empirique interculturelle. Des ethnologues et anthropologues contemporains, comme Michael Schönhuth (Université de Trier), ont toutefois souligné les relations assez faibles entre l'ethnologie et la communication interculturelle.¹¹ Focalisée traditionnellement, dans le

¹⁰ Martine Abdallah Pretceille : *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France, 1999 (Coll. Que sais-je ? n°3487), 2e édition mise à jour 2004, p. 57.

¹¹ Michael Schönhuth: Interkulturalität. Dans : Michael Schönhuth, *Das Kulturglossar*. Disponible sur <http://www.kulturglossar.de/html/i-begriffe.html#interkulturalitaet> [13/03/

mainstream de la discipline, sur le paramètre des cultures nationales, la communication interculturelle serait, selon Schönhuth, peu apte à saisir ce qui se trouve actuellement au cœur des questionnements ethnologiques :

« *Transnationalismus, Transmigration, Begegnungen an kulturellen Schnittstellen, Selbstkonzepte vorgestellter Gemeinschaften, situationsbezogene und fluide kulturelle Identitäten* » (« Transnationalisme, transmigration, rencontres sur des espaces d'interférences, auto-concepts de communautés imaginaires, identités culturelles fluides, issues de situations données changeantes »)¹².

En effet, les structures socio-culturelles du continent africain incitent à ne pas privilégier, dans la conceptualisation de la recherche interculturelle, le paramètre de la 'culture nationale', mais à avoir recours à une géométrie variable de concepts de référence et de paramètres : notamment à celui de communauté ethnique, d'une part, et au concept d'aire culturelle, d'autre part, par exemple sous la forme de 'culture négro-africaine' (ou subsaharienne) ou 'aire culturelle francophone de l'Afrique de l'Ouest' ; et, enfin, de privilégier des concepts comme identité multiple (ou identité plurielle), zone d'interférence multiculturelle ou encore société multiethnique qui paraissent plus adéquats pour le cadre africain.

L'extrême morcellement ethnolinguistique du continent africain et la relative faiblesse des Etats-Nations et de leurs institutions de socialisation nationale (comme l'école et les médias nationaux) qui sont toutes issues du découpage souvent arbitraire des territoires à l'époque coloniale, incitent, en effet, à penser de manière différente et à travers d'autres configurations les phénomènes de l'interculturalité dans l'Afrique subsaharienne. Vouloir enquêter sur les valeurs ou les styles de communication propres à des cultures nationales comme celles du Niger, du Burkina Faso ou de la République Centrafricaine, qui sont des nations récentes issues en 1960 des cadres politiques de la colonisation, semble, en effet, très problématique et beaucoup moins pertinent que pour les cultures nationales en Europe et dans les Amériques, en Chine ou au Japon à l'époque moderne et contemporaine. Malgré des phénomènes comme l'importance d'équipes sportives nationales, en particulier dans

2018]; Michael Schönhuth: *Ethnologie und Interkulturalität – Bruchlinien und Schnittmengen*. Dans : Ingrid Gogolin, Viola Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Uwe Sandfuchs (éds.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Heilbrunn: Klinkhardt, 2018 (UTB 8697), p. 11.

¹² Michael Schönhuth: *Ethnologie und Interkulturalität*, p. 3: „Transnationalismus, Transmigration, Begegnungen an kulturellen Schnittstellen, Selbstkonzepte vorgestellter Gemeinschaften, situationsbezogene und fluide kulturelle Identitäten.“ (traduit ci-dessus par H.-J. L.)

le domaine du football, de monuments, de musées et de héros appelés ‘nationaux’, et malgré aussi la construction d’une « littérature nationale » dans différents États-Nations africains (comme le Sénégal ou le Cameroun par exemple), la puissance coercitive des jeunes États-Nations de l’Afrique post-coloniale reste bien en deçà de celle des nations européennes nées à la fin du XVIIIe et au XIXe siècle.

Il faut, en ce qui concerne la communication interculturelle en Afrique subsaharienne, être sensible aux identités plurielles et complexes, et aux appartenances multiples des individus et des groupes. Dans aucun autre continent il n’existe, en effet, une plus grande diversité linguistique et culturelle, avec 3.000 langues parlées par des communautés d’importance très variée. Le continent noir est, en effet, le réceptacle de près d’un tiers des langues vivantes dans le monde. « Le multilinguisme », souligne Stephen Smith dans *l’Atlas de l’Afrique*, « n’y est pas exception, mais la règle. »¹³ La diversité linguistique et culturelle du continent africain, et plus particulièrement de l’Afrique subsaharienne, représente, certes, un défi majeur pour la politique linguistique et scolaire, et plus largement pour la construction d’États-Nations en Afrique subsaharienne ; mais cette diversité constitue en même temps, pour la communication interculturelle, un atout important. Étant généralement multilingues depuis l’enfance, maîtrisant plusieurs langues et cultures, et étant confrontés, dans le quotidien, depuis toujours, à des membres de cultures différentes, ayant des valeurs, des rituels, des figures d’identification et des systèmes de pensée différents, les habitants de l’Afrique subsaharienne disposent d’emblée et a priori d’une capacité de ‘vivre avec l’Autre’, de convivialité avec l’Autre qui fait souvent largement défaut aux habitants d’autres continents, comme notamment l’Europe et l’Amérique du Nord. La compétence interculturelle, que l’on peut définir par les trois volets de compétence sociale, de compétence communicative et de compétence herméneutique (compréhensive), fait ainsi beaucoup plus partie du quotidien des Africains que de celui des Américains, des Européens ou encore, parmi ces derniers, des Allemands.

En même temps, les jeunes États-Nations africains sont exposés aux mêmes périls parfois menaçants que les jeunes États-Nations européens du XIXe et de la première moitié du XXe siècle, ceux de l’affirmation identitaire par l’exclusion de l’Autre qui est ressenti comme profondément différent, sur le plan religieux, ethnique ou racial. L’Afrique du Sud, basée jusqu’en 1991

¹³ Stephen Smith : *Atlas de l’Afrique*. Un continent jeune, révolté, marginalisé. Paris : Éditions Autrement, 2005, p. 18.

sur l'apartheid, constitue ainsi l'exemple d'un État-Nation fondé sur la marginalisation et l'exclusion. Les guerres civiles qui ont secoué l'Afrique subsaharienne, notamment dans les années 1990, au Rwanda, au Libéria, au Soudan et en Sierra Leone, témoignent de ces doubles mécanismes d'identification nationale et d'exclusion de l'Autre que l'écrivain et intellectuel franco-libanais Amin Maalouf a défini comme des « identités meurtrières »: des identités de Soi-même et de l'Autre qui peuvent tuer parce qu'elles impliquent la dégradation, la discrimination et l'exclusion de l'Autre.¹⁴ Il les voit ancrées dans une conception homogénéisante de l'identité, souvent construite de toutes pièces et instrumentalisée par des intérêts politiques ou religieux:

« A toutes époques, il s'est trouvé des gens pour considérer qu'il y avait une seule appartenance majeure, tellement supérieure aux autres en toutes circonstances qu'on pouvait légitimement l'appeler 'identité'. Pour les uns, la nation, pour les autres la religion, ou la classe. Mais il suffit de promener son regard sur les différents conflits qui se déroulent à travers le monde pour se rendre compte qu'aucune appartenance ne prévaut de manière absolue. [...]. Tous ces exemples pour insister sur le fait que s'il existe, à tout moment, parmi les éléments qui constituent l'identité de chacun, une certaine hiérarchie, celle-ci n'est pas immuable, elle change avec le temps et modifie en profondeur les ments.¹⁵ »

Maalouf voit dans ces schémas identitaires dangereux et meurtriers une « conception héritée du passé, que beaucoup d'entre nous rejetteraient s'ils l'examinaient de plus près », mais qui continue, notamment dans des situations de crise, à jouer un rôle social, politique et mental de tout premier plan, que ce soit sous la forme d'une « conception 'tribale' de l'identité » ou sous la forme d'un « nationalisme fermé » hérité du XIX^e siècle que l'historien Michel Winock définit comme suit: « Un nationalisme clos, apeuré, exclusif, définissant la nation par l'élimination des intrus. »¹⁶

La communication interculturelle, qu'elle se déroule entre des Européens et des Burkinabés ou entre des membres de communautés ethnoculturelles africaines, comme les Haoussa et les Yoruba, par exemple, constitue un processus: un processus que l'on caractérise, dans la terminologie des sciences de l'information et de la communication, comme une 'négociation'. Y interviennent des représentations de Soi et de l'Autre qui peuvent être plus ou moins

¹⁴ Amin Maalouf : *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset, 1998.

¹⁵ Ibid., p. 22-23.

¹⁶ Michel Winock : *Nationalisme, antisémitisme et fascisme en France*. Paris : Seuil, 1982 (Coll. Points H131), p. 38.

stéréotypées, chargées de clichés, voire de préjugés ; des conceptions identitaires de Soi et de l'Autre ; des savoirs sur l'Autre ; auxquels s'ajoutent, dans des situations de communication et d'interaction concrètes, tels un dialogue politique, une négociation commerciale, ou encore une rencontre entre artistes de différents pays, dans le cadre du festival du cinéma africain FESPACO à Ouagadougou par exemple, des réactions à ce que fait, à ce que dit l'Autre. Ce processus complexe, pour l'analyse duquel nous disposons d'outils en linguistique, en communication interculturelle et en études culturelles, peut réussir et être fructueux, produire des résultats positifs et représenter un apport et un enrichissement pour les interlocuteurs – ce qui serait souhaitable – ; mais il peut aussi être parsemé de malentendus, de 'Critical Incidents', comme on les appelle dans la théorie de la communication interculturelle ; ou il peut encore déboucher sur la frustration, l'arrêt du dialogue et de la communication, le silence et l'indifférence, voire, dans des cas extrêmes, sur la violence à l'égard de l'Autre.¹⁷

La communication interculturelle s'apprend : elle nécessite des connaissances, des savoirs – notamment des connaissances linguistiques et culturelles –, des savoir-faire et des savoir-agir, et par conséquent une sensibilisation pour les problèmes et les défis que peut comporter la communication avec des membres d'autres cultures. Ces savoirs et ces connaissances peuvent s'apprendre à l'école, à l'université, dans les médias ou dans des institutions comme des centres culturels, tels les Goethe-Institute par exemple. Mais elles peuvent aussi être acquises, au moins partiellement, dans le quotidien, 'sur le tas' pour ainsi dire, à travers des voyages à l'étranger, des stages et des séjours d'études, ou encore dans la pratique d'une vie sociale multiculturelle.

Une grande différence entre la société allemande, et les sociétés européennes en général, et une société africaine comme celle du Burkina Faso, réside dans le fait que l'Allemagne et la plupart des sociétés européennes sont des sociétés multiculturelles récentes, voire très récentes, si on se place dans une perspective historique de longue durée. La plupart des sociétés européennes comme l'Allemagne ne se sont véritablement transformées en sociétés multiculturelles qu'avec l'immigration en provenance d'autres pays et

¹⁷ Voir sur cette problématique Lüsebrink, *Interkulturelle Kommunikation*, chap. 3.2; Bernd Müller-Jacquier : 'Cross-cultural' versus Interkulturelle Kommunikation. Methodische Probleme der Beschreibung von Inter-Aktion. Dans : Hans-Jürgen Lüsebrink (éd.), *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 2004 (Saarbrücker Studien zur Interkulturellen Kommunikation, vol. 7), p. 69-113.

aussi d'autres continents, depuis la fin des années 1950 ; tandis que les sociétés de l'Afrique subsaharienne sont depuis très longtemps, depuis des siècles et dans certaines zones géoculturelles depuis des millénaires, des sociétés multiculturelles où quasiment tout le monde a appris à vivre avec l'Autre, à dialoguer et à négocier avec l'Autre, à développer ainsi des modes de convivialité interculturelle. Il semble important non seulement de souligner cette 'compétence interculturelle' organique, développée de longue date dans des sociétés et cultures de l'Afrique subsaharienne, mais aussi d'inciter à l'intégrer dans l'enseignement scolaire et universitaire, par exemple dans l'enseignement de l'allemand au Burkina Faso.

Défis pratiques

Trois processus historiques et socio-politiques ont menacé – et menacent toujours dans une certaine mesure, en Europe comme en Afrique subsaharienne et dans d'autres continents – les modes de convivialité multiculturelle et la communication interculturelle :

- D'abord, le colonialisme et son héritage : caractérisé par des hiérarchies raciales qui ont été radicalement mises en cause et qui sont révolues, sur le plan politique et juridique, depuis les indépendances africaines, le colonialisme a créé des modes de pensée binaires, des schémas de perception stéréotypés et raciaux qui se sont perpétués, sous d'autres formes et avec des significations radicalement différentes, dans les discours anticolonialistes. Ceux-ci font irruption, jusque dans le présent immédiat des sociétés européennes et africaines contemporaines, dans des situations de crise et d'instabilité économique, sociale et politique ;
- Puis, en second lieu, certaines formes de religion monothéiste : celles-ci ont polarisé, en Occident comme en Afrique, le Soi et l'Autre, transformé les identités de leurs adhérents en réduisant leur pluralité et en accentuant comme trait identitaire dominant l'appartenance religieuse. Et parfois elles ont incité à la haine de l'Autre, à son exclusion, voire son extermination, mettant ainsi radicalement en cause toute convivialité interculturelle au sein d'une communauté multiculturelle marquée par le respect des valeurs, des rituels, des figures d'identification et des systèmes symboliques de l'Autre¹⁸;

¹⁸ Nous reprenons ici les catégories de Geert Hofstede dans sa définition de la culture au sens anthropologique du terme. Voir Geert Hofstede: *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen -*

- Enfin, en troisième lieu, certaines formes d'Etats-Nations ont généré, en Occident comme en Afrique subsaharienne, ce que Michel Winock a défini comme le « nationalisme fermé » (opposé au « nationalisme ouvert ») : « un nationalisme clos, apeuré, exclusif, définissant la nation par l'élimination des intrus : Juifs (avant la Dernière Guerre), immigrés (aujourd'hui) ». ¹⁹ C'est un nationalisme qui « resurgit », selon Winock, « au moment des grandes crises : crise économique, crise des institutions, crise intellectuelle et morale ». Ce nationalisme fermé s'oppose au nationalisme ouvert défini à partir du cas de la France républicaine, certes idéalisée par Winock, comme une « nation généreuse, hospitalière, solidaire des autres nations en formation, défenseur des opprimés ». Cette définition, appliquée par Winock au cas de la France, nécessite d'être repensée pour le cadre de l'Afrique subsaharienne, où l'identité nationale et son altérité sont définies différemment, à travers d'autres paradigmes – ethniques et ethno-culturels notamment. Mais la structure d'ensemble, propre aux Etats-Nations modernes, semble être valable et y être applicable.

Comme l'écrivain, essayiste et journaliste franco-libanais Amin Maalouf l'a très bien démontré dans son livre *Les Identités meurtrières* paru en 1998²⁰, à partir des exemples du morcellement de l'ancienne Yougoslavie et de la naissance de 'nationalismes fermés' et xénophobes en Europe de l'Est et au Moyen-Orient, ces trois processus, et les modèles identitaires de Soi et de l'Autre qu'ils produisent et véhiculent, peuvent entraver, voire totalement empêcher le dialogue, la communication interculturelle, l'échange avec des membres d'autres cultures, sur tous les plans (humain, culturels, économiques, politiques). « A toutes les époques », souligne Maalouf, « il s'est trouvé des gens pour considérer qu'il y avait une seule appartenance majeure, tellement supérieure aux autres en toutes circonstances, qu'on pouvait légitimement l'appeler « identité » [au singulier]. Pour les uns, la nation, pour d'autres la religion ou la classe. [...] Il existe, à tout moment, parmi les éléments qui constituent l'identité de chacun, une certaine hiérarchie, celle-ci n'est pas immuable, elle change avec le temps et modifie en profondeur les

Organisationen – Management. Wiesbaden: Gabler, 1993, p. 22. (original anglais: *Cultures and organizations: software of the mind*. London: McGraw Hill, 1991; trad. française: *Cultures et organisations: comprendre nos programmations mentales*. Paris, Pearson, 3e éd. 2010)

¹⁹ Michel Winock : *Nationalisme, antisémitisme et fascisme en France*. Paris : Seuil, 1982 (Coll. Points H131), p. 38.

²⁰ Maalouf, *Les identités meurtrières*, op. cit.

comportements. »²¹ Maalouf insiste, à partir des exemples libanais et yougoslaves qu'il développe notamment, sur l'instrumentalisation politique et religieuse des modèles d'appartenance identitaires, afin de montrer que cette instrumentalisation peut être dangereuse pour la convivialité et la communication entre des groupes sociaux, culturels et religieux différents, voire meurtrière et destructrice, comme les guerres civiles au Liban dans les années 1980 et en Yougoslavie dans les années 1990 l'illustrent par exemple. Il me semble, à la suite de ces réflexions, qu'il est de notre devoir d'enseignants, de chercheurs et de médiateurs interculturels de mettre en lumière les fonctionnements et les apports de communautés multiculturelles conviviales, comme ceux qui ont caractérisé nombre de sociétés africaines depuis des siècles, voire des millénaires ; et de démontrer, outils d'analyse à l'appui, les dangers des nationalismes exacerbés et des identités religieuses exclusives.

Penser les études interculturelles dans le contexte africain implique, nécessairement, la prise en considération de la dimension coloniale de l'histoire africaine. Autant que les Amériques, l'Afrique, à travers son histoire et ses cultures, a été imprégnée depuis 500 ans par le colonialisme européen: un processus unique, puisqu'aucun autre continent que l'Europe, celle des XVe au XXe siècles, n'a conçu et réalisé dans l'histoire globale de l'humanité le projet de dominer tous les autres continents de la planète et de les transformer profondément, sur les plans économique, social, politique, technologique et culturel.²² La colonisation européenne devenue, depuis la fin du XIXe siècle, occidentale, a créé des formes de domination et de dépendance qui ont été profondément remises en cause à travers des mouvements anti-colonialistes et indépendantistes qui s'étendent des Révolutions nord-américaines, haïtiennes et sud-américaines de la fin du XVIIIe et du début du XIXe siècles jusqu'aux indépendances africaines des années 1950 à 1970.

Pour les études interculturelles dans le cadre de l'Afrique subsaharienne, ce processus pluriséculaire représente un champ d'étude privilégié d'investigation et de questionnement qui est, dans l'ensemble, encore relativement peu exploré. Il concerne, par exemple, les formes de transfert dans tous les domaines – savoirs, informations, connaissances, récits, pratiques, institutions, technologies – et les processus de réception, de traduction, d'adaptation, mais

²¹ Ibid., p. 22-23.

²² Voir sur ce sujet ; Hans-Jürgen Lüsebrink : L'Europe et le monde non-européen. Hypothèses coloniales, visions universalistes, mises en causes postcoloniales. Dans : Wolfgang Asholt, Mireille Calle-Gruber, Édith Heurgon, Patricia Oster-Stierle (éds.), *Europe en mouvement. À la croisée des cultures*. Paris : Hermann Éditeurs, 2018, p. 185-196.

aussi de transformation ou encore de refus et de rejet qu'ils impliquent. Le colonialisme, avec dans son sillage le processus d'occidentalisation, a créé, dans tous les domaines, des asymétries profondes entre l'Occident et l'Afrique: les transferts culturels Nord-Sud dépassent, de loin et jusqu'à nos jours, les transferts Sud-Nord, malgré des vagues importantes de migrations, malgré le rôle-phare de nombre d'écrivains, de savants et d'intellectuels africains comme intermédiaires culturels, tels l'historien burkinabè Joseph Ki-Zerbo, l'écrivain nigérien Wole Soyinka ou le romancier et intellectuel camerounais Mongo Beti. Mais des phénomènes comme l'essor des langues nationales et des littératures en langues africaines, ou encore celui de la Charte africaine des Droits de l'Homme, s'opposant à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme des Nations Unies de 1946, reflètent des évolutions et des configurations nouvelles en rupture avec le passé.²³ Celles-ci impliquent de manière centrale aussi le continent africain et sont ainsi prédestinées pour constituer des objets d'investigation privilégiés pour les études culturelles africaines.

Un autre défi pratique majeur de la communication interculturelle dans le contexte africain qui doit être abordé dans cette conférence, réside dans la faiblesse et l'asymétrie des transferts culturels : c'est-à-dire des transferts d'informations, de savoirs, de connaissances, aussi d'images et de textes entre l'Europe et l'Afrique subsaharienne, en l'occurrence également entre le Burkina Faso et l'Allemagne ainsi que, inversement, entre l'Allemagne et le Burkina Faso. Or, tout dialogue et toute communication interculturelle fructueuse réussie, porteuse d'avenir, doivent être fondés sur des informations et des connaissances sur l'Autre susceptibles de dépasser un premier niveau de perception, d'images de l'Autre : celui des stéréotypes souvent très réducteurs, des clichés, voire des préjugés. Des recherches récentes manquent encore largement dans ce domaine – il faudrait les entreprendre dans des projets scientifiques coopératifs germano-africains –, mais certaines données dont nous disposons montrent par exemple déjà que les transferts d'informations et

²³ Voir sur ce sujet : Bachir Souleymane Diagne : Philosophie africaine et Charte africaine des droits de l'homme et des peuples. Dans : *Critique*, n°771-772, août-septembre 2011, p. 664-671. Voir aussi dans la même perspective Souleymane Bachir Diagne : Pour une histoire postcoloniale de la philosophie. Dans : *Cités*, n°72, 2017, numéro thématique "Le postcolonialisme : une stratégie intellectuelle et politique", p. 81-94 ; Kwasi Wiredu : *Cultural Universals and Particulars, an African Perspective*. Bloomington: Indiana University Press, 1997; Mourad Ali-Khodja (éd.): *Des apories de l'universalisme aux promesses de l'universel*. Québec: Presses de l'Université Laval, 2013.

de savoirs dans les médias allemands sur l'Afrique subsaharienne demeurent marginaux, voire très marginaux : Sonja Kretzschmar²⁴ a ainsi pu constater, dans son étude sur la représentation de cultures étrangères à la télévision allemande que les émissions et les informations relatives à l'Afrique subsaharienne étaient très largement dominées par trois types d'événements qui focalisent l'intérêt : les catastrophes naturelles (y compris les épidémies comme Ebola), les guerres civiles et des événements politiques violents, comme les coups d'Etat. Jean-François Bürki a mis en lumière, dans une étude portant sur le journal *Neue Züricher Zeitung*, un quotidien suisse de renommée internationale, une tendance semblable. Trois types de focalisation déterminent, selon cette étude, l'intérêt de ce périodique influent – et par conséquent de ses lecteurs – pour l'Afrique subsaharienne :

- Le « Elitenbezug », c'est-à-dire les déplacements d'hommes politiques ou de personnalités du monde culturel européen ou africain en Afrique respectivement en Europe ;
- Le « Sensationsbezug », c'est-à-dire la focalisation sur des événements sensationnels, souvent négatifs, comme les catastrophes naturelles, les guerres civiles et les coups d'Etats ;
- Le « Außenbezug », c'est-à-dire l'implication directe de pays européens dans des événements se déroulant en Afrique subsaharienne, comme des contrats commerciaux importants ou encore des investissements majeurs.²⁵

La deuxième catégorie d'informations – la focalisation sur le sensationnel – l'emporte très largement et se trouve présente dans deux tiers des articles analysés de la *Neue Züricher Zeitung* – un périodique intellectuel pourtant de qualité – portant sur l'Afrique subsaharienne. L'étude montre aussi, à l'instar des résultats de Kretzschmar, la part très marginale de l'Afrique subsaharienne dans les colonnes de ce quotidien de langue allemande très renommé. Elle occupe précisément 0,5 % de la surface rédactionnelle ; et il n'est question de l'Afrique subsaharienne, et des près de 40 Etats-nations qu'elle englobe, que dans deux numéros sur trois du périodique. Les 0,5 % de la surface rédactionnelle demeurent bien en deçà des 2,33 % des exportations suisses vers

²⁴ Sonja Kretzschmar: Fremde Kulturen im deutschen Fernsehen. Zur Thematik der fremden Kulturen in den Fernsehprogrammen von Deutschland, Frankreich und Großbritannien. Wiesbaden, Westdeutscher Verlag, 2002.

²⁵ Jean-François Bürki: Das Bild Schwarzafrikas in der Neuen Züricher Zeitung. Eine Inhaltsanalyse. Dans : *Rundfunk und Fernsehen*, 25^e année, n° 4, 1977, p. 365-390.

l'Afrique subsaharienne, comme le souligne l'auteur de cette analyse, Jean-François Bürki, avec un brin d'ironie.

Depuis ces études qui datent respectivement des années 1977 et 2002, la situation ne s'est pas améliorée. Au contraire, l'asymétrie entre les transferts culturels, d'une part, et les échanges commerciaux, d'autre part, s'est plutôt creusée. Ceci est dû notamment aux raisons financières liées à la privatisation d'une partie du secteur de la télévision en Allemagne et dans de nombreux autres pays d'Europe et à la crise de la presse imprimée, causée entre autres par l'avancée de l'internet. Le nombre de correspondants-journalistes allemands permanents sur le continent africain a également diminué ; et le nombre de reporters envoyés directement comme observateurs en Afrique a également fortement reculé, pour des raisons financières aussi. Par contre l'asymétrie entre les transferts d'informations, et plus largement les transferts culturels d'une part, et les transferts de biens commerciaux et de matières premières d'autre part, n'a cessé de se creuser, depuis une quinzaine d'années notamment.

Dominic Johnson, journaliste à la *TAZ* (*Tageszeitung*), un quotidien de gauche édité à Berlin, fait partie des rares journalistes occidentaux qui essaient d'aller à contre-courant de cette tendance, et de donner également une autre image du continent africain contemporain. Dans ses articles pour la *TAZ* et dans son livre *Afrika vor dem großen Sprung* paru en 2011 et réédité, sous une forme actualisée, en 2013²⁶, il montre, en effet, les transformations récentes de l'Afrique contemporaine qui contrastent avec celles d'une Afrique postcoloniale en guerre et en crise, celles d'un « continent jeune, révolté, marginalisé »²⁷, comme l'a formulé l'auteur de l'*Atlas de l'Afrique* paru en 2005 aux Éditions Autrement, Stephen Smith. Dominic Johnson souligne, dans ses nombreux articles et dans son livre cité, non seulement la dynamique démographique du continent africain et le processus fulgurant d'urbanisation qui l'accompagne (depuis 2009 une majorité d'Africains vit dans les villes), mais également la dynamique économique et socio-politique de larges parties de l'Afrique : si le taux de croissance des économies africaines comptait 1,3 % dans les années 1990, et se situait à l'époque plus bas que le taux de croissance démographique du continent, ce qui faisait augmenter globalement la pauvreté, il a atteint 4,1 % depuis l'an 2000 et 5,6 % à partir de 2005. La

²⁶ Dominic Johnson: *Afrika vor dem großen Sprung*. Berlin : Wagenbach, 2011, 2^e éd. 2013.

²⁷ Stephen Smith, Claude Levasseur : *Atlas de l'Afrique*. Avec un supplément : la percée chinoise en Afrique. Paris : Éditions Autrement, 2009.

plupart des pays africains ont même relativement bien traversé la crise économique et commerciale de 2008 à 2010 en atteignant depuis 2010 des taux de croissance supérieurs à 5 %, la moyenne africaine étant de 4,9 %, un taux de croissance dont les pays européens, et en particulier ceux d'Europe du sud, ne peuvent actuellement que rêver.

Dominic Johnson, comme certains autres journalistes, mais qui représentent plutôt des exceptions, souligne ainsi, à partir de multiples données économiques, socio-politiques et aussi technologiques – notamment l'impact de l'internet et des nouvelles télécommunications sur les sociétés et cultures africaines – les transformations contemporaines de l'Afrique subsaharienne. Il y perçoit – on peut en débattre – l'avènement d'une nouvelle ère post-postcoloniale dans les pays africains, le début d'un décollage économique et politique à long terme, et la fin d'une longue période d'exception (*Ausnahmestand*), une parenthèse historique, sur le plan démographique, mais aussi politique et économique, qui avait commencé avec les débuts de la colonisation européenne et la traite négrière vers l'Atlantique et vers l'Afrique du Nord au 17^e siècle. Le tableau tracé de l'Afrique contemporaine par un journaliste comme Dominic Johnson est certes aussi contrasté ; il ne nie pas les problèmes politiques du continent, les zones de conflits violents, les inégalités sociales, les problèmes de malnutrition ainsi que l'inégalité des chances entre hommes et femmes dans l'enseignement secondaire en Afrique, les décalages entre idéologies politiques et réalités démocratiques dans de nombreux pays africains. Mais il avance aussi de nombreuses données indéniables, statistiques et mises en perspective comparatistes à l'appui, qui reflètent un continent en mutation.

Penser la communication interculturelle dans le contexte africain dans tous les domaines concernés signifie ainsi réviser nos stéréotypes, revoir nos certitudes, abandonner peut-être aussi nos nostalgies, et viser à prendre connaissance, comme enseignants, comme chercheurs et comme citoyens, des réalités allemandes et européennes, mais aussi des réalités contemporaines africaines en rapide transformation.

Comment et à travers quels concepts penser la communication interculturelle dans le contexte africain ? – cette question était au centre de cette contribution – et comment penser la spécificité africaine des études interculturelles ? Ces deux dernières décennies, les *Intercultural studies* notamment en Amérique du Nord ont développé une série de concepts à cet égard qu'il faudrait mettre à l'épreuve heuristique, c'est-à-dire empirique et analytique : tels le métissage, la créolisation, l'hybridité, l'hybridisation, la transculturalité ou encore l'interculturalité. Si ces concepts sont extrêmement répandus dans les débats, et font désormais partie d'une sorte de 'canon théorique transculturel'

(mais en définitive surtout occidental), il faut néanmoins s'interroger sur l'enjeu de leur application aux contextes coloniaux et postcoloniaux, et éviter ce que le comparatiste et africaniste franco-belge Pierre Halen a appelé, dans un colloque à Saarbrücken organisé par le chercheur gabonais Sylvère Mbondobari, en parlant d'Édouard Glissant et de Homi Bhabha, l'« enfumage théorique ».²⁸ Comme l'a rappelé le philosophe sénégalais Bachir Souleymane Diagne dans son livre *L'encre des savants. Réflexions sur la philosophie en Afrique* (2013), où il étudie notamment les enjeux de la Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples, « l'universel n'existe que dans ses traductions concrètes. La philosophie politique en Afrique est et sera ce travail de traduction pour la construction d'une citoyenneté africaine. »²⁹ Cela nous incite à penser l'outillage méthodologique et théorique des études culturelles postcoloniales non pas en termes de métissage, de créolisation et d'hybridation, qui véhiculent un imaginaire des confluences et de la diversité planétaire et ne sont que rarement près des discours, des pratiques et des textes; mais à travers ceux de transferts, de zones de contact, de champs culturels (régis par des enjeux de pouvoir, de posture et d'intérêt), de traduction, de négociation, de réplique et de dynamique discursive et interactionnelle. La publication du premier succès littéraire négro-africain en France, et aussi en Europe, le roman *Batouala. Véritable roman nègre* de René Maran en 1921, porte certes les marques d'un métissage et d'une hybridation interculturelle, celles de l'appropriation du genre occidental du roman par un auteur antillais ayant longtemps vécu en Afrique, une appropriation qu'il faudrait analyser dans la micro-structure langagière, générique et discursive du texte. Mais cette publication fut en même temps l'objet d'une vaste controverse très conflictuelle dont on peut très précisément analyser les enjeux de pouvoir et les formes discursives, à commencer par le débat qui eut lieu à l'Assemblée nationale française, le 21 décembre 1922, à propos de la censure menaçant l'ouvrage de Maran. Le député socialiste René Guillemant prit ainsi à la fin du débat la parole en défendant René Maran dans les termes suivants : « Depuis des siècles, depuis toujours, ce sont les Blancs qui écrivent. Ils écrivent ce qu'ils veulent sur les Nègres. Pour une fois qu'un Nègre a écrit quelque chose qui vous déplaît,

²⁸ Pierre Halen : Champ et système littéraire, autonomie et antinomie : des concepts pour l'étude des littératures francophones ? Dans : Sylvère Mbondobari (éd.), *Des littératures nationales à la littérature-monde en français : Questionnements, positionnements, enjeux et perspectives*. Saarbrücken : Universaar-Verlag, 2020 (sous presse).

²⁹ Bachir Souleymane Diagne : *L'encre des savants. Réflexions sur la philosophie en Afrique*. Paris : Présence Africaine, 2013, p. 102.

vous ne le défendez pas. »³⁰ Voilà un moment-clé au sein d'une dynamique de réplique, de controverse et de prise de parole militante qui allait transformer en profondeur les relations interculturelles entre l'Europe et l'Afrique au XXe siècle, et les champs littéraires et culturels concernés – et avoir pour conséquence une mise en cause décisive de la vision eurocentriste de la planète qui avait accompagné le processus pluriséculaire de l'occidentalisation.

Conclusions

En guise de conclusion de cette contribution qui se voulait à la fois un parcours de réflexion et une mise au point des concepts et des défis, j'aimerais formuler quatre thèses en ce qui concerne la communication interculturelle comme discipline académique se référant à des champs d'expérience et de pratique, en Afrique :

- 1) Les formes de la communication interculturelle, en tant que champ de la réalité sociale, sont à la fois comparables et profondément différentes en Europe et en Afrique subsaharienne : elles sont marquées, en Europe, depuis deux siècles, profondément par l'existence d'États-Nations, tandis qu'en Afrique subsaharienne d'autres paramètres socio-culturels et ethniques s'avèrent de première importance ;
- 2) Des phénomènes comme le multilinguisme, l'écriture en plusieurs langues et les identités multiples et plurielles, qui ont une moindre importance en Europe, mais dont la dimension commence néanmoins à y prendre aussi de l'importance depuis quelques décennies, sont tout à fait centraux, depuis des siècles, en Afrique subsaharienne. Le monolinguisme et la monoculture, longtemps la norme en Europe, sont, par contre, des exceptions absolues en Afrique.
- 3) La communication interculturelle comporte plusieurs dimensions dans la réalité sociale, qui nécessitent autant d'outils conceptuels et méthodologiques : elle concerne l'interaction entre individus appartenant à plusieurs cultures et parlant plusieurs langues ; elle concerne les différences de valeurs et de styles de communication que ces individus incarnent ; elle concerne aussi les formes de perception de Soi et de l'Autre ; et elle embrasse les phénomènes de transferts de savoirs sur l'Autre, à tous les niveaux, social, économique, culturel, politique, mental. L'apprentissage de la communication interculturelle peut se faire par l'expérience, 'sur le tas' ; et elle peut –

³⁰ Débat cité d'après : *Journal de la Chambre des Députés* (Paris), 22 décembre 1921.

et doit – se faire aussi à l'école, au lycée, à l'université, que ce soit dans des cours ou à travers des stages. Cet enseignement, lié à une didactique et une pédagogie, devrait associer apprentissage de langues étrangères, acquisition de connaissances culturelles et acquisition de connaissances sur l'interculturel et sa dynamique communicative.³¹ Les structures, les contenus et les méthodes de cet enseignement ne peuvent pas être les mêmes en Europe qu'en Afrique subsaharienne : le contexte historique, marqué par l'héritage du colonialisme et les asymétries postcoloniales, est différent ; le contexte culturel, marqué par le multilinguisme et l'identité multiple notamment, est différent ; et les formes pédagogiques et didactiques sont différentes.

- 4) Les concepts, enfin, d'apprentissage réciproque ('Gegenseitiges Lernen'), d'apprentissage coopératif et de 'recherche coopérative', dont il sera question dans plusieurs conférences de ce volume collectif, paraissent centraux. Il ne s'agit pas de transférer des modèles occidentaux, comme les disciplines universitaires de la communication interculturelle et celle de la didactique interculturelle, en Afrique, mais de chercher et de tester ensemble quels concepts et quelles conceptions pourraient être appliqués dans le contexte institutionnel, social, mental, culturel et pédagogique en Afrique subsaharienne ; d'examiner comment ils devraient être modifiés, voire abandonnés ; et de voir comment on pourrait apprendre de l'Autre afin de développer une pédagogie interculturelle basée foncièrement sur l'échange et la compréhension mutuelle.

³¹ Voir sur ce sujet les manuels innovateurs de Christoph Vatter, Elke Zapf: *Interkulturelle Kompetenz. Erkennen – verstehen – handeln. Französisch*. Stuttgart/Leipzig: Klett, 2012; Francisco Javier Montiel Alafont, Christoph Vatter, *Interkulturelle Kompetenz. Erkennen – verstehen – handeln. Spanisch*. Stuttgart/Leipzig, Klett, 2014.

Bibliographie

- Bolten, Jürgen (2007). *Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. UTB 2922.
- Bürki, Jean-François (1977). Das Bild Schwarzafrikas in der Neuen Züricher Zeitung. Eine Inhaltsanalyse. Dans : *Rundfunk und Fernsehen*. 25^e année. N° 4, p. 365-390.
- Chevrier, Sylvie (2003). *Le Management interculturel*. (Coll. Que sais-je ? n° 2535). Paris : Presses Universitaires de France.
- Demorgon, Jacques/Lipiansky, Edmond/Carpentier, Marie-Nelly (éds.) (1991). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.
- Diagne, Bachir Souleymane (2013). *L'encre des savants. Réflexions sur la philosophie en Afrique*. Paris : Présence Africaine.
- Garneau, Michèle/Lüsebrink, Hans-Jürgen/Moser, Walter (éds.) (2011). *Enjeux interculturels des médias. Altérités, transferts et violences*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Halen, Pierre (2020, sous presse). Champ et système littéraire, autonomie et antinomie : des concepts pour l'étude des littératures francophones ? Dans : Mbondobari, Sylvère (éd.), *Des littératures nationales à la littérature-monde en français : Questionnements, positionnements, enjeux et perspectives*. Saarbrücken: Universaar-Verlag.
- Johnson, Dominic (2011). *Afrika vor dem großen Sprung*. 2^e éd. 2013. Berlin : Wagenbach.
- Journal de la Chambre des Députés* (Paris), 22 décembre 1921.
- Kretzschmar, Sonja (2002). *Fremde Kulturen im deutschen Fernsehen. Zur Thematik der fremden Kulturen in den Fernsehprogrammen von Deutschland, Frankreich und Großbritannien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2005). *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart/Weimar: Metzler. 4^e édition 2016.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2007). Mediatisierte interkulturelle Kommunikation – Problemfelder, Fallbeispiele, Herausforderungen. Dans : Moosmüller, Alois (éd.), *Interkulturelle Kommunikation. Konturen einer wissenschaftlichen*

- Disziplin* (Band 20). Münster: Münchener Beiträge zur Interkulturellen Kommunikation, p. 119-136.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2014). Les transferts culturels : théorie, méthodes d'approche, questionnements. Dans : Gin, Pascal/Goyer, Nicolas/Moser, Walter (éds.), *Transfert : exploration d'un champ conceptuel*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 25-48.
- Maalouf, Amin (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Preteceille, Martine Abdallah (1999). *L'éducation interculturelle*. 2^e édition mise à jour 2004. Paris : Presses Universitaires de France (Coll. Que sais-je ? n° 3487).
- Schönhuth, Michael (2018). Ethnologie und Interkulturalität – Bruchlinien und Schnittmengen. Dans : Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola/Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Sandfuchs, Uwe (éds.) (2018), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Heilbrunn: Klinkhardt, p. 170-175.
- Schönhuth, Michael. Interkulturalität. Dans : Schönhuth, Michael, *Das Kulturglossar*. Verfügbar unter <http://www.kulturglossar.de/html/i-begriffe.html#interkulturalitaet> [13/03/2018].
- Smith, Stephen (2005). *Atlas de l'Afrique. Un continent jeune, révolté, marginalisé*. Paris : Éditions Autrement.
- Usunier, Jean-Claude (1992). *Commerce entre cultures. Une approche culturelle du marketing international*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Wikipedia (2018). *Interculturalité*. Disponible sur <https://fr.wikipedia.org/wiki/Interculturel> [13/03/2018].
- Winock, Michel (1982). *Nationalisme, antisémitisme et fascisme en France*. Paris : Seuil.

Première partie/Erster Teil

Konzeption der Interkulturellen Kommunikation –
Zur Tragfähigkeit westlicher Modelle im
afrikanischen Kontext

Conception de la communication interculturelle –
la transférabilité des modèles occidentaux dans le
contexte africain

SERGE THÉOPHILE BALIMA
Université Ouaga 1 Pr Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)

Communication, culture et intégration sous-régionale

Kommunikation, Kultur und subregionale Integration

Zusammenfassung

Die Integration geht von der Konzeption der Kultur als Gesamtheit der Lebensformen und -bedingungen einer Gesellschaft aus, die von einer gemeinsamen Grundlage an Traditionen gebunden wird, um eine ganzheitliche Vision der betroffenen Mitgliedstaaten zu ermöglichen. Diese Vision führte zu der Idee, der regionalen Integration seit der Unabhängigkeit afrikanischer Länder neue Impulse zu geben. Es scheint eine Art von Lösung für die Zukunft dieser Länder zu sein, indem sie mit mehr Kraft und Mitteln am internationalen Leben aktiv teilnehmen. In dieser Dynamik der zwischenstaatlichen bzw. interkulturellen Zusammenarbeit hat die interkulturelle Kommunikation eine wichtige Rolle bei der weiteren Förderung der regionalen Integration in afrikanischen Staaten.

Schlüsselwörter

Kultur – interkulturelle Kommunikation – intergemeinschaftliche Austausche – kulturelle Identität – subregionale Integration – ganzheitliche Vision.

Résumé

L'intégration part de la conception de la culture comme étant l'ensemble des modes et conditions de vie d'une société liée par un substrat commun de traditions pour permettre une vision inclusive des états membres concernés. Cette vision inclusive a conduit à l'idée de l'intégration régionale en lui donnant un nouvel essor depuis l'accession des Etats africains à l'indépendance. Elle semble apporter une solution pour l'avenir de ces Etats en leur permettant de participer activement à la vie internationale avec plus de force et de moyens. Dans cette dynamique de coopération interétatique voire interculturelle, la

communication interculturelle a un rôle important à jouer afin de promouvoir davantage l'intégration sous-régionale des États africains.

Mots-clés

Culture – communication interculturelle – échanges intercommunautaires – identité culturelle – intégration sous-régionale – vision inclusive.

Introduction

Le lien fondamental qui existe entre communication et organisation dans les sociétés humaines est tout aussi fondamental dans les relations intercommunautaires. Celles-ci portées par les cultures et les identités créent des hiérarchies sociales qui à leur tour, « *créent des hiérarchies culturelles sans que le fait de la domination ne se traduise par une réduction de l'autonomie culturelle du groupe dominé* » (Rocher, 1992).

L'intégration politique africaine, une conscience abandonnée par les dirigeants politiques, est un processus vécu et pratiqué par les populations en Afrique de l'ouest à travers les langues de communication sociales et les échanges intercommunautaires.

Pour aborder la relation interculturalité, communication et intégration sous-régionale, notre problématique sera d'ordre réflexif.

Parlant de la notion de problématique en sciences sociales, André Gosselin tente une clarification et une caractéristique. Pour lui la conception des notions de problème et de problématique diffère de celle des philosophes et historiens des sciences physiques. Selon lui :

« Une problématique est un processus, jamais unique ou standard, qui rend compte de lacunes dans l'état de nos connaissances sur un sujet donné, donc sans nécessairement présager de l'approche théorique à adopter pour combler ces lacunes » (1995 : 122).

Cette définition est la nôtre dans ce travail de compilation théorique. Celle-ci est une opération intellectuelle dans le champ de la communication interculturelle et de l'intégration sous-régionale en contexte africain. Il s'agit ici d'une approche réflexive sur la relation culture et intégration dans notre espace sous-régional :

« Il ne s'agit donc pas de citer ou de paraphraser des auteurs à longueur de pages, mais bien plutôt de confronter les points de vue, de relever les convergences et les divergences, de synthétiser les apports de chacun, voire, enfin, d'apporter sa propre vision et interprétation du concept ou de la théorie en question » (Balima, Duchenne, 2005 : 15).

A partir donc des confrontations théoriques, deux axes de réflexion sont proposés :

- L'interculturalité dans le processus d'intégration dans l'espace sous-régional africain ;
- La problématique de la culture et de l'identité des communautés dans la sous-région ouest africaine.

L'interculturel dans le processus d'intégration communautaire en contexte sous-régional

Peut-être devons-nous cerner, d'abord les notions de culture et d'intégration. Qu'est-ce que la culture dans notre entendement ?

« C'est fondamentalement le produit de tout rassemblement d'êtres humains. Nous nous retrouvons, nous communiquons, nous interagissons et par là-même nous créons des cultures » (Durkheim et Mauss, 2004 : vol. 54).

Une culture est un havre de survie humaine. C'est le résultat de l'interaction entre des esprits différents. C'est à la fois processus et produit. Une culture est ce que chacun est à un moment donné de son histoire.

« La culture est donc ressentie comme l'ensemble des modes et conditions de vie d'une société liée par un substrat commun de traditions et de savoir aussi bien que les diverses formes d'expression et de réalisation de l'individu au sein de la société. Elle doit avoir comme objectif premier la défense et la promotion de l'homme...à travers son identité propre et les cultures des différentes régions. Il s'agit de conforter chacun dans sa dignité en adoptant une vision inclusive et non exclusive » (Balima, 1996 : 2).

Cette vision inclusive a fait avancer l'idée de l'intégration régionale en lui donnant un nouvel essor depuis l'accession de nos Etats à l'indépendance. Elle apparaît comme voie de solution de l'avenir en ce sens qu'elle peut permettre à nos jeunes Etats de participer à la vie internationale avec plus de force et de moyens, de promouvoir leurs intérêts, d'améliorer les conditions de vie des populations concernées en leur assurant la liberté de circulation, la liberté de s'installer dans le pays de leur choix, d'adopter des lois et des règlements communs. Cette vision inclusive est celle qui a sous-tendu l'intégration des différentes communautés aux Etats Unis d'Amérique (USA).

« La culture est donc un des facteurs que l'on retrouve à la source de ce que Durkheim appelait la solidarité sociale, et Auguste Comte, le consensus de la société » (Rocher, 1992 : 101-127).

L'unité d'une collectivité est fondée sur des formes symboliques qui lui donnent son caractère distinctif :

« Tout d'abord, les manières de penser, de sentir et d'agir sont, pour un bon nombre d'entre elles, des symboles de communication ou à tout le moins des symboles qui rendent possibles la communication » (Rocher, ibid.).

Dans notre contexte régional que signifie l'intégration ?

L'intégration se présente comme une méthode de coopération interétatique, caractérisée par le fait que les coopérants décident de se soumettre, en tout ou en partie, à une autorité extérieure en dépit de leurs différences de cultures. L'intégration s'affirme comme une approche délicate parce qu'elle touche les domaines de susceptibilité et les symboles de souveraineté des Etats.

« Les différents éléments qui composent une culture donnée ne sont pas simplement juxtaposés l'un à l'autre. Des liens les unissent, des rapports de cohérence les rattachent les uns aux autres ; lorsque des changements s'effectuent dans un secteur d'une culture, ils entraînent des changements dans d'autres secteurs de cette culture » (Ibid.).

Avec l'essor des communications et des médias on peut se demander pourquoi avons-nous encore du mal à communiquer, à nous comprendre et à asseoir l'intégration sous-régionale ? Est-il aujourd'hui difficile d'échanger des idées et de transmettre des pensées favorables à l'interculturalité ?

La logique de l'intégration régionale passe nécessairement par la communication interculturelle. Celle-ci pouvant être définie comme :

« Le processus d'échange de pensées et de significations entre des êtres humains qui appartiennent à des cultures différentes » (Preiswerk, 1975 : 19).

Nous avons un minimum d'éléments en commun qui nous permettent de nous apercevoir que nous sommes d'accord sur quelque chose, que nous partageons les mêmes préoccupations en termes de réactions intellectuelles, émotionnelles, physiques et spirituelles que nous nous reconnaissons dans l'autre. Les Africains ont un minimum de discernement pour apprendre des autres et consolider leur devenir en utilisant leurs différences pour se compléter mutuellement. L'intégration inter-Etats exige, de ce fait, un minimum de souplesse dans les jugements qui permettent aux populations de s'influencer mutuellement et d'actualiser leurs convictions, de découvrir leurs limites et leurs potentiels par rapport aux autres. Ne sommes-nous pas dans un même espace de civilisation avec les peuples de l'Afrique de l'ouest ? En effet :

« On voit que la notion de culture est alors liée à une société donnée et identifiable, tandis que le terme civilisation sert à désigner des ensembles plus étendus, plus englobants dans l'espace et dans le temps » (Rocher, 1992 : 101).

C'est précisément ce sens que Durkheim et Mauss attribuent à la notion de civilisation par laquelle ils entendent :

« Des phénomènes sociaux qui ne sont pas strictement attachés à un organisme social déterminé ; ils s'étendent sur des aires qui dépassent un territoire national, ou bien ils se développent sur des périodes de temps qui dépassent l'histoire d'une seule société. Ils vivent d'une vie en quelque sorte supranationale » (1909-1912 : 47).

Dans cette vie quotidienne supranationale, plus l'intégration est transculturelle, plus profond sera le processus d'intégration régionale. Ce faisant, la dimension interculturelle dans l'intégration régionale est importante. Elle oblige les parties impliquées appartenant à ces soi-disant cultures différentes à élargir leur champ de conscience et à accroître leurs chances de coopération. Commentant la pensée de Marshall Mac Luhan sur la culture, Culkin affirme à bon escient :

« L'observateur, en effet, à quelque culture qu'il appartienne, est toujours borné par l'horizon de cette culture et de son langage. Toute culture renferme sa propre métaphysique. Chaque culture analyse et codifie autrement la réalité » (Culkin, 1969 : 37).

En se plaçant donc au-dessus des cadres géographiques étriés des territoires nationaux, nos peuples se forgent une autre destinée. Ils s'approprient une vision du développement dont l'essence est culturelle parce qu'elle implique une civilisation nouvelle (le refus du ghetto) et l'ouverture sur des intérêts communs.

En ce sens, les relations interculturelles se définissent en tant que relations entre membres de groupes ou de sociétés différenciés par les traditions ou les cultures et non par la nationalité. On peut, dans ce contexte, distinguer trois types de relations interculturelles :

- 1) L'exportation culturelle quand il y a transfert de certains traits d'une culture spécifique vers une autre entité culturelle (le cas de l'Amérique du Nord par rapport à l'Europe ; le cas de l'Afrique par rapport à l'Occident). Mais aussi le cas de la société mossi vers des entités endogènes spécifiques à l'intérieur du Burkina Faso.
- 2) L'importation culturelle lorsqu'on parle d'assimilation de caractéristiques culturelles étrangères, comme ce fut le cas avec la colonisation.

- 3) L'échange culturel lorsque le processus de consommation des produits culturels est réciproque. Ce 3ème type constitue bien le modèle pratiqué et vécu par nos populations qui, quotidiennement, sont dans un brassage pluriethnique permanent.

« La culture ou la civilisation est cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société » (Taylor (Lance) 1981 cité par Azoulay, 2002 : 33).

La problématique de la culture et de l'identité des communautés dans la sous-région ouest africaine

La culture obéit à un rapport de force économique, politique et historique. Les Etats puissants l'ont bien compris en étendant leur zone d'influence politique et territoriale par la propagation des modes de comportement et de systèmes de valeurs qui leur sont chers. Cette citation tirée d'un ouvrage sur l'action culturelle de la France est révélatrice de cet intérêt :

« L'action culturelle, (expansion de la langue, rayonnement de la culture et des idées, littérature, science, technique, art, etc.) est étroitement liée à l'action politique et économique qu'elle précède, qu'elle affirme et qu'elle complète. Elle contribue directement à la puissance de notre pays sur le plan international » (Balous, 1970 : 13).

On voit bien à quel point le développement de la puissance a besoin de valeurs culturelles pour l'entretenir. A bien analyser, la notion de cultures nationales, au sens étroit du mot n'est pas si opérationnelle dans nos contextes territoriaux, dans la mesure où les habitants d'un pays ont, par-delà les différences micro-culturelles, certaines valeurs, certaines habitudes et modes de comportement que l'on retrouve au-delà des frontières. On peut donc parler de macro-culture au sens large pour désigner des aspects qui, en dépit des différences locales, nationales ou régionales sont communs à plusieurs cultures.

L'identité sous-régionale au sens de civilisation est la résultante du processus d'intégration. Qu'en est-il alors des spécificités culturelles des différentes communautés linguistiques ? Y a-t-il un risque de crise identitaire pour les citoyens dans ces entités sociales si elles intériorisent de nouveaux modèles culturels en s'éloignant de leurs cultures originelles ? En dehors des manipulations politiciennes, il n'y a pas, à proprement parler, de choc culturel endogène vécu par les populations autochtones.

L'intégration régionale est rattachée déjà à un phénomène « identificatoire » lié aux échanges, aux modes de vie, à l'histoire dans cette partie de

l'Afrique qui, depuis plusieurs siècles, évolue dans une civilisation de la pensée humaniste au-delà des langues et des ethnies.

Le patrimoine culturel de la plupart des ressortissants de l'Afrique de l'ouest et celui du peuple burkinabè sont assez « fédérateurs » parce qu'ils présentent les mêmes fondements socio-historiques, même si nos espaces nationaux sont construits administrativement de façon différente :

« La frontière n'est jamais que le produit d'une division administrative dont on dira qu'elle est plus ou moins fondée dans la réalité selon que les éléments qu'elle rassemble ont entre eux des ressemblances plus ou moins nombreuses » (Bourdieu, 1982 : 318).

Autrement dit, malgré ces frontières, nos peuples souffrent des mêmes maux, affrontent les mêmes déficits, partagent souvent des rites similaires et cultivent les mêmes idéaux de coexistence pacifique. Aujourd'hui nos populations à la base sont en avance dans le processus d'intégration par rapport à certaines organisations étatiques sous-régionales. Le phénomène est observable à divers niveaux :

- Les mouvements migratoires avec les va-et-vient des populations de la sous-région ;
- Les stéréotypes des modes d'expression empruntés aux différentes communautés linguistiques ;
- Les échanges multiformes et les mariages mixtes intra et intercommunautaires.

Dans l'intégration sous-régionale recherchée, la culture a pour mission de promouvoir les citoyens des différentes communautés à travers leurs identités et leurs micro-cultures. Ils doivent se ressentir à la fois comme d'un pays et d'une culture africaine. Il s'agit de conforter chacun dans sa dignité de citoyen africain en adoptant une vision inclusive et non exclusive, tout comme un Allemand est Européen, comme un Français est Européen.

Cette vision valorise toutes les formes d'expressivité et remet en cause certaines idées fausses, les hiérarchies suspectes et les préjugés idéologiques ou religieux nés de l'histoire coloniale. Il faut donc que chaque citoyen de l'espace sous-régional puisse accéder aux cultures nationales des autres et trouver les moyens de les connaître et de les apprécier. C'est ainsi que prend forme dans sa totalité l'interculturalité dans le développement économique et social.

Il n'y a pas de véritable intégration sans dimension culturelle donc sans respect des identités culturelles des ressortissants de la communauté régionale. Mais cette identité ne doit pas être comprise comme immobile, passiviste

et figée. Au contraire, elle est dynamique, c'est-à-dire qu'elle doit se renouveler et s'enrichir au contact des traditions et des valeurs des autres ressortissants de l'espace sous-régional considéré. Ce renouvellement par le contact de l'histoire, des valeurs spirituelles et morales des autres accroît les possibilités d'épanouissement des citoyens dans le contexte multilingue.

Une telle conception nous éloigne d'une certaine mythologie du développement qui veut que la modernisation soit comprise comme la destruction de l'identité culturelle des Africains. Alors sur quel socle culturel peut-on assurer à la fois développement et communication interculturelle ?

« Le développement culturel est alors considéré au-delà de la satisfaction des besoins non matériels, comme le développement des connaissances, des valeurs et des aptitudes qui permettent l'épanouissement des individus et de leurs capacités créatrices. Si le développement économique et social peut être assimilé au mieux-être, le développement culturel est, quant à lui, assimilé au plus-être » (Azoulay, op. cit : 33).

La culture est un élément dynamisant comme elle peut constituer un frein important pouvant conduire au conflit lorsqu'on met en présence des schémas culturels figés dans un processus d'intégration. Dans ce cas, la culture peut être une question de vie ou de mort, de progrès ou d'effondrement social. On a souvent vu en Afrique, par moments, dans certaines régions du continent, des oppositions interethniques qui sont en réalité des conflits culturels entre coutumes figées.

Il faut non seulement respecter les systèmes des représentations et de croyances sociales des différentes communautés mais il faut aussi que ces cultures soient rétrospectives et prospectives. En d'autres termes, elles doivent devenir des modèles de résolution des problèmes, des modèles non figés qui peuvent s'appliquer aussi bien à la tradition qu'à la modernité. Elles doivent devenir une nouvelle résultante de l'héritage du passé et une adaptation au vent porteur de perspectives constructives.

Promouvoir un développement intégré, endogène et autocentré ne signifie pas promouvoir un développement autarcique. La géographie politique n'est pas identique à la géographie économique et encore moins à la géographie culturelle. Tous les pays ne peuvent prétendre élaborer un programme de développement dans la seule limite de leurs frontières. De ce fait, l'élargissement du concept de la culture s'impose aux acteurs du développement. Il doit être entendu dans le sens le plus large, allant du commerce des films, jusqu'à la promotion et à la diffusion des travaux scientifiques et universitaires en passant par le rayonnement littéraire et artistique, la musique, l'art culinaire...

Cet entendement de la culture va de pair avec la liberté d'expression et de communication :

« L'expression et la communication sont la respiration d'une même culture. Si le premier capital d'une culture est la vertu de la communication, sa première tare est que les citoyens soient passifs, muets, incapables de s'exprimer et d'organiser leur expression individuelle et collective » (Balima, op. cit : 12).

La fonction essentielle de la culture est de réunir une pluralité de personnes en une collectivité spécifique au sein de laquelle elles peuvent communiquer entre elles et se sentir individuellement et collectivement membres d'une même entité sociale.

Il ne s'agit pas de présenter au monde extérieur l'image d'une culture régionale figée dans ses gloires anciennes mais d'une création ouverte aux courants des échanges et marquée par les génies de notre savoir vivre ensemble. Cette vision relève à la fois de l'action socio-éducative de chaque Etat mais aussi des organisations de la société civile, notamment la presse et les différents médias qui constituent des zones d'interférence culturelles entre les actions des pouvoirs publics et celles des autorités coutumières et religieuses.

Conclusion

C'est la culture qui donne à l'individu la capacité de réflexion sur lui-même, c'est elle qui fait des citoyens de notre sous-région des êtres spécifiquement rationnels, critiques et engagés dans le processus de l'intégration. C'est par elle que les citoyens des différents pays se reconnaissent comme étant des partenaires dans les projets de développement. En ce sens, la culture n'est pas seulement insérée dans l'économie, elle fait partie de l'économie. Elle est sous-jacente à l'ensemble des activités économiques et humaines, même s'il est difficile de mesurer sa contribution avec des chiffres.

Promouvoir le développement culturel signifie alors promouvoir le développement économique selon une logique qui en assure la réussite. Le développement culturel est source de liberté et de justice, il est la voie la plus sûre pour bâtir un espace d'intégration économique. Si des entités culturelles ne peuvent pas être reconnues ou si elles ne peuvent pas s'exprimer, il peut y avoir motif pour un affrontement sur un même espace géographique. D'où l'importance de la communication interculturelle dans le processus d'intégration sous-régionale.

Le champ du concept de l'intégration est, à l'évidence, une totalité complexe qui inclut des approches économiques, sociales, politiques, institutionnelles et culturelles. Ces approches agissent les unes sur les autres de façon dialectique.

Ce faisant, l'intégration ne peut être pensée aujourd'hui sans envisager le rapport entre cultures et communautés linguistiques en posant le rapport au social en termes de pratiques identitaires. Celles-ci sont le produit de l'histoire, des luttes sociales et des mouvements migratoires. Le développement est alors, à l'évidence, une totalité complexe qui inclut des approches économiques, sociales, politiques et institutionnelles qui agissent les unes sur les autres.

Bibliographie

- Azoulay, Gerard (2002). *Les théories du développement. Du rattrapage des retards à l'explosion des inégalités*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Balima, Serge Theophile (1996). *Réflexion pour une action culturelle au Burkina Faso*. Ouagadougou : Publications du Ministère de la Communication.
- Balima, Serge Theophile/Duchenne, Véronique (2005). *Méthodologie de recherches en sciences de l'information et de la communication. L'élaboration du mémoire de maîtrise*. Ouagadougou : Sankofa/Sidwaya.
- Balous, Suzanne (1970). *L'action culturelle de la France dans le monde*. Paris : PUF.
- Bourdieu, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Culkin, John (1969). Chaque culture crée sa propre gamme sensorielle selon les exigences du milieu ambiant. Dans : Gerald Stearn (Hg.), *Pour ou contre Mac Luhan*. Paris : Seuil, p. 36-47.
- Durkheim, Emile/Mauss, Marcel (1909-1992). *Note sur la notion de civilisation : l'année sociologique* (12). Paris : Les Éditions de Minuit.
- Gosselin, André (1995). La notion de problématique en sciences sociales. Dans : *Communication*, vol.15, n°2, *Information, médias, théories, pratiques*, p. 119-144.
- Preiswerk, Roy (1975). Relations interculturelles et développement. Dans : *Le savoir et le faire, Cahiers de l'I.U.E.D*, Paris : PUF, p.15-36.
- Rocher, Guy (1992). *Introduction à la sociologie générale : L'organisation sociale*. Montréal : Hurtubise HMH.

CHRISTOPH VATTER
Martin-Luther-Universität (Halle-Wittenberg)

Cherchez l’Afrique ?! Enjeux et perspectives de la recherche en communication interculturelle dans le contexte de l’Afrique subsaharienne francophone

Lernen von Afrika?!
Herausforderungen interkultureller Kommunikationsforschung
im afrikanischen Kontext und methodische
Umsetzungspotenziale am Beispiel des Mediums Film

Zusammenfassung

Der afrikanische Kontinent, und insbesondere das subsaharische frankophone Afrika, kann als „blinder Fleck“ der einschlägigen interkulturellen Kommunikationsforschung beschrieben werden, wie anhand klassischer Beiträge zur interkulturellen Kommunikationsforschung (wie z.B. den Studien von E.T. Hall, G. Hofstede, House et al. und Trompenaars) aufgezeigt werden kann. Diese Tendenz wird auch in der Untersuchung der Rolle Afrikas im Kontext kritischer Diskurse zur interkulturellen Kommunikationsforschung weitestgehend bestätigt, was insbesondere auch an jüngeren Versuchen, einer ethnozentrisch-westlichen Sicht interkultureller Kommunikation kritisch entgegenzuwirken, aufgezeigt wird. Ausgehend von diesen Feststellungen sollen Konturen eines Lehr- und Forschungsgebiets „Interkulturelle Kommunikation“ im afrikanischen Kontext skizziert werden. Am Beispiel des für die Fremdsprachenphilologien zentralen, transversalen Bereichs des Mediums Film sollen hierzu interkulturelle Lernpotenziale herausgearbeitet und im Hinblick auf den möglichen methodischen Einsatz im universitären Kontext diskutiert werden. Als Anwendungsbeispiel dient der burkinisch-französische Spielfilm „Soleils“ (Dani Kouyaté, 2014).

Schlüsselwörter

Interkulturelle Kommunikationsforschung – afrikanischer Kontext – Fremdsprachenphilologien – Film – Hochschuldidaktik.

Résumé

Le continent africain et tout particulièrement l’Afrique subsaharienne francophone peuvent être considérés comme des taches blanches sur la carte de la recherche en communication interculturelle, comme une analyse des approches classiques dans le domaine (p.ex. les études de G. Hofstede, E.T. Hall, House et al. et Trompenaars) le révèle très rapidement. L’examen d’approches récentes qui s’efforcent à contrer la perspective ethnocentrique occidentale dominant la recherche interculturelle, confirme largement cette négligence de l’Afrique aussi dans les discours plus critiques. Dans cette contribution, nous partons de ce bilan pour esquisser le profil d’un champ d’enseignement et de recherche en communication interculturelle dans le contexte africain. Le film en tant que média bien établi dans le domaine des langues et littératures étrangères, nous servira d’exemple pour dégager des possibilités d’apprentissage interculturel et pour discuter son utilisation méthodologique dans le contexte universitaire. Le long-métrage *Soleils* (Dani Kouyaté, 2014) nous servira d’illustration.

Mots clés

Communication interculturelle – contexte africain – langues et littératures étrangères – film – pédagogie universitaire.

Introduction

Le continent africain et tout particulièrement l’Afrique subsaharienne francophone représentent très certainement la « tâche aveugle » la plus grande de la recherche en communication interculturelle. Un examen critique des travaux, qui sont devenus des « classiques » incontournables de ce champ interdisciplinaire malgré de virulentes critiques, de Geert Hofstede (Hofstede/Hofstede/Minkov, 2010 et 2001), Fons Trompenaars (Hampden-Turner/Trompenaars, 2012) ou encore des plus récentes études de la Globe study (Dorfman/Hanges/House/Javidan, 2004) et d’Erin Meyer (Meyer, 2014), peut être une première étape pour venir combler cette lacune, contribuer à effacer des généralisations existantes sur l’ensemble de l’espace africain, et à prendre conscience du poids géographique et démographique de la francophonie africaine sub-saharienne.

Dans cette contribution, je me propose d’analyser tout d’abord de plus près cette problématique à partir des « grands classiques » des études interculturelles qui ont toutes proposées des modèles appliqués au niveau mondial qui sont fortement répandus dans le domaine du commerce et des affaires

internationales. Mais les travaux cités ci-dessus figurent également sur de nombreux programmes d'études des grandes écoles de commerce ainsi qu'en sciences humaines et sociales – du management international aux cultural studies et langues et civilisations étrangères.

Nous sommes ici devant une situation paradoxale : d'un côté, les cultures de l'Afrique subsaharienne sont perçues globalement, par le Nord, comme un des horizons de fascination centraux pour des rêveries exotiques et (post)coloniales et ont été l'objet de nombreux travaux de recherche dans des disciplines spécialisées dans l'étude de « l'Autre » (*Fremdheitswissenschaften*) comme l'ethnologie ou l'anthropologie; mais d'un autre côté le domaine de la communication interculturelle semble avoir beaucoup de mal à s'intéresser à l'Afrique subsaharienne. Certes, depuis quelques années beaucoup de chercheurs américains et européens plaident avec insistance pour une ouverture vers des perspectives non-occidentales sur les notions de culture et d'interculturalité (par exemple Deardorff, 2009; Miike, 2010) – mais tout en ignorant presque complètement le continent africain. Cependant, si l'on comprend la communication interculturelle comme une approche qui explore les ressources pour engager un dialogue interculturel, il semble tout simplement indispensable de prendre en compte les constellations interculturelles multiples à l'intérieur des cultures africaines et entre les cultures africaines ainsi que d'élaborer les meilleures stratégies pour gérer cette diversité culturelle et linguistique au quotidien.

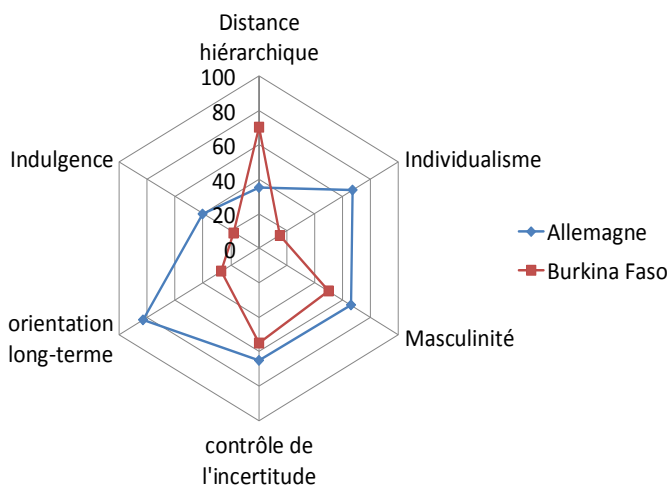
Suite à l'analyse de la place de l'Afrique subsaharienne francophone dans les travaux de recherche interculturelle les plus répandus, nous nous proposons d'élargir le focus en explorant le potentiel des médias culturels pour parvenir à engager un dialogue interculturel dans le contexte africain. A partir du film *Soleils* (2013) des cinéastes Dani Kouyaté et Daniel Delahaye, nous montrerons quelques perspectives permettant d'intégrer des points de vue africains dans le discours sur la communication et la compétence interculturelles, mais aussi dans l'enseignement des langues et cultures étrangères.

Approches comparatistes et dimensions culturelles

Dans le domaine de la communication interculturelle, on peut distinguer, de façon globale, deux approches fondamentales : la première s'intéresse aux situations d'interaction concrètes entre individus appartenant à des espaces culturels différents et aux dynamiques de la communication, tandis que la seconde adopte plutôt une attitude comparatiste et cherche à mettre en lumière des différences culturelles susceptibles de perturber la coopération internationale (Lüsebrink, 2016; Vatter, 2003). Cette seconde approche est parfois désignée,

en anglais, par le terme « cross-cultural » pour souligner que la comparaison des particularités culturelles ne permet pas toujours de mieux comprendre les dynamiques de la communication interculturelle caractérisée comme espace ouvert et hybride à priori innovateur et imprévisible (Dervin, 2010; *Interculture Journal*, 2016; Müller-Jacquier, 2004). Cependant, ce sont les approches comparatistes qui sont, jusqu'à présent, les plus répandues et mobilisées dans les dispositifs d'apprentissage interculturel, notamment dans les entraînements interculturels en entreprise ou les formations en management international.

L'anthropologue américain Edward T. Hall est considéré comme un pionnier de la recherche interculturelle (Hall, 1973). Edward T. Hall qui était, entre autres, consultant interculturel pour l'armée américaine, a toujours envisagé une application pratique de ses observations sur les différences culturelles concernant les différentes manières de gérer le temps, l'espace ou d'organiser la communication. Mais ce sont surtout trois grandes études empiriques qui se sont avérées emblématiques pour ces approches comparatistes. Elles visent toutes à déterminer des différences culturelles et à les rendre opérationnelles en établissant des « dimensions culturelles » ou « standards culturels » (Thomas, 2003). Le travail du psychologue néerlandais Geert Hofstede constitue sans doute l'exemple le plus connu et influent pour ces approches : A partir de la fin des années 1960, Hofstede a réalisé un sondage auprès de presque 120 000 employés de l'entreprise IBM pour dégager six de ces dimensions culturelles telles que l'acceptation de la répartition inégale du pouvoir (distance hiérarchique), le degré d'individualisme ou de collectivisme, ou bien la gestion de l'insécurité et du risque (Hofstede/Hofstede/Minkov, 2001). Pour plus de 70 pays, Hofstede a pu établir des indices et collecter des informations culturelles et civilisationnelles supplémentaires pour expliquer ses résultats en les ancrant dans l'histoire culturelle des sociétés. L'approche du chercheur néerlandais peut être illustrée à l'exemple du Burkina Faso et l'Allemagne (cf. tableau 1).



Tabl. 1 : Profil comparatif entre le Burkina Faso et l'Allemagne selon les dimensions culturelles de Geert Hofstede

La comparaison entre le Burkina Faso et l'Allemagne selon les critères développés par Geert Hofstede permet ainsi de dégager des écarts considérables entre les cultures de travail dans les deux pays. Tandis qu'il y semble y avoir une certaine convergence par rapport au contrôle de l'incertitude et la masculinité³², le degré d'individualisme et l'orientation à long-terme semblent être beaucoup plus élevés en Allemagne. En ce qui concerne la distance hiérarchique – c'est-à-dire le degré de l'acceptation d'une répartition inégale du pouvoir –, le Burkina se distingue par une valeur nettement plus élevée.

Des approches similaires ont été adoptées par Fons Trompenaars (Hampten-Turner/Trompenaars, 1998), un élève de Hofstede, dans les années 1990, et, dans les années 2000, par Robert J. House et al. dans le cadre de l'étude GLOBE qui réunit une équipe internationale de plus de 70 chercheurs.³³ En

³² La dimension culturelle masculinité/féminité se réfère aux attentes par rapport aux rôles des genres. Dans une société « masculine », des valeurs « typiquement masculines » comme la performance et le succès sont plus dominantes – autant pour un homme que pour une femme qui veut avoir du succès –, tandis qu'une culture « féminine » privilégie des aspects correspondants plutôt aux stéréotypes associés aux femmes comme l'empathie, l'attention aux autres et où les rôles des hommes et des femmes ne sont pas très différenciés.

³³ La recherche de GLOBE se réfère aux dimensions développées par Geert Hofstede pour les élargir sur 10 dimensions et pour introduire une différenciation utile entre le niveau de la

2016, Erin Meyer, spécialiste du management interculturel d'origine américaine enseignant à l'INSEAD (Fontainebleau, France), grande école de commerce de renommée internationale, a également publié un ouvrage à succès international qui vise à améliorer la coopération interculturelle sur la base de huit dimensions culturelles.³⁴

Le succès de ces recherches, notamment dans le monde du commerce international et de l'entreprise, s'explique certainement par la fascinante réduction de la complexité culturelle à un petit nombre de facteurs et par la définition de paramètres apparemment sans équivoque ainsi que par le poids empirique des approches quantitatives, notamment chez Hofstede et House et al. Cependant, les études comparatistes de ce type posent certains problèmes, en particulier à cause d'une compréhension assez figée de la notion de culture qui se réfère souvent à l'idée de cultures nationales plus ou moins homogènes.³⁵ Ainsi, ces modèles ne répondent guère aux exigences de la dynamique inhérente à toute coopération interculturelle et aux besoins de nos sociétés pluralistes marquées par une grande diversité interne. Car les situations interculturelles se présentent comme des constellations dynamiques génératrices de nouvelles façons de communiquer et de se comporter, notamment à cause de la prise de conscience des interactants face à l'interculturalité d'une situation et aux processus d'adaptation réciproques, par exemple par l'usage d'une langue étrangère. La comparaison culturelle et l'approche des dimensions

pratique vécue et les valeurs – c'est-à-dire l'état souhaité. Cf. House, Robert J. et al. (dir.): *Culture, Leadership and Organizations. The GLOBE study of 62 societies*. Thousand Oaks et al.: Sage, 2004; Chhokar, Jagdeep/Brodbeck, Felix C./House, Robert J. (dir.): *Culture and Leadership, Across the World: The GLOBE BOOK of In-depth Studies of 25 Societies*. Thousand Oaks et al.: Sage, 2007; House, Robert J. et al. (dir.): *Strategic Leadership Across Cultures: The GLOBE Study of CEO Leadership Behavior and Effectiveness in 24 Countries*. Thousand Oaks et al.: 2014.

³⁴ Meyer adopte une orientation vers des actions managériales (communiquer, décider, évaluer, ...) et élabore une présentation plus souple de ses dimensions sur une échelle flexible permettant de mettre plus en valeur la variation intraculturelle. Cf. Meyer, Erin: *The Culture Map: Breaking Through the Invisible Boundaries of Global Business*. New York, PublicAffairs, 2014 (version française : *La carte des différences culturelles : 8 clés pour travailler à l'international*. Paris : Diatino, 2016).

³⁵ Cf. la critique de l'approche de Hofstede dans McSweeney, Brendan : « Hofstede's Model of National Cultural Differences and Their Consequences : A Triumph of Faith – A Failure of Analysis », dans : *Human Relations*, 55 (1), 2002, p. 89-119. Pour une analyse des limites des approches des dimensions culturelles par rapport au cas africain voir aussi Schmidt, Thomas/Pfaffenberger, Kay/Liebning, Stefan: *Praxishandbuch Wirtschaft in Afrika*. Wiesbaden: Springer Gabler, 2017, p. 71ff.

culturelles servent, par conséquent, plutôt à attirer l'attention sur des aspects que l'on négligerait peut-être autrement, et à donner une certaine orientation aux observations et réflexions personnelles. Elles ne donnent par contre que peu de repères pour la configuration réussie et active de l'interaction interculturelle.

La place de l'Afrique subsaharienne dans les études « classiques » en communication interculturelle

Il est frappant de constater que l'Afrique subsaharienne francophone est très peu prise en compte dans ces études emblématiques qui réclament pourtant une portée globale dans les champs de l'interculturel. Chez Geert Hofstede, Fons Trompenaars et la GLOBE study, ainsi que chez Erin Meyer, l'Afrique subsaharienne constitue de loin l'espace culturel le moins représenté et les pays francophones de l'Afrique de l'Ouest et centrale sont quasiment absents. De plus, on peut constater une certaine négligence méthodologique à leur égard.

Regardons d'abord quels pays de l'Afrique francophone sont couverts dans les études en question : De l'ensemble des 21 pays de l'Afrique subsaharienne francophone,³⁶ on ne trouve que très peu de traces chez les auteurs analysés ici. Geert Hofstede ne présente que quelques données pour deux pays, le Sénégal et le Burkina Faso; chez Fons Trompenaars, seulement le Burkina est mentionné. Le corpus de la GLOBE study ne comprend aucun Etat africain francophone; de même pour Erin Meyer bien qu'elle travaille à l'INSEAD, donc dans un contexte francophone.

Les pays anglophones, quant à eux, sont beaucoup plus représentés. Ainsi, Meyer fait (sporadiquement) mention du Kenya et du Ghana; Trompenaars intègre le Nigéria, l'Éthiopie et le Kenya (en plus, l'Égypte en Afrique du Nord); Hofstede présente des données pour Sierra Léone, le Ghana, le Nigéria, l'Angola, la Namibie, l'Afrique du Sud, Mozambique, Malawi, la Tanzanie, le

³⁶ 25 pays sont membres de l'Organisation internationale de la Francophonie, mais dans seulement 21 d'entre eux le français a le statut de langue officielle : Congo (RDC), Madagascar, Cameroun, Côte d'Ivoire, Nigér, Burkina Faso, Mali, Sénégal, Tchad, Guinée, Rwanda, Burundi, Bénin, Togo, République centrafricaine, Congo (RC), Gabon, Djibouti, Guinée équatoriale, La Réunion, Comores, Mayotte, Seychelles. Sur une population totale de plus de 300 Mio. de personnes, probablement environ un tiers peut être considéré comme francophone.

Kenya et l'Éthiopie.³⁷ La GLOBE study, finalement, considère la Namibie, le Nigéria, l'Afrique du Sud, la Zambie et le Zimbabwe.³⁸

On constate donc que l'Afrique subsaharienne francophone n'est que très peu présente chez ces auteurs. Seuls le Sénégal et le Burkina Faso y constituent une certaine exception, chez Hofstede et Trompenaars. Dans l'étude GLOBE ainsi que chez Meyer ne figure aucun des pays francophones africains. Outre cette lacune géographique, il faut malheureusement constater une certaine négligence méthodologique. Prenons le cas de Geert Hofstede qui, comme nous l'avons vu, couvre le plus l'Afrique francophone parmi les quatre cas analysés. En regardant d'un peu plus près ses données, on trouve une explication un peu étonnante pour certains pays comme le Burkina Faso, par exemple : les données citées ne viennent pas de Hofstede, mais d'autres chercheurs et pourraient, en plus, être dérivées de celles de pays similaires à l'aide de personnes expérimentées sur le terrain...³⁹ Derrière les chiffres des indices suggérant une exactitude scientifique, se cachent donc potentiellement des estimations assez approximatives. Il suffit de s'imaginer que l'on prenne les résultats de l'Allemagne pour les coller sur la Suisse, l'Autriche ou le Luxembourg pour comprendre à quel degré un tel procédé peut être problématique, notamment si, comme dans le cas de Hofstede, l'ensemble des pays « similaires » couverts en Afrique subsaharienne ne comprend presque aucun autre pays francophone.

En outre, dans l'étude Globe, le problème des lacunes quant à l'Afrique francophone prend des dimensions plus importantes encore quand les auteurs déduisent de leur recherche des clusters ou espaces culturels plus larges qui partageraient ensemble des caractéristiques culturelles communes. Ainsi, ils identifient un cluster culturel appelé « Afrique subsaharienne »⁴⁰ qui est constitué uniquement de cinq pays anglophones, majoritairement de la partie sud du continent africain (Namibie, Nigéria, Afrique du Sud, Zambie, Zimbabwe).

³⁷ En Afrique du Nord, Geert Hofstede inclut l'Égypte, la Libye, et le Maroc.

³⁸ En Afrique du Nord : le Maroc et l'Égypte.

³⁹ “*Scores of countries marked with an asterisk (*) are - partially or fully - not from Geert Hofstede but have been added through research projects of other researchers or have been derived from data representing similar countries in combination with our practitioner experience.” Disponible sur www.geert-hofstede.com/burkina-faso.html [30.09.2016].

⁴⁰ Les autres clusters sont « Latin Europe », « Nordic Europe », « Germanic Europe », « Anglo », « Eastern Europe », « Latin America », « Middle East », « Southern Asia », « Confucian Asia » (Chhokar, Jagdeep/Brodbeck, Felix C./House, Robert J. (dir.): *Culture and Leadership, Across the World: The GLOBE BOOK of In-depth Studies of 25 Societies*. Thousand Oaks et al.: Sage, 2007, p. 13).

Bien que les données utilisées pour former ce cluster soient bien précisées par les auteurs, l'appellation « Sub-Saharan Africa » suggère un ensemble plus vaste couvrant l'ensemble des cultures subsahariennes et invitent ainsi aux généralisations.

Comment interpréter cette absence quasi-totale des pays francophones de l'Afrique subsaharienne dans les travaux de recherche empiriques les plus répandus dans le champ de la communication interculturelle qui ont tous attiré une grande attention internationale, aussi au-delà du champ académique? Deux hypothèses me semblent assez évidentes : premièrement, on ne peut qu'évaluer ces résultats comme le reflet d'intérêts économiques liés à ce type de recherche en communication interculturelle qui vise souvent une application pratique dans le domaine du management et des affaires internationales. Deuxièmement, ce constat résulte très certainement de priorisations des auteurs et de leurs connaissances linguistiques et culturelles. L'existence d'un certain eurocentrisme, qui est déjà discutée à partir des années 1980, par exemple par rapport à la validité des dimensions culturelles de Hofstede dans le contexte chinois (Journal of Cross Cultural Psychology, 1987), y joue certainement également un rôle – un débat qui est prolongé par des revendications plus actuelles visant à désoccidentaliser la recherche en communication interculturelle (par exemple Miike, 2017). De plus, l'absence de l'Afrique francophone s'explique certainement aussi par les réseaux de recherche, notamment en management, qui sont assez denses entre l'Afrique du Sud et les universités anglo-saxonnes, par exemple, mais beaucoup moins développés entre les pays francophones et les écoles de commerce ayant participé à des programmes de recherche comme GLOBE, par exemple.

Cette non-considération de l'Afrique subsaharienne francophone et l'attention privilégiée portée à d'autres espaces culturels – à côté de l'Europe et l'Amérique du Nord, ce sont l'Asie de l'Est et l'Amérique du Sud en l'occurrence – se confirme dans les efforts de la discipline de la communication interculturelle pour s'ouvrir à d'autres conceptualisations de la culture et de l'interculturel. A titre d'exemple pour cette ouverture vers des approches non-occidentales, on peut citer le *SAGE Handbook of Intercultural Competence* (Deardorff, 2009). Sept articles du livre sont dédiés à des conceptualisations différentes de l'interculturalité dans des régions différentes (Busch, 2014). Ainsi, le texte sur l'Afrique, écrit par Peter Ogom Nwosu, plaide, bien sûr, pour un dialogue paritaire avec l'Afrique, mais la perspective adoptée montre qu'il reste fortement ancré dans les conceptualisations occidentales traditionnelles proposées par Hofstede pour aborder les cultures africaines. Les cultures africaines seraient ainsi caractérisées par une orientation collectiviste avec un respect des hiérarchies et une séparation nette entre les rôles des

genres, l'importance des relations interpersonnelles, une approche cyclique du temps ou bien une forme de communication non-linéaire, indirecte et surtout orale (Nwosu, 2009, p. 166). Mais en soulignant qu'il serait important de connaître de telles orientations culturelles pour communiquer avec succès avec « les Africains », le texte dévoile qu'il s'adresse plutôt à un public occidental qui veut se préparer pour aller à l'encontre de l'Afrique (Busch 2014). Il n'envisage pas une compétence interculturelle pour ou par les Africains, mais applique tout simplement les modèles établis (et fortement critiqués dans le domaine) empêchant ainsi tout dialogue d'égal à égal. Ce manque de perspectives africaines sur la communication interculturelle souligne l'importance d'approfondir la recherche dans ce domaine, d'exploiter davantage le potentiel d'ouvrir de nouvelles voies en communication interculturelle avec des contributions de recherche africaines.

En partant de ce bref état de la question dans le contexte de la recherche interculturelle, il me semble que l'on peut dégager quatre perspectives principales pour la recherche et l'enseignement en communication et compétence interculturelles en contexte africain :

- 1) Du point de vue de la recherche occidentale dominante, il est important de travailler sur ces lacunes géographiques et culturelles ainsi que les aprioris et biais culturels qui y sont liés. Une réflexion critique sur les problèmes inhérents aux tentatives de s'ouvrir à une diversité d'approches de la culture et de l'interculturel, notamment d'un point de vue africain, constituerait certainement un premier pas dans cette perspective.
- 2) Pour la recherche en Afrique, une réflexion approfondie sur les configurations (inter-)culturelles dans les pays africains et les conceptualisations spécifiques de l'interculturel qui en résultent, forme certainement une étape indispensable pour établir un dialogue international autour de la question. Notamment les constructions de diversités complexes selon des lignes de partage variées (générationnelles, sexuelles, ethniques, linguistiques, etc.) au sein des cultures africaines ainsi que les solutions spécifiques développées pour gérer cette diversité culturelle africaine⁴¹ devront faire l'objet d'analyses scientifiques.

⁴¹ La parenté à plaisanterie en Afrique de l'Ouest pourrait être un exemple. Cette manière spécifique de communiquer entre personnes de certaines ethnies différentes, permet d'organiser les relations à travers des conflits ritualisés dans un mode de jeu. Cf. le numéro *Parentés, plaisanteries et politique des Cahiers d'études africaines*, n° 186, 2006, dirigé par Cécile Canut et Etienne Smith.

- 3) L'établissement d'une communauté de chercheurs africains francophones en communication interculturelle pourrait contribuer à explorer davantage ces « savoirs indigènes » en communication interculturelle et en gestion de la diversité. La création de plateformes d'échange pour un dialogue interculturel sur l'interculturalité – entre les différents pays africains, mais aussi entre le Nord et le Sud – en constituerait une étape indispensable.
- 4) L'enseignement des langues et cultures étrangères, notamment au niveau universitaire, joue un rôle clé en tant que vecteur de transmission de savoirs et compétences interculturelles et constitue, par conséquent, un forum privilégié pour un tel dialogue. Les enseignants-chercheurs disposent souvent de prérequis idéaux pour servir de médiateurs interculturels entre le Nord et le Sud.

Soleils (Dani Kouyaté/Olivier Delahaye, 2013) – un dialogue interculturel euro-africain cinématographique

Les perspectives esquissées pour la recherche en communication interculturelle en contexte africain francophone sont encore en émergence, notamment dans les sciences humaines et en études culturelles. Mais dans le domaine des arts et des médias culturels comme la littérature ou le cinéma, on peut déjà relever un grand nombre d'exemples qui essaient de surmonter les obstacles et frontières pour la recherche interculturelle décrits ci-dessus, afin d'établir un dialogue interculturel réciproque.

Le long-métrage *Soleils* d'Olivier Delahaye et de Dani Kouyaté (2013) nous servira d'exemple pour un tel échange. En tant que média à la fois central et transversal pour le domaine des langues et cultures étrangères et leur enseignement, le film pourrait également servir d'inspiration pour dégager quelques pistes quant au potentiel pour l'apprentissage interculturel ainsi que pour son usage didactique dans l'enseignement universitaire ou secondaire en Afrique et en Europe.

Soleils, des réalisateurs Dani Kouyaté et Olivier Delahaye, est à la fois destiné à un public en Afrique et en Europe. Conçu de manière assez didactique, il pose la question « Et si l'Afrique avait quelque chose à nous dire? » (*Soleils. Dossier de presse.*) et amène le spectateur dans un voyage initiatique à travers le temps et l'espace, de la cour de l'empereur Soundjata Keïta au Mali du 13^e siècle à l'Europe des Lumières et dans l'Afrique contemporaine.

Dans un véritable road-movie transculturel,⁴² Delahaye et Kouyaté invitent à redécouvrir des valeurs et acquis culturels africains méconnus en Europe, mais aussi par beaucoup d'Africains.

Les réalisateurs Delahaye et Kouyaté procèdent de manière dialectique : ils opposent les préjugés et aprioris des Lumières européennes aux acquis culturels africains représentés par des « Soleils » rayonnants. La charte du Mandé, sorte de déclaration universelle des droits de l'homme dans l'Afrique du 13^e siècle, sert de fil conducteur de l'histoire.⁴³ Le film est conçu comme une parabole : Sotigui (Binda Ngazolo), le griot de l'empereur mandé Sundiata, est appelé à l'aide de Dokamisa (Nina Melo), la petite fille de l'empereur, qui a perdu la mémoire et la parole. Le griot amène la jeune fille amnésique du 13^e siècle directement dans la Haute Volta (Burkina Faso) à la fin des années 1960 pour y rencontrer son président Lamizana et faire connaissance du théâtre d'Aimé Césaire (0:12:52-0:18:25) : Lamizana dénonce les excès de violences dans le contexte de la décolonisation en imposant à l'ambassadeur du Congo une représentation d'*Une saison au Congo*, célèbre pièce de théâtre sur Patrice Lumumba écrite par Aimé Césaire (1967).

Le voyage du vieux griot et de la jeune fille dans une vieille 2CV continue à Berlin où le philosophe allemand Hegel affirme, en 1825, qu'il ne serait pas nécessaire de voyager pour savoir qu'il n'a y pas d'histoire en Afrique,⁴⁴ et à Schwetzingen, ville dans le sud de l'Allemagne, où, en 1758, Voltaire déclare en s'expliquant sur un passage de *Candide*, que l'esclavage existerait par la faute des Africains qui n'auraient pas le sens de la famille, tout comme les animaux (Soleils, 2013, 0:30:24ff.). A ces deux « lumières européennes » et leurs préjugés est opposé le Malien Tierno Bokar, fondateur d'une école coranique dont l'enseignement marqué par des valeurs fondamentalement humanistes s'est fait connaître à travers les livres d'Ahmadou Hampâté Bâ (Bâ, 2014)⁴⁵. En passant par des récits de la tradition orale, le griot et son élève

⁴² Pour le genre du road-movie voir Fendler, 2008.

⁴³ « La Charte dite 'Le Mandé est fondée sur la concorde, l'amour et la liberté.' » (Soleils, 0:12:45)

⁴⁴ « Je m'en garde [de voyager en Afrique], mon ami. J'ai beaucoup lu. Et sur les sauvages, c'est si facile : il y a peu de livres, qui disent tous la même chose. Pour s'en faire une idée, point n'est besoin de parcourir le monde que l'on connaît tous depuis des siècles. Des livres nous renseignent. Et ensuite, la réflexion fait le reste. C'est notre supériorité sur ces peuples qui ne connaissent même pas l'écrit. Comment pourraient-ils transmettre quoi que ce soit à leurs enfants ? » (Soleils, 0:23:12-0:23:47)

⁴⁵ Le livre a aussi été adapté au théâtre. Mis en scène par Peter Brook en 2004, Sotigui Kouyaté, le père du réalisateur Dani Kouyaté, a interprété le rôle de Tierno Bokar. Sotigui Kouya-

se retrouvent à Robben Island en Afrique du Sud, prison où Nelson Mandela a été détenu pendant 18 ans, pour expliquer le principe d'« Ubuntu », concept éthique traditionnel mis en avant pour promouvoir la réconciliation après la fin du régime d'Apartheid. Par la suite, le griot Sotigui et sa disciple Dokamisa rendent visite à l'expédition de Savorgnan de Brazza au Congo en 1905 dont le célèbre récit de voyage plaidait pour un bon traitement des Africains – tout en leur attribuant cependant un statut inférieur et enfantin, sans mémoire ni histoire (*Soleils*, 2013, 1:03:02ff.). Grâce à ce voyage, interrompu à plusieurs reprises par des évanouissements de la jeune fille qui lui permettent de dépasser son traumatisme en voyant, dans ses rêves, de manière allégorique la déformation postcoloniale de sa pensée, Dokamisa exigera, finalement, d'être initiée comme chasseur défiant ainsi les règles traditionnelles d'une stricte séparation des sexes. En assumant son identité culturelle africaine, elle la transmettra à ses enfants, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives pour les cultures africaines, mais aussi pour un dialogue entre l'Europe et l'Afrique.

Le titre du long métrage de Dani Kouyaté et Olivier Delahaye, *Soleils*, doit être lu comme en opposition aux Lumières en Europe. L'image du flambeau dans la nuit dans le générique du film nous renvoie au statut précaire de ces « Soleils » de l'Afrique que les deux réalisateurs veulent (ré-)inscrire dans la mémoire collective. Ainsi, le griot Sotigui qui est le narrateur de l'histoire, explique : « C'est vrai. Notre histoire ressemble un peu à cette flamme que certains auraient voulu éteindre. » (0:03:23-0:03:34).

Le spectateur devient, à côté de Sotigui et de Dokamisa, observateur de l'histoire africaine et de l'histoire européenne avec leurs entremêlements. Véritable « histoire croisée » pour emprunter le terme de Werner et Zimmermann (Werner/Zimmermann, 2004), le film invite à découvrir les richesses culturelles du continent africain et les valeurs positives qui y sont rattachées, tout en analysant le regard européen sur l'Afrique, souvent marqué par l'ignorance et des préjugés qui en ont longtemps camouflé les apports positifs. Ainsi, le rappel de la Charte du Mandé, déclaration universelle des droits de l'Homme venue d'Afrique, et des exemples des « Soleils africains » propose des contre-images au discours médiatique dominant marqué par la violence, la pauvreté, la souffrance etc. Dokamisa, la petite-fille de l'Empereur Soundjata, représente, bien sûr, l'Afrique actuelle, oublieuse de cette mémoire riche et prise dans un engrenage postcolonial entre aspirations économi-

té était également prévu pour le rôle du griot dans *Soleils*, mais l'acteur mourût en 2010, avant la réalisation du film de Delahaye.

ques et complexes d'infériorité culturelle. Le voyage initiatique aux côtés du griot aidera cependant Dokamisa à retrouver sa mémoire et à surpasser son aliénation postcoloniale. Par sa revendication – inouïe en contexte africain – d'être initiée en tant que chasseur, elle exprime sa fierté de femme africaine moderne qui lutte contre les idées reçues. Par cette scène finale de l'initiation des chasseurs, *Soleils* souligne que les valeurs traditionnelles humanistes de la Charte du Mandé, qui proposent un modèle pour bien vivre ensemble dans la diversité des cultures africaines, mériteraient d'être remises à jour ; mais Delahaye et Kouyaté soulignent, en même temps, qu'elles doivent être modernisées et adaptées aux besoins des sociétés contemporaines.

Tant par son contenu que par sa forme⁴⁶, *Soleils* s'impose pour être utilisé dans le contexte de la formation à l'interculturel, notamment dans l'enseignement secondaire et universitaire. Pour un public européen, le regard critique sur les Lumières incite à la réflexion sur l'eurocentrisme et l'universalisme des valeurs qui y sont rattachées. En les opposant à des exemples africains – très probablement complètement inconnus de la grande majorité du public européen – il construit une autre image de l'Afrique au-delà des perceptions stéréotypées. Le spectateur africain est, bien sûr, invité à s'identifier à la protagoniste Dokamisa pour (re-)découvrir son riche patrimoine culturel. En se réappropriant son passé, il est censé acquérir les compétences nécessaires pour s'engager, sûr de lui-même, dans un dialogue interculturel d'égal à égal.

Le film de Delahaye et Kouyaté s'inscrit également très bien au cœur du défi de la recherche interculturelle dans le contexte de l'Afrique francophone. D'une perspective européenne, la communauté des chercheurs a tout intérêt à regarder de plus près comment la diversité culturelle est gérée en Afrique – notamment dans le contexte des débats actuels sur l'intégration des réfugiés et de la gestion des sociétés multiculturelles en Europe. Du côté africain, il reste encore beaucoup d'étapes à franchir, pour le champ émergent des études interculturelles, pour conceptualiser la communication interculturelle en contexte africain et pour faire circuler ces idées à l'intérieur de la communauté. Pour cet engagement, les arts et les médias culturels tels que le film peuvent aider à porter un autre regard sur l'Afrique et les relations euro-africaines.

⁴⁶ Le film est organisé en épisodes ce qui facilite une didactisation sur plusieurs unités d'enseignement.

Bibliographie

- Bâ, Amadou Hampâté (2014 [1957]). *Vie et enseignement de Tierno Bokar. Le sage de Bandigara*. Paris : Seuil.
- Brodbeck, Felix C./Chhokar, Jagdeep/House, Robert J. (éds.) (2007). *Culture and Leadership, Across the World: The GLOBE BOOK of In-depth Studies of 25 Societies*. Thousand Oaks : Sage.
- Busch, Dominik (2014). Was, wenn es die Anderen gar nicht interessiert? Überlegungen zu einer Suche nach nicht-westlichen Konzepten von Interkulturalität und kultureller Diversität. Dans : Moosmüller, Alois/Möller-Kiero, Jana (éds.), *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. München: Waxmann, p. 61-82.
- Chinese Culture Connection (1987). Chinese values and the search for culture-free dimensions of culture. Dans : *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 18, p. 143-164.
- Deardorff, Darla K. (éds.) (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks : London.
- Delahaye, Olivier/Kouyaté, Dani (2013). *Soleils*. Frankreich. (Film).
- Dervin, Fred (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. Dans : *Recherches en Éducation*, n°9, p. 32-42.
- Dorfman, Peter W./Gupta, Vipin/Hanges, Paul J./House, Robert J./Javidan, Mansour (éds.) (2004). Dans : *Culture, Leadership and Organizations. The GLOBE study of 62 societies*. Thousand Oaks : Sage.
- Dorfman, Peter W./House, Robert J./Javidan, Mansour (éds.) (2014). *Strategic Leadership Across Cultures: The GLOBE Study of CEO Leadership Behavior and Effectiveness in 24 Countries*. Thousand Oaks : Sage.
- Fendler, Ute (2008). Le road-movie dans le contexte interculturel africain. Dans : *Cinémas : revue d'études cinématographiques*, 18, 2-3, p. 69-88.
- Hall, Edward T. (1973 [1959]). *The Silent Language*. New York e.a. : Anchor Books. (édition française: *Le langage silencieux*. (1984). Paris : Seuil.).
- Hampden-Turner, Charles/Trompenaars, Fons (1998). *Riding the Waves of Culture. Understanding Diversity in Global Business*. New York : McGraw-Hill.

- Hampden-Turner, Charles/Trompenaars, Fons (2012). *Riding the Waves of Culture. Understanding Diversity in Global Business* (3^e édition). Boston (MA) : N. Brealey.
- Hofstede, Geert/Hofstede, Gert Jan/Minkov, Michael (2001 [1981]). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, London: Sage.
- Hofstede, Geert/Hofstede, Gert Jan/Minkov, Michael (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
- (Inter-)Kulturalität neu denken!/Rethinking Interculturality! (2016). *Interculture Journal*, 26. Disponible sur <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/issue/view/37> [20/05/2018].
- Liebning, Stefan/Pfaffenberger, Kay/Schmidt, Thomas (2017). *Praxishandbuch Wirtschaft in Afrika*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2016). *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer* (4. Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- McSweeney, Brendan (2002). Hofstede's Model of National Cultural Differences and Their Consequences: A Triumph of Faith – A Failure of Analysis. Dans : *Human Relations*, 55(1), p. 89-119.
- Meyer, Erin (2014). *The Culture Map: Breaking Through the Invisible Boundaries of Global Business*. New York : PublicAffairs. (Version française : *La carte des différences culturelles : 8 clés pour travailler à l'international*. (2016). Paris : Diatino.).
- Miike, Yoshitaka (2010). Culture as text and culture as theory: Asiaticity and its raison d'être in intercultural communication research. Dans : Halualani, Rona Tamiko/Nakayama, Thomas (éds.), *The Handbook of Critical Intercultural Communication*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, p. 190-215.
- Miike, Yoshitaka (2017). Non-Western theories of communication: Indigenous ideas and insights. Dans : Ling Chen (éd.), *Intercultural Communication*. Berlin : De Gruyter, p. 67-98.
- Müller-Jacquier, Bernd (2004). Cross-cultural versus Interkulturelle Kommunikation. Methodische Probleme der Beschreibung von Inter-Aktion. Dans : Lüsebrink, Hans-Jürgen (éd.), *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation*. St. Ingbert: Röhrig, p. 69-113.

- Nwosu, Peter Ogom (2009). Understanding Africans' Conceptualization of Intercultural Competence. Dans : Darla K. Deardorff (éd.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, London, Sage, p. 158-178.
- Parentés, plaisanteries et politique (2006). Canut, Cécile/Smith, Etienne (éds.). *Cahiers d'études africaines*, n°186. Paris : EHESS.
- Soleils. Dossier de presse*. Disponible sur <http://www.soleils-lefilm.com/wp-content/uploads/2017/03/SOLEILS-Dossier-de-Presse-131128.pdf> [20/05/2018].
- Thomas, Alexander (2003). Kultur und Kulturstandards. Dans : Thomas, Alexander/Kinast, Eva-Ulrike/Schroll-Machl, Sylvia (éds.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, p. 19-31.
- Vatter, Christoph (2003). La recherche interculturelle : État des lieux en Allemagne. Dans : *Questions de communication* (Nancy : PUN), p. 27-42.
- Werner, Michael/Zimmermann, Bénédicte (2004). *De la comparaison à l'histoire croisée*. Paris : Seuil.
- <https://www.hofstede-insights.com/country/burkina-faso/> [23/08/2020].

RÉGIS DIMITRI BALIMA
Université Ouaga 1 Pr Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)

Médias audiovisuels et interculturalité au Burkina Faso : un espace d'intersection des cultures dominantes et dominées

Audiovisuelle Medien und Interculturalität in Burkina Faso:
Ein Schnittpunkt von dominanten und dominierten Kulturen

Zusammenfassung

Der nationale burkinische Kontext der audiovisuellen Medien wird immer noch von einer Gesamtheit von Traditionen und kulturellen Überzeugungen dominiert, die soziale Kommunikationsstandards sind. Die Besonderheit der audiovisuellen Medien besteht darin, dass sie sich in einem mehrsprachigen System, bestehend aus der Sprache der Kolonisatoren und den einheimischen Sprachen, entwickeln.

Jede Sprache vermittelt kulturelle Identität. Wie erwähnt, ist die Verwendung der gesprochenen Sprachen in Fernsehsendungen nicht ohne Auswirkungen auf das soziale System und seine Organisation. So gibt es ein sprachliches Gleichgewicht der Macht im Kontext der Mehrsprachigkeit in der Produktion und Verbreitung von Programmen.

Die anfängliche These ist, dass die audiovisuellen Medien in Burkina Faso ein Bestandteil des sozialen Systems sind und daher Hilfsmittel zur Interculturalitätsvermittlung bilden. Dies erklärt sich durch die Machtverhältnisse, also durch die Herrschaft.

Das Ziel der Studie ist es, die Beziehung zwischen den Kulturen, der Identität und der Kommunikation auf dem spezifischen Gebiet der Fernsehkanäle in der Stadt Ouagadougou zu reflektieren.

Schlüsselwörter

Interculturelle Kommunikation – Nationalsprachen – audiovisuelle Medien – kulturelle Identität.

Résumé

Le contexte national des médias audiovisuels burkinabè reste dominé par un faisceau de traditions et de croyances culturelles qui sont des normes sociales de communication. La spécificité des médias audiovisuels est qu'ils évoluent dans un système plurilingue, entre la langue du colonisateur et celles indigènes.

Toute langue véhicule une culture identitaire. Ainsi supposé, l'utilisation des langues parlées sur les antennes des chaînes de télévision n'est pas sans incidence sur le système social et son organisation. Il y a donc un rapport de force linguistique dans ce contexte de plurilinguisme dans la production et la diffusion des programmes.

Le postulat initial défendu est que les médias audiovisuels au Burkina Faso sont une composante du système social et constituent par là même des relais de l'interculturalité. Celle-ci s'exprime en termes de rapport de force, donc de domination.

L'objectif de l'étude est de théoriser les rapports entre cultures, identité et communication sur le terrain spécifique des chaînes de télévision dans la ville de Ouagadougou.

Mots-clés

Communication interculturelle – langues nationales – médias audiovisuels – identité culturelle.

Introduction

Ces dernières années, les pays africains se sont jetés dans la mouvance de la civilisation technologique de communication de masse. Ces techniques de diffusion collective sont devenues, en effet, des lieux privilégiés d'où les sociétés africaines s'interrogent sur elles-mêmes, sur les mécanismes et les facteurs qui président aux différents bouleversements économiques, sociopolitiques et culturels.

Si la dimension des médias est à la fois culturelle et sociale, ceux-ci sont de surcroît l'objet d'enjeux politiques linguistiques et culturels considérables qui placent la question de l'information au cœur des mutations que connaissent les sociétés africaines. A cet égard, la problématique des médias en Afrique soulève de nombreuses questions auxquelles il n'est pas toujours facile de répondre :

- Les médias audiovisuels qui utilisent les langues nationales sont-ils des facteurs d'homogénéisation culturelle ou de communication interculturelle ou intercommunautaire ?
- Ces moyens modernes de diffusion par le son et l'image obéissent-ils à un rapport de force culturelle dans la structure de leurs programmes ?
- Le contexte plurilingue est-il un facteur de communication interculturelle au sein des sociétés considérées ?

Le Burkina Faso compte une soixantaine de langues vernaculaires dont les plus véhiculaires sont utilisées dans les médias audiovisuels. A côté de celles-ci, il y a la langue du colonisateur devenue celle de l'administration, de l'éducation scolaire, de la diplomatie et des relations internationales. La langue officielle, le français est aussi celle dite de la science et du savoir. Elle est parlée dans un contexte national dominé par un faisceau de traditions, de coutumes et de pratiques culturelles diverses dues à la pluriethnicité des habitants. Les médias audiovisuels évoluent dans ce système plurilingue entre la langue française et les langues « indigènes » instituant par là même des locuteurs en interculturalité.

De toute évidence, toute langue véhicule une culture identitaire. Ainsi supposé, l'utilisation des langues parlées sur les antennes des chaînes de télévision n'est pas sans incidence sur le système social et son organisation. Il y a donc un rapport de force linguistique dans ce contexte de plurilinguisme dans la production et la diffusion des programmes. Le postulat initial défendu est que les médias audiovisuels au Burkina Faso en tant que composantes du système social constituent des relais de l'interculturalité. Celle-ci s'exprime en termes de rapport de force, donc de domination à travers les langues de production et de diffusion.

Pour étayer les rapports entre médias audiovisuels et interculturalité comme espace d'intersection des cultures dominantes et dominées, trois axes sont développés :

- Le contexte sociohistorique de l'avènement des chaînes de télévision au Burkina Faso, la problématique de l'interculturalité dans ce contexte et la méthodologie de l'étude ;
- L'interculturalité dans la production et la diffusion des programmes audiovisuels ;
- Les incidences des interactions entre langues de production et de diffusion sur le façonnage des identités nationales selon les rapports de force linguistique.

Contexte, problématique et méthodologie de l'étude

Dans cette partie, seront exposés les éléments saillants du contexte d'apparition des médias de grande diffusion, une esquisse de la problématique et une brève présentation de la méthodologie.

a) Contexte

De manière générale, l'espace médiatique africain vit dans un contexte particulier où les sociétés évoluent dans un plurilinguisme intégral, et où la conscience d'une culture nationale reste encore faible. L'environnement des médias africains reste également dominé par des traditions et des croyances culturelles qui véhiculent des droits, des obligations et des règles de communication intercommunautaires. L'apparition des médias audiovisuels est intervenue en Afrique dans un contexte particulier marqué par le fait colonial, c'est-à-dire par des usages absolus et des méthodes autoritaires légués par l'histoire. Ces usages hérités de la colonisation ont rendu excessive la mainmise des Etats devenus indépendants sur les canaux de diffusion durant plus de quatre décennies.

En réalité, ces moyens modernes de diffusion évoluent sous la conjonction de facteurs interculturels qui constituent à la fois des opportunités d'intégration culturelle des communautés et des contraintes d'ordre culturel. Ce faisant, l'audiovisuel favorise l'utilisation des langues locales et constitue un prolongement de la civilisation orale. En même temps, ces structures de diffusion se heurtent à la difficulté d'assurer des productions autonomes de programmes devant l'augmentation des coûts de réalisation et de la demande exponentielle des programmes par les publics africains non-locuteurs des langues officielles.

Comment le processus d'intégration culturelle peut-il être opérationnel et viable sans une vitalité soutenue des entreprises de production et de diffusion des programmes ? L'intégration des communautés plurilingues ayant un versant culturel, quels produits et dans quelles langues, les médias audiovisuels doivent-ils émettre pour que les citoyens africains soient acteurs de l'interculturalité ?

Au Burkina Faso, la libéralisation de l'espace audiovisuel a entraîné la naissance d'une douzaine de stations de télévision et plus d'une centaine de stations de radiodiffusion sur l'ensemble du territoire. Vite créées, vite institutionnalisées, elles ont rapidement changé de nature tournant le dos aux rêves d'hier qui ont fait leur raison d'exister : servir de tribune d'expression aux différentes communautés linguistiques. Dans les faits, les médias audiovisuels tendent à reproduire l'ordre ancien parce qu'ils ne donnent pas suffisamment la parole aux communautés de base qui en étaient exclues jusque-là sur les chaînes publiques.

Comment ces médias narrateurs vont-ils procéder pour décrire les récits concernant leur propre génération et celle de demain dans un contexte où toutes les communautés linguistiques veulent tout voir et tout savoir ? Autrement dit, quelle médiation doit s'opérer entre la sphère de la production médiatique et celle de la réception ? Quelle culture proposer aux publics dans leurs diversités ethniques pour qu'ils deviennent acteurs du développement et de la citoyenneté participative ?

b) Problématique de l'étude

La relation entre médias et cultures populaires renvoie au concept de médiation culturelle, c'est-à-dire la culture comme fondation sociale et communicationnelle du sujet d'appartenance. Les Burkinabè appartiennent-ils encore au Burkina Faso ou appartiennent-ils au monde par l'entremise de la globalisation de la culture médiatique ? Que sont devenus les auditeurs et téléspectateurs locaux dans ce jeu d'internationalisation de la production audiovisuelle dominée par la langue française ?

Le concept de culture populaire est, dans ces conditions, à inscrire dans une problématique communicationnelle, qui rende raison à la fois de sa dimension africaine et burkinabè. Une culture nationale organise les représentations constitutives de l'identité sociale correspondant à une certaine appartenance : c'est par exemple l'ensemble des représentations et des savoirs, communs aux acteurs locaux qui revendiquent une même appartenance territoriale. C'est donc une médiation entre l'appartenance des citoyens à la communauté et la dimension collective de cette communauté.

En parlant de médiation culturelle, les médias audiovisuels burkinabè expliquent-ils le sujet de l'appartenance citoyenne en donnant à la société les repères de son identité sociale ? L'identité sociale véhiculée par ces médias à travers les productions de tout genre tire-t-elle sa consistance des cultures de nos terroirs, de nos savoirs et savoir-faire endogènes ?

Dans le contexte du Burkina Faso, la place de la culture populaire dans les médias pose un problème d'approche parce qu'elle se heurte à une double difficulté :

- D'un côté, elle est définie comme la culture qui résiste à la modernisation. En conséquence, elle est « passée sous silence » par certains promoteurs mais qui ne peuvent ouvertement la stigmatiser. Ces derniers opposent la culture traditionnelle populaire à celle dite moderne avec un penchant pour cette dernière dans leurs programmes de diffusion ;
- D'un autre côté, parce qu'elle résiste, la culture populaire apparaît (aux yeux des plus sensibles aux inégalités sociales) comme une espèce de

rempart contre les tentatives les plus grossières de maintien des rapports de domination ou d'homogénéisation culturelle.

Dans les faits, ce sont les médias audiovisuels qui exercent les plus grandes influences culturelles. On ne soulignera jamais assez le poids de la télévision dans l'inculcation des stéréotypes dans les sociétés africaines où des générations différentes consomment les mêmes téléfilms, les mêmes documentaires, les mêmes événements. Ici les coûts de production justifient facilement la faiblesse des programmes culturels nationaux dont on admet qu'elle contribue à la dissolution progressive des identités nationales. Dans ce processus, la communication interculturelle des communautés ne tend-elle pas à l'érosion devant le rouleau compresseur des programmes audiovisuels de grande diffusion ? Les cultures populaires endogènes des contrées burkinabè marquées par l'oralité des processus communicationnels ne sont-elles pas affectées par le rapport de force généré par les modes de production et de diffusion à forte valeur idéologique et culturelle occidentale ?

c) Méthodologie

La méthode retenue pour cette étude est la *Contextualisation situationnelle panoramique*. Celle-ci n'est autre qu'une approche analytique compréhensive de la situation de l'audiovisuel. Elle est établie du point de vue du chercheur observateur et tient compte des interprétations différentes de la même situation des langues de diffusion faite par les acteurs, parties prenantes du système de production et de diffusion des programmes. Cette méthode part du principe que les acteurs différents de cette situation ont des définitions différentes de cette situation.

« *La méthode met alors en évidence ces définitions différentes en les faisant apparaître dans un tableau qui montre les éléments pertinents des contextes constitutifs de la situation pour chaque acteur* ». (Mucchielli, 2004 : 47)

Le chercheur observateur se place ainsi dans une position de collecte de données multi-perception, lesquelles sont confrontées avec sa problématique. Et pour comprendre la question de l'interculturalité dans l'espace audiovisuel burkinabè, nous avons effectué des plongées successives dans les visions exprimées des différents acteurs que sont les animateurs et concepteurs des grilles de programmes. A partir de ces données collectées, nous analysons la situation de l'intersection des cultures dominantes (à travers les langues d'émission et d'animation) et celles dominées selon les rapports de force qui s'établissent sur les volumes horaires et l'origine des productions diffusées.

L'analyse des contenus des programmes se fonde sur les trois vocations traditionnelles des médias audiovisuels : informer, éduquer et distraire. Le principe de cette construction communicationnelle des programmes s'appuie sur les langues de production et de diffusion destinées aux différents publics dans le contexte du plurilinguisme. Pour ce faire, trois chaînes de télévision sont proposées pour l'étude. Elles sont choisies en raison de leur audience dans le contexte (cf rapport du CSC) : la chaîne publique nationale (RTB), et les chaînes privées commerciales (BF1 et canal 3). Notons que cette étude est circonscrite à Ouagadougou, pôle de communication interculturelle.

Les rapports de force sociolinguistique dans la production et la diffusion des programmes audiovisuels

Comme précisé dans la méthodologie, l'approche compréhensive dans cette étude est une prise de position épistémologique qui postule une relation de cause à effet entre les langues de production et de diffusion des programmes audiovisuels et les parties prenantes intercommunautaires (ou interculturelles). S'agissant des programmes audiovisuels, nous retenons trois catégories d'émission répondant au triptyque informer-éduquer et distraire pour analyser le poids des rapports interculturels entre les langues de diffusion. Pour ce faire, en se référant à la classification de l'UNESCO (1975 : 21), on retrouve les trois catégories fondamentales :

- Les programmes d'information sont les émissions destinées essentiellement à faire connaître des faits, des événements, des prévisions. Elles concernent l'actualité et les renseignements explicatifs ou documentaires. Les journaux télévisés, les magazines d'actualité sont dans cette catégorie ;
- Les programmes éducatifs sont destinés principalement à instruire, à conférer une culture générale. La pédagogie joue ici un rôle essentiel par les documentaires, les magazines toutes thématiques et les débats sur des questions techniques ;
- Les programmes culturels et de divertissement sont destinés à stimuler la curiosité intellectuelle ou à divertir le public. Ils concernent la musique, les jeux télévisés ou radiophoniques, les films, les jeux concours, les talk-shows, etc.

Toutefois, il est important de préciser ici que nous ne prenons pas en compte les programmes religieux, les annonces commerciales ou autres genres non définis.

a) Synthèse de la situation de la communication interculturelle dans l'audiovisuel

Sur la base des programmes d'émission des trois chaînes de télévision retenues, les résultats des éléments de l'analyse sont les suivants :

b) Analyse et interprétation des résultats

Au regard des résultats, on constate que les trois principales chaînes de télévision émettant à partir de Ouagadougou gèrent les interférences de la langue française avec les langues nationales. Jürgen E. Müller étudiant les relations entre texte, image sur « Français et réseaux intermédiaires en Afrique. Le cas d'Aya de Yopougon », met l'accent sur les réseaux intermédiaires au sein desquels évoluent les Français africains.

« En mettant en relief les imbrications entre langue(s) française(s), culture(s), société(s) et média(s), l'auteur esquisse un cadre théorique qui sert ensuite de toile de fond à une analyse de la bande dessinée Aya de Yopougon, créée par une Ivoirienne expatriée en France » (Drescher, 2015 : 27)

En observant les résultats ci-dessus, deux tendances se dessinent dans la diffusion des programmes.

Les langues nationales, genres dominés au service de la langue de domination culturelle

Les programmes télévisés en langue française s'imposent d'abord par leurs volumes horaires au nom du statut de langue officielle de l'Etat. En dépit du nombre minoritaire des locuteurs du français, les publics consommateurs de ces programmes sont supérieurs au nombre d'alphabétisés, parce que le rapport de force linguistique incite les habitants à un effort d'assimilation. Et comme le disait Karl Marx, « à toute époque, les idées de la classe dominante sont les idées dominantes ». (1948 : 338).

Une observation empirique des rapports entre langues française et locales au Burkina Faso révèle que les langues autochtones accroissent leur emprise sur les programmes radiophoniques avec un volume oscillant entre 60 et 80% au niveau des radios de proximité (Balima, 2015 : 185). Cependant, la situation est différente dans l'audiovisuel, véritable structure de pouvoir politique et culturel qui demeure dans la conception centralisatrice des programmes. « La télévision, même régionale reflète ce jacobinisme par un quadrillage spatial et une portion congrue laissée aux langues et parlers régionaux considérés comme symptômes d'arriération » (Le Bohec, 2007 : 66). En d'autres

termes, les rapports de force traduisent des hiérarchies culturelles au sein de laquelle les langues locales occupent les derniers rangs de l'échelle. En raison de la faiblesse des productions nationales, les séries télévisuelles dominantes sont en langue française.

« Avec l'essor des médias de masse, depuis la fin du 19^{ème} siècle, la pratique linguistique connaît une nouvelle dynamique de diffusion et de production qui s'est accélérée avec la transnationalisation des flux et la globalisation de l'économie des médias. La presse, la radio et la télévision ont contribué à accentuer le poids de certaines langues nationales » (Boulanger, 2014 : 165).

Même si les programmes ne sont pas toujours diffusés dans la langue comprise par la majorité des publics, ils sont suivis dans les milieux sociaux, alphabétisés ou non en français, et chaque téléspectateur décode les images selon son tableau socioculturel. En dépit donc du faible taux d'alphabétisation des populations urbaines, les habitants s'efforcent de comprendre sinon d'interpréter des films avec leur grille de lecture propre. On peut donc prétendre que « la télévision a suscité des approches particulièrement critiques. Loisir de masse, elle est rapidement vue comme un instrument de domination participant à l'abêtissement des spectateurs et d'une dévaluation de la culture » (Lécossais, 2016 : 147).

Jean-Marie Piemme ne dit pas autre chose quand il affirme « regarder un feuilleton, c'est bien plus que le voir : c'est encore s'y impliquer, se laisser prendre au suspens, partager les sentiments des personnages, discuter de leurs motivations psychologiques et de leurs conduites, leur donner tort ou raison, en un mot 'vivre leur monde' » (Piemme, 1975 : 114). La télévision devient dans le contexte plurilingue du Burkina Faso un terrain où s'exerce la domination linguistique par le jeu des programmes de divertissement et d'information. Les langues de diffusion cristallisent des idéologies des groupes culturels dominants au détriment des nombreuses minorités linguistiques du pays.

La langue en elle-même ne saurait être vectrice d'idéologies des locuteurs dominants dans chaque langue qui s'impose aux publics récepteurs-consommateurs de programmes de la télévision nationale burkinabè. En se référant aux séries télévisuelles diffusées en langues nationales, on note une nette domination du mooré et du dioula laissant de côté la cinquantaine de langues nationales parlées sur le territoire.

Lorsque les séries télévisées sont produites en langue française par les télévisions locales, on note que les discours véhiculés dans ces programmes s'inscrivent assez largement dans une optique de dérision des pratiques sociales. Ce qui laisse supposer une désacralisation des mœurs endogènes parce que la norme sociétale a changé de critère. Ainsi, ces médias charrient des

représentations de la vie collective qui ne sont plus celles de nos sociétés traditionnelles. La médiation médiatique par l'interculturalité linguistique devient une instance de changement des mentalités en faisant la promotion d'une autre façon de vivre en société. On peut s'interroger sur la manière dont les téléspectateurs burkinabè, alphabétisés ou non en français, interprètent les contenus des programmes audiovisuels pour penser le milieu qui les entoure. Un tel questionnement ferait l'objet d'une recherche ultérieure. Celle-ci viserait à envisager les médias audiovisuels comme des technologies de pouvoir et du pouvoir exerçant sur les habitants des villes notamment une influence considérable.

Langues dominantes de production et de diffusion comme espaces d'influences culturelles et identitaires

Les médias constituent l'un des enjeux géopolitiques dans les sociétés contemporaines et sont aussi des supports de diffusion des langues internationales. Le maintien de la francophonie dans le monde repose lui aussi en partie sur les médias.

« Les rivalités entre médias se confondent avec celles de la pratique linguistique à l'échelle internationale. La bataille linguistique relève généralement d'un Etat. Celle-ci définit une stratégie d'influence dans le domaine politique et économique mais aussi culturel en favorisant la création de supports médiatiques valorisant la pratique linguistique de la puissance étatique » (Boulanger, *ibid.* : 165).

Et l'auteur de poursuivre : « les grandes puissances occidentales mènent depuis plusieurs décennies une politique de valorisation de leur langue à l'échelle planétaire (anglais, français, allemand, espagnol, portugais) à partir de leurs médias respectifs ».

On peut alors prétendre que la supériorité numérique du volume horaire des émissions télévisées en langue française participe de ce rapport de force dicté par la doctrine de l'Etat. Cette interculturalité linguistique devient une rivalité linguistique dans les industries de contenus, notamment les séries télévisées produites dans des pays où la langue et la culture sont des enjeux géopolitiques. De façon consciente ou non, les programmes télévisés sont de culture hybride sinon des lieux de rivalités des cultures et des langues. Rivalité d'une part entre la langue française et les langues nationales ; et rivalité d'autre part, entre ces dernières elles-mêmes.

La puissance de l'image télévisuelle en français ou en langues nationales présente alors une capacité d'endoctrinement et de séduction tant en ville que dans les campagnes. Certains comme Daniel Lerner estiment que la radio et la

télévision permettent aux populations des contrées du monde d'entrer en contact avec d'autres modèles de développement y voyant ainsi un des facteurs de décloisonnement des sociétés traditionnelles. Pour d'autres, il s'agit d'une américanisation du globe. Ce faisant, « un modèle américain s'impose qui pourrait prendre la forme d'impérialisme culturel, c'est-à-dire d'une capacité d'influence auprès d'une population séduite par un modèle dominant. Mais ce processus de 'domination culturelle' peut être aussi consenti par les populations réceptrices, notamment par les élites nationales qui y adhèrent » (Boulanger, op. cit., 158).

Dans tous les cas, le processus de domination linguistique observé dans les programmes télévisuels n'est pas neutre. En effet, « les échanges médiatiques transnationaux sont considérés comme inégalitaires, créant une dépendance culturelle, économique et politique, et contraires à tout processus de développement. L'enjeu est la sauvegarde de l'identité et l'autonomie culturelle » (Boulanger, ibid.). Le Burkina Faso, tout comme les autres pays de l'Afrique francophone ne sont pas producteurs de programmes télévisuels suffisants pour assurer la défense de la souveraineté culturelle dans l'échange inégal.

De fait, il y a une géopolitique des pratiques linguistiques dynamisée par les médias audiovisuels. Si le Burkina Faso compte une soixantaine de langues, seules trois ont acquis le statut de langues véhiculaires. Elles ne jouissent cependant d'aucune diffusion internationale. Le français reste donc la langue des relations internationales en raison de l'héritage colonial et de son emploi dans l'administration et l'éducation scolaire. Le français est donc la langue de la norme.

« Définie comme un type de pression cognitive et psychosociale se référant à des valeurs dominantes et des opinions partagées dans une société ; elle s'exprime sous forme de règles de conduite plus ou moins explicites en vue d'obtenir des comportements appropriés socialement » (Fischer, 2015 : 114).

Dans le contexte actuel de la mondialisation contre les cultures dominées, on assiste à un réveil identitaire sans précédent.

« Nous ne pouvons pas rompre complètement avec l'idée de liens entre la poussée des identités culturelles, sous diverses formes, et l'extension de l'économie néolibérale à la planète toute entière, ne serait-ce que pour une raison essentielle : depuis la moitié des années quatre-vingt-dix, de nombreux acteurs, partout dans le monde, mais surtout, il est vrai, du côté du nord, se dressent en critiquant explicitement la mondialisation, et en s'adossant fréquemment à une identité culturelle, qu'elle soit nationale, locale ou régionale » (Wieviorka, 2003 : 88).

Il y a donc un risque de voir certaines communautés linguistiques et culturelles se replier sur elles-mêmes.

« Un premier risque apparaît lorsque les aspects défensifs de la mobilisation sont les plus décisifs, ce qui, en matière culturelle, signifie que l'acteur en appelle à sa culture pour se replier sur lui-même, mais aussi pour se radicaliser, s'opposer de manière violente à l'extérieur, et imposer à ses membres la subordination totale de l'individu à la loi du groupe. Le communautarisme, le sectarisme guettent constamment les identités culturelles embarquées dans des combats qui se veulent anti-mondialisation ; c'est pourquoi il ne faut pas être étonné de devoir compter de nombreux nationalismes parmi les adversaires les plus acharnés de la mondialisation » (Wieviorka, *ibidem.*).

Conclusion

Les déséquilibres en termes de volumes horaires et en qualité éducative sont en faveur de la langue du colonisateur.

« En outre, la langue maternelle du colonisé, celle qui est nourrie de ses sensations, ses passions et ses rêves, celle dans laquelle se libèrent sa tendresse et ses étonnements, celle enfin qui recèle la plus grande charge affective, celle-là précisément est la moins valorisée. Elle n'a aucune dignité dans le pays ou dans le concert des peuples » (Memmi, 1985 : 125)

Dans ce conflit linguistique qui habite les Burkinabè devant l'audiovisuel, ils découvrent que leurs langues maternelles sont humiliées, écrasées dans les programmes d'éducation, de formation et de culture. Dans ce contexte, certains téléspectateurs finissent par développer des complexes d'infériorité face à la langue française au détriment de la langue maternelle. La communication interculturelle devient alors un espace d'intersection entre cultures dominantes et dominées. Le plurilinguisme devient un « drame linguistique » pour la langue originelle du citoyen parce qu'elle est peu valorisée. « De lui-même, il se met à écarter cette langue infirme, à la cacher aux yeux des étrangers, à ne paraître à l'aise que dans la langue du colonisateur ». (Memmi, *ibid.*)

Bibliographie

- Boulanger, Philippe (2014). *Géopolitique des médias. Acteurs, rivalités et conflits*. Paris : Armand Colin.
- Drescher, Martina (éd.). (2015). *Médias et dynamique du français en Afrique subsaharienne*. Frankfurt : Peter Lang.
- Esquenazi, Jean-Pierre (2002). Les non-publics de la télévision. Dans : *Réseaux*, n°112-113, 2002/2, p. 316-344.
- Fischer, Gustave-Nicolas (2015). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Le Bohec, Jacques (2007). *Elections et télévision*. Grenoble : PUG.
- Lécosais, Sarah (2016). De l'objet à la théorie. Pour une approche interdisciplinaire des séries télévisées françaises. Dans : Carbou, Guillaume/Christophe, Thibault/Negrel, Nathalie/Di Filippo, Laurent (éds.), *La question interdisciplinaire en sciences de l'information et de la communication : Expériences de recherches situées*. Nancy : Presses universitaires de Nancy - Editions universitaires de Lorraine, p. 147-164.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1985). L'idéologie allemande. Dans : Karl Marx (éds.), *Philosophie*. Paris : Gallimard [original allemand : *Die deutsche Ideologie*, 1845-46. Publié à Moscou en 1932].
- Memmi, Albert (1985). *Portrait du colonisé*. Paris : Gallimard.
- Mucchielli, Alex (éd.) (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paracuellos, Jean-Charles/Benghozi, Pierre-Jean (éds.) (2011). *Télévision : L'ère du numérique*. Paris : La Documentation française.
- Piemme, Jean-Marie (1975). *La propagande inavouée. Approche critique du feuilleton télévisé*. Paris : Union générale d'éditions.
- Wieviorka, Michel (2003). Mondialisation et culture. Dans : Le Coadic, Roman (éd.), *Identités et démocratie. Diversité culturelle et mondialisation : repenser la démocratie*. Rennes : PUR, p. 107-137.

EMILE PIERRE BAZYOMO

Université de Ouaga I Pr Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)

Rêves migratoires des jeunes Africains et médias : l'éducation aux médias comme catharsis

Migrationsträume der afrikanischen Jugendlichen und Medien:
Medienbildung als Katharsis

Zusammenfassung

Bei der Untersuchung der Ursachen der illegalen Bevölkerungswanderung von Süden nach Norden legen Wissenschaftler wenig oder keinen Wert auf das Verhältnis der Jugendlichen zu Medien, die Phantasien und Träume hervorrufen. Dieser Beitrag überprüft die Hypothese, dass die Medien die Hauptquelle für die Migrationsgefahren der afrikanischen Jugendlichen sind. Als Katharsis gemeint und verwendet, kann die Medienerziehung dabei helfen, die Migrationsgefahren zu reduzieren.

Schlüsselwörter

Klischee – Medienbildung – Globalisierung – illegale Migration – Kultur.

Résumé

Dans l'examen des causes des migrations clandestines des populations du Sud vers les pays du Nord, les analystes accordent peu ou pas d'intérêt au rapport des jeunes aux médias producteurs de fantasmes et de rêves. Cet article vérifie l'hypothèse selon laquelle les périls migratoires auxquels sont confrontés des jeunes Africains ont comme principale sève nourricière les médias. Quand la visée marketing qu'ils servent ne peint pas un eldorado irrésistible, leurs discours et leurs images entraînent chez les publics africains une négation de soi que recouvre le concept de « menace du stéréotype ». Pensée et utilisée comme une catharsis, l'éducation aux médias peut aider à réduire les périls migratoires.

Mots clés

Stéréotype – éducation aux médias – mondialisation – migration clandestine – culture.

En guise d'introduction

Des jeunes Africains morts de faim et de soif dans le désert du Sahara, dans la vallée de Lampedusa, ont voulu fuir l'enfer de l'Afrique pour rejoindre à tout prix les pays occidentaux présentés comme l'eldorado. Des études ont tenté de comprendre pourquoi ces milliers de jeunes courent-ils autant de risques pour quitter leur pays et leurs cultures. Les difficultés économiques, politiques et les différents autres maux dont souffre l'Afrique sont présentés comme les principales causes de cette immigration massive et clandestine. A l'analyse, cette obsession suicidaire de jeunes Africains ne saurait être expliquée par de telles évidences. Seulement quelques-unes de ces études ont évoqué les rêves et les représentations des jeunes. Pourtant à y réfléchir, cette obsession remet à la surface de séculaires controverses sur d'une part, les effets des médias sur les publics, et d'autre part sur l'importance de ceux-ci dans la formation des opinions et stéréotypes. Si de nombreux travaux de recherche mettent en évidence l'image de l'Afrique ou celle de l'Occident dans les médias occidentaux, très peu de recherches ont osé la plausible relation entre les médias et le reniement culturel des jeunes, leurs rêves migratoires.

« Mes oreilles résonnent encore d'un mot que prononçaient inlassablement les clandestins que j'ai côtoyés : le bonheur. Vouloir être heureux à tout prix, mettre sa vie en jeu et ne pas renoncer... Quelle que soit la difficulté. Quel que soit le temps qu'il faudra y consacrer. Un quitte ou double que nous n'osons plus regarder en face... » (Serge Daniel, 2014 : 7).

Ces convictions solides que les immigrés ont finies par avoir tirent une bonne part de leur origine de stéréotypes qu'ils partagent. La conscience collective naît des images privées. Le passage des images privées vers la conscience collective s'obtient par la propagation émotive. Les leaders d'opinion y jouent un rôle important. Y aurait-il une relation réelle entre l'exposition aux contenus médiatiques et l'immigration massive et clandestine des jeunes Africains ? Dans quelle mesure, l'éducation aux médias dans sa fonction critique peut-elle se présenter comme une sorte de catharsis pour les jeunes ? Le modèle des effets limités de Riley et Riley (1959) nous servira de guide théorique. Nous émettons l'hypothèse que le rapport des jeunes aux médias se présente comme l'une des causes et des solutions à l'émigration clandestine.

Pour pister cette influence supposée nous avons fait le choix d'une double méthode qualitative et quantitative. L'enquête de terrain a concerné 384 personnes dont 230 à Ouagadougou et 154 à Tenkodogo.

« Au Burkina Faso, il est connu que la zone de Tenkodogo, la capitale de la province du Boulgou constitue un milieu où la tendance à l'émigration est assez forte. Il est apparu dans les années 1990, à partir de la Côte d'Ivoire, un axe de migration de Burkinabé vers l'Italie (Blion, 1996) dont les règles en matière d'entrée et de séjour des étrangers étaient encore très souples. Très rapidement ce nouvel axe sera alimenté à partir du Burkina Faso mais, plus particulièrement, à partir de la province du Boulgou, peuplée majoritairement de l'ethnie bissa. » (Zongo, 2009 : 388).

Pour comprendre la complexité du phénomène, la démarche a aussi consisté à partir de quelques récits de voyageurs, sinon, de ceux qui ont fait ou tenté l'expérience de la migration vers l'Occident. Les expériences ou les trajectoires peuvent être différentes, mais les mobiles restent grossièrement les mêmes. Après avoir mis en évidence les perceptions de l'Afrique et de l'Occident que les jeunes ont, nous verrons si elles entraînent chez eux des projets d'expatriation.

« L'Afrique paraît rarement sous ses beaux jours dans les médias européens et nord-américains. L'image qui est projetée d'elle est souvent de type apocalyptique : sécheresse, famine, maladies mortelles de tout genre (dont notamment le SIDA et le virus Ebola), guerres interethniques, coups d'Etat militaires, instabilité politique, corruption, etc. » (Fair, 1993 : 7).

Si de nombreux travaux ont mis en lumière les enjeux des stéréotypes dans les jeux de l'identité/altérité Nord-Sud (Villain-Gandossi, 2001), il semble qu'on n'ait pas suffisamment évalué les conséquences de telles représentations sur les Africains eux-mêmes. L'échec du désormais mort-né nouvel ordre mondial de l'information et de la communication montre que défenseurs et pourfendeurs ont très vite mis à perte et profit l'esprit qui le sous-tendait. La cause était entendue.

Du stéréotype négatif de l'Afrique à la négation de soi

Les stéréotypes sont pour Lippmann (1922)

« une image ordonnée et plus ou moins cohérente du monde. C'est à eux que nos habitudes, nos goûts, nos capacités, nos confort et nos espoirs se sont ajustés. Peut-être ne forment-ils pas une image complète du monde, mais ils sont l'image d'un monde possible auquel nous sommes adaptés. Dans ce monde, les gens et les choses ont leur place attitrée et font des choses qui sont attendues. »

L'analyse attentive des stéréotypes permet le plus souvent de décrypter et de comprendre le rapport à l'autre, certes, mais aussi celui de l'individu à lui-même. Les représentations que les enquêtés ont de leurs continents relèvent de l'auto-flagellation voire du masochisme : mis à part les 33% qui définissent l'Afrique comme une terre d'accueil, les autres ne tarissent pas de métaphores négatives : « continent du chômage (18,22%), inégale répartition des richesses (26,22%), pauvreté/misère (14,67%), enfer sur terre (4%) ». A en croire les informateurs, ces représentations qu'ils ont de leur continent ne sont pas liées aux images véhiculées par les médias ; c'est du moins la conviction profonde de 70,22% d'entre eux. Les récits de ceux qui ont déjà tenté l'expérience de la migration vers l'Occident avaient pour but de permettre d'être au plus près de la réalité du rêve migratoire. L'une des principales variables déterminantes dans cette réflexion, c'est le rapport aux médias, sinon l'influence des images des médias sur la prise de décision ou sur le rêve migratoire. A cette interrogation, les quelques personnes qui ont accepté de témoigner sur leur expérience semblent se convaincre qu'elles n'ont pas été influencées par les médias. Pour s'en convaincre, leurs argumentaires consistent justement à démontrer qu'ils ont un rapport très marginal avec les médias.

« De façon générale, les médias n'ont aucune influence sur mes motivations de migration. Je ne regarde pas la télévision je n'écoute pas la radio, je ne consulte pas du tout l'internet. Mon projet migratoire est basé sur la réalité sociale et non la fiction des images véhiculées par les médias. » [Bagagnan Zakaria, 36 ans, marié, né d'un père cultivateur et d'une mère commerçante, 02 mai 2016]

L'autre paradoxe est lié à l'une des difficultés rencontrées lors de l'enquête. Cette difficulté montre à rebours que ceux qui ont échoué dans leur projet migratoire ont tendance à éviter d'en parler.

Le contraire aurait étonné pour qui connaît le mécanisme psychologique qui lie la culture à des processus d'endoctrinement ou d'influence d'apparence bénigne. Les stéréotypes les plus puissants, prévient Lippmann (1922), sont ceux répandus par les médias sur les masses, et concernent très souvent des individus d'autres classes sociales, origines ou peuples que ceux dont se revendique le média concerné. Ils sont tellement ancrés en l'être qu'il lui devient difficile d'accepter qu'il agisse sous leurs effets. Empruntons à la psychologie sociale son concept de « menace du stéréotype » pour rendre compte du processus de négation de soi qui se présente comme le stade suprême de l'aliénation. C'est Steele et Aronson (1995) qui ont mis en évidence les effets pervers des stéréotypes chez les Afro-Américains en situation d'échec scolaire. Ils se sont laissés convaincre d'une certaine incapacité congénitale qu'ils se résignent. Les contenus que les jeunes Africains consomment avec

délectation sont conçus et produits hors du continent par des industries culturelles et informationnelles occidentales. A force d'être amenés à croire que l'Afrique est le continent de tous les malheurs, les jeunes Africains basculent dans l'afro-pessimisme et la résignation. Au même moment qu'ils ont du mal à s'imaginer une autre Afrique, ils sont sous le charme d'un ailleurs si lointain mais si proche : l'Occident. On est même fondé à penser que l'imaginaire de l'Afrique qu'ils ont est postérieur à celui de l'Occident ; c'est même ce dernier qui a servi sinon à construire l'autre au moins à en dessiner l'architecture.

Une enquête sur les voies par lesquelles de jeunes Africains affirment avoir connu l'Occident montre que dans la majorité des cas, c'est à travers les médias que les jeunes rencontrés sur le terrain, à Ouagadougou et à Tenkodogo, disent avoir connu l'Occident. Ce groupe d'informateurs représentent 283 personnes sur le total des 384 enquêtés, soit plus de 73%. On peut donc affirmer que les médias restent le principal canal par lequel les jeunes ont accès à l'Occident. Ceux qui l'ont connu à travers ceux qui y sont allés constituent une portion de moins de 20% alors que ceux qui y sont allés représentent 2,67%. Les autres (4,44%) l'ont connu à l'école.

Cette connaissance de l'Occident est suivie de l'idée que les jeunes s'en font. Seule une portion très marginale estime qu'il s'agit d'un endroit à éviter, les autres sont sous son charme. Ils en ont une image positive : entre ceux qui le considèrent comme un eldorado (21,33%), un lieu où l'on peut accéder à un emploi décent (15,56%), un lieu idéal pour une formation de qualité (36%) et ceux qui en voient un monde de liberté et d'égalité (9,78%).

Cette perception positive de l'Occident est en grande partie liée aux images véhiculées par les médias. Une majorité des jeunes considère que les images véhiculées par les médias influencent leur perception de la réalité. Toutefois, ils apprécient différemment ce type d'influence. Pour certains, les médias véhiculent une fausse idée des réalités socio-économiques (40,44%) de l'Occident présenté comme un eldorado, d'autres y voient des images porteuses d'espoir (51,11%) pour tous les damnés de la terre. Si les premiers font montre d'un esprit critique suffisamment renseigné pour prendre conscience du décalage qu'il peut y avoir entre les représentations médiatiques et les réalités, il faut craindre que les seconds soient persuadés que les médias sont des fenêtres ouvertes sur le monde. Ce sont les images positives de l'Occident plutôt que celles négatives qui influencent le désir d'ailleurs des candidats à l'aventure. Dans une enquête publiée en 1997, Valérie Kinzouma, montre la place des feuilletons américains ou français dans les rêves des lycéens de Brazzaville par rapport à leur quotidien. A la question de savoir quels effets les images que les médias donnent de l'Europe ont sur eux, les réponses des lycéens sont édifiantes : « l'envie de tenter l'aventure » et

« l'espoir de changer ses conditions » ont enregistré respectivement 38,7 et 32,4% des suffrages contre 17,8% pour « la dissuasion de tenter l'aventure ». Les mêmes proportions ont été observées lorsqu'il s'est agi des images sur l'Afrique. Si le sort des milliers d'immigrés clandestins tentant de traverser l'océan Atlantique n'était pas aussi dramatique, on pourrait dire sans état d'âme que l'Occident ne fait que récolter ce qu'elle a semé. Pendant longtemps de nombreuses productions médiatiques (informations, films, feuilletons, séries, clips vidéo, jeux vidéo, etc.) ont cultivé le mythe de l'eldorado occidental en appliquant avec perfection la méthode AIDA qui est un classique du marketing mis en évidence depuis 1898 : pour des raisons diverses l'attention des prospects et des non prospects (audiences directes ou indirectes des médias de masse) a été attirée sur l'Occident, ces différents publics ont été intéressés par les promesses des fleurs de l'eldorado, ce qui a naturellement suscité chez un certain nombre d'entre eux un pressant désir d'y séjourner en vue de satisfaire leurs attentes ; les nombreuses tentatives migratoires des jeunes représentent les résultats de cette méthode marketing. Il devient possible d'affirmer que l'utilisation professionnelle de la méthode AIDA a produit des résultats logiques mais inattendus puisque cette migration n'est pas choisie.

Parmi les événements qui ont servi de théâtre à cette forme d'endoctrinement idéologique figurent en bonne place la colonisation, la traite négrière, l'évangélisation, la néo-colonisation. Dans une certaine mesure, le cinéma américain a porté le même projet idéologique même s'il s'en défend. Officiellement, le cinéma américain qui se veut indépendant politiquement ne véhicule pas d'idéologie. C'est un business tourné vers la recherche du profit maximum a statué la Cour suprême des USA en 1915.

« Pourtant, idéologie et divertissement ne peuvent être aussi simplement opposés. En effet, sous l'apparence de transparence et de divertissement, le cinéma hollywoodien n'est-il pas le vecteur privilégié de l'idéologie américaine ? C'est en tout cas un des points cruciaux sur lesquels se fondent les critiques du cinéma américain des blockbusters à l'étranger. Selon eux, le style du divertissement ne rend que plus naturelle la transmission de l'idéologie, beaucoup plus efficace que si elle était véhiculée par une véritable propagande. Paul Warren l'affirme : « C'est lorsque la technique a atteint son plus haut degré d'invisibilité que le pouvoir du cinéma est le plus grand. A la plus grande invisibilité technique correspond la plus grande invisibilité idéologique, la plus forte « idéologisation » du spectateur. Mieux, au degré zéro de l'écriture cinématographique correspond le degré le plus élevé de manipulation idéologique. » L'idéologie véhiculée par Hollywood servirait à unifier la population américaine et mondiale » (Zachary Louis, 2016 : 21).

Ce vecteur de propagation du rêve américain a produit les effets attendus. Sans épouser entièrement la théorie de Lasswell, il est loisible d'observer que les différents médias ont injecté (ou continuent d'injecter) ces images dichotomiques (une Afrique misérabiliste contre un Occident paradisiaque) directement telle une seringue hypodermique dans les pensées des individus. La critique des industries culturelles a permis de mettre en évidence au-delà de la standardisation des goûts et des esprits, le fait que les médias et les programmes sont désormais contrôlés par des multinationales de la communication qui transmettent normes et modèles culturels à l'échelle de la planète. Le désir pressant d'ailleurs nourri de fantasmes divers n'est qu'une réponse (ou un résultat) proportionnelle à l'efficacité des stratégies, techniques et moyens d'attractivité déployés par les pays d'accueil : à la question de savoir quelles sont les parties de l'Occident qui les attirent le plus, les enquêtés ont cité spontanément l'Europe (44%), les USA (33,33%), le Canada (11,56%). Le passé colonial de l'Europe, et ses proximités historiques, linguistiques et économiques avec l'Afrique, soutenus par la communication médiatique, expliquent la première place de l'Europe. Les USA doivent leur rang à leur notoriété et au mythe du rêve américain. L'éloignement médiatique, historique et économique justifie le faible niveau d'attractivité du Canada auprès des jeunes burkinabè. Si le mythe de l'Eldorado occidental est si enraciné chez les jeunes, ce n'est point le seul fait des médias.

Le désir de partir à l'épreuve de la théorie du Two-step flow of communication

En rappel, l'enquête a montré que très peu de jeunes interrogés sont allés en Occident. Sur l'ensemble des informateurs, seulement 24 sur 384, soit 6,22%, affirment être déjà partis en Occident. Toutefois, certains d'entre eux connaissent des personnes qui se sont rendues en Europe. Ceux qui connaissent (45,78%) les personnes qui ont tenté l'expérience de l'aventure affirment que 88,02% d'entre elles ont réussi à partir. Ils gardent des contacts avec ces personnes et n'hésitent pas à dire que ces contacts les influencent dans leur désir de s'en aller (51,41%). S'ils sont influencés par ceux qui y sont c'est surtout pour l'argent qu'ils renvoient, leur réussite sociale et matérielle, la bonne appréciation sur l'Occident qu'ils donnent, etc.

« De nos jours, en dépit de l'absence d'informations officielles sur les transferts de fonds des émigrés dans la province du Boulgou, le recoupement d'informations partielles montre que les sommes transférées restent très importantes. Ainsi selon Delma (2008 :49), l'agence de la BACB (Banque agricole et commerciale du Burkina) à Beguedo affirmait recevoir comme transfert en moyenne 15 millions de francs

CFA par mois environ et environ 200 millions de francs CFA par an. Les données fournies par la BACB donnent une idée de l'importance du total des transferts dans la mesure où une très grande majorité des émigrés utilisent les services de Western Union pour les opérations de transferts. » (Zongo, 2009 : 394)

La volonté de partir des jeunes est nourrie de faits de tous les jours et du climat social ambiant plutôt que d'une influence directe des médias. Comme l'ont fait observer Riley et Riley (1959), les individus appartiennent à des groupes qui influencent leur façon de voir et de juger. Dans l'imaginaire populaire des populations burkinabè notamment celles de la province du Boulgou, les émigrés burkinabè en Italie majoritairement constitués de bissas (une ethnie de la province) sont appelés « Italiens ». Ce sont ces « Italiens » qui sont les leaders d'opinion qui répercutent ou filtrent les messages ou images sur l'Occident. Le « climat d'opinion » des jeunes est entretenu par les faits, gestes et discours de ceux des leurs qui vivent en Occident.

« Les transferts de fonds, l'importance des investissements des « Italiens », leur style de vie (habillement et comportement) ainsi que « l'aisance » financière qu'ils manifestent pendant leur séjour en vacance suscitent, dans toutes les couches de la société, une forte admiration. La capacité à prendre en charge les besoins de la famille chez les émigrés contraste avec les difficultés qu'éprouvent les fonctionnaires issus de la localité à répondre aux sollicitations des parents restés au village. » (Zongo, 2009 : 403).

Le désir d'ailleurs est alimenté quotidiennement par les relations interpersonnelles au sein du groupe social tel que l'a démontré Paul Lazarsfeld en 1940 à propos d'une influence supposée des médias dans la campagne présidentielle américaine. Dans la recherche des sources d'influences du désir de partir qui s'accompagne d'un reniement de soi, il importe de ne pas négliger les contacts des jeunes avec les « migrants » et les « vacanciers » occidentaux en Afrique. L'impression d'aisance matérielle, financière et sociale qu'ils donnent, renforce le mythe de l'eldorado occidental. Dans les récits de voyages qui sont faits par les migrants de ceux dont le rêve a viré en cauchemar, la prise de conscience qui existe entre les représentations médiatiques de l'Occident et la réalité est manifeste. Confrontés à la réalité, ils considèrent désormais que *l'Occident constitue certes un lieu où il fait bon vivre ; mais pas pour tous*. Ces témoignages n'ont pas d'effets sur ceux qui veulent toujours tenter l'aventure, dans la mesure où ils sont encore sous l'effet de l'illusion de l'ailleurs.

De l'actualité du NOMIC à la généralisation de l'éducation aux médias

Dans les années 1960, le déséquilibre médiatique entre le Nord et le Sud était devenu tel que le mouvement des non-alignés a dénoncé l'impérialisme culturel qu'il véhiculait. La revendication de la nécessité d'un nouvel ordre mondial de l'information et de la communication a été portée par l'UNESCO qui a missionné une commission pour étudier la totalité des problèmes de communication dans les sociétés modernes. Les recommandations de son rapport « *Voix multiples, un seul monde* » (UNESCO, 1980) sont hélas restées lettres mortes. Trente-six (36) ans après il est légitime de se demander, à la lumière des potentialités qu'offre le web 2.0, si le NOMIC n'a pas trouvé le terreau favorable à son essor ? Avec le Web 2.0, les publics africains qui n'étaient que des récepteurs passifs de contenus médiatiques provenant du Nord peuvent désormais être des coproducteurs et diffuseurs de contenus pour peu qu'ils le veuillent. S'il est indéniable que l'interactivité introduite par le web 2.0 et le Smartphone ont renforcé le poids de la présence africaine dans la circulation des contenus informationnels, force est de constater que la domination de l'Occident sur les pays du Sud persiste du fait de la fracture numérique. Le cyberspace dans lequel nous évoluons et dont nous ne pouvons plus sortir est constitué de trois couches : une couche matérielle cousue de tous les périphériques d'accès et par les infrastructures nécessaires à leur fonctionnement auprès des fournisseurs de connexion ; une couche logique ou logicielle composée de strates de langages et de protocoles ; une couche sémantique et informationnelle qui porte sur le contenu. Pour les deux premières couches, l'Afrique demeure à la remorque de l'Occident, du fait de son retard économique. S'il est juste d'en convenir que ce même retard impacte la production des contenus, il faut reconnaître que les Africains exploitent insuffisamment Internet et ses dérivés. En tout état de cause, Internet et les technologies de l'information et de la communication, à la suite des anciens médias, sont les nouveaux vecteurs de domination culturelle et économique.

« Ainsi que le souligne Nelson Thall, disciple de Marshall MacLuhan, le projet inavouable de l'Internet est d'amener le monde entier à penser et à écrire comme les Nord-Américains. C'est-à-dire une globalisation de l'« American way of life » qui s'érigerait en modèle culturel. Il ne s'agirait plus dès lors d'intégration mais d'assimilation culturelle. » (Mbengue, 2001 : 19).

L'ère du multimédia et de l'instantanéité dans laquelle le monde se retrouve a accru l'autonomisation du contact ou des usages des médias anciens comme nouveaux. Ils sont devenus les principaux agents de « *la production et de la*

transmission de l'ensemble des manières de penser, de sentir et d'agir dans la vie privée des individus et des collectivités. (...) Les médias sont un « supermarché » culturel totalement décloisonné, auquel les enfants ont aujourd'hui majoritairement accès sans la médiation ou le contrôle des adultes ou de l'école. (Mbengue, 2001 : 21). Au-delà de l'assimilation culturelle à laquelle sont exposés les jeunes, il faut garder à l'esprit que Internet est un lieu où sévissent tous les réseaux de cybercriminalité et de tentations diverses qui peuvent happer facilement les moins préparés. Aucune « attitude protectionniste ne résistera pas au vent de l'histoire ni au désir de la jeunesse de prendre sa place dans le village planétaire. » (Mbengue, 1991 : 27) Il convient alors de développer l'autodéfense intellectuelle et individuelle des jeunes pour leur permettre de vivre efficacement avec l'univers culturel médiatique mosaïque. L'école, qui s'obstine à tourner le dos aux médias, devrait jouer un rôle et une place plus actifs.

« Il est de ce fait, de plus en plus difficile d'imaginer que l'école contemporaine n'apprenne pas progressivement aux enfants à « lire » les médias entre les lignes pour qu'ils puissent interpréter leurs productions et évaluer leur crédibilité (...). Les médias amènent les enfants dans un univers où ils se font raconter des histoires par des conteurs multiples qui imprègnent leur conscience avec des messages dont ils connaissent rarement les contextes de la fabrication » (Pichette, 2006 : 21).

Ils leur parlent dans des langages dont ils ignorent les codes. Il faut donc éduquer les jeunes aux médias en vue de développer leur pensée critique. Il faut opposer à l'autonomie et à la liberté des usages des médias l'autonomie critique des usagers. Doter les jeunes d'habiletés de pensée critique et créatrice reste le seul moyen efficace pour leur permettre de faire face aux trois écrans de leur vie quotidienne (télévision, ordinateur, téléphone). En exploitant malicieusement les huit (8) principes de base de la littératie médiatique (John Pungente, S.J. De Barry Duncan et al, 1989) les éducateurs pourront doter les jeunes d'habiletés pour tirer le meilleur profit du nouvel univers culturel médiatique tout en évitant ses travers. L'éducation aux médias dans ces conditions apparaît comme une catharsis entendue comme séparation et purge. Selon la philosophie aristotélicienne, la catharsis est un rapport aux passions dans le but de les convertir. Contrairement à l'attitude vaccinatoire par l'éducation aux médias, les Africains peuvent se remémorer leurs expériences traumatiques oubliées et décharger leurs émotions contenues qui s'y rattachent. Pour Bernays « *la catharsis est une définition, transférée du physique au psychique, du traitement d'un (être humain) oppressé, (traitement) qui ne cherche pas à transformer (ou à refouler) l'élément qui oppresse, mais (qui) veut (au contraire) exciter cet élément et le mettre en avant par poussées pour provoquer par là le soulagement de l'oppressé* » (Tisseron, 2016 : 2). Face aux médias et à leurs effets

supposés, Len Masterman (1994 : 21-63) a mis en évidence trois attitudes ou approches éducatives : l'approche « vaccinatoire » ou protectionniste marquée par un rejet systématique des médias, l'approche dite du jugement critique qui tamise les contenus médiatiques sous le prisme de la valeur et celle qui enseigne le décodage des médias devenus objet d'étude et de connaissance. Incontestablement la première attitude est vaine et inefficace en cette ère numérique où l'initiative de lier le choix du canal médiatique à la satisfaction d'un besoin particulier revient aux jeunes. C'est pourquoi, l'éducation aux médias et au numérique se présente comme une méthode cathartique en vue de purger et guérir les jeunes des « mauvaises » passions qui les habitent. Elle transcende la fonction cathartique des médias dont parle le sociologue Jean Stoezel. De par leurs fonctions récréative et cathartique, les médias agiraient comme la tragédie et la psychothérapie explique-t-il. Les publics se libéreraient de nombreuses tendances et passions négatives grâce aux médias. Ces derniers libèrent « *par procuration des tendances agressives et antisociales que la vie en société oblige à refouler et qui sont comme « prises en charge » par ceux dont on relate les exploits* » (Stoezel cité par Derville, 1997). Les prises en charge semblent hypothétiques, aléatoires et passives. L'éducation aux médias entendue comme une cathartique se veut une approche consciente, volontaire, volontariste et active pour prendre en charge les outputs des rapports des jeunes aux médias. Il s'agira de les doter des moyens pour se décharger des nombreuses représentations nées de leurs contacts avec les médias. Elle devrait agir comme un traitement homéopathique depuis le préscolaire jusqu'à l'âge adulte non pas en fuyant le danger mais en apprenant à le dompter.

Conclusion

Au terme de cette étude, il est difficile de nier que derrière les imaginaires migratoires des jeunes Africains se trouvent des raisons économiques et sécuritaires évidentes. Toutefois, le reniement de soi et d'un autre possible au point d'envisager un ailleurs même au prix de sa vie tire ses racines profondes des images véhiculées par les médias. Cette influence n'est ni directe ni massive comme le pensent les auteurs du modèle linéaire de la communication parmi lesquels ceux de l'Ecole de Francfort. Quoique, séduits par les images paradisiaques de l'Occident, les jeunes finissent par succomber à la tentation du fait de l'effet « band wagon », des réalisations de certains de leurs congénères ou des récits de voyages fantasmagoriques. C'est pourquoi, il faut oser cette paraphrase de l'Acte constitutif de l'UNESCO : les rêves migratoires prenant naissance dans l'esprit des hommes, n'est-ce pas dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses vis-à-vis des médias ?

Bibliographie

- Appadurai, Arjun (1996). *Après le colonialisme : Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris : Payot.
- Bachelard, Gaston (1969). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Balima, Serge Theophile (2001). Médias et impérialisme culturel : le cas du Burkina Faso. Dans : *Afrika Focus*, vol. 17, n°1-2, p. 3-14.
- Corroy, Laurence (2008). *Les jeunes et les médias : les raisons du succès*. Paris : Vuibert.
- Fair, Jo Ellen (1993). War, Famine and Poverty: Race in the Construction of Africa's Media Image. Dans : *Journal of Communication Inquiry*, vol. 17, n°2, p. 5-22.
- Habermas, Jürgen (1962/1986). *L'espace public : Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*. Paris : Payot [original allemand : *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, 1962].
- Habermas, Jürgen (1981/1987). *La théorie de l'agir communicationnel* (Tome 1 et 2). Paris : Fayard [original allemand : *Theorie des kommunikativen Handelns*, 1981].
- Imani, Ghana. Pourquoi quittent-ils leur pays ? Dans : *Afrique*, 12 février 2014. Disponible sur <https://www.contrepoints.org/> [16/02/2016].
- Kinzounza, Valérie (1997). *Le Blanc dans l'imaginaire du Noir. L'image du Blanc dans les feuilletons étrangers vu par les lycéens congolais*. Mémoire en journalisme, ULB, Bruxelles. Disponible sur https://www.memoireonline.com/06/12/5937/m_La-representation-de-lAfrique-et-des-Africains-dans-les-ecrits-dun-missionnaire-poitevin-Le9.html [10/03/2020].
- Lippmann, Walter (1922/1997). *Public opinion*. New York: Ronald Steel.
- Mbengue, Moustapha (2002). *Internet et ses enjeux culturels en Afrique*. Mémoire DESSIC soutenu à EBAD Université Cheikh Anta Diop, Dakar.
- Moumouni, Charles (2003). L'image de l'Afrique dans les médias occidentaux : une explication de l'agenda-setting. Dans : *Les Cahiers du journalisme* (Université Laval, Québec), n°12, p. 152-169.

- Pichette, Michel (1994). *L'éducation aux médias : Une urgence pour l'école et la démocratie*. Disponible sur http://classiques.uqac.ca/contemporains/pichette_michel/education_medias_urgence_ecole/education_medias_urgence_ecole.pdf [20/08/2020].
- Riley, John W./Riley, Matilda W. (1959). Mass Communication and the Social System. Dans : Robert K. Merton (ed.), *Sociology Today. Problems and Perspectives*. Bd. 2. New York, Evanston: Harper, p. 537-578.
- Steele, Claude/Aronson, Joshua (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. Dans : *Journal of personality and social psychology*, vol. 69, n°5, novembre 1995, p. 797-811.
- Tisseron, Serge (1996). *La catharsis, purge ou thérapie*. Disponible sur <http://www.mediologie.com/numero1/art20.htm> [23/11/2019].
- Villain-Gandossi, Christiane, (2001). La genèse des stéréotypes dans les jeux de l'identité/altérité Nord-Sud. Dans : *Hermès*, n°30, p. 27-40.
- Zachary, Louis (o.J.). *Le Cinéma américain à l'assaut du monde*. Disponible sur <http://www.iletaitunefoislecinema.com/memoire/2196/le-cinema-americain-a-lassaut-du-monde> [06/10/2016].
- Zongo, Mahamadou (2009). L'italian dream : côté cour. L'impact des transferts financiers des émigrés bissa en Italie sur les villages de départ dans la province du Boulgou au Burkina Faso. Dans : *Annales de l'Université de Ouagadougou*, Série A, vol. 8, p. 387-419.

FRIEDERIKE HEINZ
Université d'Abomey-Calavi (Benin)

Gesprächsanalyse und gesprochenes authentisches Deutsch in den Studiengängen der Germanistik im frankophonen Afrika am Beispiel Benins

Analyse de conversations et de l'allemand authentique parlé
dans les cursus de la germanistique en Afrique francophone à
l'exemple du Bénin

Zusammenfassung

Die Begegnung und Auseinandersetzung mit der Fremdkultur findet für viele Germanistikstudierende in Afrika traditionell hauptsächlich über verschiedene schriftliche Textformen statt. Die Auseinandersetzung mit der gesprochenen Sprache und die Erforschung dieser durch Gesprächs-/Konversationsanalyse erfolgt aus verschiedenen Gründen nur marginal. Dabei kann sich die Auseinandersetzung mit (interkulturellen) Interaktionssituationen auf mehreren Ebenen als fruchtbar erweisen. Aufgezeichnete und transkribierte Gespräche liefern den Studierenden, denen sich aus verschiedenen Gründen wenig Gelegenheit bietet, reale Interaktionssituationen mit Menschen aus der Zielkultur selbst zu erfahren und zu reflektieren, das empirische Material für die Untersuchung der gesprochenen Sprache nicht nur auf linguistischer, sondern auch auf soziologischer, ethnologischer und psychologischer Ebene. Die Sensibilisierung für die Textgattung „Gespräch“ kann zudem auch zur Schulung des mündlichen Ausdrucks bei den Studierenden beitragen. In meinem Beitrag möchte ich zeigen, dass durch den Einsatz der Konversationsanalyse die Gesprächskompetenz der Absolventen germanistischer Studiengänge im frankophonen Afrika trainiert werden kann, sowie von deren Erforschung neue Impulse in der Ausrichtung der Linguistik in Studiengängen für Interkulturelle Germanistik ausgehen können.

Schlüsselwörter

Fremdkultur – Gesprächsanalyse – Interaktionssituationen – interkulturelle
Kommunikation – Germanistik in Afrika.

Résumé

Pour beaucoup d'étudiants germanistes africains, la rencontre et les discussions sur la culture étrangère s'effectuent, de façon traditionnelle, à travers principalement une variété de formes de textes écrits. Pour diverses raisons, il y a peu de travaux sur la langue parlée et l'exploration de ces analyses de conversations. C'est pourquoi, des réflexions sur des situations d'interaction (interculturelle) à plusieurs niveaux peuvent se révéler fructueuses. Ainsi, des conversations enregistrées et transcrites servent d'opportunité aux étudiants pour vivre des situations réelles d'interaction avec les gens de la culture cible. Les recherches empiriques menées sur la langue parlée ne se limitent pas au niveau linguistique ; des aspects sociologiques, anthropologiques et psychologiques sont également pris en considération. La sensibilisation sur le genre « conversation » peut aussi contribuer à la maîtrise de l'expression orale des étudiants. Dans la présente contribution, je voudrais montrer que l'usage de l'analyse des conversations peut développer la compétence en expression orale des étudiants germanistes en Afrique francophone. Les recherches y relatives peuvent donner un nouvel élan à l'orientation des cours de linguistique en germanistique interculturelle.

Mots-clés

Culture étrangère – analyse de conversations – situations d'interaction – communication interculturelle – germanistique en Afrique.

Einleitung

In Gesprächen mit Studierenden der Germanistik in Benin fällt ein für Auslandsgermanisten bekanntes Phänomen auf: Die Sprache orientiert sich stark an der Schriftsprache (Beispiel: „Ich bin gekommen, um Hilfe zu erbitten.“). Das zeigt sich vor allem auch in der Interaktion mit den Studierenden, die in nebenunterrichtlicher Kommunikation oft unangemessene Register benutzen: Duzen, Siezen, Höflichkeitsformen sowie Übersetzungen aus dem Französischen sind hier häufig zu beobachten (zum Beispiel: „Jawohl, Frau“ aus dem Französischen „Oui, Madame“). Aber auch eine gewisse Unbeholfenheit, wenn es um Reaktionen auf spontane Nachfragen geht, ist festzustellen. Insgesamt kann eine starke Diskrepanz zwischen schriftlicher und mündlicher Kompetenz festgestellt werden: die schriftliche Kompetenz ist insgesamt gefestigter. Das verwundert nicht, denn der Zugang zur Zielsprache Deutsch ist erschwert und erfolgt vor allem über schriftliche Texte. Die Möglichkeiten

mit der gesprochenen Sprache in Kontakt zu treten, gibt es dennoch: Fast alle Lehrveranstaltungen werden an der Germanistikabteilung der Université d'Abomey-Calavi auf Deutsch durchgeführt, ebenso wie mündliche Prüfungen, wie z.B. Maitrise-Verteidigungen. Im Deutschclub üben sich die Studierenden im Debattieren und Diskutieren. Die Mündlichkeit spielt auch im Studiengangprofil eine wichtige Rolle: Die Erforschung von Sprichwörtern (z.B. Atabavikpo, 2003) und die Sammlung von oralen Märchen aus Benin (z.B. Wekenon, 2003) und deren Übersetzung ins Deutsche stellen Schwerpunkte der Forschung und Lehre dar.

Trotz dieses Schwerpunktes fehlt es den meisten Studierenden an Möglichkeiten, die mündliche Sprache ausreichend zu praktizieren und auch zu analysieren, denn in Kursen mit 100-500 Studierenden im Licence-Studiengang kommen nur wenige regelmäßig zu Wort. Die geforderte Fähigkeit, in interkulturellen Kontexten kommunikative Ziele kompetent zu verfolgen, erfolgt daher nur marginal. Doch welche Anforderungen an die mündliche Sprachkompetenz werden an afrikanische Germanisten gestellt und wie lassen sich diese definieren? Im folgenden Beitrag soll über die Erreichung des Studienziels ‚Gesprächskompetenz‘ sowie die Möglichkeiten der Sensibilisierung für Phänomene der gesprochenen Sprache und die Bildung einer *language-awareness* durch Konversationsanalyse dargelegt werden, wobei die besondere Situation der Germanistik im frankophonen Westafrika Berücksichtigung findet. Es soll gezeigt werden, dass die Auseinandersetzung mit der Fremdkultur in der Auslandsgermanistik nicht nur über Texte oder durch persönliche Begegnungen stattfinden kann, sondern auch im linguistischen Bereich über die Analyse von authentischen Gesprächen.

Zur Rolle der mündlichen Sprache im Studiengang Germanistik an der Université d'Abomey-Calavi in Benin

Der Master ‚Interkulturelle Germanistik‘ an der UAC, der erstmals im Studienjahr 2017 angeboten werden soll, ist ein interdisziplinär ausgerichtetes Studium, das die Methoden und Inhalte der Literatur-, Kultur- und Sprachwissenschaften im deutsch-beninischen Kontext unter Berücksichtigung des lokalen Arbeitsmarktes zu vereinen sucht. Die Pflichtmodule beinhalten Lehrveranstaltungen zu Didaktik, Linguistik, sprachpraktische Übungen, Übersetzung und interkultureller Kompetenz. Neben dem Erwerb dieses Grundlagenwissens bildet eine Vertiefung in einem der Wahlpflichtmodule (Interkulturelle Literatur, Forschung zu deutschen und afrikanischen Märchen und Sprichwörtern, deutsch-afrikanische Beziehungen) den individuellen Schwerpunkt des Studiums. Ein weiterer wichtiger Bestandteil ist der Erwerb

von afrikanischen Sprachen sowie die Festigung der Englischkenntnisse durch gezielten Fachsprachenunterricht (internationale Beziehungen, Tourismus- und Wirtschaftsenglisch). Der Master hat zum Ziel, theoretische und praktische Inhalte des Fachbereiches ‚Interkulturelle Germanistik‘ zu verknüpfen und zu vermitteln sowie konkrete Berufsperspektiven für die Studierenden zu eröffnen. So heißt es im Curriculum:

« *De façon spécifique, l'apprenant doit être capable de :*

- *Faire preuve d'une maîtrise de l'allemand standard et scientifique*
- *Mener des réflexions contrastives entre les langues maternelles ou locales et l'allemand.*
- *Faire preuve de connaissances solides sur les pays germanophones et sur le Bénin (histoire, politique, géographie, société, littérature).*
- *Faire preuve d'une compétence interculturelle scientifique avérée et d'une culture générale susceptibles de l'aider à agir dans d'autres domaines professionnels.*
- *Mener des recherches scientifiques de haut niveau dans l'une des spécialités suivantes : Littérature interculturelle, Littérature orale ou relations germano-africaines aujourd'hui et dans le passé. »* (Curriculum Master Germanistique Interculturelle, UAC, Stand Dezember 2016)

Im neuen Masterstudiengang Interkulturelle Germanistik sind für den Ausbau der praktischen Sprachkompetenzen bis zum Niveau B2 in den ersten beiden Semestern vier Kurse à 20h pro Semester vorgesehen: mündlicher Ausdruck, schriftlicher Ausdruck, Übersetzung und Transkription. Im dritten Semester ist ein Kurs zur mündlichen Präsentation von Forschungsergebnissen im Umfang von 20h vorgesehen.

Da die Germanistik im frankophonen Westafrika, auch in Benin eher literaturwissenschaftlich geprägt ist, finden Auseinandersetzungen mit der Gesprächsforschung aufgrund der Schwerpunktsetzungen kaum statt. Dass sich gesprochene Sprache von der geschriebenen unterscheidet, erfahren viele Germanisten meistens in sprachpraktischen Seminaren. Es handelt sich dabei aber nur um ein oberflächliches Wissen, das meist nur ein paar Merkmale des Gesprochenen umfasst. Eine bewusste Analyse der Spezifik der gesprochenen Sprache findet nicht statt.

Die Germanisten werden laut Curriculum für die Berufsfelder Lehre an Sekundarschulen, Kulturmittlung, Übersetzung, Tourismus, Medien- und Kommunikation, Mitarbeit in der Entwicklungszusammenarbeit und für die Forschung ausgebildet.

« *De façon spécifique, l'apprenant doit être capable de mener des activités pratiques : en qualité d'enseignant/e d'allemand, d'agent touristique, d'agent culturel, dans la branche des médias, en économie, en communication et en traduction.* » (Curriculum Master Germanistique Interculturelle, UAC, Stand Dezember 2016)

Doch auf welchem Niveau soll die Gesprächskompetenz nach einem Germanistikstudium ausgebildet sein? Der europäische Referenzrahmen liefert hierzu nur Anhaltspunkte für das Niveau B2: Ein Sprecher des Sprachniveaus B2 „kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist“ (GER: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>). Doch gelten diese allgemein formulierten fremdsprachigen Kompetenzen gleichermaßen für Absolventen der Germanistik mit einer philologischen Ausbildung?

Nach Neuland ist ein Lernziel des Germanistikstudiums philologische Kompetenz, die sie folgendermaßen definiert:

„*Philologische Kompetenz als ein Ziel des Germanistikstudiums kann mithin neben dem fachbezogen Wissen Darstellungs- und Deutungskompetenz, Analyse und Vermittlungskompetenz umfassen, und zwar in historischer, interkultureller und auch intermedialer Differenzierung.*“ (Neuland, 2007, S. 432)

Somit sollten die Germanisten auch mit der gesprochenen Sprache als medialer Varietät von Sprache vertraut sein: sie sollten gesprochensprachliche Phänomene deuten, analysieren und auch vermitteln können, sowie den Sprachwandel beschreiben können (vgl. Pieklarz-Thien, 2012, S. 273f.). Der fremdsprachliche Deutschunterricht an Hochschulen bewegt sich also in einem didaktischen Spannungsfeld: Den Studierenden müssen Normen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Textsorten und Register vermittelt werden. Die Einübung von studienrelevanten kommunikativen Fertigkeiten ist dabei ebenso als relevantes Lernziel anzusehen wie die Schaffung einer Bewußtheit für Sprache, einer *Language Awareness* (vgl. Bickes, 2009, S. 447). *Language Awareness* bezeichnet also auch die kognitive und reflexive Auseinandersetzung mit gesprochener Sprache.

Im Licence-Studiengang „*Etudes Germaniques*“ und auch im geplanten Masterstudium wird diese Sprachbewusstheit vor allem durch eine kontrastive Linguistik durch strukturalistische Vergleiche des Deutschen und verschiedener beninischer Sprachen hergestellt. Hier erschöpft sich die Interkulturalität in einem bloßen Systemvergleich auf phonetischer, morphologischer und syntaktischer Ebene.

Dabei kann die Linguistik für die Analyse interkultureller Prozesse ihren Beitrag leisten. Die Konversationsanalyse untersucht mit ihren Kriterien die

Themenfindung, Rollenwechsel, Dominanzverhalten und Kommunikationsstrategien in Gesprächen. Interaktive Wortsuchungsprozesse können dabei besonders interessant sein (vgl. Götze, 2004, S. 38). Bei der exolingualen Kommunikation, der Kommunikation zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern, beispielsweise prägen kulturspezifische Normen und sprachliches wie nicht-sprachliches Verhalten die Verständigung und sollten breit untersucht werden (vgl. ebd., S. 39).

Doch wie können Sprachsensibilität und linguistisches Wissen mit fremdsprachlichem Können und Gesprächskompetenz sowie kulturellem Wissen verbunden werden? Um die Lerner auf kommunikatives Handeln in authentischen Situationen vorzubereiten, muss man ihnen kommunikative Modelle in der Fremdsprache vermitteln (vgl. Schmale, 2004, S. 259f). Denn Verständigung erfolgt über eine Vielzahl unterschiedlicher kommunikativer Praktiken. Gesprochen wird im Rahmen von Sprechstunden, telefonischen Vereinbarungen, Vorträgen etc. Verständigung erfolgt also nicht frei, sondern im Rahmen von sozialen Praktiken, die in jeder Gesellschaft als konventionalisierte Verfahren zur Bearbeitung kommunikativer Ziele und Zwecke vorkommen (vgl. Fiehler, 2009, S. 25).

Es ist offensichtlich, dass Sprachkompetenz oftmals nicht ausreicht, um kommunikative Situationen in der Fremdkultur adäquat zu bewältigen. Lernalterssprachliche Defizite zeigen sich insbesondere in den Bereichen Gesprächsorganisation und Beziehungsgestaltung (vgl. Lüger, 2012, S. 170). An kompetente Sprecher werden nach Becker-Mrotzek (2009) vier Anforderungen gestellt: Prozessieren des thematischen Wissens, der Identität, der Beziehungen, der Handlungsmuster und der Unterstützungsverfahren (vgl. Becker-Mrotzek, 2009, S.74). Dies verlangt Fähigkeiten, die unterschiedlich stark ausgeprägt sein können: Die Fähigkeit, über ein bekanntes Thema zu sprechen beinhaltet die Fähigkeit das gemeinsame Thema im Gespräch voranzutreiben, das Wissen zu verbalisieren und in das Gespräch zu integrieren. Mangelnde Gesprächskompetenz würde sich darin zeigen, dass etwas Gesagtes nicht verstanden oder im Gespräch nicht berücksichtigt würde. Bei der Fähigkeit zur Identitätsgestaltung geht es darum, die sozialen Rollen auszufüllen, also beispielsweise die korrekte Anrede zu beherrschen oder den Dozenten in der Sprechstunde nicht zu duzen. Außerdem wird die Fähigkeit zur Realisierung der Handlungsmuster erwartet, also auch eine gewisse Bandbreite an Handlungsspielräumen sowie die Fähigkeit zum Einsatz von Unterstützungsverfahren, die vor allem der Klärung von Verständigungsproblemen dienen (vgl. Becker-Mrotzek, 2009, S. 80).

Gesprochene Sprache in Unterricht und Forschung

Die breite Varianz der gesprochenen Sprache und die weniger offensichtliche Normierung führen zum Eindruck, die gesprochene Sprache sei inkohärent und chaotisch. Mündliche Sprache ist wenig normierbar in Bezug auf Orthografie, Interpunktion und Grammatik, die beispielsweise in Grammatiken kodifiziert sind und in der Lehre vermittelt werden könnten (vgl. Fiehler, 2009, S. 29).

Abweichung wird oft negativ bewertet, vor allem in Benin, wo ein Lernziel der Ausbildung ist, das Deutsche zu beherrschen („*De façon spécifique, l'apprenant doit être capable de faire preuve d'une maîtrise de l'allemand standard et scientifique.*“), was sich auch in der Einstellung vieler Studierender zeigt. Somit kann die Konfrontation mit Phänomenen der gesprochenen Sprache zu einer Verunsicherung führen. Jedoch muss man die sprachlichen Phänomene in Zusammenhang mit der Funktionalität und mit der Zweckerfüllung erforschen (vgl. Fiehler, 2009, S. 43). Oftmals lautet die These: Die Lerner werden mit dem Lerngegenstand überfordert, sie haben genug mit dem Erlernen der Standardsprache zu tun. Aber dem Mehr an Lernstoff steht ein Mehr an Motivation gegenüber (vgl. Imo, 2012, S. 31), denn es ist auch als Chance zu betrachten, die Sprache in ihren kulturellen Umfeldern heuristisch zu beschreiben, um jeweils ein Stück Kultur zu entziffern (vgl. Unrath-Scharpenack, 2002, S. 12).

Gespräche sind von Flüchtigkeit und Interaktivität gekennzeichnet, was ihre Erforschung nicht einfach macht. Ein weiteres Merkmal der gesprochenen Sprache ist ihre Multimodalität, denn sie vollzieht sich unter Bedingungen der Interaktion sowohl durch akustische als auch durch visuelle Reize. Das Gesprochene sowie körperliche Äußerungen, visuelle Wahrnehmungen und Prosodie wirken in spezifischer Weise zusammen (vgl. Fiehler, 2009, S. 26). Darin liegt der Unterschied zur textbasierten Kommunikation, die nur visuell erfolgt.

„Zentrale Funktion von Gesprächen sind dabei die unmittelbare wechselseitige Beeinflussung und Steuerung und die Vermittlung von Wissen. Geschriebene Sprache hingegen als das Verfahren, sprachliche Handlungen der Flüchtigkeit zu entheben, hat ihre spezifische Funktion in der raum-zeitlichen Distribution und Tradierung von Texten. Sie ist das zentrale Instrument der Wissensvermittlung.“
(Fiehler, 2009, S. 27)

Die Erforschung der mündlichen Sprache hat eine relativ kurze Tradition, die kaum älter als 110 Jahre ist. Als Beginn der linguistischen Auseinandersetzung mit dem Phänomen der gesprochenen deutschen Sprache wird Behagel (1899) genannt. Im Rahmen der Pragmatik und erst mit den technischen

Möglichkeiten der Audioaufzeichnung Mitte des vergangenen Jahrhunderts wurden in der Gesprächsforschung Kategorien entwickelt, um die Andersartigkeit dieses Materials zu erfassen:

- Gesprächsorganisation (*turn-taking*) und Sequenzialität: Wer spricht wann und wie bekommt man das Rederecht? Ein Beispiel dafür sind auch Paarsequenzen (Gruß/Gegengruß, Frage/Antwort, Einladung/Annahme-Ablehnung)
- Äußerungsorganisation (Gliederungssignale, Höreräußerungen („hmm“, „jaaa“), sogenannte Reparaturen („da hab ich so... so`nen KnAll gehört“))
- Unterstützungsverfahren zur Verständnissicherung, wie zum Beispiel Ankündigungen („pass ma` auf...“), Wiederholungen, Paraphrasen, Reformulierungen und Verfahren, um im Nachhinein Missverständnisse zu bearbeiten, etwa durch Zusammenfassungen oder Metadiskurse (vgl. Becker-Mrotzek, 2009, S. 73)
- Kommunikative Verfahren (Präferenzorganisation)
- Aufgabenkonturen einzelner alltäglicher Gesprächstypen, wie z.B. Erzählung, Beratung, Arzt-Patientengespräche etc. (vgl. Fiehler, 2012, S. 17).

Bei Brünner wird die Gesprächsforschung folgendermaßen charakterisiert:

„Die Gesprächsforschung analysiert und rekonstruiert die Art und Weise der interpersonalen Verständigung, die kommunikativen Aufgaben, die die Gesprächsteilnehmer dabei zu erfüllen haben, die eingesetzten sprachlichen Handlungsmuster bzw. sprachlichen Mittel, und sie beschreibt und erklärt Probleme, die in Gesprächen typischerweise auftreten.“ (Brünner, 2009, S. 52)

Möchte man gesprochene Sprache analysieren, ist man sowohl auf Ton- und Audioaufnahmen als auch auf die daraus erzeugten Datenkorpora angewiesen. Ein Datenkorpus ist eine strukturierte Zusammenstellung von Gesprächsaufnahmen, über die bereits theoretische Überlegungen hinsichtlich der Grundgesamtheit angestellt wurden. Die Daten werden aufbereitet, d.h. es werden Zeit, Ort, Länge und Situationsbeschreibungen angefertigt sowie ein sinnvolles Archiv angelegt. Anschließend müssen Transkripte angefertigt werden. Hier beginnt die analytische Arbeit. Beim Transkribieren werden die Besonderheiten mündlicher Kommunikation und die genaue Form des Gesprochenen bewahrt. Hörerrückmeldungen, Versprecher, Selbstkorrekturen, Äußerungsabbrüche und Dialektale werden festgehalten. Außerdem markieren Satzzeichen wie Punkt und Komma oder Fragezeichen Intonationsmerkmale. Wenn sie auffällig sind, werden sie mit *laut, schnell, betont scharf...* gekennzeichnet (vgl. Brünner, 2009, S. 54f). Die gängigsten Transkriptionssysteme sind HIAT (Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen) und GAT

(Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem), mit denen sich Transkripte in einfachen Word-Dokumenten erstellen lassen. Diese Transkripte „sind Erkenntnisinstrumente für die Analyse sprachlich-kommunikativer Phänomene, interaktiver Strukturen und sprachlicher Mittel“ (Brünner, 2009, S. 57). Die gesprochene Sprache wird also durch die Brille der geschriebenen wahrgenommen.

Die Erkenntnisse der Forschungen zur gesprochenen Sprache haben noch wenig Einzug in den Fremdsprachenunterricht gehalten, die Umsetzung in den Lehrwerken ist nur am Rande berücksichtigt (vgl. Moraldo, 2012, S. 186; Lüger, 2009, S. 18). Auch wenn in vielen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache „authentische Dialoge zum didaktischen Allheilmittel“ erklärt wurden, weichen diese Dialoge in den Lehrwerken doch beträchtlich vom Sprachgebrauch der Muttersprachler ab und orientieren sich am schriftsprachlichen Standard. Für den Grundstufen-Unterricht ist das sinnvoll, bei fortgeschrittenen Lernern muss aber pragmatische Kompetenz dazukommen. Schmale kommt zu der Erkenntnis, dass die „pragmatische Adäquatheit dialogischer Materialien zu wünschen übrig [lässt] und [...] deshalb wohl kaum der Ausbildung angemessener kommunikativer Kompetenz dienen [kann]“ (Schmale, 2004, S. 269). Der Grammatik-Duden hat seit der Auflage 2005 Fiehlers Grammatik der gesprochenen Sprache als eigenständiges Kapitel aufgenommen. Zudem kann eine gewisse Zuwendung zur gesprochenen Sprache in neueren Grammatiken beobachtet werden, beispielsweise in der *Klipp und Klar* Oberstufengrammatik. Dort werden das mündliche und das schriftliche Erzählen getrennt voneinander behandelt und die Besonderheiten der mündlichen Interaktion herausgestellt. Auch dem Gebrauch von Partikeln (mal, eigentlich, halt etc.) wird im Lehrwerk „Grammatik mit Sinn und Verstand“ (S. 282-296) ein ganzes Kapitel gewidmet. Die bemerkenswerten Unterschiede im Bereich der Syntax, wie z.B. der häufige Gebrauch der Verbzweitstellung in Nebensätzen in der gesprochenen Sprache, werden dagegen kaum behandelt. Womöglich steht dahinter die Befürchtung, die Lerner zu überfordern. Dabei wäre es wünschenswert, die gesprochene Sprache in einem anderen Blickwinkel darzustellen. Es geht darum, Sprache in ihrem ursprünglichen Lebensraum zu beobachten (vgl. Deppermann/Fiehler/Spranz-Fogasy, 2006, S. 5). Nutzbar gemacht werden kann diese Möglichkeit auch im afrikanischen Kontext und vor allem vor dem Hintergrund der Suche nach Themen der afrikanischen interkulturellen Germanistik für die Linguistik.

Gesprächsforschung im afrikanischen Kontext? – Didaktische Modelle zur Integration der Gesprächsforschung in den Unterricht der Auslandsgermanistik

Im Rahmen der Studiengangsreform LMD⁴⁷ wurden die germanistischen Studiengänge neu ausgerichtet: Die Lücke zwischen Theorie und Praxis sollte geschlossen sowie die Themen um interkulturelle Fragestellungen erweitert werden – eine große Herausforderung für die Germanistik im frankophonen Afrika. Es gilt nun auch unter anderem, sprachwissenschaftliche Forschungsrichtungen für praktisch-applikative Studienziele zu verwerten. Hier könnte die Gesprächsanalyse einen wichtigen Impuls für die sprachpraktische Ausbildung, aber auch für eine Neuausrichtung der germanistischen Linguistik in Afrika bieten: Die Beschäftigung mit Gesprächen aus dem interkulturellen Berufsfeld vieler Germanisten bieten ein vielfältiges Forschungsfeld.

Doch überfordert man nicht Studierende, wenn man sie mit authentischen Konversationen konfrontiert? Denn diese Konversationen sind im Normalfall aufgrund der vielen interaktiven und sprachlichen Ausprägungen komplex (vgl. Schmale, 2004, S. 260). Und welche neueren linguistischen Untersuchungen müssen den Lehrenden bekannt sein, um einen wissenschaftlich fundierten Unterricht gewährleisten zu können? Die Probleme der Analyse und Beschreibung der mündlichen Kommunikation sind vielfältig: Der Kenntnisstand über mündliche Kommunikation entspricht nicht dem Kenntnisstand über schriftliche Kommunikation. Der Zugang zur mündlichen Sprache ist nicht einfach, denn ihre Flüchtigkeit erschwert die Erforschung. Anschaulichkeit und Dauerhaftigkeit von Texten machen eine Beschäftigung mit ihnen einfacher. Zudem zeigen sich zentrale grammatische Kategorien in geschriebenen Texten, was für den Erwerb der Sprache elementar ist. Hinzu kommt das hohe Ansehen geschriebener Sprache (vgl. Fiehler, 2009, S. 33f).

Ein weiteres Hindernis ist die Entwicklung eines Verfahrens zur Transkription. Erst mit der Entwicklung von technischen Geräten wie dem Mikrofon und von Aufzeichnungsmöglichkeiten Mitte des vergangenen Jahrhunderts konnte sich ein Transkriptionssystem für sprachwissenschaftliche Zwecke entwickeln (vgl. Fiehler 2009, S. 34f). Betrachtet man beispielhaft die Situation der Germanistik in Benin, dann kommen weitere Bedenken hinzu: Die mangelnde technische Ausstattung für die Aufzeichnung, Auswertung und Transkription von Gesprächen der Germanistikabteilung sowie

⁴⁷ Licence-Master-Doctorat, eine Studiengangsreform ähnlich dem Bologna-Prozess.

häufige Stromausfälle wären als Hindernis zu nennen. Dennoch ist es nicht unmöglich, denn für den Einsatz im Unterricht genügen Kopien mit den Transkripten sowie die Audiodatei, die über einen PC mit Lautsprecher abgespielt werden kann, also eine ähnliche Ausstattung wie für den normalen Hörverständnisunterricht.

Die Dozenten sind selbst oft keine Muttersprachler, was dazu führt, dass sie der mündlichen Sprache vielleicht ebenfalls mit Unsicherheit begegnen, oder ihnen die Intuition fehlt, da sie selbst auch nicht oft mit dem mündlichen Sprachgebrauch in Deutschland in Kontakt kommen. Dennoch bietet der Einsatz der Konversationsanalyse vielfältige Möglichkeiten und Chancen.

Vor allem im Hinblick auf die geforderte Schlüsselqualifikation ‚Gesprächsführung‘ als Ausbildungsziel der Germanistik sollte die Beschäftigung mit Gesprächsforschung gerade in nicht-zielsprachiger Umgebung besonders gefördert werden. Zur Unterstützung der Gesprächskompetenz steht an erster Stelle der konsequente Einsatz von Unterrichtskommunikation in der Zielsprache Deutsch die naheliegende Form diese Kompetenz zu erwerben. Obwohl Unterrichtsdiskurse keine Simulation alltäglicher Interaktionsmuster sein können⁴⁸, ist die konsequente Anwendung von interaktivem Unterricht in der Zielsprache für die Entwicklung der mündlichen Diskursfähigkeit enorm wichtig: Denn die Lehrperson stellt einen kompetenten Diskurspartner dar, um soziale Interaktion zu üben. Dies wäre eine wichtige externe Ressource sprachlichen Lernens (vgl. Quasthoff, 2009, S. 97).

Im Folgenden stelle ich einige Vorschläge für die Integration der Gesprächsforschung für die sprachpraktischen und linguistischen Kurse dar. Dahinter steht die Überlegung, dass sich durch die Analyse und Reflexion über gesprochen-sprachliche Phänomene ein Strukturwissen über Gespräche aufbauen lässt und durch die Simulation von Gesprächen zudem die Diskurskompetenz der Studierenden ausgebaut werden kann. Die Arbeit mit authentischen Gesprächen eignet sich für fortgeschrittene Deutschlerner im Masterstudiengang Interkulturelle Germanistik. Lernziele für die Studierenden dabei sind:

⁴⁸ Die Unterrichtskommunikation stellt eine institutionelle Kommunikation dar, die durch einen nicht-dialogischen Charakter geprägt sein kann. Zudem ist die professionelle Rolle des Lehrers und der zweckgebundene und ritualisierte Charakter der Unterrichtskommunikation ein Hindernis für authentische Entwicklung von Diskursen. Hinzu kommt die Bewertungssituation durch den Lehrer, in der sich die Studierenden sehen, die Einfluss auf den Verlauf der Gespräche hat (vgl. Quasthoff, 2009, S. 36).

- Zugang und Einblick in Formen der kommunikativen Praxis erlangen
- Methodische Fähigkeit entwickeln in Bezug auf Analyse und Interpretation
- Die Funktionsweise mündlicher Kommunikation kennenlernen, auch in Abgrenzung zu schriftsprachlichen Texten
- Gesprächstechniken analysieren und bewusstmachen (Turn-taking, Nachbarschaftspaare, Reparaturen)
- Syntaktische Strukturen verdeutlichen (Verbklammer)
- Landeskundliche und kulturelle Fragestellungen diskutieren
- Eigene Gesprächskompetenz verbessern
- Hörverstehen trainieren
- Interkulturelle Kompetenz mit folgenden drei Teilzielen ausbauen:
 - Stärkung von Kultur- und Sprachbewusstheit.
 - Förderung des Fremdverstehens
 - produktiver Umgang mit Alterität (vgl. Neuland, 2007, S. 176).

Wichtig ist, dass die Gesprächsmitschnitte, die im Unterricht verwendet werden, nicht inszeniert sind und nicht eigens für didaktische Zwecke erstellt wurden. Es sollten also nur Gespräche aus diversen Alltagssituationen verwendet werden. Man braucht also Datenmaterial, das aus natürlichen Gesprächen sowie deren Verschriftlichung besteht. Für Studierende relevante und motivierende Gesprächssituationen sind beispielsweise eine Sprechstunde mit dem Dozenten, Beratungsgespräche, Bewerbungsgespräche, Unterrichtsgespräche, alltägliche Kommunikation auf dem Campus (Mensa, Sport, Deutschclub etc.), mediale Gespräche (TV und Radio: Interviews, Diskussionsrunden), berufliche Gesprächstypen wie Meeting, Verkaufsgespräche etc. Wichtig bei der Auswahl ist es, die Interessen der Studierenden zu berücksichtigen, um die Motivation für dieses Thema zu fördern. Gute Erfahrungen habe ich beispielsweise mit Fernsehinterviews im Zusammenhang mit dem Thema Höflichkeit gemacht. Verhält sich der Interviewpartner besonders unhöflich, ist es beispielsweise interessant, dies zu analysieren: Wie wirken das Gesagte, Mimik und Gestik zusammen, um die Haltung als unhöflich zu bezeichnen? Was ist überhaupt unhöflich?⁴⁹ Pieklarz schlägt vor, Videos aus dem Komikbereich zu analysieren, was motivationsfördernd sein kann.

⁴⁹ Beispielsweise liefert das Interview mit der Schauspielerin Katja Riemann in der Sendung DAS! im Jahr 2013 mehrere Beispiele für Unhöflichkeit und Kommunikationsstörungen.

„Betrachtungen von Komik aus linguistischer Perspektive sind insofern gewinnbringend, dass man mit ihnen nicht nur sprachreflexive und sprachanalytische Kompetenzen fördern, sondern auch landeskundliches Wissen erweitern und Interesse für die Alltagskultur der Deutschen erwecken kann. Empfehlenswert scheinen z. B. Videos von Life-Auftritten von Hape Kerkeling, Kurt Krömer oder Dieter Krebs zu sein, die bei Youtube zugänglich sind und die man im Unterricht in Projektarbeit transkribieren kann“ (Pieklarz-Thien, 2012, S. 289).

Bereits transkribierte und aufbereitete Audio- und Videomitschnitte aus Gesprächen gibt es kostenfrei online zu beziehen. Hier bieten sich den Lehrenden mehrere Möglichkeiten, geeignetes bereits aufbereitetes Material zu finden: Zum einen wäre die IDS-Datenbank: „Datenbank Gesprochenes Deutsch“ (<http://dsav-oeff.ids-mannheim.de/DSAv>) zu nennen, die vor allem im Bereich der Mundarten eine hervorragende Quelle an Audiodateien sowie Transkripten liefert. Problematisch ist jedoch der Umgang mit der schier Masse an Daten. Eine Alternative bietet das DAAD-geförderte Projekt der Uni Münster: „Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik“ (<http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/>). Den Lehrenden wird neben den Audiodateien und Transkripten auch Anregung für die Gestaltung interessanter Unterrichtseinheiten zur Verfügung gestellt. Dieses Pilotprojekt unter der Leitung von Susanne Günther und Wolfgang Imo setzt sich zum Ziel, Materialien (Audiodateien und Transkripte) und Didaktisierungsvorschläge zum Einsatz von aufgezeichneten authentischen Gesprächen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in der Auslandsgermanistik zur Verfügung zu stellen. Inhaltlich bietet die Datenbank Privatgespräche (Verabredungen, Urlaubsplanung, Diskussionen), Gespräche an der Hochschule (Sprechstunde, Sekretariat, Studienberatung, Referat), Verkaufsgespräche und Beratungsgespräche (Bäckerei, Apotheke), Arzt-Patientengespräche (Gesprächseinstieg, Gesprächsausstieg, telefonische Beratung) sowie auch Videodaten: Gespräche an der Hochschule (Sprechstunde, Beratungsgespräch, Semindiskussion) an.

Es wird jedoch bemängelt, dass Beispiele aus den beruflichen Anwendungsfeldern zu wenig Beachtung finden (vgl. Costa 2012: 204). Außerdem findet sich kaum Material zu interkulturellen Kommunikationssituationen mit Sprechern aus unterschiedlichen Ländern. Für den afrikanischen Kontext wären Datensammlungen aus praktischen Berufsfeldern der interkulturellen Zusammenarbeit und Kooperation anschaulich und motivierend.

Das folgende Transkript dient als ein Beispiel für den Einsatz im Unterricht.

Beispiel aus der Datenbank des Audiolabors: Uhrreparatur

(http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/?page_id=26)

Dauer: 02:16 Minuten

SprecherInnen: Juwelier (J), Kundin (K)

Situation: K sucht das Juweliergeschäft von J auf, da das Armband ihrer Uhr kaputtgegangen ist und sie es nicht selbst reparieren kann. J ist ca. 50 Jahre alt, K ist ca. 25 Jahre alt, beide kommen aus dem Ruhrgebiet.

Hinweis: im Hintergrund sind teilweise vorbeifahrende Autos zu hören, da das Geschäft an einer Hauptverkehrsstraße liegt.

Transkriptionskonventionen:

- Generell: Kleinschreibung
- Hauptakzent einer Einheit in Großbuchstaben: akZENT
- Letzte Tonhöhenbewegung am Einheitenende: steigend? fallend . gleichbleibend –
- Pausen ab 1 Sekunde: (1.0)
- Überlappungen/Simultansprechen: wort[word]
- Sprachbegleitende/außersprachliche Handlungen z.B.: ((hustet))

Anmerkungen: Eine Liste mit Begriffserklärungen befindet sich unter dem Transkript.

001	K	guten TAG.
002	J	guten TAG.
003	K	ähm ich würde gerne meine UHR reparieren lassen?
004		hier is irgendwie eins von den gelenken so AUFgegangen-
005		ich hab das aber noch WIEdergefunden-
006	J	jaa?
007		ja da ist das BAND ja defekt?
008		die uhr an sich LÄUFT ja noch?
009	K	ja ich hab ja letztens noch die batteRIE hier [glaub ich wechseln lassen-]
010	J	[AH ja.
011		oKAY-]
012		ich schau grad mal Eben-
013		ob wir das vielleicht soFORT machen können?
014	K	ja DANke.
015		((ca. 6.5 Sekunden Pause: J geht in einen Nebenraum und kehrt mit Werkzeug zurück))
016	J	soo da hab ich noch ma eben das entsprechende WERKzeug

- geholt?
- 017 K [ACH ja-]
- 018 J [das problem] bei der uhr ist wahrSCHEINlich dass die glieder hier alle offen sind?
- 019 K ja ich hab AUCH schon gedacht wahrscheinlich lösen sich die anderen dann auch bald-
- 020 (2.5)
- 021 K vielLEICHT weiß ich ja nich.
- 022 die is schon sehr ALT.
- 023 [die hab ich] schon über zehn JAHre.
- 024 J [jaa-]
- 025 J oh das spielt ja erstmal im prinzip KEine [rolle-]
- 026 [(K lacht))]
- 027 K NEIN aber-
- 028 J wobei erstaunlicherweise die glieder jetz hier ALLe-
- 029 (2.0) geSCHLOSsen sind.
- 030 K AH ja-
- 031 J oder sieht das nur so AUS?
- 032 (4.0) ((J schaut sich die Uhr aus der Nähe an))
- 033 K hm-
- 034 J ja.
- 035 scheint also in diesem falle n produktIONSfehler zu sein?
- 036 K ah?
- 037 (1.0)
- 038 J die WERden dann-
- 039 ich denke ma mittels laser verSCHWEIBT-
- 040 K hmHM-
- 041 J und dat hat jetz bei DIEser öse da nich so gut geklappt-
- 042 K AH ja-
- 043 (2.0)
- 044 J [woBEI das-]
- 045 K [ja ich hab's] einmal versucht SELber [einzu-]
- 046 J [wobei das] ja
Edelstahl is-
- 047 dat können WIR hier zum beispiel in der werkstatt auch gar nich [zulöten.]
- 048 K [ACHso.]
- 049 J das [GEHT] leider nicht.
- 050 K [HMhm-]

- 051 J deswegen können wa dat jetz NUR hier wieder so-
 052 ((atmet ein)) REINFädeln?
 053 (1.0)
- 054 K ja ich hab's einmal zu hause SELBST versucht.
 055 aber es hat NICH geklappt- ((K lacht))
- 056 J joaa-
 057 ((K lacht))
- 058 J is auch ohne das entsprechende werkzeug sicherlich n
 bisschen SCHWIErig.
- 059 K ja.
 060 (1.0)
- 061 J sooo-
 062 jetz biegen wir das wieder schön zuSAMmen hier?
- 063 K AH ja.
 064 ((ca. 7 Sekunden Pause: J repariert das Uhrarmband))
- 065 J so.
 066 jetz wollen wa ma gucken ob wir's auch RICHTig rum
 gemacht haben-
 067 jaWOHL.
- 068 K ah ja [vielen DANK.]
 069 J [dann wäre das] im prinzip so schon wieder FERTig?
- 070 K ja-
 071 J und wie gesagt MEHR kann ma da jetz auch leider-
 072 [in UNSerem-]
- 073 K [HMhm?]
 074 (1.0) bereich dann nicht MACHen.
- 075 K [ja aber das HÄLT ja.]
 076 J [aber normalerweise MÜSSte] dat eigentlich [halten.]
- 077 K [HMhm-]
 078 K [ja-]
- 079 J [ne?]
- 080 K vielen DANK-
 081 was SCHULde ich [ihnen dafür-]
- 082 J [ein DANkeschön.]
 083 [(J lacht)]
- 084 K [WIRKlich?] [(K lacht)]
- 085 J [ja.]
- 086 K oh ja dann vielen DANK.
 087 J BITte sehr.
 088 GERne.

089 K tschüüß-
 090 J tschüß-

Um im Unterricht mit dem Material zu arbeiten, müssen in einem ersten Schritt die grundlegenden Transkriptionskonventionen eingeführt und erläutert werden, was im Transkript bereits einfürend geschieht. Unterstützend gibt es bei den Daten aus dem Audiolabor der Uni Münster Erläuterungen möglicher unbekannter Begriffe. Somit können auch nicht-muttersprachliche Lehrende das Material nutzen. Gutes Hörverstehen ist für die Arbeit mit den Transkripten von Vorteil, wird aber durch das Mitlesen des Transkripts unterstützt. Die Studierenden können auch beim Lesen die Konventionen zur Transkription ableiten. Möglicherweise bietet es sich gleich an, über die Eigenschaften gesprochener Sprache zu sprechen.⁵⁰

Zunächst wird das Gespräch typologisiert: (Ort, Zeit, Gesprächsgattung, soziales Verhältnis der Gesprächspartner): im Uhrengeschäft, Kundin und Verkäufer. Anschließend wird die Einzelfallanalyse durchgeführt: das Transkript wird sequenziell von seinem Beginn bis zu seinem Ende nachgezeichnet. Es wird geklärt, welche sprachliche Handlung vollzogen wird, welche Funktionen sie an dieser Stelle des Gesprächs hat und welche Besonderheiten die Form der Äußerung aufweist. Die wesentlichen Themen des Gesprächs sollen somit rekonstruiert werden. Im Einzelnen soll analysiert werden, welche Gesprächsphasen an welchen Stellen zu finden sind: Wo sind Eröffnungs-, Kern-, Beendigungsphase? Außerdem sollen Gesprächssequenzen identifiziert werden und die Unterteilung der Kernphase in Sequenzen stattfinden.

Eine weitere Möglichkeit ist die fragegeleitete Transkriptionsanalyse, bei der Fragestellungen vorher formuliert werden und dann das Transkript nach den Antworten hin untersucht wird (Bsp: Wie gestalten die Gesprächsteilnehmer ihre Beziehung? Welche Funktionen hat das Lachen?) Belegstellen werden gesucht und unterschiedliche Beispiele für ein Phänomen gesammelt verglichen und typisiert (vgl. Brüner/Weber, 2009, S. 306f). Weitere Fragestellungen

⁵⁰ Um eine erste Sensibilisierung für die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache vorzunehmen, ist es empfehlenswert, dies auch durch Beobachtungen aus dem Französischen zu machen und zunächst Transkripte auf Französisch zu bearbeiten. Das Beobachten des Unterschiedes von gesprochener und geschriebener Sprache in der Muttersprache ist sinnvoll, denn die Beobachtung auf einer Meta-Ebene führt zu *language awareness*.

wären beispielsweise: Welche Kommunikations-probleme treten auf? Wie kann man diese typisieren?

Im Anschluss daran kann mit Rollenspielen gearbeitet werden: die Studierenden können die analysierten Gespräche nachspielen, es sollen so auch alternative Gesprächsverläufe erprobt werden und die analysierten Lösungsverfahren für Verständigungsprobleme praktisch angewandt werden. Auch Brüner/Weber (2009) schlagen die Simulation authentischer Gespräche vor. Das Rollenspiel kann auch vertieft werden, indem nun neue Situationen gespielt werden: Zwei Studierende bekommen jeweils eine Rollenkarte mit einer Personencharakterisierung und der Situationsbeschreibung einer am Gespräch beteiligten Figur, ohne von der Beschreibung ihres Gegenübers zu wissen und müssen nun eine Szene spontan improvisieren und die kommunikativen Handlungen durchführen. Somit können sie ihre Kompetenz ausbauen und sich vom vorgegebenen Gespräch lösen und mit den Möglichkeiten experimentieren. Das Rollenspiel veranschaulicht die theoretischen Überlegungen, lockert die Atmosphäre auf und wirkt äußerst motivierend. Die Spiele bieten wiederum Stoff für Analysen und Diskussionen im Plenum. Sie können auch aufgezeichnet und analysiert werden. Es wird sich zeigen, dass es verschiedene Formen der Interaktion gibt und dass kein „Rezept“ existiert, nach dem man eine kommunikative Aufgabe lösen kann (vgl. Brüner/Weber, 2009, S. 307). Eine weitere Möglichkeit wäre, das Gespräch bis zu einer bestimmten Stelle zu hören und zu lesen, den Fortgang des Gespräches dann aber durch die Studierenden simulieren zu lassen. Durch diese Vorgehensweise lässt sich sowohl ein Sprachbewusstsein über die Charakteristik gesprochener Sprache herstellen als auch das Lernziel der Gesprächskompetenz verfolgen.

Ausblick

Dieser Beitrag ist ein Plädoyer dafür, das Themenspektrum im Rahmen der interkulturellen Ausrichtung der Germanistikstudiengänge im frankophonen Afrika zu erweitern und nicht ausschließlich auf die Vermittlung von schriftsprachlichen Kompetenzen zu fokussieren. Die Erforschung von Gesprächen kann für den fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht in der philologischen Ausbildung von Nutzen sein, besonders im Hinblick auf die Entwicklung berufssprachlicher Fremdsprachenkompetenz, aber auch auf die erwartete allgemeine Gesprächskompetenz. Diese wird zudem gefördert, indem der Unterrichtsraum zunehmend zur Schaffung authentischer Dialoge geöffnet wird. Das kann durch den Einsatz von Videos oder Youtube-Aufnahmen von Talkshows geschehen, aber auch durch den Einsatz von transkribierten authentischen Gesprächen in sprachpraktischen und linguistischen Seminaren.

Somit können die Studierenden motiviert und stimuliert werden, ihre Beobachtungen zur gesprochenen Sprache auszuweiten und gleichzeitig ihre praktische Kompetenz zu erweitern.

Aus der Auseinandersetzung mit der gesprochenen Sprache ergeben sich neue Forschungsfelder für die interkulturelle Germanistik im frankophonen Afrika: Es können spezifische Handlungsmuster in Institutionen erforscht werden, beispielsweise in der Kommunikation im interkulturellen Kontext (deutsche Botschaft, technische Zusammenarbeit), im Tourismus-Bereich, der Berufskommunikation von Übersetzern etc. Hier könnten spezifische Handlungsmuster herausgearbeitet werden. Auch die Erforschung von Bewerbungsgesprächen ist für die Germanisten von Relevanz. Besonders ergiebig kann die Analyse vergleichbarer Gesprächsformen hinsichtlich kultureller, sozialer oder altersbezogener Unterschiede sein. Einen Beitrag zur Erforschung der exolingualen Kommunikation hat beispielsweise schon Nsangou (2000) mit ihrer Studie zu kommunikativem Verhalten von kamerunischen Deutschlernenden in Kontaktsituationen geleistet. Diese Forschungen ließen sich auch für den Unterricht nutzbar machen und können Impulse geben.

Will die Germanistik in Afrika dem Anspruch der Interkulturalität gerecht werden, so müssen weitere interkulturelle Fragestellungen und Gegenstandsfelder entwickelt werden, die für den afrikanischen Kontext relevant sind; nicht nur in der Literatur- und Kulturforschung, sondern auch im Sprachunterricht und der Linguistik. Das Gegenstandsfeld der Konversationsanalyse und der interkulturellen Kommunikation bietet sich dabei in besonderer Weise an.

Bibliographie

- Atabavikpo, Vincent (2003). *Sprichwörter im Volksmund und in der Literatur*. Frankfurt: Peter Lang.
- Becker-Mrotzek, Michael (Hg.). (2009). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden*. Band 3: *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Behagel, Otto (1967). Geschriebenes Deutsch und gesprochenes Deutsch. In: Behagel, Otto (Hg.), *Von deutscher Sprache. Aufsätze, Vorträge und Plaudereien*. Wiesbaden: Sändig, S. 11-34.
- Bickes, Gerhard (2009). Sprache im hochschulbezogenen fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Liebert, W.-A./Schwinn, H. (Hg.), *Mit Bezug auf Sprache. Festschrift für Rainer Wimmer*. Tübingen: Gunter Narr, S. 447-469.
- Brünner, Gisela (2009). Analyse mündlicher Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden*. Band 3: *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 52-65.
- Brünner, Gisela/Weber, Peter (2009). Gesprächsdidaktik: Gespräche im Unterricht transkribieren und analysieren. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden*. Band 3: *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 297-323.
- Costa, Marcella (2012). Berufsbezogene Interaktionskompetenz in der Fremdsprache. In: Birk, Andrea/Bufagni, Claudia (Hg.), *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht*. Münster: Waxmann, S. 201-216.
- Datenbank Gesprochenes Deutsch*. Verfügbar unter <http://dsav-oeff.ids-mannheim.de/DSAv> [23/11/2019].
- Deppermann, Arnulf/Fiehler, Reinhard/Spranz-Fogasy, Thomas (2006). Zur Einführung: Grammatik und Interaktion. In: Deppermann, Arnulf/Fiehler, Reinhard/Spranz-Fogasy, Thomas (Hg.), *Grammatik und Interaktion*.

Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 5-9.

Diop, Ibrahima El Hadj (2000). *Das Selbstverständnis von Germanistikstudium und Deutschunterricht im frankophonen Afrika – vom kolonialen Unterrichtsfach zu eigenständigen Deutschlandstudien und zum praxisbezogenen Lernen.* Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Fandrych, Christian (Hg.) (2012). *Klipp und Klar - Übungsgrammatik Mittelstufe B2/C1.* Stuttgart: Klett Verlag.

Fiehler, Reinhard (2005). *Gesprochene Sprache.* In: *Duden. Die Grammatik.* 7. Auflage. Mannheim: Dudenverlag, S. 1175-1256.

Fiehler, Reinhard (2009). *Mündliche Kommunikation.* In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik - Deutschunterricht in Theorie und Praxis,* Baltmannsweiler: Schneider, Bd. 3, S. 25-51.

Fiehler, Reinhard (2012). *Gesprochene Sprache – gehört sie in den DaF-Unterricht?* In: Reeg, Ulrike/Gallo, Pasquale/Moraldo, Sandor (Hg.), *Gesprochene Sprache im DaF- Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstands.* Münster u.a.: Waxmann, S. 13-28.

Földes, Csaba (Hg.) (2003). *Interkulturelle Linguistik. Vorüberlegungen zu Konzepten, Problemen und Desiderata.* Wien: Universitätsverlag Vesprém.

Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik. Universität Münster. Verfügbar unter <http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/> [15/12/2016].

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Verfügbar unter <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> [15/12/2016].

Götze, Lutz (2004). *Die Leitbegriffe Kultur und Interkulturalität aus Sicht der Linguistik.* In: Lüsebrink, Hans-Jürgen (Hg.), *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive.* St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, S. 33-43.

Imo, Wolfgang (2012). *Hattu Möhrchen? Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht.* In: Reeg, Ulrike/Gallo, Pasquale/Moraldo, Sandor (Hg.), *Gesprochene Sprache im DaF- Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes.* Münster: Waxmann, S. 29-56.

Kuße, Holger/Unrath-Scharpenack, Katrin (Hg.) (2002). *Kulturwissenschaftliche Linguistik. Beispiele aus der Slavistik.* Bochum: Brockmeyer.

- Lüger, Heinz-Helmut (2009). Authentische Mündlichkeit im fremdsprachlichen Unterricht? In: Bachmann-Stein, Andrea/Stein, Stephan (Hg.), *Mediale Varietäten. Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potentiale. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*. Sonderheft 15. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 15-38.
- Lüger, Heinz-Helmut (2012). Von der Gesprächskompetenz zur Gesprächskultur? In: Birk, Andrea/Bufagni, Claudia (Hg.), *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht*. Münster: Waxmann, S. 165-184.
- Neuland, Eva (2007). Mündliche Kommunikation als Schlüsselkompetenz: Entwicklung eines Moduls für germanistische Studiengänge. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 34, 4, p. 428-438. Verfügbar unter http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2007_Heft_4.pdf#page=-90&view=Fit [15/12/2016].
- Nsangou, Maryse (2000). *Kommunikatives Verhalten von Deutschlernenden in Kontaktsituationen: eine exemplarische Untersuchung am Beispiel sprachlicher Problemlösungsstrategien kamerunischer Deutschlernender*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pieklarz-Thien, Magdalena (2012). Wie viel gesprochene Sprache braucht der Mensch? Reflexionen zur Vermittlung von Gesprochensprachlichkeit im philologischen DaF-Unterricht. In: Pawłowski, G./Olpińska-Szkielko, M./Bonacchi, S. (Hg.), *Mensch-Sprachen-Kulturen. Beiträge und Materialien der internationalen wissenschaftlichen Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten, 25.-27 Mai 2012, Warszawa*. Warszawa: Euro-Edukacja, S. 264-269.
- Quasthoff, Uta (2009). Entwicklung mündlicher Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden*. Band 3: *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 94-100.
- Reeg, Ulrike/Gallo, Pasquale/Moraldo, Sandro M. (2012). Vorwort. In: Dies. (Hg.), *Gesprochene Sprache im DaF- Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Münster: Waxmann, S. 7-12.
- Rug, Wolfgang/Tomaszewski, Andreas (Hg.). (1993). *Grammatik mit Sinn und Verstand*. München: Klett.

Schmale, Günther (2004). Kommunikative Kompetenz durch Fremdsprachenunterricht? Zum fremdsprachendidaktischen Nutzen der Konversationsanalyse. In: Lüger, Heinz-Helmut/Rothenhäusler, Rainer (Hg.), *Linguistik für das Fach Deutsch. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* (Sonderheft 7). Landau: Verlag für Empirische Pädagogik, S. 257-281.

Université d'Abomey-Calavi : Offres de Formation LMD : Germanistique Interculturelle. 01.12.2016. (Unveröffentlicht).

Weidner, Beate (2012). Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik – Eine Projektvorstellung. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. Nr. 1, (39. Jahrgang, Februar 2012), S. 31-51. Verfügbar unter http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2012_Heft_1.pdf#page=31&view=Fit [23/11/2019].

Wekenon, Mensah Tokponto (2003). *Deutsch-beninische Märchenforschung am Beispiel von Märchen in der Fon-Sprache mit phonetischer Transkription, Studie und Darstellung der Hauptfiguren und Themenvergleich*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

AKILA AHOULI
Universität de Lomé (Togo)

Von der Interkulturalität zum interethnischen Dialog. Ansätze einer afrikanischen Germanistik im Kontext des ethnischen Pluralismus

De l'interculturalité au dialogue inter-ethnique :
Approches d'une germanistique africaine dans le contexte du
pluralisme ethnique

Zusammenfassung

Schon bei ihrer Entstehung in den 1980er Jahren besteht Konsens darüber, dass sich eine afrikanische Germanistik als interkulturell zu legitimieren und zu affirmieren hat. Interkulturalität erweist sich seither als zentrale Kategorie einer so konzipierten Germanistik. Insofern macht sich afrikanische Germanistik Ansätze einer interkulturellen Germanistik weitgehend zu eigen. Dabei wird oft die deutsche Kultur (das Fremde) als *Ferment* der afrikanischen Kultur (das Eigene) wahrgenommen und umgekehrt. Eins der Hauptziele einer solchen Germanistik ist es, eine interkulturelle Verständigung zwischen Vertretern der jeweiligen Kulturen zu begünstigen. Indem sie den Fokus auf den kulturellen Austausch zwischen Deutschland und Afrika richtet, scheint die afrikanische Germanistik die Tatsache zu wenig in Betracht zu ziehen, dass die afrikanischen Nationen aus mehreren Ethnien bestehen, die aber nicht immer friedlich koexistieren und bei denen deswegen der interethnische Dialog systematisch gefördert werden müsste. Eine Folge hiervon ist, dass ein afrikanischer Germanist viel Empathie für die deutsche Kultur empfinden kann, indes er fremden Ethnien aus dem eigenen Land bzw. Kontinent mit Missachtung gegenübertritt. Ein afrikanischer Germanist, so die Hypothese meines Beitrags, hat sich dank seiner interkulturellen Kompetenzen als Förderer zwischenethnischer Verständigung in seinem Land und auf seinem Kontinent zu erweisen. Ich möchte dabei der Frage nachgehen, unter welchen Voraussetzungen eine interkulturell ausgerichtete afrikanische Germanistik durch die Förderung eines interkulturellen Dialogs zwischen Deutschland und Afrika gleichzeitig dem Dialog zwischen verschiedenen Ethnien in Afrika dienen könnte.

Schlüsselwörter

Afrikanische Germanistik – afrikanische Kultur – interkulturelle Germanistik – interkulturelle Verständigung – ethnischer Dialog.

Résumé

Déjà à sa conception dans les années 1980, il a été unanimement admis que la germanistique africaine peut se légitimer et s'affirmer en se présentant comme interculturelle. Dès lors, l'interculturalité s'est révélée une des notions-clés d'une germanistique conçue comme telle. Dans ce sens, la germanistique africaine s'est largement appropriée les approches de la germanistique interculturelle. Ainsi, l'aire culturelle germanique (l'étranger) va être souvent perçue comme *ferment* de l'aire culturelle africaine (le soi) et inversement. L'un des principaux objectifs de la germanistique africaine est de favoriser l'entente interculturelle entre les représentants de ces deux aires culturelles respectives. Cependant, alors qu'elle focalise son attention sur l'échange culturel entre l'espace germanophone et l'Afrique, la germanistique africaine semble beaucoup moins prendre en compte le fait que les nations africaines sont composées de plusieurs ethnies qui ne cohabitent pas nécessairement de façon paisible et qu'il est, pour elle, impérieux de promouvoir systématiquement le dialogue interethnique. L'une des conséquences de cet état de choses est qu'un germaniste africain pourrait développer beaucoup d'empathie pour la culture allemande, tandis qu'il nourrirait une apathie, voire une aversion à l'égard d'une ethnie de son pays autre que la sienne. Dans notre contribution, nous partons de l'hypothèse selon laquelle un germaniste africain devrait, fort de ses compétences interculturelles, se révéler promoteur de l'entente interethnique dans son pays et sur son continent. Nous avons, pour ce faire, analysé les conditions dans lesquelles une germanistique africaine d'orientation interculturelle pourrait, à travers la promotion d'un dialogue interculturel entre les pays germanophones et l'Afrique, favoriser ou renforcer par la même occasion le dialogue entre les différentes ethnies en Afrique.

Mots-clés

Germanistique africaine – Culture africaine – Germanistique interculturelle – Compréhension interculturelle – Dialogue interethnique.

Einleitendes

Schon bei ihrer Entstehung in den 1980er Jahren bestand Konsens darüber, dass sich eine afrikanische Germanistik als interkulturell zu legitimieren und zu affirmieren hat. Interkulturalität erweist sich seither als einer der Grundbegriffe der so konzipierten Germanistik. In diesem Zusammenhang macht sich afrikanische Germanistik Ansätze einer interkulturellen Germanistik zu eigen. Dabei wird das Fremde als *Ferment* zur Entwicklung eigener Kultur wahrgenommen und umgekehrt. Die Voraussetzung für eine solche entwicklungsfördernde Fermentierung wird wie folgt erläutert: „Soweit sich die Geschichte der Kulturen überblicken läßt, lernt eine Kultur von der anderen und grenzt sich zugleich von ihr ab. Das Fremde wird so zum Ferment der Kulturentwicklung.“ (Informationsblatt der GIG, zitiert nach Wierlacher, 1985, S. X). Ferner wird auf die Bedingung hingewiesen, unter der die Germanistik bzw. die interkulturelle Germanistik dem ertragreichen Spannungsverhältnis zwischen Fremdem und Eigenem gerecht werden kann:

„Dieses produktive Wechselverhältnis von Fremdem und Eigenem vermag auch die Germanistik zu nutzen, wenn sie sich mehr als bisher auf die kulturelle Vielfalt ihrer Bedingungen besinnt. Außerdem kann interkulturelle Germanistik ethnozentrische Isolierung überwinden helfen, indem sie das Bewußtsein von der hermeneutischen Funktion dieser Vielfalt fördert. Sie lehrt, kulturelle Unterschiede zu respektieren und ihre Erkenntnis zum besseren Verständnis der eigenen und der fremden Kultur zu nützen.“ (Ebd.)

Hierdurch kommt eine der Hauptaufgaben der interkulturellen Germanistik zum Ausdruck, und zwar die Förderung einer gegenseitigen Anerkennung sowie einer interkulturellen Verständigung zwischen Vertretern verschiedener Kulturen. Im Vorwort zu dem von ihm und Andrea Bogner herausgegebenen *Handbuch für interkulturelle Germanistik* erläutert in demselben Zusammenhang Alois Wierlacher, der Hauptinitiator und führende Vertreter der interkulturellen Germanistik, das Leitziel dieser Disziplin. „Leitziel interkultureller Germanistik“, schreibt er, „ist, der kulturellen Vielfalt des Interesses am Deutschen und den deutschsprachigen Ländern sowie dem Bedarf an transkultureller Verständigung besser gerecht zu werden als es bisherige Modelle von Germanistik vermochten“ (Wierlacher, 2003, S. IX).

Selbst wenn in der Theoriebildung des Faches die Begriffe ‚das Fremde‘ und ‚das Eigene‘ nicht näher spezifiziert sind, legt die hermeneutische Praxis nahe, dass es sich bei beiden Begriffen um eine Konstellation zwischen der deutschen und einer nichtdeutschen bzw. der anderssprachigen Kultur handelt. In Bezug auf die Germanistik in Afrika bedeutet dies ein Verhältnis

zwischen der deutschen bzw. der deutschsprachigen (oder auch europäischen) Kultur und der afrikanischen Kultur, so vielfältig letztere auch sein mag.

Indem sie den Fokus auf die Beziehungen zwischen Deutschland und Afrika richtet, scheint die afrikanische Germanistik die Tatsache zu wenig in Betracht zu ziehen, dass die afrikanischen Nationen aus mehreren Ethnien bestehen, die aber nicht immer friedlich koexistieren und bei denen deswegen der interethnische Dialog systematisch gefördert werden sollte.

Ein afrikanischer Germanist, so die Hypothese meines Beitrags, hat sich dank seiner interkulturellen Kompetenzen als Förderer interethnischer Verständigung im eigenen Land und auf eigenem Kontinent zu erweisen. Ich möchte dabei der Frage nachgehen, unter welchen Voraussetzungen eine interkulturell ausgerichtete afrikanische Germanistik durch die Förderung einer interkulturellen Verständigung zwischen Deutschland und Afrika gleichzeitig dem Dialog zwischen verschiedenen Ethnien in Afrika Vorschub leisten könnte.

Begriffsbestimmungen

Aus der interdisziplinären Theoriediskussion der Kulturwissenschaft stellen sich laut Hans-Jürgen Lüsebrink (2012, S. 10f.) drei grundlegende Kulturbegriffe heraus, nämlich ein intellektuell-ästhetischer, ein materieller und ein anthropologischer Kulturbegriff. Die interkulturelle Germanistik, die mit einem multidimensionalen Kulturbegriff operiert, trägt den oben erwähnten Kulturbegriffen Rechnung. Bei der interkulturellen Germanistik wird Kultur verstanden als

„[...] sich wandelndes, auf Austausch angelegtes, politische und soziale Institutionen ebenso wie künstlerische Werke und lebensweltliches Alltagshandeln einschließendes, kohärentes, aber nicht widerspruchsfreies soziographisch gegliedertes Regel-, Hypothesen- und Geltungssystem, zu dem das Ich in einem mehrdimensionalen, also auch widersprüchlichen Zugehörigkeitsverhältnis stehen kann.“ (Wierlacher, 2003, S. 24)

Diese facettenreiche und offene Bedeutung von Kultur schwingt in dem Interkulturalitätsbegriff mit, der eben die Existenz von verschiedenen Kulturen bzw. von unterschiedlicher Kulturalität sowie die Erkenntnis von mentalen Grenzen zwischen Kulturen voraussetzt. Die interkulturelle Germanistik arbeitet folglich mit einem sehr weiten und einem engeren Interkulturalitätsbegriff.

Im weitesten Sinne des Begriffs bezieht sich Interkulturalität auf *„eine Wissenschaftspraxis, die in Forschung und Lehre Kulturunterschiede mitdenkt und somit zugleich über Kulturgrenzen hinaus denkt.“* (Wierlacher, 2003, S. 25) Im engeren Sinne bezeichnet Interkulturalität einen dialogischen

Austausch zwischen Partnern unterschiedlicher kultureller Provenienz. Es handelt sich um

„Kommunikationssituationen, die auf dem Weg der wechselseitigen Bewusstwerdung (Abhebung) der kulturellen Annahmen zustande kommen und die Handelnden im kommunikativen Handlungsspiel sowohl zu teilnehmenden Beobachtern als auch zu Mitspielern werden lassen, die sich in ihren Sehgewohnheiten und ihrem Weltwissen wechselseitig ergänzen und kulturelle Gemeinschaftspositionen konstituieren, die verstehens- und verständigungsrelevant sind, weil sie die Interdependenzen zwischen den agierenden Identitäten als Alteritäten entstehen lassen, die Teilhabe an Gemeinsamkeiten stiften und für alle Partizipierenden eine Veränderung ihrer selbst mit sich bringt.“ (Wierlacher, 2003, S. 25f.)

Somit erweist sich Interkulturalität als Leit- und Rahmenbegriff der von Wierlacher konzipierten interkulturellen Germanistik. Letztere lässt sich als eine germanistische, angewandte und interdisziplinär verfahrenende Kulturwissenschaft auffassen. Sie ist nämlich, so Wierlacher,

„eine germanistische Kulturwissenschaft mit Eigenschaften einer vergleichenden Kulturanthropologie (intercultural german studies), die von der in ihrem Umfang noch ungeklärten Kultur(en)gebundenheit germanistischer Arbeit in Forschung und Lehre ausgeht, die Dimensionen und historischen Wandlungen dieser Gebundenheit reflektiert, die kulturhermeneutische Vielfalt nicht für ein Handicap, sondern für eine Bereicherung der wissenschaftlichen Tätigkeit hält und als Teil eines interkulturellen Polylogs praktisch werden will, um auch zu Weltproblemen und Fragen vorzustoßen, die wir alle gemeinsam haben.“ (Wierlacher, 2003, S. 15)

Ernest W. B. Hess-Lüttich hebt die Besonderheit des Umgangs der interkulturellen Germanistik mit dem Interkulturalitätsbegriff hervor. Dabei schreibt er:

„Die spezifisch germanistische Thematisierung von Interkulturalität widmet sich heute im transdisziplinären Dialog [...] vor allem der Rolle der Sprache in interkulturellen Kontakten und Kontexten, der Verständigung mit oder zwischen Ausländern, der Fremdheitswahrnehmung und ihrer xenologischen Untersuchung, dem Potential an Missverständnissen und den Ursachen von Konflikten in interethnischer Kommunikation, den Problemen interkulturellen Lernens und deren sprach(en)politischen Konsequenzen, den Perspektiven interkulturellen Übersetzens, dem Verhältnis von Minderheitskulturen (Subkulturen) und Mehrheitskulturen, der Entwicklung von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Vorbereitung auf Tätigkeiten im Ausland bzw. zur Vermittlung interkulturellen Wissens im Inland, der kulturspezifischen Prägung der Fach- und Wissenschaftskommunikation bzw. der interkulturellen Kommunikation am Arbeitsplatz, den Funktionen und Wirkungen der schönen Künste (Literatur, Theater, Film) in der Vermittlung zwischen den Kulturen, der interkulturellen Kommunikation in und durch Massenmedien sowie den Auswirkungen moderner Technologien auf die internationale Kommunikation.“ (Hess-Lüttich, 2003, S. 77)

Wie dem obigen Zitat u. a. entnommen werden kann, interessiert sich interkulturelle Germanistik für die „Ursachen von Konflikten in der interethnischen Kommunikation“. Im Folgenden wird der Begriff ‚Ethnie‘ in dieser Hinsicht näher bestimmt.

Die Ethnie oder ethnische Gruppe⁵¹ ist die Bezeichnung für Menschen, die hinsichtlich geschichtlicher Überlieferung, Brauchtum, Sprache, Religion, Ernährung, Lebensgewohnheiten und -räume Gemeinsamkeiten aufweisen, auf denen die kulturelle Identität dieser Menschen aufgebaut wird. Die Momente solcher Gemeinsamkeiten sind nicht zwangsläufig objektiv oder naturgegeben, denn sie können auch subjektiv und konstruiert sein. „Wir wollen“, so Max Weber,

„solche Menschengruppen, welche auf Grund von Ähnlichkeiten des äußeren Habitus oder der Sitten oder beider oder von Erinnerungen an Kolonisation und Wanderung einen subjektiven Glauben an eine Abstammungsgemeinschaft hegen, derart, daß dieser für die Propagierung von Vergemeinschaftungen wichtig wird, dann, wenn sie nicht ‚Sippen‘ darstellen, ‚ethnische‘ Gruppen nennen, ganz einerlei, ob eine Blutsgemeinschaft objektiv vorliegt oder nicht.“
(Weber, 1947, S. 219)

Ethnizität ist in derselben Konstellation die Bezeichnung für die „individuell empfundene Zugehörigkeit zu einer Volksgruppe, deren gemeinsame Merkmale z. B. Sprache, Religion bzw. gemeinsame Traditionen sein können“ (Schubert/Klein 2016). In dem von Ansgar Nünning editierten *Metzler Lexikon* steht Ethnizität für die „Zugehörigkeit zu einer bestimmten Rasse, einem Volk oder einer Nation.“ (Nünning, 2013, S.195). Sie ist weiterhin die Bezeichnung

⁵¹ Sehr umstritten ist die Annahme der Existenz von ethnischen Gruppen in Deutschland. Weniger strittig ist jedoch die Anwendung des Ethnie-Begriffs in Bezug auf afrikanische Völker oder auf sogenannte *Indigenous* in (Latein-)Amerika und Australien. Diese Konstellation kann bei Lehrveranstaltungen den Anlass geben, sich mit dem Begriff kritisch auseinanderzusetzen und ihn zu dekonstruieren. Da Ethnizität in manchen Kulturen ein anthropologisch und soziologisch erlebbares Phänomen ist und in Ermangelung eines wertfreien und zufriedenstellenden Begriffs, um diesem Phänomen gerecht zu werden, wird der Begriff ‚Ethnie‘ bzw. ‚ethnische Gruppe‘ in diesem Beitrag weiterverwendet. Dabei gehe ich weniger von einer essentialistischen als vielmehr von einer konstruktivistischen Ethnie-Auffassung aus, etwa im Sinne von ‚neuer Ethnizität‘, sowie sie vom Stuart Hall definiert worden ist. „Wenn“, schreibt Hall bezogen auf die Identitätsbildung bei den in England lebenden Schwarzen, „das schwarze Subjekt und die schwarze Erfahrung nicht durch die Natur oder andere wesenhafte Garantien stabilisiert werden, dann müssen sie historisch, kulturell und politisch konstruiert sein – der Begriff, der dies bezeichnet, ist der der ‚Ethnizität‘“ (Hall, 1994, S. 21).

für die „bewusste Betonung solcher Situiertheit in einem politischen und kulturellen Rahmen.“ Ethnizität wird schließlich hier begriffen als „eine unvermeidbare Kondition jeglicher menschlichen Existenz, da sich jedes Individuum immer schon in einem ethnisch bestimmten kulturellen Kontext befindet“ (Nünning, 2013, S. 195).

Ethnisierung ist „im Rahmen der gesellschaftlichen Diskursanalyse ein[] Vorgang, bei dem Personen wegen ihrer Herkunft, ihres Aussehens oder ihrer Lebensgewohnheiten einer vermeintlich homogenen sozialen Gruppe zugeordnet werden“⁵². Sie bezeichnet auch die Instrumentalisierung der ethnischen Zugehörigkeit zu einem bestimmten Zweck. Dabei werden Menschen ausschließlich in Bezug auf ihre ethnische Zugehörigkeit bevorzugt oder aber benachteiligt, diskriminiert. Eine starke Bindung an die eigene Ethnie kann zum Ethnozentrismus führen. Dieser lässt sich definieren als „eine politische Einstellung, die die Werte (z. B. Religion) und die Besonderheiten (z. B. Hautfarbe) der eigenen Volksgruppe (Ethnie) über die anderer Völker stellt bzw. zur Bewertungsgrundlage nimmt“ (Schubert/Klein 2016) und somit zu Konflikten mit anderen ethnischen Gruppen führen kann. Dies ist meistens der Fall bei Machtkämpfen in multiethnischen Nationen.

Der ethnische Pluralismus ist eine Lehre, die die Vielfalt von Ethnien anerkennt, diese positiv bewertet und sich für ihr friedliches Miteinander einsetzt. Jede Ethnie ist eng verbunden mit ihrer eigenen Kultur. Deswegen entstehen in Nationen mit vielen Ethnien auch unterschiedliche ethnische (Sub)kulturen. Insofern erweist sich Ethnizität als eine Kategorie, mit der sich Interkulturelle Germanistik systematisch befassen sollte, insbesondere in Ländern, in denen die Ethnizität zu einem Problembereich geworden ist.

Zur Problematik der Ethnizität in Afrika

Die heutigen Länder Afrikas sind in Bezug auf ihre geopolitischen Grenzen und ihr Regierungssystem bekanntlich ein Produkt der abendländischen Kolonialisierung. Die 1885 beim Berliner Kongress beschlossene Aufteilung Afrikas hat keine Rücksicht auf die verschiedenen Ethnien genommen, die den Kontinent bevölkerten. Durch die willkürlichen Grenzziehungen wurden Ethnien auf zwei oder mehrere Länder verteilt. Andere wurden mit fremden Ethnien auf ein und demselben politischen Territorium zusammengebracht. Einerseits sind ethnische Gruppen wie die *Haussa* in unterschiedlicher Dichte in fast allen Ländern

⁵² <http://de.wikipedia.org/wiki/Ethnisierung> [01.09.2016].

Westafrikas zu finden, andererseits ist jedes Land Afrikas bevölkert von mehreren ethnischen Gruppen, z. B. 300 in Nigeria, 37 in Togo etc.

Im Gegensatz zu den vorkolonialen Staatsgebilden Afrikas mit ihren weitgehend ethnisch homogenen Bewohnern⁵³ zeichnen sich die modernen Staaten durch eine Diversität von Ethnien aus, die sie bevölkern. Dies erschwert die Entstehung von Nationalstaaten, da die Interessen der jeweiligen Ethnien vor allem beim Kampf um die Macht meistens unvereinbar sind.

Der Ethnozentrismus und die Ethnisierung des Machtapparats sind eines der ernstzunehmenden Übel, die die Entstehung von modernen demokratischen Staaten in Afrika unterminieren. Bürgerkriege, soziale Spannungen, Vetternwirtschaft, Staatsstrieche, politische Unruhen etc. finden ihre nähere oder fernere Ursache in diesem Übel. Der Schluss liegt nahe, dass Multiethnizität in Ländern Afrikas einen entwicklungshemmenden Faktor bildet.

In ihrer gemeinsamen Studie begründen William Easterly und Rose Levine (1997, S. 203-250) die ‚Wachstums-Tragödie‘ Afrikas durch die starke ethnische Heterogenität seiner Gesellschaft. Thomas Bossuroy schließt sich dieser Meinung an. In seiner auf statistischen Daten beruhenden Studie zu den Determinanten der ethnischen Identitätsbildung in sieben Ländern Westafrikas kommt er zu der Feststellung, dass die ethnische Heterogenität ein Handicap für die Einrichtung eines demokratischen Staates in den untersuchten Ländern darstellt, denn bei den Staatsbürgern ist das Zugehörigkeitsgefühl gegenüber der eigenen Ethnie stärker als das dem Staat gegenüber:

«Selon la trajectoire de développement suivie par un pays considéré, l'hétérogénéité ethnique constituera un frein plus ou moins important à l'instauration d'un régime démocratique car, à un moment donné, l'ethnicité sera un aspect de l'identité des individus plus ou moins fréquemment invoqué au détriment de l'appartenance nationale.» (Bossuroy, 2006, S. 134)

Sam A. Amoo (1997, S. 16) hebt 1997 in seinem PNUD-Bericht die grundsätzliche Konfliktrichtigkeit der Multiethnizität in afrikanischen Staaten hervor. Sodjiné Labité Prince-Agbojjan (2012) zeigt in seiner Arbeit, wie die Ethnisierung von politischen Parteien in Togo die soziale Kohäsion im Lande beeinträchtigt.

Die meisten Arbeiten über die Ethnizität in Afrika vertreten die Meinung, dass die Ethnizität als erlebte anthropologische Realität unausweichlich ist und

⁵³ Erwähnenswert sind z. B. das Ghana-Reich (bevölkert von den *Soninke*), Haussa-Königsreich, das Mandingo-Königsreich etc., das Fulbe-Reich des Massina, das Königsreich der Adja-Ewes von Tado etc.

mithin in jeder nationalen Politik berücksichtigt werden sollte. Patrice Jean Ake (2006) schreibt dazu: « *Le fait ethnique demeure un point de passage obligé pour toute entreprise politique africaine.* » Für Prince-Agbodjan könnte die Ethnizität durch Aufklärung zur Grundlage für eine Einheit in der Vielfalt werden: « *Loin de l'éradiquer, car faisant partie de nos réalités, il [le fait ethnique, A. A.] peut par la sensibilisation, s'il n'est pas instrumentalisé, devenir une base pour une unité dans la diversité* » (Prince-Agbodjan, 2012, S. 69).

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Multiethnizität und deren Folgen in Afrika darf m. E. nicht den Sozialwissenschaften allein überlassen werden. Da Multiethnizität eines der Hauptmerkmale der afrikanischen Gesellschaften ist, sollte stattdessen eine afrikanische Germanistik, die sich als interkulturelle Entwicklungswissenschaft versteht, sie in Forschung und Lehre unbedingt zu einer zentralen Kategorie machen.

Aber bevor ich darauf eingehe, wie die afrikanische Germanistik mit der Frage der Multiethnizität in Afrika umgehen soll, möchte ich zunächst erläutern, was die afrikanische Germanistik ausmacht und welches der Stellenwert der Interkulturalität dabei ist.

Interkulturalität als Grundbegriff der afrikanischen Germanistik

Die afrikanische Germanistik ist im Sog der Diskussion um die Konturierung einer interkulturellen Germanistik entstanden. Davor war Germanistik an den meisten Universitäten Afrikas, vor allem an den französischsprachigen Universitäten, ein Erbe des französischen Schulsystems. Der Ausdruck ‚afrikanische Germanistik‘ wurde Anfang der 1980er Jahre von der damals an der Universität Nzukka (Nigeria) dozierenden Germanistin Edith Ihekweazu und dem an der Universität Dakar (Senegal) tätigen Germanisten Amadou B. Sadju in die Diskussion um die Konturierung einer interkulturellen Germanistik eingeführt. In ihrem Beitrag ‚Afrikanische Germanistik‘ geht Ihekweazu den Zielen und Wegen einer afrikanischen Germanistik nach. Ihr zufolge kann unter dem Begriff ‚afrikanische Germanistik‘ zweierlei verstanden werden. Zunächst bezeichnet ‚afrikanische Germanistik‘ aus einem puristischen Blickwinkel eine ‚Germanistik von Afrikanern für Afrikaner‘ (Ihekweazu, 1985, S. 287). Im weiteren Blickwinkel wird sie dann definiert als eine ‚Germanistik in Afrika‘ (Ihekweazu, 1985, S. 288), und dies unabhängig von der Herkunft oder Nationalität ihrer Vertreter. Auf der Grundlage beider Definitionen, die sich in der Tat ergänzen, beschreibt Ihekweazu den Status eines afrikanischen Germanisten. ‚Afrikanische Germanisten‘, schreibt sie,

„sind solche, deren vitale und materielle Basis in Afrika liegt, deren Interessen sich im gesellschaftlichen Zusammenhang eines afrikanischen Landes definieren

und die ihre Relevanz im entsprechenden Erziehungssystem unter Beweis stellen.“
(Ihekweazu, 1985, S. 290)

Bei einer afrikanischen Germanistik geht es Ihekweazu darum,

„Konzepte zu entwickeln, die über Deutsch als Fremdsprache hinausgehen und auf eine Germanistik zielen, die als mehrdimensionale Kulturwissenschaft gebaut ist und ihren Gegenstand zugleich in reziproker Wahrnehmung kultureller Differenzen auch innerhalb Afrikas konstruiert, erforscht und lehrt.“
(Wierlacher, 2003, S. 11)

Die interkulturelle Germanistik hat eine besondere Bedeutung für die afrikanische Germanistik. Diese Bedeutung erläutert Wierlacher wie folgt:

„Der Begriff ‚interkulturelle Germanistik‘ bedeutet auch in Bezug auf Afrika nicht Fortschreibung historischer Dominanzen wie der französischen oder britischen professionellen Kontexte, sondern die Erarbeitung einer afrikanischen Ausgangsbasis in der Hoffnung, zum selbstbewussten Austausch von Ideen, Theorien, Erfahrungen gleichgesetzter Partner in der Welt beitragen zu können, die mit ihrer eigenen Stimme in der Wissenschaftskommunikation zu Wort kommen.“
(Wierlacher, 2003, S. 9)

Die afrikanische Germanistik wurde insofern als eine interkulturelle Germanistik erfasst, der eine emanzipatorische, ideologiekritische und entwicklungsrelevante Funktion zugeschrieben wurde. Sie verfährt u. a. imagologisch, interdisziplinär und kulturvergleichend.

Bei der damit einhergehenden dialektischen Auseinandersetzung von Eigenem und Fremdem wird die entscheidende Rolle der als ‚fremd‘ begriffenen deutschen Kultur bei der Selbstfindung der als ‚eigen‘ erfassten afrikanischen Kultur eindeutig anerkannt (vgl. Simo, 1987, S. 693-700) und somit das Fremde als ‚Ferment‘ des ‚Eigenen‘ gefeiert. Interkulturalität wird hierbei *de facto* als ein Begriff aufgefasst, der vor allem bzw. nur afrikanische Kultur und deutsche/deutschsprachige Kultur involviert.

Jedoch bieten die vielen ethnischen Kulturen in afrikanischen Ländern genügend Paradigmen für eine Auseinandersetzung von Eigenem und Fremdem. Da die Multiethnizität in Bezug auf Afrika zu den entwicklungsrelevanten Fragen gehört und zumal die afrikanische Germanistik sich auch als interkulturelle Entwicklungswissenschaft versteht, fällt der interkulturellen afrikanischen Germanistik die Aufgabe zu, Interkulturalität als Grundlage zur Förderung des interethnischen Dialogs in Afrika zu funktionalisieren, denn „die Lehre der Außensicht“, so Ibrahima Diop, „darf nicht die Aufgaben der Innensicht überschatten“ (Diop, 2000, S. 161). Wie dem auch sei, Interkulturalität erweist sich als heuristisches und didaktisches Prinzip und auch als wichtiger Forschungsgegenstand der afrikanischen Germanistik.

Interkulturalität als Sprungbrett zur interethnischen Verständigung

Dass eine interkulturell angehauchte afrikanische Germanistik die Problematik der Multiethnizität in Afrika zu fokussieren hat, bedarf eigentlich keiner wissenschaftlichen Legitimation. Hess-Lüttich fand schon in der Beschäftigung mit den Ursachen von Konflikten in interethnischer Kommunikation eine der Hauptaufgaben der Interkulturellen Germanistik (Hess-Lüttich, 2003, S. 77). Und jede afrikanische Germanistik, die interkulturell angelegt ist, sollte sich, wie ich es oben gezeigt habe, mit der Frage der Multiethnizität in Afrika befassen. Aber Tatsache ist, dass zu wenige Arbeiten zu dieser Frage innerhalb der afrikanischen Germanistik vorliegen.

Zu den sehr wenigen germanistischen Studien⁵⁴ zur Problematik der Multiethnizität in Afrika gehört ein Aufsatz des ivoirischen Germanisten Michel K. Gnéba (2000). In dem von Goethe und dessen Zeitgenossen vertretenen Föderalismus, der die ethnische Eigenart einzelner Volksgruppen berücksichtigt, glaubt Gnéba eine Antwort auf die ethnische Frage in Afrika gefunden zu haben:

« En ce qui concerne l'Afrique, où les ethnies dans chaque Etat sont souvent très différentes les unes des autres, sa seule chance ici ne peut a fortiori résider que dans cette même forme fédérative, c'est-à-dire dans la fédération des nations traditionnelles que sont les ethnies, si l'on veut y créer des Etats selon la doctrine de l'Ecole Historique du Droit, sans les condamner à être à l'écart du monde moderne. » (Gnéba, 2000, S. 26)

Dabei hat sich Gnéba nicht nur mit Goethes und mit Herders Werken sowie mit der Historischen Rechtsschule auseinandergesetzt, sondern auch mit Léopold Sédar Senghors Auffassung einer kulturellen Partikularität der zugehörigen Nationen im Rahmen eines großen französischen Kolonialreichs und mit Bernard B. Somes Projekt eines geopolitischen, nach der Lehre der Historischen Rechtsschule organisierten Afrikas. Diese kulturkontrastive Auseinandersetzung mit afrikanischen und deutschen Autoren hinsichtlich der Ethnizitätsfrage, die sich damals im deutschen Kulturraum stellte und bis in die heutigen Tage hinein im afrikanischen Kulturraum immer akuter wird, veranlasst

⁵⁴ Zu erwähnen ist auch ein Beitrag des senegalesischen Germanisten Ibrahima Diop (2001, S. 135-146). Allerdings wird hier die ethnische Konstellation in afrikanischen Ländern nicht fokussiert.

den ivorischen Germanisten dazu, Lösungsvorschläge für das Phänomen in der eigenen Kultur in die Debatte einzubringen.

Genauso wie Interkulturalität bei der interkulturellen Germanistik nicht als ‚Handicap‘, sondern als Bereicherung aufgefasst wird, sollte auch in der Multiethnizität weder ein Hindernis für die Bildung einer nationalen Einheit in den modernen Staaten Afrikas, noch eine Behinderung für die wirtschaftliche, soziokulturelle und politische Entwicklung des Kontinents gesehen werden. Stattdessen sollte das einheitsbildende und das entwicklungsfördernde Potenzial der Multiethnizität anerkannt und ausgewertet werden.

Eine interkulturell orientierte afrikanische Germanistik sollte sich deshalb nicht für die Abschaffung der einzelnen Ethnien, geschweige denn für deren Verschmelzung miteinander zu einem großen homogenen Ensemble einsetzen, sondern vielmehr für einen egalitären Dialog, für Toleranz und Empathie zwischen den Vertretern der jeweiligen Ethnien. Zumal Toleranz und Empathie Kompetenzen sind, die in jedem Fall bei der interkulturellen Germanistik erworben werden können, bleibt dem afrikanischen Germanisten nur, solche Kompetenzen hinsichtlich der speziellen Frage der Multiethnizität in Afrika in Lehre und Forschung zu fördern. Diese Kompetenzförderung sollte in allen Bereichen der interkulturell ausgerichteten afrikanischen Germanistik implementiert werden.

In der Literaturwissenschaft impliziert das zum Beispiel, dass mehr Texte behandelt werden, die das Nebeneinander unterschiedlicher Ethnien thematisieren bzw. Aufschlüsse über die Multiethnizität im eigenen Land zulassen. Der afrikanische Literaturwissenschaftler sollte zwar die Schwierigkeiten und Konflikte bei dem multiethnischen Nebeneinander hervorheben, untersuchen und diskutieren, aber vor allem zeigen, dass diese überwunden werden können und dass die Multiethnizität zur Nationalentwicklung beitragen kann, insbesondere, wenn sie zum Zwecke der Interethnizität weiter gefördert wird. Er sollte sich auch für volkstümliche Texte aus verschiedenen Ethnien des eigenen Landes interessieren und vergleichende Untersuchungen bezüglich der Themen, Motive, Figuren und Erzähltechniken durchführen. Dabei sollten nicht nur Parallelen zu deutschen volkstümlichen Texten gezogen, sondern auch eine interethnische Annäherung an die Texte durchgeführt werden. Der afrikanische Germanist könnte auch bei der Sammlung solcher Texte und bei derer Transkription und Übersetzung viel bewirken. Da die Germanistikstudierenden in afrikanischen Ländern meistens aus verschiedenen Ethnien stammen, sind sie die ersten Ansprechpartner bei der Sammlung, Transkription und Übersetzung von volkstümlichen Texten. Derlei Tätigkeiten könnten Gegenstand von Abschlussarbeiten sein. Auch bei literarischen Leser-Gesprächen könnten die teilnehmenden Studierenden ethnospesifische Perspektiven in die Diskussion einbringen und sie damit bereichern. Da der afrikanische Blick in Anbetracht der vielen unterschiedlichen Ethnien bereits

facettenreich ist, könnte ein afrikanisches Herangehen an die deutsche Literatur multiperspektivisch organisiert werden.

Soweit mit Ethnien generell auch Sprachen verbunden sind, sollten in der Linguistik auch die ethnischen Fragen innerhalb des Kontinents und des eigenen Landes berücksichtigt und thematisiert werden. Besonders bei der Syntax, der Morphologie, der Phonologie, der Phonetik sowie bei der Soziolinguistik lassen sich Untersuchungen durchführen, die neben der deutschen Sprache die vielen Nationalsprachen des eigenen Landes einbeziehen. Auf Entlehnungen, Fremdwörtern und Transpositionen, die einerseits die einzelnen Nationalsprachen untereinander und andererseits die deutsche Sprache und die Nationalsprachen kennzeichnen, sollte ein besonderes Augenmerk gerichtet werden, denn sie sind Beispiele eines fruchtbaren Kontakts zwischen einzelnen Ethnien. Auch die Kenntnis der verschiedenen Sprachen hat didaktische Vorteile beim Erlernen der deutschen Laute (Vgl. Lébikaza 2000). Die Beschreibung der Laute sowie ihre Realisierungen in deutscher Sprache werden nämlich dadurch erleichtert, dass im Unterricht bei Bedarf auf das ganze Spektrum von Lauten aus verschiedenen Muttersprachen der teilnehmenden Studierenden zurückgegriffen werden kann. Die mit Multiethnizität verbundene Mehrsprachigkeit bietet in der Tat ein breites Repertoire von Lauten an, auf das Bezug genommen werden kann, um bei den Ausspracheübungen positive Transfers zu begünstigen.

Bei der Landeskunde sollte der Schwerpunkt auf die Tatsache gesetzt werden, dass deutschsprachige Länder, vor allem Deutschland, trotz ihrer offensichtlich soliden Nationaleinheit auch aus unterschiedlichen Volksgruppen oder Ethnien bestehen. Die Sachsen, die Schwaben, die Thüringer, die Franken, die Bayern, die Friesen, die Mecklenburger, die Schlesier etc., die alle zur deutschen Nation gehören, bewahren durch ihre Dialekte, ihre traditionelle Tracht, ihre Volksfeste, ihre Essenspezialitäten, ihre Volkslieder etc. ihre ethnisch-kulturelle Eigenart innerhalb der Nationaleinheit. Dieser kulturelle, aber zugleich auch politische Föderalismus kann, wie es schon Gnéba treffend gezeigt hat, auf die Verhältnisse in Afrika *mutatis mutandis* übertragen werden. Außerdem kann eine vergleichende Untersuchung von Volksgruppen in Deutschland und in afrikanischen Ländern dazu beitragen, den Begriff der Ethnizität zu dekonstruieren.⁵⁵

⁵⁵ Die oben erwähnten deutschen Volksgruppen (oder ‚Stämme‘) können nicht ohne Weiteres als ethnische Gruppen betrachtet werden. Es ist aber geläufig, Volksgruppen in Afrika mit Ethnien gleichzustellen und hinter jedem Konflikt ethnische Beweggründe zu sehen. Hierdurch kommt die kolonialistische Konnotiertheit des Ethnie-Begriffs zum Ausdruck. Eine

Beim universitären DaF-Unterricht wird es darauf ankommen, anhand von Interkulturalität das Bewusstsein der lernenden Studierenden hinsichtlich der Multiethnizität im eigenen Land und des Umgangs mit dieser zu schärfen. Die hierbei zu erwerbenden Kompetenzen sind unter anderem Toleranz, Empathie, Offenheit gegenüber fremden Ethnien im eigenen Land. Solche Kompetenzen bilden den Sockel für eine interethnische Verständigung und für die Entstehung von modernen Staaten in Afrika. Die nachhaltige Entwicklung des Kontinents beruht unter anderem auf einer so konzipierten Interethnizität.

Abschließende Bemerkungen

Am Ende meiner Ausführungen lässt sich festhalten, dass sich die Interkulturalität der afrikanischen Germanistik nicht allein auf die Beziehung zwischen Deutschland bzw. deutschsprachigen Ländern und Afrika beschränken sollte. Interkulturalität, so wie sie in einer interkulturellen Germanistik erfasst wird, kann unter vielen Gesichtspunkten der afrikanischen Germanistik Anregungen geben, eigene afrikanische Probleme zu reflektieren.

Sofern Multiethnizität nachweislich zu Konflikten führt, das Nationalbewusstsein beeinträchtigt und die ökonomische, soziokulturelle und politische Entwicklung hemmt, sollte sich eine afrikanische Germanistik, die sich als interkulturell versteht, mit der Problematik der Multiethnizität intensiver auseinandersetzen. Multiethnizität sollte zu einer zentralen Kategorie der afrikanischen Germanistik werden. In der Forschung und Lehre, in der Literaturwissenschaft, in der Linguistik, in der Landeskunde sowie in der DaF-Didaktik sollte deswegen auf Multiethnizität als heuristisches und didaktisches Prinzip, aber auch vor allem als Forschungsgegenstand zurückgegriffen werden. Dabei sollte Multiethnizität nicht nur als ein Bündel konfliktauslösender und entwicklungshemmender Faktoren gesehen werden, sondern sollte als Potenzial betrachtet werden, das ausgenutzt werden müsste, um eine friedliche und nachhaltige Entwicklung der jeweiligen afrikanischen Länder zu fördern. Unter diesen Voraussetzungen könnte sich Interkulturalität als Sprungbrett zum interethnischen Dialog in Afrika erweisen.

vergleichende Betrachtung der Sachlage in Deutschland und in Afrika kann dabei helfen, den Begriff in Frage zu stellen.

Bibliographie

- [Anon.]: *Ethnisierung*. Verfügbar unter <http://de.wikipedia.org/wiki/Ethnisierung> [20/02/2020].
- Ake, Patrice Jean (2006). Le pluralisme linguistique et ethnique dans nos États africains : Bilan et perspectives. In: *Être et Devenir du Cosmos 4. Court traité de philosophie de la nature DEUG I 2006 - 2007*. Disponible sur <https://akepatrice.wordpress.com/2006/12/12/pluralisme-linguistique-et-ethnique-suite/> [20/09/2016].
- Amoo, G. Sam (1997). *Le défi de l'ethnicité et des conflits en Afrique : Nécessité d'un nouveau modèle*. Rapport du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD).
- Bossuroy, Thomas (2006). Déterminants de l'identification ethnique en Afrique de l'Ouest. In: *Afrique contemporaine*, n° 220, 4, S. 119-136.
- Diop, Ibrahima (2000). *Das Selbstverständnis von Germanistik und Deutschunterricht im frankophonen Afrika: Vom kolonialen Unterrichtsfach zu eigenständigen Deutschlandstudien und zum praxisbezogenen Lernen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Diop, Ibrahima (2001). Ethnizität versus Interkulturalität: Deutschland in den französischen Lehrwerken im 19. und 20. Jahrhundert und seine Auswirkungen. In: *Amo - Revue Sénégalaise de Germanistique*, vol. 4, S. 135-146.
- Easterly, William/Levine, Rose (1997). Africa's growth tragedy: policies and ethnic divisions. In: *Quarterly Journal of Economics*, vol. 112, n° 4, S. 1203-1250.
- Gnéba, K. Michel (2000). La réponse de Goethe et de l'époque de Goethe à la question ethnique en Afrique. In: Ahadji, Valentin/Serge Glitho, Serge/Oloukpona-Yinnon, Adjai (Hg.), *Goethe dans la germanistique ouest-africaine : Actes du Colloque International de Lomé à l'occasion du 250ème anniversaire de la naissance de Goethe (du 10 au 13 mars 1999)*. Lomé : Presses de l'U.B., S. 17-27.
- Hall, Stuart (1994). Neue Ethnizitäten. In: Mehlem, Ulrich et al. (Hg.), *Stuart Hall. Rassismus und kulturelle Identität: Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument, S. 15-25.

- Hess-Lüttich, W. B. Ernest (2003). Interkulturelle Kommunikation. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hg.), *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler, S. 75-88.
- Ihekweazu, Edith (1985). Afrikanische Germanistik: Ziele und Wege des Faches in der ‚Dritten Welt‘ am Beispiel Nigerias. In: Wierlacher, Alois (Hg.), *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: Iudicium, S. 285-305.
- Lébiakaza, Kézié Koyenzi (2000). Linguistique et enseignement de l'allemand, langue étrangère, dans une université africaine francophone. In: Ahadji, Valentin/Glitho, Serge/Oloukpona-Yinnon, Adjai (Hg.), *Goethe dans la germanistique ouest-africaine, Actes du Colloque International de Lomé à l'occasion du 250^e anniversaire de la naissance de Goethe (du 10 au 13 mars 1999)*. Lomé: Presses de l'U.B, S. 167-183.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2012). *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. 3. Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Nünning, Ansgar (Hg.) (2013). *Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. 5. Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Simo, David (1987). Germanistik und Selbstfindung: Zur Dialektik Fremdverstehen-Selbstverstehen. In: Wierlacher, Alois (Hg.), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik: Akten des I. Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik*. München: Iudicium, S. 693-700.
- Sodjinè, Prince-Agbodjan Labité (2012). *L'ethnie dans le fonctionnement des partis politiques au Togo : Cas du CAR, de l'ex-RPT et de l'UFC, Mémoire pour l'obtention de Maîtrise ès Lettres et Sciences Humaines, Option Politique et Communication*. Nicht veröffentlichte Studienabschlussarbeit. Département de Sociologie, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Lomé, Université de Lomé.
- Schubert, Klaus/Klein, Martina (2016). *Das Politiklexikon*. 6. Auflage. Bonn: Dietz.
- Weber, Max (1947). *Wirtschaft und Gesellschaft*. 3. Auflage. der 2. verm. Auflage. Tübingen: Mohr.
- Wierlacher, Alois (1985). Einleitung. In: Wierlacher, Alois (Hg.), *Das Fremde und das Eigene: Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: Iudicium, S. VII-XV.

Wierlacher, Alois (2003). Interkulturelle Germanistik. Zu ihrer Geschichte und Theorie: Mit einer Forschungsbibliographie. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hg.), *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 1-75.

ABDOULAYE OUÉDRAOGO
Université de Koudougou (Burkina Faso)

Nationalisation et mondialisation en éducation : les orientations pédagogiques pour un enseignement global et intégral

Nationalisierung und Globalisierung im Bereich der Bildung:
Pädagogische Orientierungen für einen globalen und
integrativen Ansatz

Zusammenfassung

Seit den Unabhängigkeiten wird das Thema der Bildungspolitik in vielen afrikanischen Ländern viel diskutiert. Welches Modell eignet sich am besten für den afrikanischen Kontext? Sollen die Schulen nationalisiert werden? D.h. an die afrikanischen Realitäten und Anforderungen angepasst werden? Oder sollen wir unsere Bildungssysteme offenlassen? Zu diesem Zweck haben viele afrikanische Länder verschiedene Bildungsansätze implementiert.

Dieser Artikel ist ein kritischer Ansatz über die Wirklichkeit unserer heutigen pädagogischen Ansätze in Schulklassen, um eine bessere Verbindung zu dem zunehmend offenen und globalisierten sozialen Kontext zu ermöglichen.

Darüber hinaus stellt der Autor zunächst fest, dass das aktuelle Schulsystem die Identitätsbildung bei den Jugendlichen nicht ermöglicht. Die Einführung neuer Bildungsansätze ist gerade notwendig. Sie sollten aber den lokalen Anforderungen und Besonderheiten angepasst werden und in einem Prozess der Verknüpfung mit der offenen Welt durchdacht werden.

Um dies zu ermöglichen, wird Kritik an den Unterrichtsmethoden geübt und eine Erweiterung der Lehraufgaben vor, die sich mehr am Erwerb von Anpassungsfähigkeiten orientieren.

Schlüsselwörter

Nationalisierung – Globalisierung – Bildungspolitik – traditionelle Kulturen und Werte – pädagogische Praxen.

Résumé

La question du choix de politiques éducatives fait l'objet de discussions depuis les indépendances dans plusieurs pays africains. Quel modèle s'adapte le mieux aux contextes africains ? Faut-il nationaliser l'école, l'orienter vers nos réalités et exigences propres à nous, vers nos cultures et valeurs traditionnelles, ou, compte tenu des impératifs mondiaux actuels, faut-il l'ouvrir et la laisser à la merci des politiques étrangères ? A cet effet, de nombreux pays africains *ont été de véritables laboratoires d'expérimentation* de nouvelles approches pédagogiques. Les différentes réformes engagées s'associent à une volonté d'adaptation et d'ouverture. L'adaptation de l'école à son milieu est une exigence pédagogique reconnue, car, le milieu biologique, le milieu social et aussi bien le milieu idéologique et humain jouent un rôle prépondérant en éducation. Ainsi la nécessité actuelle d'ouvrir l'école au reste du monde s'impose-elle par le simple fait de la mondialisation et de l'enchevêtrement des fléaux et phénomènes, mais aussi et surtout par le besoin et la nécessité de connaître l'Autre pour mieux le comprendre et l'accepter. La présente contribution se veut être un questionnement sur les repères et orientations pédagogiques nouveaux pouvant servir de tremplin aux enseignants en activité pour une approche plus globale et intégrale.

Mots-clés

Nationalisation – mondialisation – politiques éducatives – cultures et valeurs traditionnelles – pratiques pédagogiques.

Introduction

La question du choix de politiques éducatives fait l'objet de discussions depuis les indépendances dans plusieurs pays africains. Quel modèle s'adapte le mieux à quel contexte africain ? Faut-il nationaliser l'école, l'orienter vers nos réalités et exigences propres à nous, vers nos cultures et valeurs traditionnelles, ou, faut-il l'ouvrir à des modèles exogènes ? A cet effet, de nombreux pays africains ont opéré plusieurs réformes et expérimenté diverses approches pédagogiques. Les différentes réformes engagées s'associent à la fois, à une volonté d'adaptation et d'ouverture.

L'adaptation de l'école à son milieu est une exigence pédagogique reconnue ; même si certaines politiques en la matière s'apparentent à une nationalisation. Une éducation qui s'appuie sur le milieu biologique, social, idéologique et humain de l'apprenant lui permet de construire une confiance en soi

et une identité solide qui sont des repères importants pour son insertion socio-culturelle parmi les siens, mais aussi et surtout pour fixer et admettre les similitudes et les dissemblances chez les autres.

Aussi, la nécessité actuelle d'ouvrir l'école au reste du monde s'impose par le simple fait de la mondialisation, de la globalisation, de l'enchevêtrement des fléaux et phénomènes, mais aussi et surtout par le besoin et la nécessité de connaître l'Autre pour mieux le comprendre et l'accepter.

Notre monde est actuellement sous l'emprise de turpitudes diverses telles que l'islamisme radical, l'immigration sous toutes ses formes avec ses corollaires de difficultés, l'émergence du nationalisme avec ses implications racistes etc. Il convient de se demander quel rôle doit jouer l'école, en particulier l'école africaine, dans l'édification d'une société mondiale éprise de paix et de justice. Quelle est notre responsabilité, à nous enseignants, dans la préparation des plus jeunes, à l'optique d'une intégration sociale globale plus responsable ?

La présente contribution se veut être un questionnement sur nos pratiques pédagogiques ; une approche critique de nos habitudes pédagogiques en classe pour une meilleure connexion à la réalité sociale de plus en plus ouverte et mondialisée.

Le constat : les difficultés de l'école

Depuis la colonisation jusqu'à nos jours, l'éducation en Afrique est dans un tourment permanent. Les différents mécanismes traditionnels et locaux d'éducation et d'enseignement ont été désarticulés, relégués au second plan ou tout simplement abandonnés au profit du modèle occidental. Malgré tout, l'école moderne, après déjà plus d'un siècle d'expérimentation en Afrique, n'incarne toujours pas les espérances nationales et ne permet pas aussi d'affirmer une identité face à l'extérieur. Le *mal éducatif africain*, pour emprunter l'expression de Ki-Zerbo, 2012 (p. 17), a des causes multiformes qui ne feront pas l'objet de la présente réflexion. Toutefois, quelques-unes des faiblesses du système sont à aborder, afin de justifier le besoin d'innovation pédagogique permettant une meilleure approche interculturelle. Le constat actuel est inquiétant :

- L'école, sous sa forme actuelle, ne permet pas à l'individu africain de s'authentifier ; de partir de ce qu'il est, de connaître ses valeurs socioculturelles intrinsèques et collectives et de s'en servir pour bâtir son identité et son avenir. Habituellement on entend dire que l'école n'est pas adaptée à son milieu. Cela veut dire, qu'elle n'intègre pas pleinement l'individu-

apprenant à son milieu environnemental et à sa communauté pour permettre la construction de son identité. En d'autres termes, l'école empêche une expression plurielle des différences culturelles des apprenants. Elle rompt les liens avec les valeurs culturelles et coutumières, comme le confirme Guth, 1990, en ses termes : « *L'entrée de l'enfant dans le monde scolaire coupe les liens avec le sacré quotidien du village ainsi qu'avec les institutions formatrices coutumières* » (p. 81). Ensuite, l'école apparaît aujourd'hui comme étant incapable de proposer une nouvelle identité cohérente à l'individu-apprenant.

- Le système scolaire actuel souffre d'une inertie organisationnelle dont les conséquences sont nombreuses. Dans la plupart de nos structures d'éducation et d'enseignement, nous sommes de plus en plus confrontés à une situation de désintéressement et d'un manque de confiance progressif dans l'idéal scolaire chez les apprenants, à l'accroissement de la violence à l'école, à des résultats scolaires de plus en plus faibles, comme le confirme également le rapport Fourgous de février 2012, pour ce qui concerne la France (p. 28).

A propos de la violence, nos établissements d'enseignement et de formation sont devenus des foyers de tensions au lieu d'être, pour ce qui concerne le Burkina Faso, comme le confirme d'ailleurs le rapport national sur le développement de l'Éducation au Burkina Faso (2004, p. 7), le foyer d'un : « développement intégral et harmonieux des élèves et la promotion des valeurs universelles comme la solidarité, la justice, la tolérance et la culture de la paix [...] et l'appropriation des valeurs démocratiques en faveur d'une unité nationale ». Nos universités, quant à elles, s'enlisent dans des retards académiques difficilement maîtrisables.

La violence à l'école anéantit tous les efforts entrepris pour une éducation de qualité et désorganise les conditions d'apprentissage. Les causes de la dégradation de l'environnement d'apprentissage dans nos établissements scolaires sont multiples. Certains stigmatisent l'abandon de l'instruction civique et l'éducation morale dans tous les domaines d'enseignement.

Un autre constat est, comme l'ont déjà mentionné Baba-Moussa, Moussa et Rakotozafy, 2014, celui de l'inadaptation des contenus enseignés aux « *besoins de développement actuels de l'Afrique et aux exigences de la mondialisation* » (p. 37). Ki-Zerbo (2012) approfondit d'ailleurs, cette critique en ces termes : « *le système éducatif actuel des sociétés africaines n'est pas seulement en retard sur celui des pays industrialisés ; il est surtout en contradiction avec les besoins vitaux, alimentaires et élémentaires des dites sociétés* » (p. 17). Cet état de fait s'exprime par les difficultés d'insertion professionnelle

mais aussi sociale que les élèves formés par le système rencontrent au sortir du cursus scolaire et/ou universitaire. Nous convenons avec Meirieu, 1999, qu'il y a lieu de se demander si nos apprenants n'apprennent pas uniquement pour réussir leur cursus scolaire (p. 127).

Les conséquences du *mal éducatif africain* sont multiples. Pour n'en retenir que quelques-unes, nous citons la déperdition scolaire, le chômage, la délinquance de plus en plus grandissante et une acculturation profonde qualifiée par Guth d' « ablation sociale » (p. 82). Celle-ci ajoute également que « *L'intégration des scolarisés au village semble aussi ardue aujourd'hui qu'aux premiers jours de l'école en Afrique. L'importance du problème a cependant cru dans des proportions inquiétantes* » (p. 83).

Outre ces conséquences, il y a l'émigration due à un enseignement qui fait la propagande d'un Occident riche, luxueux, démocrate et libre. L'école apparaît plutôt comme un canal de propagande et de propagation des modes de vie à l'occidentale. Elle cultive un regard essentiellement tourné vers l'Occident.

Dans un tel contexte d'éducation et de formation, il est évidemment difficile de développer une conscience collective pour un progrès harmonieux dont les origines et les orientations fondent la fierté de l'individu et du groupe. Pour tendre vers cette aspiration, il est important de comprendre la nécessité, à la fois, de la nationalisation et de la mondialisation en éducation.

La nationalisation et la mondialisation en éducation

La notion de nationalisation, selon le dictionnaire Larousse, 2002, renvoie à un processus de transfert de propriété à la collectivité nationale. Nous nous éparignons le fait de faire face à la complexité sociopolitique et économique qui conduit un pays à faire un tel choix et de nous intéresser à ses implications ou à son entendement en éducation. Dans la littérature, le concept de nationalisation en éducation renvoie à un processus d'adaptation de l'école. Cela veut dire que l'école doit être en adéquation avec son environnement social comme le préconisaient d'ailleurs certains pédagogues de l'Ecole Nouvelle tels que Ovide Decroly, John Dewey, Célestin Freinet, Roger Cousinet. En effet, ces pionniers de l'Ecole Nouvelle comme Dewey avaient compris que le but de l'éducation ne consiste pas à extraire l'apprenant de son milieu physique et social ou à développer des modèles éloignés. L'école doit être plutôt, une réplique simplifiée et ordonnée des situations sociales.

Pour le cas africain, la nationalisation fait allusion à une africanisation de l'école, c'est-à-dire, une éducation avec une *perspective africaine* qui signifie que :

« Le processus éducatif doit prendre ancrage dans les valeurs socioculturelles africaines : être compatible avec les connaissances, les croyances, les mœurs, les coutumes, les pratiques, etc., que l'élève a en lui. L'éducation, tant dans ses orientations que dans ses enseignements, doit être compatible avec la société qui est représentée par l'élève. Si tel est le cas, la greffe éducative prendra dans l'acquisition et l'assimilation par l'élève des savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'éducation lui apporte, ce qui lui permettra d'être intégré à la société. Haloui, 2003 » (p. 5-6).

En outre, comme le préconise Moumouni Abdou, 1998, cité par Baba Moussa et al. 2014, l'éducation et l'enseignement :

« ont toujours eu pour objectifs fondamentaux de former ceux à qui ils s'adressent, de façon à les préparer à s'adapter à la vie sociale, à y jouer le plus possible le rôle qui leur est ou leur sera dévolu, à développer chez eux toutes qualités, potentialités et capacités individuelles dont a besoin la société. » (p.30).

L'éducation, en ce sens, est, d'une part, comme le confirme également Ki-Zerbo « ... un processus d'accouchement d'une nouvelle société à partir de l'ancienne », sinon « ce serait l'école en Afrique et non l'école africaine » (p.112). Toutefois, il est évident que cette africanisation de l'école ne devrait pas nous isoler ou isoler le système éducatif. En effet, comme le suggèrent Baba Moussa et certains autres, l'école africaine :

« ne consiste pas à s'enfermer dans un afro-centrisme béat et passéiste, mais elle vise à prendre ancrage dans les valeurs socioculturelles africaines, tout en aiguisant l'esprit critique nécessaire à l'analyse des problématiques de développement d'une Afrique résolument tournée vers l'avenir » (p. 20)

Un avenir qui n'a de sens qu'en arrimant ses nouvelles identités à celles des autres dans le concert des nations.

La mondialisation en éducation renvoie, dans le présent contexte, à un processus d'emboîtement des exigences et des spécificités locales en matière d'éducation à celles mondiales. Il s'agit donc, en plus des contenus communs à tous les systèmes d'enseignement, à savoir, les disciplines classiques, de développer des approches interculturelles, dans lesquelles l'enseignement devrait se préoccuper de former un homme fier de ce qu'il est, libéré de tout préjugé et engagé résolument vers la construction d'un avenir commun. Enseigner dans ce contexte consiste donc à respecter un certain nombre de principes :

- L'enseignement devrait aider à détruire les complexes, les mythes et les préjugés pour plus de connaissance mais surtout de compréhension mutuelle. Pour ce faire, il devrait permettre, comme le suggère Mialaret, 1991 :

« d'observer d'autres formes de pratiques, et de procédés, d'avoir une ouverture sur d'autres peuples qui n'ont pas la même histoire, les mêmes conditions géographiques, sociopolitiques et économiques. Cela permet donc aux apprenants de reconsidérer leurs propres conditions, de les accepter et de s'en servir comme tremplin pour une ouverture vers les autres différences extérieures. » (p. 19)

Dans le même ordre d'idées, il consiste à mettre en exergue les valeurs cardinales de l'humanisme et de la solidarité par opposition à l'individualisme et à la pensée libérale. Il s'agit donc, de permettre de sortir du contexte restreint et d'interconnecter le global au local, car, selon Seitz, 2001 :

« Non seulement chaque partie du monde est intégrée de plus en plus à l'ensemble, mais encore le monde en tant que tout est de plus en plus présent dans chacune de ses parties » (non paginé).

- L'enseignement aujourd'hui, devrait en outre, promouvoir un développement durable. L'école devrait donc, permettre à l'apprenant d'acquérir et d'assimiler les principes fondamentaux qui mettent en exergue les préoccupations du devenir de notre planète ; c'est-à-dire :
 - un développement soucieux des générations futures, Rapport Brundtland (1987)
 - un développement conscient des limites des capacités des écosystèmes, UICN (1991)
 - un développement qui s'appuie sur un épanouissement social et culturel raisonnable et raisonné, R. Costanza (1991)
 - un développement soucieux de l'harmonie et de l'équilibre des actions de développement, Traité de Maastricht (1993)
 - un développement qui implique tout le monde dans la mise en œuvre de ses objectifs (Développement participatif), OCDE (2001)

En somme, l'école devrait permettre le développement de la responsabilité sociale (UNESCO), de la conscience collective, de la tolérance interculturelle, de la démocratie, de la citoyenneté etc. Malheureusement, nous constatons que nos approches pédagogiques actuelles contribuent très peu à l'atteinte de cet objectif.

Quelle est la réalité de nos enseignements actuels ?

Comment enseignons-nous en classe ? Changeons-nous vraiment grand-chose ? Les approches pédagogiques actuelles sont surtout centrées sur le savoir et le savoir-faire *pris comme une fin en soi* au détriment du savoir-être (Cf.

Lauwerier et Akkari, 2013, p. 10). Lorsque nous nous interrogeons sur l'impact de nos enseignements qui sont axés, dans la plupart des cas, sur le cognitif, nous nous rendons très vite à l'évidence qu'il y a un hiatus entre la théorie pédagogique du domaine cognitif et l'action réelle sur le terrain. Que font nos apprenants des acquisitions cognitives ? Que deviennent ces acquisitions cognitives ? Elles sont souvent si théoriques et inadaptées qu'elles deviennent également inefficaces dans le changement de comportement espéré chez les apprenants. Cela est sans doute dû au fait que nos enseignements fournissent rarement des réponses aux préoccupations à l'extérieur de la classe et à celles des apprenants. A ce propos, Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996), rejettent l'anathème sur la formation des enseignants. Pour eux : « *Les formations axées sur les concepts théoriques sans véritables appuis dans une réalité, font en sorte que le futur enseignant ne peut pas retrouver ultérieurement ces dits concepts lorsqu'il se replace dans sa pratique* » (p. 74). La solution viendrait de Develay (1992) qui affirme que :

« Une discipline d'enseignement, pour qu'elle apparaisse dans sa spécificité, devrait être enseignée comme réponse à des questions. Ce n'est que rarement le cas. Les élèves sont plus fréquemment enseignés qu'apprenants, les disciplines leur apparaissent comme un donné qui ne correspond que rarement à un problème, et non pas un construit en réponse à des questions » (p. 34).

En outre, quelle est la place des objectifs affectifs (savoir-être) dans la conception et la réalisation de nos séquences pédagogiques ? Pour quel changement de comportement enseignons-nous aujourd'hui ? Est-ce vraiment une de nos préoccupations, nous enseignants ? Il est vrai que la taxonomie des objectifs affectifs s'occupe des acquisitions beaucoup plus difficiles à mesurer. Il s'agit d'impondérables comme les sentiments, les attitudes, les intérêts, les valeurs etc. avec leur hiérarchie d'assimilation comme Krathwohl nous la propose en six étapes dont la réception, la réponse, la valorisation, l'organisation et la caractérisation par une valeur ou un système de valeurs (voir Audétat et Voirol, 1996). Et concernant particulièrement les valeurs, il s'agit de celles utiles pour bâtir une société responsable. Comme dans tous les autres domaines taxonomiques (cognitif et psychomoteur), le but est d'identifier des comportements observables et quantifiables à partir desquels nous pouvons déduire l'apprentissage. La complexité de la formulation des objectifs affectifs et de leur évaluation ne devrait pas désarmer ; puisque le changement de comportement escompté constitue l'essence même de l'éducation. Si apprendre c'est changer pour devenir tout simplement un - homme - avant de devenir un magistrat, un soldat ou un prêtre comme le disait Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), l'éducation poursuit donc une

formation globale et intégrale de l'enfant. Le nouvel Homme issu de cette éducation doit être capable de s'insérer aisément dans sa société et d'évoluer avec elle. Par conséquent, si nous voulons bâtir une société de paix et de tolérance, il est incontestablement impérieux de mettre l'accent sur l'enseignement pour un changement de comportement. Cinq siècles après, nous apprécions toujours la clairvoyance de l'écrivain français, Rabelais de nous rappeler que « *Science sans conscience n'est que ruine de l'âme* ».

Nos enseignements se focalisent plus sur le comment (la rigueur méthodologique) et délaissent le pourquoi. Jusqu'à nos jours, la préoccupation centrale en matière de formation des enseignants consiste surtout à les doter d'un savoir-faire pédagogique utile en classe. La configuration générale des formations concourt à réfléchir comment l'enseignant doit-il enseigner en classe ; comment doit-il réussir son intervention ? De l'élaboration de la fiche pédagogique aux évaluations, rien n'est laissé au hasard. Par contre, comment l'enseignant doit-il aider les apprenants à mieux apprendre et pourquoi doit-il faire apprendre ce qu'il enseigne ; voici des aspects rarement approfondis dans nos actions de formation. De ce fait, l'enseignant dans son acte d'enseignement se préoccupe plus de la construction et de la structuration de son intervention, pour souvent seulement satisfaire les exigences de l'inspection, en cas de besoin. D'ailleurs, la préoccupation de se conformer strictement au canevas pédagogique officiel n'est que très souvent éphémère ; juste le temps qu'il faut pour les examens de fin de formation chez les élèves-enseignants et pour les visites de classe chez les autres. Que se passe-t-il après ? Ce sont des programmes d'enseignement inachevés et des acquisitions pleines d'insuffisances. Paradoxalement et curieusement, nos enseignements sont « corrects » dans les classes d'examens. Nous faisons tout pour finir le programme dans le seul but de ne pas se sentir coupables d'un évident échec collectif déjà programmé depuis les classes intermédiaires. L'un dans l'autre, quel est le volume des acquisitions ? Quelle est la qualité de ces acquisitions ? Dans le cadre de cet article, nous nous interdisons d'approfondir ces aspects. Il y a donc une impérieuse nécessité de revoir notre manière de faire, de revisiter nos pratiques d'enseignement afin qu'elles aient un impact sur les comportements.

Pour ce faire, nos enseignements devraient avant tout consister à motiver pour l'apprentissage. Cela devrait nous amener à nous pencher sur les interrogations suivantes : Pourquoi dois-je enseigner la discipline que j'enseigne ? Qu'est-ce que je fais pour motiver les apprenants à me suivre tout le temps qu'il faut ? Pourquoi doivent-ils se contraindre d'être présents ? Combien sommes-nous à gagner l'admiration et la confiance de nos élèves et étudiants dès le début de notre intervention pédagogique, à travers une explication convaincante de la nécessité, voire même de l'utilité de notre discipline, de

notre module ou de notre thème d'enseignement ? Nous, enseignants, nous pensons savoir le bien que ce que nous enseignons procurera aux apprenants, malheureusement nous ne nous donnons pas le temps et la patience nécessaires pour les convaincre de ses bienfaits. Une réflexion individuelle centrée sur ces observations permettrait d'identifier les insuffisances liées à l'action d'enseignement/apprentissage, de restructurer et de réadapter nos interventions, de formuler l'utilité, l'adaptabilité ou la congruence avec la réalité concrète et immédiate. C'est de là que tire notre métier toute sa noblesse. C'est pourquoi d'ailleurs, il y a de plus en plus une nécessité de revenir à l'épistémologie des savoirs.

Nos approches pédagogiques favorisent la transmission du savoir quantitatif. En effet, dans la pédagogie transmissive, l'enseignant maîtrise le contenu structuré et transmet de façon univoque les connaissances aux apprenants. Cette pédagogie privilégie la relation enseignant-savoir où l'enseignant est un expert du contenu, le détenteur de la vérité. Il ne serait pas superflu de rappeler que la pédagogie transmissive repose sur la transmission, la répétition, la mémorisation et la restitution. Pendant longtemps, cette pratique pédagogique qui magnifie le maître-savant, a servi (et sert aujourd'hui encore) de source pédagogique dans laquelle nous nous sommes abreuvés. C'est un héritage duquel nous continuons de tirer la plupart de nos techniques d'enseignement en classe. Cependant, les adeptes de la réforme et de l'innovation pédagogique formulent plusieurs reproches à l'encontre de cette pédagogie en tant que philosophie d'enseignement, en tant qu'institution scolaire, mais aussi, en tant que démarche d'enseignement. Ils lui reprochent, entre autres, son caractère élitiste, sélectif et coercitif, la rigidité de sa structuration et surtout, sa méconnaissance de la psychologie de l'enfant conduisant à une homogénéisation mécanique des apprenants et des apprentissages, et enfin, son caractère encyclopédiste. A ce propos, Mialaret disait que : « ... nous n'avons plus le droit (et nous n'avons plus le temps) de pratiquer un mauvais encyclopédisme uniquement pour le plaisir de savoir pour savoir » (p.208). Ki-Zerbo ajoutait à ce propos que : « L'éducation n'est pas un simple exercice technique de vases communicants consistant à transvaser des connaissances, comme on transfère les technologies du Nord » (p. 112). L'enseignant d'aujourd'hui doit reconnaître qu'il n'est pas le vase plein, le seul détenteur du savoir et le seul maître à bord qui est censé remplir le vase vide (l'apprenant) dans des conditions autoritaires d'enseignement. Doit-il alors comprendre que son hypothétique autorité que lui confère ce métier d'enseignant s'effrite et ne lui sert plus ? Il faut, somme toute, reconnaître qu'il n'y a pas d'apprentissage véritable si les apprenants le perçoivent comme une corvée durant laquelle il faut qu'ils soient, d'après Jean-Jacques Hazan, ancien président de la Fédération

des conseils de parents d'élèves (FCPE) de France, cité par Weiler, 2012 : « *attentifs, polis et qu'ils ne bougent surtout pas* ». C'est pourquoi d'ailleurs, nous devrions avouer la primauté de l'apprentissage sur l'enseignement et faire en sorte que l'apprenant soit au centre du processus d'apprentissage, car, selon toujours le rapport Fourgous : « *Le collège et le lycée ne doivent plus seulement – remplir de bonnes têtes – et préparer à l'enseignement supérieur. Ils doivent également permettre de développer des compétences aussi essentielles et diverses que l'autonomie, la capacité d'innover ou l'adaptabilité.* » (p. 29). Il ne s'agit donc pas, dans l'acte d'enseigner, de transmettre aux apprenants seulement des connaissances à apprendre par cœur, ni de les mystifier ou de mythifier sa propre discipline. Il n'est pas rare de voir des cours de philosophie se transformer en une Académie de Platon. Dans le même ordre d'idées, il faut reconnaître qu'enseigner la guerre ne consiste pas à faire l'apologie de celle-ci à travers une description émotionnelle des faits de guerre. Aussi pour paraphraser Clerc, 1998 : « *L'excès de formalisation des programmes de mathématique moderne a contribué à faire croire à certains élèves que faire des mathématiques consistait à jongler avec un jargon abstrait ...* » (p. 38). Nous convenons plutôt avec Martinet, 2001, surtout pour ce qui concerne l'enseignement secondaire, que : « *L'enseignant est un professionnel de l'enseignement de la discipline à des groupes d'élèves et non un spécialiste de la discipline* » (p. 215). L'enseignement devrait contribuer davantage à découvrir la réalité avec les élèves que de construire ou d'inventer cette réalité (Cf. Develay 1992, p. 34). C'est seulement en découvrant cette réalité avec eux que nous construisons en eux cette fierté d'être et d'exister avant toute ouverture vers d'autres horizons. Ils parviendront, ainsi donc, à maîtriser des outils qui leur permettront de comprendre et de résoudre les problèmes qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans leur vie socioprofessionnelle et dans l'exercice de leur citoyenneté (Cf. Meirieu, 1999, p. 125). Nous nous en tenons à ces quelques observations tout en formulant la suite de la réflexion encore avec Develay en ses termes : « *Quel est le monde que nous allons irréversiblement construire en enseignant ce que nous enseignons ?* » (p. 26) et en enseignant comme nous enseignons ?

A propos des contenus et des méthodes d'apprentissage pour une société mondialisée

Dans le contexte africain actuel, l'éducation a besoin d'être innovée, et cette innovation viendrait de la pratique d'un savoir-faire éducatif qui tire son essence du terroir pour mieux comprendre le monde. Par conséquent, comme le propose Ki-Zerbo, il faut changer : « *les contenus des enseignements ainsi*

que la structuration du travail éducatif, mais aussi les méthodes d'apprentissage » (p. 102). Il y a nécessité ici, de s'appesantir sur les contenus et les méthodes d'apprentissage.

Les contenus des apprentissages ont toujours été au centre des préoccupations de l'UNESCO. Celle-ci propose *l'apprentissage universel* pour répondre à ses propres préoccupations qu'elle formule en ses termes : « ... qu'est-ce que tous les enfants et les jeunes doivent apprendre pour réussir dans une société mondialisée ? » UNESCO, 2013 (p. 5). Pour Seitz :

« Le caractère universel de l'éducation implique aussi que l'éducation doit toujours se référer à la globalité d'Un Seul Monde et puiser dans le patrimoine culturel de l'ensemble des êtres humains, et qu'elle vise l'amélioration des conditions de vie et l'instauration d'un ordre mondial de paix. » (non paginé).

La nécessité d'un apprentissage à vocation interculturelle basé sur les originalités culturelles et ouvert au monde présent et futur est ici, fortement préconisée. Il faudrait, par conséquent, enseigner, selon Develay toujours, « ce qui unit et ce qui libère ». Un enseignement qui unit vise à « intégrer chaque individu, d'une façon durable, à une communauté aussi large que possible... ». Ce qui libère renvoie à « ce qui est transférable, et ce qui fait agir » (p. 26). Les solutions aux préoccupations actuelles de l'éducation renvoient donc, pour ce qui concerne les contenus pédagogiques, à la nécessité d'intégrer des approches qui mettent l'accent sur la transmission de *méta-connaissances* pour lesquelles, selon le rapport Fourgous, des savoir-être tels que la confiance en soi, l'esprit critique et d'analyse, la responsabilité, la tolérance, le respect, l'autonomie, l'empathie etc. deviennent des fondamentaux (p. 26). L'enseignement dans le contexte actuel, exige, par conséquent, que l'enseignant aille au-delà de la maîtrise des contenus à enseigner et des techniques d'enseignement. Il doit également être suffisamment outillé pour intégrer les nouveaux enjeux locaux et internationaux dans ses approches pédagogiques. L'enseignant doit connaître aussi et surtout, le niveau actuel des débats sur les éléments au programme dans sa discipline ; les implications, politique, sociale, économique, écologique etc. des aspects qu'il aborde dans ses séances d'enseignement/apprentissage. Il doit, comme le suggère Clerc : « disposer d'une culture qui dépasse très largement le cadre strict des programmes, faute de quoi, son enseignement risque de se réduire à l'inculcation vide de sens, de quelques connaissances mortes » (p. 34).

La crédibilité des objectifs pédagogiques devrait se mesurer à travers leur contribution à l'intégration de l'apprenant à sa communauté, à l'adaptation au milieu, à l'acceptation des différences ; en somme, à l'amélioration de la vie sociale tout court. L'approche de l'apprentissage global intègre déjà ces aspects

dans les séances d'enseignement/apprentissages, à savoir : l'identité et la diversité, l'actualité et le futur, les modes de vie durables... (Cf. Fühling, 2008, p. 3). Elle a pour mérite d'aborder les problèmes globalement, spécifiquement et de manière intégrale. Au lieu de rester l'apanage des organisations non gouvernementales (ONG) dans un cadre d'enseignements complémentaires ou extrascolaires à l'école, il serait judicieux d'imaginer son intégration dans nos approches pédagogiques. Toutefois, nous convenons avec Seitz que : « *notre préoccupation de l'état du monde ne doit pas nous faire perdre de vue la situation spécifique des apprenants* ». Il faut que l'école soit capable d'amener l'Homme en devenir à comprendre l'univers, à exploiter la nature, à inventer, à s'inventer et à développer son potentiel. A cet effet, la pédagogue italienne Maria Montessori (1870-1952) prête sa voix à un enfant pour mieux traduire les attentes des apprenants auprès de l'enseignant en ses termes : « *Aide-moi à faire par moi-même. Donne-moi les clés pour comprendre le monde. Apprends-moi à vivre avec mes semblables* ».

A propos du changement des méthodes et techniques d'apprentissage, le pédagogue tchèque Comenius (1592-1670) depuis le XVII^e siècle disait que : « *Lorsque l'éducation générale de la jeunesse commencera par la bonne méthode, il ne manquera plus à personne ce qui lui est nécessaire pour bien penser et bien agir* ». Le succès réside donc dans le bon choix des méthodes et techniques d'enseignement. Comment faire le bon choix et quelles sont ces méthodes et techniques adaptées ? Quelques pistes de réflexion permettent à l'enseignant d'aujourd'hui de s'orienter.

Il doit, avant tout, déconnecter l'enseignement de la réalité scolaire pour le connecter à la réalité sociale en répondant aux questions suivantes : Quel usage social est-il possible de faire du savoir enseigné ? Quel usage personnel les apprenants peuvent-ils faire du savoir enseigné en termes de projets scolaire et professionnel ? (Cf. Develay, 1996, p. 35). L'objection à laquelle nous nous attendons est claire : et si le sujet de leçon ne s'y prête pas ? Nous disons, alors qu'il n'y a pas de sujets inadaptés, il n'y a que des choix inopérants. Un thème d'étude peut être imposé ; ce qui est courant avec les programmes et curricula, ou développé par l'enseignant lui-même. L'un dans l'autre, l'enseignant doit l'opérationnaliser judicieusement afin de donner, ne serait-ce que de manière transversale ou en filigrane, un intérêt social, moral ou civique à l'acte pédagogique. L'enseignant peut aussi, et doit aussi, utiliser l'autonomie dont il dispose dans ses choix pédagogiques, et la marge de manœuvre qui lui est implicitement concédée dans la préparation et dans l'exécution de sa séance pédagogique en classe. A cet effet, nous préconisons chez les enseignants, l'usage de la pédagogie active afin de rendre l'apprenant

acteur de ses apprentissages, afin qu'il construise ses savoirs à travers des situations d'enseignement/apprentissage appropriées.

Une autre dimension importante des innovations en matière de savoir-faire pédagogique concerne l'utilisation d'approches inter- et multidisciplinaires. L'enseignant d'aujourd'hui doit se considérer plutôt comme un agent de changement qui travaille avec des partenaires éducatifs immédiats et lointains. Les réalités actuelles lui imposent un tel comportement car, comme le suggère le rapport Fourgous :

« Les connaissances s'accroissant de manière exponentielle, personne n'est capable aujourd'hui de tout savoir dans un domaine. La collaboration s'impose, ce qui implique de nouvelles organisations, de nouvelles compétences. Y-a-t-il encore un intérêt à transmettre un savoir formaté dans une société où la quantité de connaissances double tous les deux ans ? » (p. 7).

Conclusion

Nous convenons avec Seitz que *« Nous n'avons pas besoin de plus d'éducation, mais avant tout d'une autre éducation. Nous avons besoin de marquer un tournant impliquant la restructuration profonde des contenus, des méthodes et des structures de l'apprentissage »*. La nécessité de former un citoyen de type nouveau capable de réagir face aux exigences nouvelles d'un monde en perpétuelle mutation recommande cette restructuration profonde de l'enseignement. Il faut, désormais, comme le proposent Lauwerier et Akkari, 2013 : un *« enseignement orienté moins vers les savoirs à acquérir, et plus vers l'amélioration de la capacité de chacun à réagir à de nouvelles demandes et à s'adapter à de nouvelles situations. »* (p. 4-5)

Nos démarches en situation d'enseignement devraient permettre d'aborder les particularités locales en tenant compte de l'environnement international et en orientant nos actions pédagogiques plus vers l'acquisition d'aptitudes à s'adapter à un monde en perpétuel changement, à adopter des modes de pensée qui, selon Seitz, *« permettent de percevoir les spécificités locales dans un contexte global et d'harmoniser les actions locales avec les exigences globales »*. Ce n'est qu'à ce titre que nous nous engagerons résolument vers une interculturelité qui favorise la construction d'un avenir meilleur dans une cohabitation pacifique.

Bibliographie

Livres

- Baba-Moussa, Abdel Rahamane/Moussa, Laouali Malam/Rakotozafy, José (2014). *Fondements et philosophie de l'éducation des adultes en Afrique*. Yaoundé : PUA (Collection APAL, UIL).
- Clerc, Françoise (1998). *Profession enseignante. Débuter dans l'enseignement*. Paris : Hachette Education.
- Develay, Michel (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- Develay, Michel (1996). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF. (Collection Pédagogie, 3^e édition).
- Ki-Zerbo, Joseph (2012). *Eduquer ou périr*. Paris : UNICEF.
- Martinet, Marielle Anne/Raymond, Danielle/Gauthier, Clermont (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. Bibliothèque nationale du Québec.
- Meirieu, Philippe (1999). *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie* (3^e édition). Paris : ESF.
- Mialaret, Gaston (1991). *Pédagogie générale*. Paris : PUF.
- Paquay, Léopold/Altet, Marguerite/Charlier, Evelyne/Perrenoud, Philippe (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris : De Boeck et Larcier.

Rapports, articles et périodiques

- Audétat, Marie-Claude/Voirol, Christian (1996). *Résumé de la taxonomie de Krathwohl*. Neuchâtel : Synergie.
- Führung, Gisela (2008). *Die Welt in unserer Schule. Globales Lernen im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Ganztagsgrundschule*. Berlin: ASET e.V.
- Halaoui, Nazam (2003). *La pertinence de l'éducation : L'adaptation des curricula et l'utilisation des langues africaines*. Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), Biennale 2003, Grand Baie, Maurice, 3-6.

Lauwerier, Thibaut/Akkari, Abdeljalil (2013). Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique ? Constats et controverses. Dans : *Revue Africaine de Recherche en Education*, n° 5, p. 55-64.

Rapport national sur le développement de l'Éducation au Burkina Faso. (2004). Ministère de l'Enseignement de base de Burkina Faso (MEBA).

Articles en ligne

Fourgous, Jean-Michel (2012). '*Apprendre autrement*' à l'ère numérique. *Se former, collaborer, innover : Un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances* (Rapport, Mission parlementaire). Disponible sur www.missionfourgoustice.fr [26/01/2017].

Guth, Suzie (1990). L'école en Afrique noire francophone : une appropriation institutionnelle (Notes de synthèse). *Revue française de pédagogie*, vol. 90, p. 71-97. Disponible sur https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1990_num_90_1_1398 [23/08/2020].

Sanou, Fernand (2006). Pour une vision prospective de l'éducation en Afrique. Le système éducatif burkinabè à l'horizon 2025. Etude nationale prospective Burkina 2025. Dans : *Connaissances pour le développement*, p. 81-108. Disponible sur http://www.snea-b.csfef.org/IMG/pdf/reforme_du_systeme_educatif.pdf [26/01/2017].

Seitz, Klaus (2001). Apprentissage global – Les défis pour l'éducation scolaire et extrascolaire. Dans : *EAD 57/2001*. Disponible sur <http://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement> [23/11/2019].

UNESCO, Center for Universal Education at Brookings (2013). *Vers l'apprentissage universel. Un cadre global pour la mesure de l'apprentissage* (Rapport n° 2). Disponible sur <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/lmtf-report-2-exec-sum-fr.pdf> [26/01/2017].

Weiler, Nolwenn (2012). *Freinet, Montessori, Steiner : ces écoles qui changent la vie des élèves et des profs*. Disponible sur www.bastamag.net [26/01/2017].

ANNETTE BÜHLER-DIETRICH
Universität Ouaga 1 Pr Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)

Interkultur in burkinischen Lehr-/Lernsituationen

L'interculture dans les situations d'enseignement/ apprentissage au Burkina Faso

Zusammenfassung

Mark Terkessidis plädiert in seinem Buch *Interkultur* (2010) für ein verändertes Verständnis der Gegenwart. Angesichts der realen Vielfalt im Deutschland des 21. Jahrhunderts fordert er ein verändertes Denken kultureller Interaktion. Wo, laut Terkessidis, von einem Kern nicht mehr die Rede sein kann, macht auch die Rede von Integration keinen Sinn. In Übereinstimmung mit der aufgrund der UN-Richtlinie nötigen Inklusion fordert er Barrierefreiheit, damit „alle Individuen gleichermaßen ihre Möglichkeiten ausschöpfen können, gleich welche Eigenschaften und Hintergründe sie mitbringen“ (Terkessidis, 2010, S. 10).

Die Forderung nach Interkultur auf der Ebene der Gesellschaft bezieht selbstverständlich auch Schule und Hochschule mit ein. Im afrikanischen Kontext heißt das, dass verschiedene Sprachniveaus, Formen der Sozialisation, der Religion und der ethnischen Herkunft die StudentInnen prägen, welche sich, laut Curriculum, mit Deutschland auseinanderzusetzen haben. Die Erfordernisse von Lehrplänen/Stoffvermittlung und die Realität der Spracherfassung passen hier häufig nicht zusammen. Anzunehmen ist, dass das nicht nur ein Problem der Deutschdidaktik ist. Welche didaktischen Modelle gilt es also anhand welcher Stoffe zu entwickeln, damit Barrierefreiheit gesichert ist? Und welches Modell von Deutschland gilt es zu vermitteln, was sind die „Tatsachen über Deutschland“, an die burkinische StudentInnen anknüpfen können?

Der Beitrag verbindet im Anschluss an Terkessidis' Forderung nach Barrierefreiheit, Überlegungen zu aktuellen Herausforderungen der Hochschuldidaktik mit Vorschlägen für einen barrierefreien Unterricht in Landeskunde und Literatur.

Schlüsselwörter

Interkultur – Inklusion – Interkulturelle Kommunikation – Landeskunde – Literatur – Hochschuldidaktik.

Résumé

Le texte présente la situation de l'enseignement universitaire au Burkina Faso en général et celle des études germaniques en particulier. Il résume les défis d'une situation d'études, caractérisée par le nombre grandissant des étudiants au Département d'Études germaniques. Cette contribution suscite des réflexions sur des possibilités de changement. Elle se base sur l'approche d'une société inclusive et collaborative de Mark Terkessidis qui élabore le contexte théorique des réflexions sur un changement nécessaire au niveau de l'enseignement et qui prône une orientation vers l'interculture. Les méthodes didactiques actuelles fondées sur l'autonomie des apprenants répondent aux propositions d'inclusion. Ce faisant, l'article fait des suggestions à partir de quelques exemples susceptibles de promouvoir les études germaniques.

Mots-clés

Interculture – inclusion – communication interculturelle – civilisation contemporaine – littérature – didactique universitaire.

Einleitung, Bestandsaufnahme und Lamento

Mein Artikel geht von einer Lehr-/Lernsituation aus, die untragbar ist. Mit einer Neuzulassung von 600 StudentInnen in der Germanistik hat die Deutschabteilung der Université Ouaga I Professeur Joseph Ki-Zerbo, die aus fünf fest angestellten Dozenten, einer DAAD-Lektorin und zwei Lehrbeauftragten besteht, ab dem akademischen Jahr 2015/16 Kurse, in denen immer mindestens 100 Personen sitzen werden (das jetzige dritte Jahr Bachelor). Dabei wird sich die hohe Zahl der Erstsemester trotz Studiengangwechslern auf einer Höhe von mindestens 400 StudentInnen bewegen – im ersten Semester schrieben 505 Personen die Klausur in Landeskunde, im zweiten Semester 464⁵⁶. Diese Kurse sind nicht

⁵⁶ Der Artikel bezieht sich auf die akademische Situation im Jahre 2016, er wurde 2017 verfasst. Die Situation hat sich seitdem insofern geändert, als eine weitere Lehrperson eingestellt wurde.

als Vorlesungen geplant – und wären als solche auch nicht möglich, denn es wird häufig sechs Unterrichtsstunden am Stück unterrichtet. Außerdem geht es um Unterricht einer und in einer Fremdsprache, ein Minimum an Überprüfung von Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben während des Seminars ist also angeraten. Wie aber kann Unterricht über deutsche Literatur und Geschichte unter diesen Umständen sinnvoll gestaltet werden?⁵⁷

Literatur und Geschichte sind Disziplinen, die mit Formen und Narrativen arbeiten. In der Literaturwissenschaft lernt man Epochen- und Gattungswissen, man lernt Texte zu analysieren und das heißt, sie hinsichtlich ihrer formalen Eigenheiten und ihrer Sinneinheiten zu erschließen und sie gleichzeitig in Wissenskontexte einzubetten, z.B., um zu Erkenntnissen hinsichtlich der Struktur und der Aussage eines Textes oder seiner Funktion in seiner Zeit zu kommen. Arbeitet man im Bereich der Landeskunde, vermittelt man einerseits historisches Wissen, andererseits ein Wissen über das Leben in Deutschland heute und auch hier Techniken des Lesens, mit denen Quellen und Themen erschlossen werden. Damit dieses Wissen ebenso wie Wissen über Literatur nicht nur „top down“ gelehrt und auswendig gelernt wird, muss es von den Studierenden selbst erworben werden, was sich über Lektüre, eigene Auseinandersetzung mit dem Thema und Dialog vollzieht.

Nun zeigt die Lehrsituation an der Universität Ouagadougou folgende Probleme und ich pauschalisierere – es gibt immer besonders gute StudentInnen, die sich anders verhalten: 1. Die Studierenden lesen die Seminartexte nicht, weil sie keine Kopien, keine Zeit oder nicht die nötigen Deutschkenntnisse haben. 2. Wenn die Texte doch gelesen wurden, dann wurden sie gelesen, aber nicht verstanden – die Studierenden haben Mühe, den Inhalt wiederzugeben. Sie lernen schließlich ganze Seiten für Klausuren auswendig, um diese, wo es passt, zu reproduzieren.

Im alten System, das heißt in Kursen mit weniger als 100 StudentInnen im dritten Jahr und etwa 150 im ersten Jahr, bedeutet das, dass die StudentInnen Ausschnitte von Texten im Kurs noch einmal gelesen haben, ggf. mit Differenzierungsaufgaben für schnelle StudentInnen, und möglicherweise in Gruppen – was Schwierigkeiten aufwirft, da die Studierenden keine oder kaum Erfahrung mit Gruppenarbeit haben. Danach habe ich mit ihnen Strukturen und Motive erarbeitet und Kontexte ergänzt. Alle lesen gerne laut vor –

⁵⁷ Ich bin kein Linguist und klammere deswegen die Probleme, die sich meinen Kollegen in der Linguistik stellen mögen, aus.

wobei nur etwa 50% verstehen, was sie lesen. Zur Motivation und zur Korrektur von Artikulation taugt das Mittel also, zum Textverständnis weniger.

Im neuen System, will heißen, mit 100 bis 500 StudentInnen ist die Möglichkeit, schnell zu erkennen, wie viele den Text gelesen haben, und darauf zu reagieren, anders. Bei 500 StudentInnen ist davon auszugehen, dass 250 nichts verstanden haben – 50% ist in etwa die Durchfallquote in den Landeskunde Klausuren im ersten Jahr. 10% sind in der Lage, dem Text gut zu folgen und 40% folgen ihm vermutlich mit Mühe – die Ziffern sind schlechter, wenn es um Hörverstehen geht. Eine Diskussion ist also mit 10% der Gruppe möglich, wobei nicht gesichert ist, wie viel die anderen Studierenden dann von der Diskussion inhaltlich und akustisch verstehen oder ob sie im Hörsaal schlafen.

Wie und was also kann unter diesen Umständen unterrichtet werden? Wie können Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben geübt werden und gleichzeitig Wissen und analytische Fertigkeiten vermittelt werden? Wie bringt man bei dieser Situation Studierende hervor, die hinsichtlich ihres Sprachniveaus, ihrer Grundkenntnisse und ihrer Kompetenzen ein Masterstudium bewältigen können, das zu einem international vergleichbaren Abschluss führen soll?⁵⁸

Wie meine StudentInnen nicht müde werden, in Motivations schreiben für Stipendien zu betonen, spricht man in Burkina Faso kein Deutsch und hat auch keine deutschen Nachbarn. Darüber hinaus gibt es keine oder kaum deutsche Spuren im Land, die historisch zu erarbeiten wären – und wenn, geschähe das vielmehr im Master als im Bachelor. Die deutsche Literatur hat wenige Berührungspunkte mit der afrikanischen und die StudentInnen haben nur ein sehr rudimentäres Wissen der afrikanischen Literatur, so dass diese als Referenzsystem fast ausfällt. Insgesamt würde ich sagen, dass die StudentInnen einfach nicht lesen, obwohl die Institutsbibliothek gut ausgestattet ist.⁵⁹ Der intertextuelle und intermediale Referenzrahmen deutschsprachiger

⁵⁸ Im akademischen Jahr 2016/2017, das am 1. Februar 2017 beginnt, startete der Master Germanistik an der Université Ouaga I Professeur Joseph Ki-Zerbo. Es ist die einzige Universität im Land, an der Germanistik grundständig studiert werden kann.

⁵⁹ Im Dezember 2016 habe ich erstmals einen Lektürewettbewerb ausgeschrieben. Ende Mai 2017 geben die Studierenden ihre Leseportfolios ab; Preisträger werden jahrgangsgestaffelt nach Qualität und Quantität ihrer Beiträge ausgewählt. Begleitet wird der Wettbewerb von Aktivitäten rund um das Buch wie Lesungen, Diskussionsrunden und Lesenächte. Die Hoffnung ist, dass sich über Wettbewerb und Lesen als „Event“ Studierende für das Lesen begeistern lassen. In Deutschland finden solche Aktivitäten im Rahmen der Lesesozialisation in der Grundschule statt. Trotz der Altersdifferenz scheinen mir diese Mittel aber zur Lesemotivation geeignet.

Kunst und Literatur wird so nicht erkannt. Auch das Filmangebot des Goethe-Instituts wird von ihnen kaum angenommen, obwohl sich das Goethe -Institut auf dem Campus der Universität befindet und Filme kostenlos zeigt. Die Visualisierung der deutschen Gesellschaft heute sowie die Möglichkeit, filmische Erzählen und Filmsprache kennenzulernen, wird so verpasst.

Genug des Lamentierens. Stattdessen braucht es Problemlösungen für eine eigentlich hoffnungslose Situation.

Anstöße zum Umdenken

In seinen Publikationen *Interkultur* (2010) und *Kollaboration* (2015) schlägt der Philosoph Mark Terkessidis neue Perspektiven auf gesellschaftliche Herausforderungen vor. In seiner Gesellschaftsdiagnostik analysiert er kulturelle Vielfalt als Chance zu Heterogenität und Kollaboration und damit als Möglichkeit, überkommene Modelle von Hierarchie und Homogenität zu verabschieden. Er konjugiert seine neuen Modelle von Interkultur und Kollaboration anhand verschiedener Felder durch, unter ihnen Bildung und Kultur. Zum übergreifenden Begriff wird die barrierefreie Gesellschaft, die inklusiv ist und diese Inklusivität als Chance zu neuen Formen der Kollaboration begreift – so ließe sich mit Blick auf das spätere Buch sagen. Den Begriff der Interkultur entwickelt Terkessidis als funktionalen:

„Das Programm einer Politik, die Barrierefreiheit herstellen will, möchte ich als Interkultur bezeichnen. [...] Insofern hat der Begriff Kultur in meinem Verständnis von Interkultur vor allem mit der Frage nach den Prinzipien der Organisation zu tun und keineswegs vorrangig mit ethnischen Gemeinschaften oder kultureller Identität [...]“ (Terkessidis, 2010, S. 130).

Wie müssen Gesellschaften beschaffen sein, damit Vielheit lebbar ist, ist die Frage, deswegen schreibt er:

„Es gilt vielmehr, den Kern der Institutionen zu befragen, sie daraufhin abzuklopfen, ob die Räume, die Leitideen, die Regeln, die Routinen, die Führungsstile, die Ressourcenverteilungen sowie die Kommunikation nach außen im Hinblick auf die Vielheit gerecht und effektiv sind“ (ebd., S. 132).

Insofern es Terkessidis um Vielfalt und Gerechtigkeit geht, um die „prinzipielle Wertschätzung von Unterschiedlichkeit“ (ebd., S. 139), sind seine Überlegungen anschlussfähig an die aktuellen Diskussionen der Anerkennungstheorie und deren Reflexion zum Verhältnis von Anerkennung und Gerechtigkeit. Die Philosophin Nancy Fraser fordert „partizipatorische[.] Gleichberechtigung“ (Fraser, 2003, S. 47) und sieht Ungleichheit als strukturelles Problem, dem

auch sie mit einem transformativen Ansatz begegnet: „Anstatt einfach die Selbstachtung der unzureichend Anerkannten zu heben, würde er bestehende Statusdifferenzierungen destabilisieren und die Selbstidentität aller verändern“ (ebd., S. 104). Im philosophischen Disput zwischen Fraser und Axel Honneth um „Umverteilung oder Anerkennung“ als Basis sozialer Gerechtigkeit wäre Terkessidis eher der Seite Frasers zuzuordnen.

Mein Seitenblick auf die beiden Philosophen macht Vielfalt als Anerkennungsproblem sichtbar. „Barrierefreiheit [ist] eine unabdingbare Bedingung dafür, dass alle Individuen gleichermaßen ihre Möglichkeiten ausschöpfen können, gleich welche Eigenschaften oder Hintergründe sie mitbringen“ (Terkessidis, 2010, S. 10). Damit Barrierefreiheit eintreten kann, sind jedoch nicht nur Anerkennung, sondern auch Umverteilung und Recht auf Repräsentation nötig. So entwickelt Fraser ihr ursprünglich zweigliedriges Modell zu einem dreigliedrigen weiter:

„I shall argue, first, that theories of justice must become three-dimensional, incorporating the political dimension of representation alongside the economic dimension of distribution and the cultural dimension of recognition“
(Fraser, 2008, S. 15).

Für die Dimension der politischen Repräsentation ist es aber entscheidend, dass neu über die Möglichkeiten, an politischen Entscheidungsprozessen überhaupt teilzuhaben, nachgedacht wird, denn diese sind von institutionellen Rahmenbedingungen abhängig:

„Meta-political misrepresentation arises when states and transnational elites monopolize the activity of frame-setting, denying voice to those who may be harmed in the process, and blocking creation of democratic arenas where the latter’s claims can be vetted and redressed“ (ebd., S. 26).

Frasers Reflexionen zur politischen Rahmung einerseits, zur Konstruktion politischer Vertretung und Sichtbarkeit andererseits berühren sich mit Überlegungen zum Community Building, wie es derzeit als Ansatz in der Kulturvermittlung diskutiert wird (vgl. Mandel, 2016). Versteht man Community Building als prozessualen Begriff, so dass Kunstprojekte eine Gemeinschaft erst herstellen, so besteht hier die Möglichkeit, hinsichtlich Klasse, Alter, Geschlecht, Ethnie verschiedene Personengruppen so in einem Kunstprojekt zusammenzuführen, dass Repräsentation im Sinne Frasers entsteht. Solche Projekte erlauben interkulturelle Aushandlungsprozesse, in denen essentialistische Konzepte von nationaler oder religiöser Kultur mit Blick auf eine gemeinsame jetzige und

zukünftige Agenda überschritten werden (vgl. Liffers, 2017). So kann Sichtbarkeit für Gruppen entstehen, die unsichtbar bleiben, weil sie „aus dem Rahmen“ fallen.⁶⁰

Terkessidis' Programm der Interkultur setzt an den Institutionen an, weil sie für Zugänge und Rahmungen verantwortlich sind. Sie kennzeichnen sich durch „1.) die Kultur der Institution [...], 2.) den Personalbestand, 3.) den materiellen Apparat, 4.) die grundsätzliche Ausrichtung der Strategien der Institution“ (Terkessidis, 2010, S. 142). Wie Birgit Mandels Studie *Interkulturelles Audience Development* (2013) zeigt, ist eine nachhaltige Veränderung der Institutionen, hier der deutschen Staat- und Stadttheater, nötig, um ein Publikum für das Theater zu gewinnen, das nicht dem schwindenden traditionellen Bildungsbürgertum entspricht.

Terkessidis (2010) nimmt seine Beispiele aus Unternehmen als Institutionen.⁶¹ Institutionen sind aber auch Universitäten und Schulen. Was aber bedeuten diese Reflexionen für den Germanistikunterricht in Burkina Faso? Wie lässt sich die Forderung nach einem barrierefreien Zugang und einem kollaborativen Lernprozess unter den dortigen institutionellen Bedingungen verwirklichen?

Diagnose und Lösungsversuche

Es gehört zur Bildungspolitik Burkina Fasos, dass alle Schüler, die das Baccalaureat erworben haben, das Recht auf einen Studienplatz haben, auf einen staatlichen Studienplatz, wohlgemerkt. Dabei steht die Zahl der zugelassenen StudentInnen nicht im Verhältnis zur Größe des Lehrkörpers oder der verfügbaren Räume. Auf die stetig steigenden Studierendenzahlen im Land wird mit größeren Hörsälen, aber nicht mit mehr Personal geantwortet.⁶² Die SchülerInnen können drei Fächer auswählen, die sie als Studienfächer priorisieren, ohne ein Recht auf die erste Wahl zu haben. Manchmal werden SchülerInnen auch nur zugeteilt, ohne dass sie das Fach ausgewählt haben. So muss es bei GermanistikstudentInnen sein, die sich dem Fach zugeteilt finden, ohne Sprachkenntnisse zu haben. Es ist anzunehmen, dass unter den 505 StudentInnen, die die Klausur im ersten Jahr geschrieben haben, Studierende

⁶⁰ Zur Konfiguration von Sichtbarkeit siehe Honneth, 2003b.

⁶¹ In *Kollaboration* (2015) befasst er sich mit Schule und Universität wie auch mit Kunstprojekten.

⁶² Nach Angaben der Universitätsverwaltung waren im Januar 2017 65.000 Studierende eingeschrieben bei einer Kapazität von 25.000 Plätzen.

sind, die Germanistik als erstes, zweites oder drittes Fach angegeben haben. Ob sie eine Vorstellung davon hatten, was sie genau studieren werden, wenn sie „Deutsch“ studieren, wage ich zu bezweifeln. Als Motivation für das Deutschlernen nannten die Studierenden in einer Umfrage zu Anfang des Kurses alles von „in Deutschland leben; eine Deutsche heiraten; in Deutschland arbeiten; mit Deutschland Handel treiben“ bis zu „Deutschland ist ein interessantes Land; deutsche Literatur“. Die Gruppe, die Deutsch als Mittel zum Zweck studiert, schien zu dominieren. Im Kurs trafen dann sehr motivierte Studierende – meist in den ersten Reihen – mit guten Deutschkenntnissen auf eine große Gruppe, deren Deutschkenntnisse im Unterricht nie wirklich sichtbar wurden. Wenn es darum ging, Lösungen zu vorangehenden schriftlichen Übungen zu besprechen, war die Beteiligung gut. Wenn spontan eine Antwort gefunden werden musste, meldeten sich vielleicht fünf bis zehn Personen. Prozentual dürfte der Anteil an diesen Gruppen steigen, wenn in den Jahrgängen weniger Studierende vertreten sind – dann antworten vielleicht drei bis fünf von 50 auf eine Frage und etwa zehn von 50 melden sich bei klaren Übungen – bei den anderen ist es nicht deutlich, inwiefern sie den Arbeitsauftrag verstanden haben. Rückfragen zum Arbeitsauftrag werden prinzipiell nicht gestellt.

Wir haben also eine Situation, in der zwar Gleichheit herrscht, diese aber mit der Vielfalt – und hier wäre es zunächst Vielfalt im Sprachniveau – kollidiert. Hinzu kommen unterschiedliche Formen der Sozialisation, unterschiedliche Kenntnisse und Erfassungsweisen von Texten, unterschiedliche Kenntnisse von Geschichte und Literatur und unterschiedliche materielle Verhältnisse der Studierenden. Wie ist mit dieser Situation umzugehen? Die naheliegende Option, das Leistungsniveau über Ausschlussprüfungen festzusetzen oder den Zugang ausgehend vom Sprachniveau zu beschränken, existiert im universitären System nicht. Wiederholungen von Kursen sind möglich, nach einer Studiendauer von fünf Jahren kostet die Uni mehr als die üblichen 15 000 FCFA/Jahr (25€). Die finanzielle Situation von vielen Studierenden ist prekär, was bedeutet, dass sie hungrig in den Unterricht kommen und kaum Geld für Kopien haben. Schließlich ist zu vermerken, dass die räumliche Antwort auf die steigenden Studierendenzahlen heißt, dass man riesige Hörsäle mit fester Bestuhlung aber zum Teil ohne Medienanlage baut. Wenn es eine Medienanlage gibt, ist der Techniker, der sie fahren muss, nicht unbedingt präsent.

Blickt man auf Terkessidis' Kategorien für Institutionen, die es zu überprüfen gilt, stellt man fest, dass der materielle Apparat, der nicht wachsende Personalbestand und die Zulassungszahlen auf eine Strategie antworten, die Chancengleichheit *simuliert*. Der Forderung eines Studiums für alle wird

genüge getan, ohne dass man sich Gedanken über die Anforderungen dieses Studiums oder über die notwendigen Kompetenzen der Studierenden am Ende des Studiums macht. Inwiefern das über den DAAD und die deutsche Hochschulrektorenkonferenz finanzierte DIES-Programm zur Qualitätssicherung hier ein Umdenken bewirken wird, wird sich zeigen. Im Prinzip ist die einzige Art des Unterrichts, die dieses System zulässt, der Frontalunterricht, eine Unterrichtsform, die für heutige projektbasierte Arbeitsformen denkbar ungünstig erscheint. Dafür sind die Räume architektonisch angelegt. Die räumliche Disposition schafft so eine Situation, in der die Macht des Wissens bei der Lehrperson liegt, ihr allein steht ein Mikrophon zur Verfügung. Auf einem Podest stehend, ist sie etwa einen Meter höher als die StudentInnen und immer mindestens fünf Meter von ihnen entfernt. Was sie an die Tafel schreibt, ist ab der 10. Reihe nicht mehr lesbar, die Studierenden sind also allein auf das Hören angewiesen. Für Interaktion, selbst in Form von Nachfragen der Studierenden, ist keine Möglichkeit vorgesehen.⁶³ Als Möglichkeit bleibt, mit den StudentInnen das Podium zu teilen oder sich schreiend im Raum zu bewegen. Diese Anordnung des Wissens patriarchalisch zu nennen, ist im burkinischen Kontext durchaus zutreffend. Die Mehrzahl der Lehrenden sind Männer, Frauen haben es in einer überwiegend patriarchalisch angelegten Gesellschaft schwerer, sich als Dozentinnen durchzusetzen. Auch bei den Studierenden sind es in einem Massenkontext, bei dem man auf sich aufmerksam machen muss, um wahrgenommen zu werden, die Männer, die ihre Anwesenheit manifestieren, obwohl es ebenso viele sehr gute Studentinnen gibt.

Terkessidis weist weiterhin auf einen didaktisch wichtigen Punkt hin, die Relevanz des Vorwissens (Terkessidis, 2015, S. 141-154). Dass Vorwissen aktiviert werden muss, hat die Didaktik schon längst erkannt, schulische Einsteige in neue Themen beginnen von Seiten der Lehrenden und des Lehrbuchs damit. Nun gibt es nur wenig Vorwissen über Deutschland bei Erstsemestern, was unter anderem daran liegt, dass die Möglichkeiten des Landeskundeunterrichts mit dem vom Goethe Institut verantworteten westafrikanischen Deutschlehrbuch *Ihr und Wir plus* nicht ausgeschöpft werden. Unterricht bleibt trotz des handlungs- und produktionsorientierten Lehrbuchs auf schulischer Ebene

⁶³ Diese räumliche Disposition wird im Dispositiv Unterricht durch ein Bezahlungssystem ergänzt, das zwischen „cours magistral“ und „travaux dirigés“ unterscheidet, wobei eine als „travaux dirigés“ konzipierte Unterrichtseinheit nicht als volle Einheit abgerechnet werden kann. Im deutschen System zählen Vorlesungen, Seminare und Übungen hinsichtlich der zu leistenden Semesterwochenstunden gleich.

Grammatikunterricht (vgl. Yaméogo, 2016). Die Online-Angebote von Deutscher Welle und Goethe Institut werden nur von wenigen Studierenden genutzt. Vorwissen bezieht sich also bei vielen StudentInnen auf Alltagswissen, möglicherweise auf burkinische Popkultur und Telenovelas sowie auf Grundkenntnisse der burkinischen Geschichte sowie der aktuellen politischen Situation vor Ort. Hinzu kommen die wenigen frankophonen Romane, die ab der Troisième, der letzten Klasse vor der Oberstufe, gelesen werden. Während des Studiums fügt sich in dieses Vorwissen, so ist zu hoffen, der Stoff der vorausgegangenen Seminare ein – unter der Voraussetzung, dass er nicht nur kurzfristig für Klausuren auswendig gelernt wurde. Auswendiglernen gehört jedoch offensichtlich zum erworbenen Lernschema der Studierenden; um neben diese Lerntechnik andere Techniken zu stellen, müssen Unterricht und Leistungsnachweise auf andere Lernformen zugeschnitten sein.⁶⁴

Eines scheint mir aber sicher: Auf Wissensvermittlung basierender Frontalunterricht im Fach Germanistik ist, auch bei 500 StudentInnen, in dieser Situation keine gute Lösung. In Deutschland würde man für den Schulunterricht differenziertes Lernen, gekoppelt mit offenen Unterrichtsformen, empfehlen⁶⁵; d.h. die Schüler arbeiten in ihrem eigenen Rhythmus nach dem eigenen Leistungsniveau, ausgehend von leistungsgestaffelten Arbeitsblättern, die sie sich selbst aussuchen. Dadurch langweilen sich leistungsstärkere Schüler nicht, wenn sie mit ihren Übungen mehrere Minuten vor den anderen fertig sind. Offener Unterricht bietet auch die Möglichkeit für kollaboratives Lernen, ein Punkt, den Terkessidis hervorhebt: *„Im Grunde gilt durchweg: Wo kollaborative Methoden angewendet werden, wo Verantwortung gerechter verteilt wird, dort arbeiten alle Beteiligten lieber und besser mit“* (Terkessidis, 2015, S. 134).

Terkessidis stellt in seinem Buch (2015) neue Schulmodelle vor, die einen kollaborativen Ansatz praktizieren, unter ihnen die Initiative „Schule im Aufbruch“, gegründet 2012 (Terkessidis, 2015, S. 135-136). Sie steht für eine „Lernkultur der Potentialentfaltung“. Das bedeutet

- Ich erarbeite mir Wissen selbst, zu vorgegebenen wie zu selbstgewählten Themen (UN Lernziel Lernen zu wissen)
- Ich handle, setze Dinge um, zu vorgegebenen wie zu selbstgewählten Zielen (UN Lernziel Lernen, zu handeln)

⁶⁴ Derzeit sind für alle Bachelor-Kurse Abschlussklausuren obligatorisch.

⁶⁵ Zum differenzierten Lernen vgl. Eisenmann, 2016.

- Ich lerne und handle gemeinsam mit anderen und übernehme Verantwortung für das Miteinander (UN Lernziel Lernen zusammenzuleben) [...]
- Ich befasse mich mit Talenten, Beruf und Berufung und probiere mich aus (Vorbereitung auf potenzialentfaltende Zukunft in der Arbeit) (<http://schule-im-aufbruch.de/potenzialentfaltung/>)

Die genannte Potentialentfaltung gehört pädagogisch zum Thema der Lernerautonomie, Schwerpunkt des *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 40, 2014* (2016). Unter Lernerautonomie versteht Tassinari „eine komplexe Metafähigkeit des Lerners, in verschiedenen Situationen und Formen die Kontrolle über das eigene Handeln auszuüben. Lernerautonomie besteht aus wissensbasierten und handlungsorientierten Kompetenzen, Fertigkeiten und Strategien sowie aus motivationalen und affektiven Einstellungen und Kompetenzen und ist somit als ein komplexes Konstrukt zu verstehen“ (Tassinari, zit. nach Ludwig, 2016, S. 134). Es ist einerseits „Handlungskompetenz“, andererseits „Bildungsideal [...] um Lernern die Möglichkeit zu geben, als Individuen im gesellschaftlichen Ganzen zu partizipieren“ (Ludwig, 2016, S. 134) Dass Lernerautonomie nicht nur eine Entfaltung des Einzelnen meint, sondern ein komplexes Aushandeln autonomer und heteronomer Prozesse, fasst Barbara Schmenk im Begriff der „sozialen Autonomie“ (Schmenk, 2016, S. 127), der bewusst den Begriff der Autonomie von dem der Individualisierung distanziiert. „Selbst gewählt und vorgegeben“, „selbst“ und „gemeinsam“ sind auch die Stichworte des Programms von „Schule im Aufbruch“ (s.o.).

Arnold und Fonseca-Mora zitieren in ihrem Artikel zu „Affektive[n] Faktoren und Autonomie beim Fremdsprachenlernen“ eine Tabelle von Diaz Martinez zu Typen von Lernprozessen, die für den burkinischen Kontext auch in seiner Metaphorik passt (Diaz Martinez zit. nach Arnold/Fonseca-Mora, 2016, S. 172):

Automatisches Lernen	Reflektiertes Lernen
konzentriert sich auf das Lehren	konzentriert sich auf die Studierenden und die Gruppe
Metaphern: der Lehrende als König, der Studierende als Schüler	Metaphern: der Lehrende als Begleiter, der Studierende als kritischer Beobachter
asymmetrische Beziehungen: der Studierende ist dem Lehrenden untergeordnet	enge Beziehungen, die zu Motivation und Autonomie führen

Tabelle: Typen von Lernprozessen (Quelle: Diaz Martinez zit. in Arnold/Fonseca-Mora, 2016, S. 172)

Wie oben ausgeführt, sind die meisten Unterrichtsräume der Université Ouaga I auf eine asymmetrische Beziehung hin angelegt. Der Studierende „konzentriert sich auf das Lehren“ und auf das Lernen, und zwar vor der Klausur statt während des Seminarablaufs. Die Möglichkeit, dass Stoff im Dialog erarbeitet werden kann, wird von vielen nicht erkannt, so dass sie unvorbereitet in den Unterricht kommen und dann versuchen, für die Klausur das Nötigste auswendig zu lernen – eine Methode, die bei umfangreichem Stoff offensichtlich zum Scheitern verurteilt ist. „Der Lehrende als König, der Studierende als Schüler“ (s.o.) – diese monarchische Haltung entspricht in Burkina Faso auch den Erfahrungen, die die unter der 27-jährigen Herrschaft Blaise Compaorés groß gewordenen Schüler in einem scheidendemokratischen System gemacht haben (Völker, 2015). Die Demokratisierung des Landes könnte sich so auch auf das Verständnis von Lernerautonomie und Partizipation am gesellschaftlichen Ganzen (vgl. Ludwig, s.o.) auswirken.

Doch Studierende zur Partizipation am Lehr-/Lernprozess zu motivieren, bedeutet Arbeit – eine Arbeit, die weder durch den Raum noch die Zahl der Studierenden begünstigt wird und außerdem Zeit braucht. Wie könnte Unterricht unter all diesen Bedingungen dann formal und inhaltlich aussehen? „Ich erarbeite, ich handle/setze um, ich lerne gemeinsam“ sind die von „Schule im Aufbruch“ genannten Tätigkeiten, die es ins Visier zu nehmen gilt.

Im Folgenden möchte ich dazu drei Beispiele ausführen: Meine Seminare im ersten Studienjahr sind landeskundlich. Im ersten Semester geht es um die deutsche Geschichte nach 1945 und um die Bundesrepublik heute, im zweiten Semester ist die deutsche Reichsgründung 1870 Thema und der Kurs befasst sich mit dem Zeitraum von der Revolution 1848 bis zum Ersten Weltkrieg. Bislang habe ich dafür mit Auszügen aus den *Informationen zur politischen Bildung* als Textgrundlage gearbeitet, ergänzt durch andere Texte oder Bilder. Angesichts der sprachlichen Komplexität der Texte, habe ich aufgrund der Studierendenzahl 2015/2016 das Textkorpus verändert.⁶⁶ Ich habe, wie bislang, Lektüreaufgaben zu einzelnen Abschnitten gestellt, jetzt allerdings mit dem Hinweis, dass die Studierenden in ihrem Rhythmus arbeiten sollen und dass nicht der ganze Text von allen im Unterricht bearbeitet werden muss. Zusätzliche Aufgaben für besonders schnelle StudentInnen standen bereit. In der gemeinsamen Besprechung war es möglich, etwa 10% der Anwesenden zu Beiträgen zu motivieren. Neben den Grundkenntnissen der politischen

⁶⁶ Neben den *Informationen zur politischen Bildung* 135 (2012) habe ich Wildermuth (1984) und Mathieu/Belleto-Sussel/Duvernoy (2008) eingesetzt.

Veränderungen im 19. Jahrhundert, die über Input-Einheiten und Textarbeit erarbeitet wurden, habe ich den Fokus auf das Alltagsleben im 19. Jahrhundert gelegt, und zwar auf das der Frauen. Die Publikation *Frauenleben im 19. Jahrhundert* (Weber-Kellermann, 1991) versammelt zahlreiche Fotos, Auszüge aus Romanen und autobiographischen Schriften sowie zusammenfassende Darstellungen der Situation der Frauen der Ober- und Mittelschicht wie auch der Arbeiterfrauen und Diensthöten. Mädchenbildung und Gestaltung der Vorbereitungsphase auf die Hochzeit in Ober- und Mittelschicht sind ebenso Thema wie das Elend der ArbeiterInnen und Dienstmädchen. Zahlen, Bilder und diskursive Texte wechseln sich ab und die Studierenden können so aus unterschiedlichen Quellen Informationen entnehmen. Der Gedanke, der diesen Schwerpunkt leitete, war, dass die Alltagswelt des 19. Jahrhunderts Anknüpfungspunkte an die heutige burkinische Situation bietet – Frauen arbeiten in den Steinbrüchen, Mädchen aus dem Dorf kommen als Dienstmädchen in die Stadt, die Kluft zwischen Reich und Arm ist groß – und deswegen selbst erarbeitet werden kann. Das Vorwissen über die soziale Realität vor Ort sollte so für das Textverständnis fruchtbar gemacht werden. Den StudentInnen wurde eine Anzahl von Texten zur Verfügung gestellt, aus denen sie sich einen, der in seiner Länge und seinem Thema ihren Neigungen entsprach, auswählen konnten.

Zu beobachten war, dass die Studierenden begannen, mit Bleistift oder Leuchtstift ihre Kopien zu lesen, dass sie vom Angebot Gebrauch machten, sich mit ihrem Nachbarn auszutauschen, und dass verschiedene und wechselnde Personen am Unterricht mit Beiträgen teilnahmen. Gleichzeitig gab es andere Studierende, die während dieser Arbeitsphasen schliefen, sich also offensichtlich nicht zur Mitarbeit aufgefordert fühlten. Dennoch hoffe ich, dass die Studierenden einen Schritt vorwärts gemacht haben. Organisatorisch zu aufwändig war jedoch die ursprüngliche Idee, die 400 bis 500 Studierenden in Gruppen zu frei gewählten Themen arbeiten zu lassen. Über die verschiedenen Texte zur Alltagswelt habe ich versucht, den Studierenden zumindest eine Wahl zu geben.

Der Fokus auf die Alltagswelt des 19. Jahrhunderts bot sich in diesem Jahr in besonderem Maße an, weil der Regisseur Noufou Badou und ich mit den Studierenden der Brecht-Truppe der Deutschabteilung Frank Wedekinds „Kindertragödie“ von 1891, *Frühlings Erwachen*, einstudieren. Der auch in Deutschland für partizipative Theaterprojekte geschätzte Text (vgl. Mandel/Redlberger, 2013, S. 66-70) spricht in seiner Problematik durchaus auch die Situation burkinischer SchülerInnen heute an. Schwangerschaft in Collège und Lycée ist ein zunehmendes Problem, das zu Schulverweisen führen kann, Homosexualität ist immer noch tabuisiert, das Unterrichtssystem ist grundsätzlich

als autoritäres System konzipiert, statt SchülerInnen aufzuklären, spricht man von Enthaltbarkeit. Genügend Anhaltspunkte also, um die Tragödie um Wendla, Moritz und Melchior in Ouagadougou aufzuführen. Allerdings sind die Sprache Wedekinds und die seiner französischen Übersetzung weit von den Deutsch- und Französischkenntnissen der Studierenden entfernt. Während die Situationen also alltagsnah sind, ist es die Sprache selbst nicht. Da das Stück schließlich auch aufgeführt wird und damit von burkinischen SchülerInnen und Studierenden verstanden werden soll, müssen schließlich Sprache und Dialogführung für Spielende und Publikum verständlich sein, wobei ein besonderer Wert dem expressiven Spiel der Studierenden zukommt. Notwendig ist es also, den Text mit den Studierenden selbst zu bearbeiten und, wo nötig, in Bilder und Worte zu übersetzen, die für sie nachvollziehbar sind. Idealerweise gelingt es den Studierenden so, sich den Text in ihre eigene Wirklichkeit zu übersetzen und sich anzueignen, die Differenzen bearbeitend, ohne sie zu nivellieren.⁶⁷ Die Theaterarbeit mit Studierenden in der Fremdsprache fördert so das Sprach- und Textverständnis sowie das eigene sprachliche und physische Ausdrucksvermögen. Im Rahmen der Theatergruppe ist es möglich, mit wenigen Studierenden intensiv zu arbeiten. Studierende, die nicht Teil der ausgewählten SchauspielerInnen sind, können Überlegungen zu Kostüm, Bühnenbild, Ton entwickeln und Begleitmaterial zur Inszenierung erstellen. Die Herausforderung ist dabei, dass die Studierenden das arbeitsintensive Projekt als das ihrige begreifen, auch wenn der Text von mir vorgeschlagen wurde, und außerdem einen Zusammenhang zwischen ihrer Arbeit in der Theatergruppe und ihrem Studium erkennen.⁶⁸

Ein drittes Beispiel zeigt, zu welchen Problemen es kommen kann, wenn Studierende den Sinn eines Lehrstoffes nicht erfassen. Dieses Unverständnis

⁶⁷ In seinem Artikel zu „Verstehen“ betont Heinrich Bosse: „Auch kulturgeschichtliches Wissen muss gedolmetscht werden.“ Er schreibt hinsichtlich seines vorgeschlagenen Vergleichs von J.M.R. Lenz' Hofmeister und der heutigen „Zwischenzone ungesicherter Arbeit“: „Erst mit solch einem Vergleich machen wir uns die fremden Verhältnisse zu eigenen und unsere eigenen Ausbildungsverhältnisse fremd“ (alle Zitate Bosse, 2010, S. 78). Dolmetschen und Fremdmachen des Eigenen gehören also zusammen.

⁶⁸ Zur Theaterarbeit im Kontext fremdsprachlichen Lernens vgl. Schewe (2016), Berghoff (2015), Kirsch (2013). Berghoff und Kirsch thematisieren beide die Notwendigkeit, dass Schüler und Studierende eben nicht nur Text auswendig lernen, sondern sich den Text erarbeiten. Die Aufführung von *Frühlings Erwachen* fand im Juli 2017, nach Abschluss des Artikels, statt. Der Probenprozess verdient einen eigenen Artikel, gesagt sei hier nur, dass bei allen teilnehmenden Studierenden eine nachhaltige Verbesserung von Sprache, Ausdruck und Textverständnis zu erkennen war.

bezieht sich dabei sowohl auf den Einzeltext wie auf den Sinn des Kurses als Ganzem. So kam es mit den Studierenden des dritten Jahres in einem Seminar zur Literaturtheorie zum Eklat, weil die Studierenden die Aussagen der Einführungstexte zur Literaturtheorie nicht verstanden und außerdem nicht erkannten, warum sie diese Texte lesen sollten. Die Metaebene der Reflexion über Literatur war ihnen noch im dritten Jahr fremd, ihre Analysekenntnisse hatten sie an *Bahnwärter Thiel* von Gerhart Hauptmann (entstanden 1887, im Druck 1888) im vorhergehenden Seminar erworben, wie ich dann in der Diskussion herausfand. Sich mit der Entwicklung der Literaturtheorie befassen zu müssen, empfanden sie als imperialistische Zumutung. Vogts *Einladung zur Literaturwissenschaft*, mit der ich begonnen hatte, weil es mir aufgrund der zahlreichen Beispiele und des Gesprächstons der Erklärungen zugänglich schien, wurde von den Studierenden nicht angenommen. Vorschläge der Studierenden waren, man solle afrikanische Romane in deutscher Sprache lesen oder Frantz Fanon. Fanons *Peau noire, masques blancs* hatte aber die Studierenden des vorherigen Jahrgangs trotz des französischsprachigen Auszugs deutlich überfordert, weswegen ich es wieder aus dem Programm genommen hatte.

Positiv an dieser an sich unangenehmen und aggressiven Situation war, dass die Studierenden ihr Missfallen und ihr Unverständnis äußerten. Im Folgenden habe ich weiterhin mit den Studierenden die Einführungstexte gelesen, aber versucht, mit ihnen herauszuarbeiten, wie man einen Text wie *Bahnwärter Thiel* anhand von verschiedenen Literaturtheorien lesen kann. Glücklicherweise eignet sich die Novelle gut für dieses Vorgehen. Dennoch war der Prozess mühsam und stark gelenkt von mir als Lehrperson. Während es im deutschen Kontext selbstverständlich ist, dass man sich im ersten Studienjahr mit Literaturtheorie befasst, ist diese Metareflexion für Studierende hier, die bis zum dritten Jahr kaum literarische Texte gelesen haben, ungewohnt. Ob Literaturtheorie Teil eines revidierten BA-Curriculums bleiben wird, wird sich zeigen. Angesichts eines aktuellen durchschnittlichen B1-Niveaus im dritten Jahr bei 140 StudentInnen, ist die Annahme des Studienprogramms, mit Studierenden auf C1-Niveau arbeiten zu können, nur schwer aufrecht zu erhalten. Die einzige Chance, sehr gute Studierende zu fördern, wäre es, diese in eigenen Kursen zu unterrichten, was universitär nicht vorgesehen ist. Daneben bleibt die Möglichkeit, konsequent differenziertes Lernen zu ermöglichen, sodass alle sich während des Studiums sprachlich verbessern, Kompetenzen und Wissen erwerben, sehr gute StudentInnen aber den Sprung zum Master-Studium schaffen können. Hierzu ist dann wiederum das oben genannte autonome Lernen erforderlich und eine Reduktion der Input- und Plenumsphasen.

Schlussfolgerungen

Barrierefreiheit im Unterricht ist ein arbeitsintensiver Prozess. Manchmal gar weiß man nicht, wo genau die Barrieren sich finden und wie hoch die Hindernisse sind. Unterschiedliche Lehr- und Lernkulturen treffen im Unterricht aufeinander und vorgegebene Seminarinhalte treffen auf ein Sprachniveau, mit dem diese Inhalte schwieriger zu erarbeiten sind als die vorgegebenen, am gegenwärtigen Leben ausgerichteten Inhalte der Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrbücher. Gemeinsames Ziel der heterogenen Studierendengruppe ist es, ihren Abschluss zu machen und dann eine Anstellung zu finden oder zur nächsten Studienebene zugelassen zu werden. Das schafft Konkurrenz. Kollaboration muss als Wert von den Studierenden erst erkannt und als solcher vermittelt werden.

Insofern Unterricht einen Raum des Dialogs eröffnen kann, gibt gerade die Auseinandersetzung mit deutscher Literatur und Kultur den Studierenden die Möglichkeit sich die „fremden Verhältnisse zu eigen [zu machen] und unsere eigenen [... V]erhältnisse fremd“ (Bosse, 2010, S. 78) und darin interkulturell Distanz und Nähe zu reflektieren und gleichzeitig affektiv zu erfahren. Dieser Prozess der Verfremdung des Eigenen trifft jedoch auf den Wunsch – oder den Anspruch, sich das Eigene überhaupt erst aneignen zu wollen. Auch im universitären Deutschstudium hat dieser Wunsch seine Berechtigung, doch besteht die deutschsprachige Literatur eben nicht vorwiegend aus Auseinandersetzungen mit Afrika. Transferleistungen sind also gefragt.⁶⁹

Achille Mbembe stellt heraus: „*Réstitution, réparation et justice sont les conditions de la montée collective en humanité*“ (Mbembe, 2013, S. 257). Der Anspruch auf die Anerkennung afrikanischer Literatur und Lebenssituation, auch im Germanistikstudium, fordert diese restitutive Anerkennung ein.⁷⁰ Gleichzeitig könnte die Auseinandersetzung mit Eigenem und Fremdem auch ein Weg ins Offene sein, eine Form der Gemeinschaftsbildung, die über das Eigene hinausgeht, hin zu einer Gemeinschaft der Deutschstudierenden, die sich nicht nur über das gemeinsame T-Shirt manifestiert. Rainer Maria Rilkes achte *Duineser Elegie* findet ihren Widerhall in Mbembes die *Critique de la raison nègre* abschließendem Plädoyer, das das oben angesprochene Thema des Community Building ins Universelle hebt:

⁶⁹ Auch als DeutschlehrerIn sollte man meines Erachtens später Basiskenntnisse der deutschen Literatur und Geschichte haben, auch wenn sie nie explizit in den Schulunterricht eingehen.

⁷⁰ Siehe die Diskussion Frasers und Terkessidis' oben.

« La question de la communauté universelle se pose donc, par définition, en termes d'habitation de l'Ouvert, de soin porté à l'Ouvert – ce qui est tout à fait différent d'une démarche qui viserait d'abord à enclore, à rester en enclos dans ce qui, pour ainsi dire, nous est parent. Cette forme de désapparement est tout le contraire de la différence » (Mbembe, 2013, S. 262).⁷¹

Die Herausforderungen einer burkinischen Unterrichtssituation und Mbembes Reflexion universeller Gemeinschaft haben nur scheinbar nichts miteinander zu tun. Nur mit Barrierefreiheit, egal wo, führt der Weg auch ins Offene.

⁷¹ Rilkes achte *Duineser Elegie* beginnt „Mit allen Augen sieht die Kreatur das Offene.“ (Rilke, 1996, S. 224).

Bibliographie

- Arnold, Jane/Fonseca-Mora, M. Carmen (2016). Affektive Faktoren und Autonomie beim Fremdsprachenlernen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 40. 2014, S. 163-176.
- Berghoff, Daniel (2015). Es war 4 mal – Érase 4 veces: Ein Theaterprojekt im DaF-Unterricht der Deutschen Schule Valdivia. In: *Scenario* IX.1, S. 86-96. Verfügbar unter <http://publish.ucc.ie/journals/scenario/2015/01/Berghoff/05/de> [05/02/2017].
- Bosse, Heinrich (2010). Verstehen. In: Bosse, Heinrich/Renner, Ursula (Hg.), *Literaturwissenschaft. Einführung in ein Sprachspiel*. 2. Auflage. Freiburg i. B.: Rombach, S. 67-84.
- DAAD. Hochschulmanagement (DIES). Verfügbar unter <https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/hochschulmanagement-dies/> [23/08/2020].
- Eisenmann, Maria (2016). Binnendifferenzierung. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Francke, S. 358-361.
- Fraser, Nancy (2008). *Scales of Justice. Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Cambridge: Polity.
- Fraser, Nancy/Honneth, Axel (2003). *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Übersetzung von Burkhardt Wolf. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2003b). *Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Informationen zur politischen Bildung* (2012). *Das 19. Jahrhundert* (Heft 315).
- Liffers, Lutz (2017). Welche Stadt? Welche Community? Welche Kultur? Einige ungelöste Fragen zu Community Building durch Kultur. In: *Was kann Kulturvermittlung? Gesellschaftliche Verantwortung von Kulturvermittlung, Community Building und Kulturelle [sic] Stadtraumentwicklung* (Drittes internationales Symposium Kulturvermittlung. St. Pölten, 27.-28. Januar 2017).

- Ludwig, Christian (2016). E-Portfolios: Funktionen zur Förderung von Lernerautonomie. In: *Jahrbuch 40: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2014. Intercultural German Studies*. München: iudicium, S. 130-146.
- Mandel, Birgit (2013). *Interkulturelles Audience Development. Zukunftsstrategien für öffentlich geförderte Kultureinrichtungen*. Bielefeld: Transcript.
- Mandel, Birgit/Redlberger, Melanie (2013). Projekte zum interkulturellen Audience Development in sieben Kulturinstitutionen in NRW. Ihre Ziele, Zielgruppen, Vorgehensweisen und Wirkungen. In: Mandel, Birgit, *Interkulturelles Audience Development. Zukunftsstrategien für öffentlich geförderte Kultureinrichtungen*. Bielefeld: Transcript, S. 45-96.
- Mandel, Birgit, Hg. (2016). *Teilhabeorientierte Kulturvermittlung. Diskurse und Konzepte für eine Neuausrichtung des öffentlich geförderten Kulturlebens*. Bielefeld : Transcript.
- Mathieu, Jean-Philippe/Belleto-Sussel, Hélène/Duvernoy, Jacques (2008). *Précis alphabétique de civilisation germanique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mbembe, Achille (2013). *Critique de la raison nègre*. Paris : La Découverte.
- Rilke, Rainer Maria (1996). *Werke*. Hg. Manfred Engel. Frankfurt a.M.: Insel.
- Schewe, Manfred (2016). Dramapädagogische Ansätze. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Francke, S. 354-358.
- Schmenk, Barbara (2014). Die Quadratur des Kreises oder: Wie lassen sich Autonomie und soziales Lernen vereinbaren? In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 40, S. 117-129.
- Schule im Aufbruch. Lernkultur der Potentialentfaltung. Verfügbar unter <https://schule-im-aufbruch.de/potenzialentfaltung/> [05/02/2017].
- Terkessidis, Mark (2010). *Interkultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Terkessidis, Mark (2015). *Kollaboration*. Berlin: Suhrkamp.
- Völker, Julia (2015). Herausforderung Demokratie – Zur politischen Situation in Burkina Faso. In: Bühler-Dietrich, Annette/Joly, Françoise (Hg.), *Kulturelle Kartographien. Schüler, Lehrer und Wissenschaftler erkunden Westafrika*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 243-260.

- Vogt, Jochen (2008). *Einladung zur Literaturwissenschaft*. 6. Aufl. Paderborn: Fink.
- Weber-Kellermann, Ingeborg (1991). *Frauenleben im 19. Jahrhundert. Empire und Romantik, Biedermeier, Gründerzeit*. 3. Aufl. München: Beck.
- Wildermuth, Rosemarie (1984). *Als das Gestern heute war. 1789-1949*. 3. Aufl. München: dtv.
- Yaméogo, Issaka (2016). *Die Stelle der Kreativwerkstatt im Lehrwerk Ihr und Wir plus 3. Ein Beitrag zu handlungs- und produktionsorientiertem DaF-Literaturunterricht in der Terminale A des burkinischen Schulsystems*. Nicht veröffentlichte Abschlussarbeit zum Inspektorenberuf. Koudougou: École normale supérieure. Université de Koudougou.

PAUL N'GUESSAN-BÉCHIÉ

Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

La contribution des avant-gardes artistiques et
littéraires à la communication interculturelle entre
l'Afrique et l'Europe au début du 20^{ème} siècle

Beitrag der künstlerischen und literarischen Avantgardisten
zur interkulturellen Kommunikation zwischen
Afrika und Europa am Anfang des 20. Jhs

Zusammenfassung

Die interkulturelle Kommunikation hat immer zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen existiert. Sie wurde auch in einigen Schulfächern diskutiert. Dieser Beitrag weist darauf hin, dass die Avantgarden die Wegbereiter der interkulturellen Kommunikation zwischen Afrika und Europa sind. Durch Kunstwerke wie Malerei, Skulptur, Literatur usw. wird klar gezeigt, dass sie die ersten waren, die die kulturellen Unterschiede zwischen Afrikanern und Europäern wahrgenommen und akzeptiert haben. Sie haben die kulturellen Unterschiede bewertet, indem sie den Ethnozentrismus und die europäische kulturelle Hegemonie abgelehnt haben.

Schlüsselwörter

Afrika – Kunst – Avantgarde – Interkulturelle Kommunikation – Kultur – Europa – Interkulturalität – Literatur.

Résumé

La communication interculturelle a toujours existé entre des personnes issues de cultures différentes. Elle a aussi été abordée dans certaines disciplines scolaires. La présente contribution montre que les avant-gardistes sont les pionniers de la communication interculturelle entre l'Afrique et l'Europe. A travers les œuvres d'art, la peinture, la sculpture, les œuvres littéraires, etc., il ressort qu'ils ont été les premiers à percevoir et à accepter les différences

culturelles entre les Africains et les Européens, qu'ils ont d'ailleurs valorisées tout en rejetant l'ethnocentrisme et l'hégémonie culturelle européenne.

Mots-clés

Afrique – art – avant-garde – communication interculturelle – culture – Europe – interculturalité – littérature.

Introduction

Interculturalité, communication interculturelle et beaucoup de termes liés à ces notions sont des concepts en vogue aussi bien dans les différentes disciplines scientifiques que dans le discours public notamment en politique, en économie etc. Si le concept de communication interculturelle remonte aux années 1980, le phénomène qu'il désigne est lui plus vieux, si bien que Bo Shan qualifie la communication interculturelle de phénomène historiquement culturel qui accompagne l'être humain dans son développement (cf. Shan, 2004). S'appuyant sur les travaux de l'anthropologie culturelle, Bo Shan affirme que la ressemblance culturelle de chaque nation trouve son origine dans la communication qui s'est produite par le biais des contacts (ibid.) Au début du 20^{ème} siècle où l'Afrique subissait la colonisation des Européens, les artistes de l'avant-garde découvraient l'art plastique et d'autres arts venant d'Afrique qui, au lieu d'être vilipendés comme ce fut le cas jusque-là, ont été accueillis avec enthousiasme parce que les avant-gardistes y voyaient des solutions pour renouveler les arts européens. En rejetant l'ethnocentrisme et l'hégémonie culturelle européenne dans la réception des cultures étrangères, surtout d'Afrique, les avant-gardistes passent pour des pionniers dans la communication interculturelle entre l'Afrique et l'Europe. Dans le premier chapitre de cet article comportant trois chapitres, j'essaierai de définir les concepts d'« avant-garde » et de « communication interculturelle ». Après quoi, j'analyserai la réception des arts et cultures d'Afrique dans les avant-gardes et je me pencherai enfin sur leur apport dans la communication interculturelle entre l'Afrique et l'Europe.

Aspects terminologiques : avant-garde – communication interculturelle

« Avant-garde » est avant tout un concept militaire. Il désigne un « élément de sûreté rapprochée qu'une troupe en marche détache en avant d'elle pour la renseigner et la protéger ». (Grand Larousse Encyclopédique, 1960). Au-delà

de la conception militaire, le concept d'« avant-garde » est aussi défini comme « ce qui est en avance sur son temps par son audace ». (Ebd.) Cette définition fait sortir le concept de son contexte militaire pour atterrir dans d'autres champs comme la politique, les arts et la littérature par exemple. Appliqué à la littérature et aux arts, le concept d'avant-garde fait constituer un défi chronologique, car chaque mouvement ou courant nouveau fait partie de l'avant-garde à sa naissance, étant donné qu'il prône la rupture et le changement. Mais au fil du temps, il finit rapidement par être récupéré et digéré dès l'apparition de mouvements et courants nouveaux, car la littérature et les arts se caractérisent par un renouvellement perpétuel. Comme on le voit, cette approche ne peut pas être fructueuse étant donné le changement perpétuel dans les arts et en littérature.

En rapport avec l'histoire de l'art et de la littérature, « avant-garde » désigne un ensemble de mouvements et courants artistiques et littéraires qui se caractérisent tous par une volonté radicale de changement, par un refus de conformisme et de traditionalisme au tournant du 19^{ème} et surtout au début du 20^{ème} siècle. Ce sont, par exemple, le cubisme, l'expressionnisme, le dadaïsme, le futurisme, le surréalisme, pour ne citer que les plus importants. L'une des caractéristiques majeures de ces mouvements et courants qu'il est aujourd'hui convenu d'appeler avant-garde (au singulier comme au pluriel) et qui est rarement mise en relief dans la définition de l'avant-garde, est le recours aux arts des peuples dits primitifs d'Afrique et d'Océanie, ce qui a suscité la tendance primitiviste voire le primitivisme dans les arts et la littérature principalement en Europe. (N'guessan, 2002, p. 17). Tous ces mouvements d'avant-garde se sont tournés plus ou moins vers les arts et cultures d'Afrique et d'Océanie dans leur projet de renouvellement radical des arts d'Europe.

En se tournant vers les cultures extra-européennes, les avant-gardes mettaient les cultures étrangères en contact avec les cultures européennes et pratiquaient ainsi une sorte de communication interculturelle. Selon les intérêts et les orientations des différentes disciplines qui se sont penchées sur le concept, la communication interculturelle subit des orientations diverses. Pour les linguistes, la communication interculturelle se limite à la communication interpersonnelle voire entre personnes issues de cultures différentes en s'appuyant sur des moyens vocaux, verbaux et non-verbaux. (N'guessan, 2012, p. 219) Cette définition de la communication interculturelle est de peu d'intérêt dans cet article, car il n'y a pas eu en général d'échanges interpersonnels entre les représentants des mouvements d'avant-garde et ceux des peuples issus d'Afrique et d'Océanie au moment de la découverte de leurs arts. Une exception doit être faite pour les surréalistes, qui ont entretenu plus tard dans les

années 1930 à Paris des rapports parfois étroits avec les membres de la Négritude. André Breton, par exemple, a écrit la préface de « Cahier d'un retour au pays natal » d'Aimé Césaire.

Un aspect, voire même la finalité de la communication interculturelle, qui se trouve être en même temps une condition de la réalisation de cette communication et qui est à la base de mon article est la compréhension de la culture de l'Autre, car la rencontre avec l'autre culture entraîne nécessairement un processus de compréhension. Ce processus ne peut aboutir véritablement à une compréhension – et non à une « mécompréhension » – que lorsque dans la perception de la culture étrangère, la position personnelle est relativisée et n'est nullement rigide. La communication interculturelle axée sur la compréhension de l'autre ne peut pas se réaliser si la rencontre interculturelle est entachée d'un manque de respect, d'un rejet de l'autre position voire de l'autre culture. On dira même qu'une affection, une empathie, une sympathie ou même une fascination vis-à-vis de la culture étrangère est une condition de la connaissance et de la compréhension de l'Autre et donc du succès de la communication interculturelle. Les préjugés, les clichés, les concepts négatifs et réductionnistes de même que l'ethnocentrisme ne sont pas de nature à favoriser une communication interculturelle. L'ethnocentrisme, par exemple, que Bo Shan appelle « centralisme national » (Shan, 2012, p. 4) nie la présence de valeurs positives dans l'autre culture en dehors de sa propre culture, qui est aussi vue comme étant supérieure à toute autre (culture).

Les avant-gardistes semblent avoir bravé ces obstacles de la communication interculturelle dans leur rencontre avec les arts et cultures d'Afrique au début du 20^{ème} siècle.

Avant-gardes et arts et cultures étrangères d'Afrique

La découverte des arts et des cultures africaines par les avant-gardistes s'est produite en Europe, étant donné que les avant-gardistes ne se sont pas rendus eux-mêmes en Afrique. C'est donc par des intermédiaires comme les missionnaires, les chercheurs, les fonctionnaires coloniaux que les arts et autres éléments culturels d'Afrique ont atteint l'Europe. Les arts plastiques qui, jusqu'à leur découverte par les avant-gardes étaient considérés en Europe comme des objets grossiers, des curiosités ou des fétiches, ont été réévalués par les avant-gardistes. A Paris, les Fauves et les premiers cubistes admiraient ces objets plastiques venus d'Afrique parce qu'ils y voyaient de grandes qualités esthétiques capables d'apporter des solutions aux problèmes esthétiques et plastiques auxquels étaient confrontés les artistes européens. Certains artistes ont même préféré l'art plastique des Africains à celui des Grecs qui

avait servi jusque-là de modèle pour les artistes européens. L'artiste Juan Gris n'a pas tari d'éloges devant les objets plastiques d'Afrique :

« Les sculptures nègres nous donnent une preuve flagrante de la possibilité d'un art anti-idéaliste. Animées de l'esprit religieux, elles sont des manifestations directes et précises de grands principes et d'idées générales. Comment peut-on ne pas admettre un art qui, procédant de cette façon, arrive à individualiser ce qui est général, et chaque fois d'une manière différente ? Il est le contraire de l'art grec qui se basait sur l'individu pour essayer de suggérer un type idéal. » (Gris, cité par Musée de l'homme, 1967, non paginé)

A Dresde et à Munich, les artistes expressionnistes allemands ont accueilli eux aussi les objets plastiques d'Afrique avec beaucoup d'enthousiasme. Ces œuvres sculpturales seront même reproduites dans l'Almanach des « cavaliers bleus » munichois de 1912 aux côtés de grandes œuvres artistiques des autres continents du monde. En Europe de l'Est également, des magazines consacreront quelques espaces aux objets plastiques africains. En 1915, la réception des plastiques d'Afrique a connu un tournant décisif avec l'ouvrage de l'avant-gardiste Carl Einstein « Negerplastik » (La sculpture nègre). Cet ouvrage, qui le premier du genre était entièrement consacré à la sculpture africaine, essayait d'apporter la preuve que les objets plastiques africains sont des œuvres d'art. Selon Carl Einstein, l'espace cubique tridimensionnel est l'essence de toute œuvre plastique. Ceci n'est pas réalisé par la masse de la sculpture, mais plutôt par sa forme. Les sculptures africaines apportent pour l'auteur des solutions formelles aux problèmes plastiques. L'absence de proportionnalité que l'on reproche aux sculptures africaines se justifie par le principe esthétique selon lequel la sculpture n'est pas une affaire de masse naturelle, mais de conception formelle. (Einstein, 1915, p. 7) Après les critiques formulées à l'endroit de son premier livre, notamment au sujet des œuvres plastiques non contextualisées et non commentées, Einstein a écrit un second livre sur les sculptures africaines en 1921 intitulé « Afrikanische Plastik » (« La sculpture africaine ») où il a tenté de corriger les déficits du premier ouvrage. Il y a conservé les conclusions de son premier livre sur les questions de forme et de masse et s'est de plus livré à des considérations ethnologiques, quand bien même il se méfiait de l'ethnologie de son temps qui avait une orientation résolument évolutionniste.

La poésie africaine fait partie des découvertes des avant-gardistes. En fouillant les travaux des ethnologues, anthropologues, linguistes et autres missionnaires, les avant-gardistes ont traduit, compilé et adapté des contes, légendes, mythes, chansons et poèmes africains qu'ils ont publiés dans des livres. On note entre autres « Anthologie nègre » (1921) de Blaise Cendrars, « Légendes africaines » (1925) de Carl Einstein et « Poèmes nègres » de

Tristan Tzara publiés en 1975 après sa mort. Ces publications témoignent de l'intérêt particulier que vouaient les avant-gardistes aux poésies africaines. Quand bien même nombre de chercheurs et missionnaires mettaient en avant le caractère, voire le contexte social et religieux, des poésies africaines pour ne pas les considérer comme des œuvres d'art, les avant-gardistes les qualifièrent de source pure et vraie de la poésie. Dans la préface de l'anthologie « Les cinq continents. Anthologie mondiale de littérature contemporaine » qu'il a dirigée, Iwan Goll exprime son admiration pour la poésie africaine :

« Poésie directe, vraie, intense. Nous tous, peuples civilisés, devons aller à leur école. Car la vraie, la grande poésie ne se compose pas de visions ou de sentences, mais du simple et profond amour de la nature ». (Goll, cité par Schultz, 1988, p. 54)

Comme on le voit, le contexte socioreligieux de la poésie africaine ne gêne nullement les avant-gardistes et par conséquent ne doit pas être, selon eux, le motif de sa discrimination et de sa disqualification. Bien au contraire, Tristan Tzara et les avant-gardistes magnifient la poésie africaine pour son implication sociale. La vraie poésie est, selon eux, celle qui accompagne spontanément l'homme dans toutes ses activités et non celle qui est déconnectée du contexte social en n'exprimant que des sentiments à l'aide d'un arsenal d'ornements formels tels que les vers, les strophes, les rimes, le rythme, etc. Au sujet de l'implication sociale de la poésie africaine, Tzara écrit :

« On crée un organisme quand les éléments sont prêts à la vie. La poésie vit d'abord pour ses fonctions de danse, de religion, de musique et de travail. » (Tzara, 1975, p. 401)

Malgré les clichés et les stéréotypes encore tenaces vis-à-vis des cultures étrangères d'Afrique au début du 20^{ème} siècle en Europe, les avant-gardistes ont traité les arts africains avec respect. Ils ont même réhabilité ces arts en les revalorisant et en les sortant du contexte de la recherche ethnologique, anthropologique et scientifique dans lequel ils avaient été confinés pour en faire des arts à part entière. La réception des arts et cultures d'Afrique dans les avant-gardes européennes s'est déroulée sur la base du rejet des considérations évolutionnistes, racistes, ethnocentristes et donc dans une atmosphère favorable à la compréhension de l'autre dans sa différence culturelle. Les avant-gardistes ont ouvert ainsi la voie d'une communication interculturelle entre l'Afrique et l'Europe au moment même où la colonisation rejetait les cultures africaines qualifiées d'inférieures, primitives, de barbares et non évoluées.

Avant-garde et communication interculturelle entre Afrique et Europe

La colonisation est un acte qui dénie à l'autre une culture, une culture digne de ce nom. Imposer sa culture à l'autre par une colonisation équivaut au rejet de la culture de l'Autre, à la négation de la diversité culturelle, voire du pluralisme culturel. La colonisation ne peut donc pas permettre une communication interculturelle puisqu'elle est dominatrice et nie quasiment l'existence d'autres cultures. Le rejet de la colonisation doit être interprété comme une reconnaissance du pluralisme culturel et même de l'égalité des cultures qui sont le point de départ de toute communication interculturelle. Les avant-gardistes, et particulièrement Carl Einstein, ont critiqué la colonisation parce qu'elle a détruit les cultures africaines ou même les a rendues impures. Dans les deux livres de Carl Einstein sur la sculpture africaine, la critique de la colonisation est patente. Il écrit par exemple :

« Afrikas kulturschaffende Kräfte sind beträchtlich erschöpft. Die alte Überlieferung zerbröckelte unter der Kolonisierung, angestammtes Vorstellungsgut mischte sich importierter Anschauung. » (Einstein, 1921, p. 5)

La communication interculturelle est un processus de compréhension de l'autre culture qui repose essentiellement sur deux dimensions qui sont étroitement liées : une dimension cognitive et une dimension affective que j'ai déjà abordée plus haut. La connaissance et la compréhension de l'autre culture ne peuvent se réaliser que par la comparaison, étant donné que la rencontre avec l'autre entraîne nécessairement ces processus de compréhension et de comparaison. Dans la communication interculturelle, la comparaison est d'ailleurs indispensable, car les approches interculturelles et comparatistes sont entremêlées. La compréhension de l'Autre, voire de l'étranger, et de sa culture ne peut donc se faire en dehors de la comparaison, comme le souligne Hans-Jürgen Lüsebrink dans une étude sur la communication interculturelle :

« Interkulturelle und komparatistische Ansätze sind somit eng miteinander verknüpft. Phänomene des Kulturaustauschs und des Kulturtransfers schließen auch immer kulturelle Vergleiche ein. » (Lüsebrink, 2008, p. 36)

La dimension affective est manifeste dans la réception des arts et cultures d'Afrique par les avant-gardistes. Clichés, stéréotypes, ethnocentrisme, discours dévalorisant qui rendent tout rapprochement et donc toute compréhension interculturelle impossible ont été autant que possible rejetés par l'avant-garde. Dans ses livres sur l'Afrique, Carl Einstein a non seulement dénoncé la colonisation, mais aussi le mépris de l'Afrique et de l'Africain résultant des

thèses colonialistes, évolutionnistes et racistes qui empêchent une appréciation des arts africains à leur juste valeur. Dans les avant-gardes, on note une certaine affection, un enthousiasme voire une fascination vis-à-vis des arts et des cultures d'Afrique, conditions nécessaires au rapprochement, à la compréhension et à la communication interculturelle. La reconnaissance des arts africains équivaut à une reconnaissance des cultures africaines qui, selon les avant-gardistes, sont de même valeur que toute autre culture.

L'absence de mépris et l'affection pour les arts et cultures d'Afrique dans l'avant-garde ont entraîné une appropriation des arts et cultures de ce continent que les évolutionnistes et chercheurs conservateurs ont qualifiés de primitifs, sauvages, non-évolués etc. L'influence des arts et cultures d'Afrique sur les artistes avant-gardistes a fait l'objet de plusieurs études et les chercheurs ont qualifié ce phénomène de primitivisme. En me référant à Jean-Claude Blachère, je définis le primitivisme comme une croyance aux vertus des arts et cultures d'Afrique en vue d'apporter des solutions aux arts et cultures d'Europe en crise. (Cf. Blachère, p. 1981). En s'inspirant des arts et cultures d'Afrique pour renouveler le langage esthétique et poétique des arts d'Europe, le primitivisme apparaît comme un processus d'échanges interculturels et donc de communication interculturelle.

Conclusion

Alors qu'au début du 20^{ème} siècle l'Afrique subissait la colonisation de l'Europe, les arts africains défiaient cette colonisation en Europe, car les artistes de l'avant-garde artistique et littéraire ont cru en ces arts et s'en sont même inspirés pour renouveler les arts européens. Les avant-gardistes se sont placés ainsi en avant-garde aussi de la communication interculturelle entre l'Afrique et l'Europe. En reconnaissant les arts et cultures d'Afrique, les avant-gardistes ont surmonté les discours racistes et évolutionnistes de leur temps. Cependant, certains chercheurs ne les dédouanent pas du racisme, étant donné que le primitivisme de l'avant-garde repose sur des catégories ayant une connotation raciste. Jean-Claude Blachère, qui s'est penché sur le procès pour racisme fait aux avant-gardistes, est parvenu dans son verdict à un non-lieu comme le témoignent les phrases suivantes :

« Ce en quoi le primitivisme se distingue de la littérature coloniale, c'est que le racisme [...] y est, autant que possible, refusé ou dominé. Les écrivains primitivistes ne sont pas des racistes au nom de la supériorité de l'Occident ; s'ils sont racistes, c'est qu'ils perçoivent le nègre comme un être d'une « race » unique, différente en bloc de la « race » blanche ; à la limite, absolvons-les du péché raciste ; ils n'ont jamais tenu l'homme noir pour inférieur, mais ils ont tout fait pour l'inventer différent. » (Blachère, 1981, p. 182)

Bibliographie

- Blachère, Jean-Claude (1981). *Le modèle nègre : aspects littéraires du mythe primitiviste au XXe siècle chez Apollinaire, Cendrars, Tzara*. Dakar: Nouvelles Editions Africaines.
- Einstein, Carl (1915). *Negerplastik*. Leipzig: Verlag der Weißen Bücher.
- Einstein, Carl (1921). *Afrikanische Plastik*. Berlin: Wasmuth.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2008). *Interkulturelle Kommunikation: Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer* (2. Auflage). Stuttgart: Metzler.
- Musée de l'homme (1967). *Arts primitifs dans les ateliers d'artistes*. Paris.
- N'guessan-Béchié, Paul (2002). *Primitivismus und Afrikanismus: Kunst und Kultur Afrikas in der deutschen Avantgarde*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- N'guessan-Béchié, Paul (2012). Carl Einsteins Kolonisations- und Evolutionismuskritik: ein vorzeitiger Beitrag zum postkolonialen Diskurs und zur interkulturellen Kommunikation. In: Creighton, Nicola/Kramer, Andreas (Hg.), *Carl Einstein und die europäische Avantgarde/Carl Einstein and the european avant-garde*. Berlin: De Gruyter, p. 210-222.
- Schultz, Joachim (1988). Carl Einstein, Blaise Cendrars und andere: zum Primitivismus in der europäischen Literatur der Avantgarde zwischen 1900-1940. In: Kiefer, Klaus H. (éds.), *Carl-Einstein-Kolloquium 1986*. Frankfurt/Main: Peter Lang, p. 49-55.
- Shan, Bo (2004). *La communication interculturelle : ses fondements, les obstacles à son développement*. Disponible sur <https://journals.openedition.org/communicationorganisation/2928> [02/03/2020].
- Tzara, Tristan (1975). *Œuvres complètes* (texte établi, présenté et annoté par Henri Béhar). Paris: Garnier Flammarion.

Deuxième partie/Zweiter Teil

Geopolitische Mediation und
interkulturelle Herausforderungen

Médiations géopolitiques et défis interculturels

MAHAMADOU LAMINE OUÉDRAOGO
Université de Koudougou (Burkina Faso)

Construction de l'interculturel dans *En attendant le vote...* de Missa Hébié

Konstruktion der interkulturellen Kommunikation im Film
En attendant le vote ... von Missa Hébié

Zusammenfassung

En attendant le vote ... ist ein Film des burkinischen Filmemachers Missa Hébié, eine Adaptation des Romans *En attendant le vote des bêtes sauvages* des ivorischen Schriftstellers Ahmadou Kourouma. Der Film spricht von interkultureller Kommunikation. Er stellt afrikanische und fremde bzw. westliche Kulturen dar. Die Topoi der Interkulturalität sind das Ethos, die diskursive Syntax, die Ausspracheanlage und die Verhältnisse vom Eigenen zum Fremden. Der Text spricht auch von einer komplexen Frage, nämlich der Hybridität des modernen Afrikaners. Wenn der poetische Film es erlaubt, eine Komplexität des Kinematographieschreibens zu reflektieren, dann ist die Filminterpretation in der Dynamik einer Polysemiotik zu erklären.

Schlüsselwörter

Film – Diskurs – Ethos – Äußerung – Interkulturelle Kommunikation – das Eigene – das Fremde.

Résumé

En attendant le vote... est un film du réalisateur burkinabè Missa Hébié, adaptation du roman *En attendant le vote des bêtes sauvages* de l'Ivoirien Ahmadou Kourouma. Le film est construit autour de l'interculturel. Il met ainsi en contact les cultures africaine et étrangère (occidentale). Les *topoi* de l'interculturalité sont l'ethos, la syntaxe discursive, le dispositif énonciatif et les rapports de l'*ipse* à l'*alter*. Le texte met en discours une question complexe : l'hybridité de l'Africain moderne. Si la poétique du film autorise à penser une écriture cinématographique de la complexité, la lecture (ou l'interprétation) du film s'inscrit dans la dynamique d'une polysémiotique.

Mots-clés

Autre – cinéma – discours – ethos – énonciation – interculturel – Soi.

Introduction

Si l'année 1895 marque l'invention du cinématographe par les frères Louis et Auguste Lumière, il faudra attendre 1955 pour voir le premier film (court métrage) d'Afrique noire : *Afrique-sur-seine* de Paulin Soumanou Vieyra⁷² ; et 1963 pour le premier long métrage réalisé par un Africain : *La Noire de...* de Sembène Ousmane. En tant qu'il est un langage et un art importés, le cinéma exigeait des Africains un long apprentissage avant son appropriation par les réalisateurs et le public du continent. La conséquence en est que le cinéma africain est aujourd'hui à la frontière de deux mondes et de deux réalités : la technique et l'art originels venus d'Occident par l'intermédiaire du colonisateur et la prégnance de l'esthétique artistique traditionnelle. La double dimension de ce cinéma traduit la personnalité de l'Africain nouveau, au lendemain du fait colonial dont la cicatrice présente indexe la blessure passée. Dans le même temps, la fidélité au passé et l'identification à l'archétype africain commandent à l'Africain de préserver l'héritage des Anciens. *De facto*, si la colonisation a mis à rude épreuve les valeurs africaines, force est de reconnaître qu'elle a consolidé les valeurs les mieux ancrées et les plus largement partagées en même temps qu'elle a apporté du renouveau. C'est donc de la confrontation des deux que naîtra l'Africain moderne : un homme hybride et complexe.

Dans ces conditions, saisir le cinéma africain exige que l'on considère la nature ambivalente de l'Africain (Ouédraogo, 2014). Dans une telle perspective, la critique des productions cinématographiques africaines requiert des outils manifestant une herméneutique de l'hybridité (Paré, 2000), à la frontière de l'héritage culturel des Anciens et des nouvelles voies/voix artistiques conduites par le Blanc. Sous un autre angle, l'écriture cinématographique, pour traduire au mieux l'être profond et les rêves de l'Africain devra tenir compte de la poétique de l'hybridité. Nombre de cinéastes et de films s'inscrivent dans cette ligne. Les films africains consistent, dans cette dynamique, en une esthétisation du syncrétisme culturel caractéristique du double marquage de l'Africain moderne mû par la culture occidentale et attaché aux

⁷² C'est pourtant *Borom Sarret* de Sembène Ousmane (1963) qui, du point de vue de la qualité artistique, a marqué la critique.

valeurs traditionnelles. C'est dans cette veine que donne la poétique du cinéma africain proposée par Ouoro Justin (2012).

L'objet de notre propos est d'examiner la construction de l'interculturel dans l'espace filmique de *En attendant le vote...* de Missa Hébié⁷³. Il s'agira d'interroger les dispositifs éthique, syntaxique, énonciatif et les rapports de l'*ipse* à l'*alter* pour voir les modes sous lesquels se manifeste la pénétration des cultures.

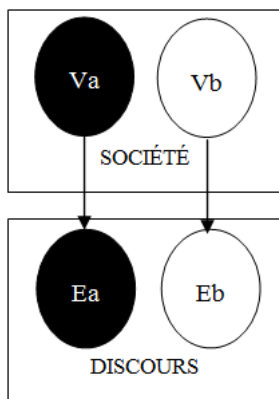
Synopsis du film

En République du Golfe, des anciens combattants, vétérans d'Indonésie, font une fronde, exigeant leur reconversion dans l'armée républicaine. Le Chef de l'Etat, Fricassa Santos, ne souhaite pas donner une suite favorable à cette requête de peur que le Capitaine Koyaga (leader des anciens combattants et membre de la société secrète des chasseurs) ne lui ravisse le pouvoir ainsi que l'indique le devin. Cependant, rien n'y fait. Les anciens combattants intègrent l'armée contre toute attente et Koyaga s'empare du pouvoir par un coup d'état sanglant. En achetant la conscience et en s'attachant les services de Macléδιο, un journaliste issu de l'opposition politique, Koyaga instaure un pouvoir tyrannique et sans merci. Abiré, une jeune femme ayant assisté au viol puis au meurtre de sa mère lors de la prise au pouvoir de Koyaga, désormais Maréchal, décide pour se venger, d'infiltrer la Présidence. Douce amante et adversaire redoutable, Abiré renseigne l'opposition politique qui frappe une nuit. Le Maréchal, ayant survécu à l'attentat, se rend en brousse, en compagnie de ses confrères pour satisfaire à un rite mystique (le *dōsoma-na*) qui lui permettra de reconquérir sa place au sommet de l'Etat.

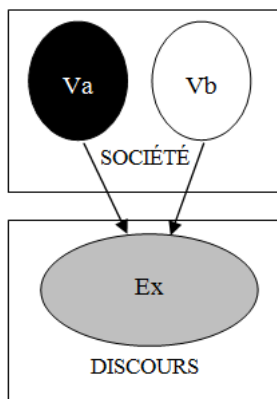
Un ethos témoin de l'interculturel

L'entre-deux-cultures de l'ethos est l'expression de son métissage. Il s'agit moins d'un ethos hybride (Mangueneau, 2012) que d'un ethos de l'hybride (Ouédraogo, 2015 a). L'ethos est « l'image de soi que l'orateur construit dans son discours pour assurer l'efficacité de son dire » (Amossy, 2012, p. 82). La prise en charge de l'ethos dans le discours relève de l'ethos discursif par opposition à l'ethos préalable ou prédiscursif (Amossy, 1999). L'ethos hybride et l'ethos de l'hybride se distinguent comme suit :

⁷³ Adaptation cinématographique du roman *En attendant le vote des bêtes sauvages* (1998) de l'Ivoirien Ahmadou Kourouma.



1- Construction de l'ethos hybride



2- Construction de l'ethos del'hybride

Légende

Va : Valeurs sociales a

Vb : Valeurs sociales b

Ea : Ethos a

Eb : Ethos b

Ex : Ethos x

Source : Ouédraogo, 2015a, p. 6.

Il apparaît que l'ethos d'hybride est un ethos interculturel : il envisage le sujet du discours comme un sujet interculturel. Ainsi, l'ethos discursif filmique marque la prégnance de la culture africaine. Cela se perçoit à travers le paradigme et la syntagmatique des acteurs. En effet, le Président Koyaga tire son nom de celui d'un peuple malinké⁷⁴ du nord de la Côte d'Ivoire (pays de l'auteur du roman *En attendant le vote des bêtes sauvages*) : les Koyagas. L'acteur Koyaga est de la confrérie des chasseurs, société secrète issue des milieux malinké. La chasse en Afrique n'est pas qu'un loisir. C'est une activité professionnelle dont l'exercice officiel revient au dōso, initié aux secrets de la brousse et des génies (monde invisible). Il « *est appelé à affronter les bêtes sauvages, les manifestations et les apparitions fantasmagoriques dont la brousse est bien souvent le théâtre* » (Cissé, 1968, p. 183). Il assure la jonction entre le village (espace domestique, espace de sécurité) et la brousse

⁷⁴ La dislocation du Mandé (empire du Mali) a entraîné la dispersion des peuples sur plusieurs aires géographiques : Mali, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinée, Gambie, Sénégal.

(espace sauvage, espace du danger). Il est ainsi l'incarnation de la victoire de l'homme (de la culture) sur la nature. Il représente donc le pouvoir mystique dont il est le dépositaire. Maître de l'invisible, le chasseur n'a aucune raison de craindre le visible, d'où sa témérité et son courage légendaires. Koyaga, soldat à toute épreuve, incarne cette figure dans le film. En procédant à un rituel mystique (prestation de serment avant le coup de force, port d'amulette, consommation de potion magique, émasculatation de toutes ses victimes), il montre la prégnance de l'Afrique traditionnelle où l'irrationnel guide les attitudes. C'est un rituel qui témoigne de la croyance en la métaphysique qui, quoiqu'universelle, occupe une place de choix dans le vécu quotidien de l'Africain. Cette croyance se trouve résumée dans la météorite des prières et des incantations (Fricassa et son épouse lors de l'attaque).

Dans le film, la culture africaine coexiste avec celle de l'Occident à travers un certain nombre d'acteurs. En tant que vétéran d'Indonésie puis officier de l'armée républicaine, Koyaga est mû par le fait colonial et la culture occidentale. Le fusil⁷⁵ de chasseur dont la puissance de feu est relativement faible laisse place à la kalachnikov, arme moderne de guerre de fabrication russe. À cela s'ajoute l'espace de la ville, lieu de la modernité et du pouvoir politique. La référence à l'Occident à travers la coopération internationale (Fonds monétaire international, ambassades) entre dans cette veine. L'opposition et le syndicat incarnent la modernité. Ce sont les symboles du pouvoir démocratique qui exige la dialectique.

L'ouverture aux cultures étrangères est perceptible à travers l'islam figuré par le Coran et le marabout Bokano. Le christianisme est figuré par le signe de croix et la prière dite par l'épouse de Fricassa lors de l'attaque de la résidence présidentielle.

Les modalités et la syntaxe discursive de l'interculturel

L'interculturel est modalisé par les plans du dire, du faire, du croire et du pouvoir. Chaque modalité se décline sous trois dimensions culturelles : la culture locale, la culture étrangère et l'interculturalité selon le tableau ci-après :

⁷⁵ Si les armes à feu sont postérieures à la pénétration coloniale, force est cependant de noter que les dōso se sont appropriés le fusil : ils en ont fait leur arme de prédilection, à côté des lances et des flèches. Le fusil du dōso est de fabrication artisanale et reçoit un traitement mystique qui en multiplie la performance au-delà de toute donnée scientifique. Cependant, le fusil du dōso n'est pas une arme de guerre.

	Culture locale	Culture étrangère	Interculturalité
Plan du dire	Griotisme	Journalisme	Polyphonie énonciative
Plan du faire	Monarchie	Démocratie	Tyrannie
Plan du croire	Croyances traditionnelles	Islam Christianisme	Syncrétisme religieux
Plan du pouvoir	Mystique	Politique	Politico-mystique

Source : analyse personnelle

Il apparaît que l'interculturalité est la somme de la polyphonie énonciative, la tyrannie, le syncrétisme religieux, le pouvoir politico-mystique. Pour la mise en discours, les plans du dire, du faire, du croire et du pouvoir doivent être situés selon le principe du *ego, hic, nunc*. Ce cadre situationnel préside à la syntaxe discursive qui convoque sémiotique topologique (Greimas, 1976) et sémiotique narrative (Millogo, 2007).

En effet, l'espace, les acteurs et le temps sont mis en relation. A partir des catégories/topique/ vs /hétérotopique/, /paratopique/ vs /utopique/, /énonciatif/ vs /énoncif/ et /rétrospectivité/ vs /prospectivité/, le film se dessine comme un lieu d'articulation de la ville et de la non-ville, du village et de la brousse, du passé et du présent, de la conquête et de la reconquête. L'interculturel est donc un sujet situé et l'interculturalité un problème spatio-temporellement déterminé. La confrontation des aires et des ères culturelles définit Koyaga comme un homme de la brousse qui exerce le pouvoir politique en ville, un chasseur chef de l'Etat, un soldat président. Au fond, le film traite d'un conflit entre le passé et le présent. C'est de l'exorcisme du passé (dōsomana) et de la prise en compte des réalités présentes que le futur s'écrira. Ce dernier s'annonce comme celui de l'interculturel.

Espace hétérotopique Ville	Espace topique Non-ville		Espace hétérotopique Ville
	Espace paratopique Village	Espace utopique Brousse	
Espace énoncif /ailleurs/	Espace énoncif /ailleurs/	Espace énoncif /ici/	Espace énoncif /ailleurs/
Rétrospective /conquête du pouvoir/ PN1 : F1 {S3→F2[S2→(S1 v O) →(S1∧O)]} S3=Koyaga ; S2=Lycanos ; S1 Koyaga= ; O=pouvoir Anti PN1 : F1 {S3→F2[S2→ (S1 v O)→(S1 ∧ O)]} S3=opposition; S2=armée; S1=opposition; O=pouvoir		Prospectivité /reconquête du pouvoir/ PN2: F1 {S3→F2[S2→(S1 v O)→(S1∧O)]} S3=Chasseurs; S2=Chasseurs; S1 Koyaga=; O=pouvoir	
Temps énoncif Métarécit /parcours de Koyaga/ /passé/		Temps énoncif Récit /rituel/ /présent/	Métarécit /parcours de Koyaga/ /futur/
UNIVERS FILMIQUE			

Source : Inspiré de Ouédraogo (2014 : p. 8-9).

De l'intermédialité à une énonciation interculturelle

La narration et l'énonciation filmiques ne manquent pas au rendez-vous de l'interculturalité. En effet, Dalméda se positionne comme un énonciateur pour le compte des médias, en tant que journaliste. L'intentionnalité de sa narration est de destituer Koyaga du pouvoir. Dans le même temps, le Sora et son répondant assurent la narration pour Koyaga : ils lui racontent son règne. L'intentionnalité ici est de rétablir le pouvoir de Koyaga.

Deux schémas s'opposent alors : la narration de la séparation et la narration de la réparation. La narration de la séparation s'adosse sur un texte : le témoignage de Dalméda, journaliste en cabale. Si le co-énonciateur immédiat est le journaliste qui procède à l'entrevue, le co-énonciateur final est l'opinion publique, la communauté internationale. *A contrario*, dans le cas de l'énonciation

de la réparation, le Sora et son répondeur (énonciateurs) s'adressent à Koyaga dans un cercle fermé (la confrérie des chasseurs). De là, il ressort l'opposition public/privé, symptomatique de l'opposition culture de l'information/culture du secret. La pratique culturelle indexée affirme la conjugaison [récit + magie]⁷⁶, la pratique occulte en elle-même est un fait narratif (comme c'est le cas dans le présent film). Ces schémas participent de deux profils culturels qui se combinent dans une dynamique interculturelle. Les énonciateurs et les co-énonciateurs, qui forment ensemble la classe des coénonciateurs (Maingueneau, 2012), appartiennent à des aires culturelles différentes. Du coup, l'énonciation devient la mise en discours d'un entre-deux. L'énonciation interculturelle ainsi mise en discours se construit sur le substrat d'une intermédialité.

En effet, le *dōsomana*, le témoignage, la presse écrite, la radio et la télévision, sont les formants de « l'archi-média » que constitue le film. Le paradigme des médias choisis manifeste les cultures africaines (à travers le *dōsomana*), occidentale (par l'évocation de la presse⁷⁷) mais aussi l'interculturel. Ce dernier se lit à travers le témoignage de Dalméda (en tant que source orale rappelant la pratique griotique) et il est mis au service des médias modernes (la presse). Dès lors, le Sora (griot ancien), les journalistes (griots modernes) (Ouédraogo, 2015b) se mêlent pour faire un nouveau maître de la parole : le cinéaste. Sur le plan syntagmatique, ce dernier s'affirme davantage comme un sujet interculturel dans la mesure où, à l'art de dire, il joint l'art de montrer. Dès lors, il marque l'interaction entre la parole et l'image, entre l'oralité et la photographie.

L'énonciation filmique se lit comme la conjugaison d'une énonciation verbale et d'une énonciation picturale. L'énonciation verbale est assurée par des énonciateurs intrafilmiques s'adressant à des co-énonciateurs intrafilmiques : elle a lieu dans l'univers filmique. L'énonciation picturale, quant à elle, est du ressort de l'univers extrafilmique : il s'agit de l'archi-énonciateur (le cinéaste) s'adressant au cinéphile (co-énonciateur). L'énonciation filmique convoque deux modes de représentations culturelles : celui du verbe et celui de l'image.

⁷⁶ Partant de ces récits, Vincent Ouattara (2013) soutient que *Les Secrets des sorciers noirs* de Dim Delobsom Ouédraogo est la première production littéraire burkinabè. En conséquence, l'auteur est le premier écrivain burkinabè.

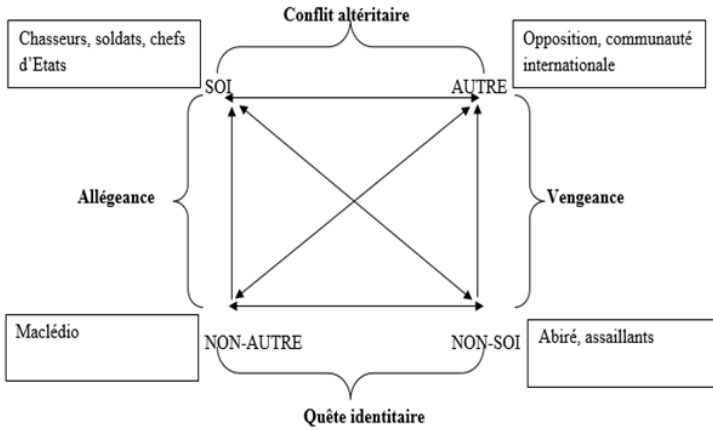
⁷⁷ La presse est entendue selon l'acception occidentale car il n'est pas exclu que l'Afrique traditionnelle ait connu certaines formes de presse audiovisuelle assurées notamment par le crieur public, le griot, le conteur...

L'*ipse* et l'*alter* : entre coopération et confrontation

L'interculturalité, en tant qu'elle met en contact des cultures, pose le problème du contact entre le Soi et l'Autre, donc de la mise en relation de l'ipséité et de l'altérité. En effet, les rapports entre *ipse* et *alter* s'expriment en termes de coopération et de confrontation. Ils expriment toute la complexité de l'interculturalité. Autant en génétique, tous les croisements n'aboutissent pas à des merveilles, autant dans le contact des cultures certaines associations ne sont pas toujours heureuses. Si l'on a bien souvent fait l'apologie de l'interculturalité, en y voyant l'enrichissement, on perd de vue ou refuse de percevoir ses dangers. L'interculturalité met en rapport la culture de Soi avec celle de l'Autre. Mais qui est le Soi ? Qui est l'Autre ? N'y a-t-il pas de risque d'aberration ou de tare culturelle au contact des deux sujets ?

Dans le film étudié, le conflit avec l'Autre se manifeste sous les formes d'une collaboration secrète et d'une illusion de la démocratie. La première forme fait intervenir les opposants et adversaires politiques de Koyaga. Elle articule la valeur de vérité « dire non pour dire oui ». En effet, la négation « dite » épouse l'acquiescement « non-dit ». La seconde forme est celle qui, convoquant la communauté internationale, opère à partir de la valeur « dire oui pour dire non ». Il s'agit là d'une affirmation de façade. Le conflit altéritaire met donc aux prises le Soi avec un Autre complexe.

Quant à la quête identitaire, elle présente des sujets en quête d'eux-mêmes. Tandis que Maclélio croit trouver en Koyaga (le Maréchal-président) son homme de destin, Abiré et les assaillants profitent de leur proximité avec l'adversaire pour s'affirmer. Après avoir assisté impuissante au viol de sa mère et au lynchage qui entraîna la paralysie de son père, Abiré veut se construire une personnalité forte en décidant de venger ses parents : elle veut être. Abiré se fait l'amante du Maréchal-président pour le détruire, elle s'offre à lui non par amour mais par haine. Les assaillants également se déterminent en procédant à l'attaque : ils veulent reconquérir leur identité, ils refusent de s'identifier à Koyaga dont ils ne partagent pas les valeurs.



Source : analyse personnelle

Conclusion

Au total, le film *En attendant le vote...* de Missa Hébié s'inscrit dans une nouvelle perspective esthétique participant du discours filmique africain. La mise en discours du texte filmique prend en charge l'interculturalité en tant que posture identitaire de l'Africain contemporain. Mais elle pose également le conflit altéritaire (lieu de confrontation du Soi et de l'Autre). Ainsi, l'interculturel se construit sur les plans éthique (avec l'hybridité caractéristique de l'ethos), modal, syntaxique, énonciatif et des rapports *ipse/alter* : il se met en place une polysémiotique.

Le film indexe le mode de gouvernance dans certains Etats africains. Quoiqu'officiellement démocratiques, ces Etats, au nom de la prégnance de certaines valeurs (dont nous ne jugeons pas ici la charge axiologique positive ou négative) du terroir, éprouvent des difficultés à conduire le processus démocratique. Il en résulte une gouvernance témoin de l'ancrage traditionnel et de l'ouverture au monde. Cette interculturalité au niveau politique peut avoir ses travers car dans le contact avec l'Autre, le Soi éprouve parfois des difficultés à être. Comment bien être quand on n'est pas tout seul à être ? C'est à cette épineuse question que s'attaque le film. La « culture génétiquement modifiée (CGM) » de l'homme d'Etat interpelle quant au choix de l'Autre parmi les autres possibles quand il s'agit de mettre en rapport ipsité et altérité. Mais en deçà de l'interculturalité, le film est le lieu d'une intertextualité, d'une intermédialité voire d'une interartialité qui (re)posent la problématique du dialogue des textes, des médias et des arts.

Bibliographie

- Amossy, Ruth (Hg.). (1999). *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- Amossy, Ruth (2012). *L'argumentation dans le discours*. Paris : Armand Colin.
- Cissé, Youssouf (1964). Notes sur les sociétés de chasseurs malinké. Dans : *Journal de la Société des Africanistes*. 34(2), p. 175-226.
- Greimas, Algirdas Julien (1976). Pour une sémiotique topologique. Dans : Greimas, *Sémiotique et sciences sociales*. Paris : Seuil, p. 129-157.
- Mangueneau, Dominique (2012). *Analyser les textes de communication*. Paris : Armand Colin.
- Millogo, Louis (2007). *Introduction à la lecture sémiotique*. Paris : L'Harmattan.
- Ouattara, Vincent (2013). *Les Secrets des sorciers noirs*. Paris : Éditions Publibook.
- Ouédraogo, Mahamadou Lamine (2014). Métissage culturel et syncrétisme discursif dans *En attendant le vote...*, un film de Missa Hébié. Dans : *Signes, discours et sociétés*, 21. Disponible sur <http://revue-signes.gsu.edu.tr/article/-LsBUxJt0MCfNGiYeiun> [18/03/2020.]
- Ouédraogo, Mahamadou Lamine (2015a). Jeux de contrastes dans les séries télévisées : de l'écriture de la tension à la lecture de l'a-tension. Dans : *Signes, discours et sociétés*, 14. Disponible sur <http://revue-signes.gsu.edu.tr/article/-LXz76D1Q4Yxe2xGRsXM> [18/03/2020].
- Ouédraogo, Mahamadou Lamine (2015b). Le statut de l'énonciation dans quatre films de fiction burkinabè. Dans : *Science et technique*, 31(1), CNRST, Ouagadougou, p. 157-166.
- Paré, Joseph (2000). Keïta! L'héritage du griot : l'esthétique de la parole au service de l'image. Dans : *Cinéma : revue d'études cinématographiques/ Cinéma: Journal of Film Studies*, 11(1), p. 45-59.

Filmographie

Hébié, Missa (réalisateur). (2010). *En attendant le vote...* [long métrage]. [Burkina Faso] : Faso Films.

Sembène, Ousmane (1963). *Borom sarret*, [court métrage]. [Sénégal.] : Filmi Doomireew.

Sembène, Ousmane (1966). *La Noire de...*, [long métrage]. [Sénégal.] : Filmi Doomireew.

Vieyra, Paulin Soumanou (1955). *Afrique-sur-Seine*, [court métrage]. [France] : Groupe africain de cinéma.

JOSEPH DOUGOUDIA LOMPO
Université de Koudougou (Burkina Faso)

Communication interculturelle et
communication pédagogique :
quels modèles de communication pour un climat
paisible dans l'école africaine subsaharienne ?

Interkulturelle Kommunikation und
pädagogische Kommunikation:
Welche Kommunikationsmodelle für ein friedliches Klima
in der subsaharischen afrikanischen Schule?

Zusammenfassung

Offensichtlich ändert sich unsere Welt. Unsere Erfahrungen in der Ausbildung sind an sich nicht mehr ausreichend. Es ist notwendig, unsere Praktiken, die sicher ihre Berechtigung haben, der neuen Realität anzupassen. Die pädagogische Kommunikation zum Beispiel, wie sie in den Hochschulen in Burkina Faso für die Lehrerausbildung unterrichtet wird, sollte die Herausforderungen der Gewalt in der Schule und die schulische Cybergewalt in Betracht ziehen und sich dabei auf die reiche burkinische Kultur berufen.

Das neue Bild der Bildungskommunikation sollte auf drei Dimensionen basieren: auf der bestehenden, auf dem Beitrag von neuen Modellen und auf dem verborgenen Schatz, der vernachlässigt oder von der burkinischen Kultur nicht betrachtet wird. Ein kritischer Überblick der bisherigen Praxis wird gegeben, um zu sehen, inwieweit andere Modelle zu berücksichtigen sind, ohne die endogenen Beiträge zu unterschätzen. Die Akteure vor Ort haben die Möglichkeit der Bereicherung der pädagogischen Kommunikation aufgezeigt. So könnte die interkulturelle Kommunikation ihre wahre Bedeutung haben, damit sich die Gepflogenheiten nicht nur auf sich selbst beschränken.

Schlüsselwörter

Pädagogische Kommunikation – interkulturelle Kommunikation – gewaltfreie Kommunikation – Herausforderung – Lehrer.

Résumé

A l'évidence notre monde change. Nos expériences en matière d'enseignement ne suffisent plus en elles-mêmes. Il y a un nécessaire besoin de réadaptation de nos pratiques, qui ont certes leurs mérites, face aux réalités nouvelles qui se présentent à nous. La communication pédagogique par exemple, telle qu'enseignée dans les écoles de formation des professeurs au Burkina Faso, doit désormais prendre en compte les défis que nous impose le développement de la violence scolaire ordinaire et de la cyberviolence scolaire tout en ne se refusant pas de se référer au riche réservoir culturel des sociétés burkinabè.

Le nouveau portrait de la communication pédagogique devra s'articuler sur une triple dimension : l'existant, l'apport de nouveaux modèles préconisés et le trésor caché, négligé ou non pris en compte de la culture burkinabè. Un regard critique sur la pratique jusque-là menée, impose de voir dans quelle mesure elle va prendre en compte les modèles d'ailleurs sans sous-estimer ce que le terroir peut apporter. Les acteurs sur le terrain ont témoigné de la possibilité d'enrichissement de la communication pédagogique. Ainsi donc l'interculturel pourrait prendre son sens véritable pour que les pratiques ne se referment pas sur elles-mêmes.

Mots-clés

Communication pédagogique – communication interculturelle – communication non-violente – défis – enseignants.

Introduction

La communication est au centre des préoccupations de l'humanité entière et plus particulièrement du monde de l'éducation qui est par excellence un lieu de communication pour reprendre les propos de La Borderie (1979). En effet pour ce chercheur, tout à l'école vient confirmer que l'Ecole est un lieu de communication. Il évoque la question des partenaires de la communication, les activités qui y sont menées comme parler, écrire, copier, corriger, ... sans oublier les différents supports utilisés en situation pédagogique, pour montrer

que l'Ecole est véritablement un lieu de communication. Il n'est un doute pour personne que les pédagogues ont toujours eu le souci de se pencher sur la transmission des savoirs ou leur partage. Ce souci s'est davantage imposé avec les violences en milieu scolaire.

Depuis quelques années, la réflexion s'est développée autour de la question de la communication interculturelle. Cette dernière, sans faire des sommes de communications selon les cultures, tend à construire un pont entre elles afin d'établir une complémentarité au bénéfice de tous. Cette « *communication interpersonnelle entre individus de cultures différentes* »⁷⁸ appartient à l'approche interactionniste.

C'est dans cette optique que nous abordons cet article intitulé : « Quels modèles de communication pour un climat paisible dans l'école africaine subsaharienne ? Le cas du Burkina Faso. »

La communication est enseignée dans les écoles de formation de formateurs sous forme de module devant les préparer à leur métier d'enseignant. Quelle analyse pouvons-nous faire de ce module enseigné à l'Ecole Normale Supérieure de l'Université de Koudougou ? Ne devrait-il pas désormais prendre en compte la culture locale et les aspects développés pour contrer la violence qui sévit à l'Ecole ? Que peut l'Afrique en général et que peuvent certaines communautés burkinabè en particulier, en matière de communication pédagogique ?

Pour ce faire, après avoir décliné la méthodologie qui va gouverner cette recherche et établi un certain nombre de constats, nous ferons tour à tour une analyse de contenu du programme en vigueur, donnerons un aperçu des nouveaux défis, avant d'élaborer des propositions devant permettre une vision désormais interculturelle du module de communication. Avant tout, quelle méthodologie adopter ?

Aspects méthodologiques

Pour mener à bien notre travail, nous avons essentiellement fait recours à une recherche documentaire, à une analyse de contenu et à une enquête qualitative.

La communication pédagogique est un module de formation des élèves professeurs au Burkina Faso. Nous nous sommes procuré le contenu dudit module.

⁷⁸ *Communication interculturelle*. Disponible sur https://fr.wikipedia.org/wiki/Communication_interculturelle [03/03/2020]

Pour cerner le contenu de ce module, il nous a paru bon d'en faire une analyse. Mucchielli (1988) nous servira de boussole. Nous allons rechercher les informations qui se trouvent dans un document intitulé, « dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté... » Mucchielli (1988, 17). Nous essayerons donc de retrouver ce que ce module de formation contient comme informations ; quelles peuvent être les significations du contenu de chaque chapitre et quelles en sont leurs portées ?

Au titre de l'enquête qualitative, nous avons eu recours à des entretiens avec quelques enseignants pour savoir quels seraient les apports, selon eux, de la culture locale à l'égard de la communication pédagogique.

Contenu actuel de la communication pédagogique

Partant du programme en vigueur à l'Ecole normale supérieure de l'Université de Koudougou, on peut constater que ce module de formation des élèves professeurs comporte deux grandes parties : une partie constituée d'éléments théoriques et une autre d'aspects pratiques.

Six chapitres forment la première partie : chaque chapitre oriente à sa manière le futur enseignant quant à ses missions de formateur. Tentons de relier le contenu de chacun des chapitres.

Le premier chapitre élucide les différents concepts de base. C'est une sorte de lexique avec des applications pédagogiques. Par exemple, en définissant le terme « Communication » il est évoqué à chaque fois ce que le futur enseignant aura à observer. La définition qui tient compte de la compréhension générale de communiquer fait mention du fait de « transmettre à quelqu'un un savoir » (Larousse 2015). Il est souligné que cette définition ne renvoie qu'à la pédagogie traditionnelle dans laquelle l'enseignant se présente en seul détenteur ou en réservoir, voire déversoir de connaissances. Une autre définition, étymologique celle-ci, présente la communication comme étant le fait d'être en relation avec autrui. Alors l'élève professeur est invité à construire une relation pédagogique avec l'apprenant qu'il devra savoir entretenir, voire soigner au fil du temps. C'est en quelque sorte cette relation qui améliore efficacement l'action pédagogique. En évoquant par la suite les éléments constitutifs de la communication, il est question du partenariat viable qui requiert du respect mutuel, gage d'une collaboration fructueuse. En analysant les diverses définitions introduites dans ce chapitre, on perçoit la volonté de se faire comprendre, celle d'enrichir le répertoire des stagiaires ainsi que la diffusion de bonnes pratiques à épouser pour que, dans un élan de convivialité, l'apprentissage prenne corps par le biais des échanges. On n'y définit pas

pour définir, on y définit dans le but de forger de bonnes pratiques chez le futur enseignant.

Le deuxième chapitre essaie de tracer une sorte de parallèle entre le milieu éducatif et le régime de communication en termes d'exigences. A lire le contenu, il y est question de soigner son image afin de la rendre motivante, mobilisatrice et captivante pour son public c'est-à-dire ses apprenants. Cela prend en compte les quatre dimensions que sont l'esthétisme, le comportemental, la vie morale et bien entendu la maîtrise disciplinaire. Aussi s'intéresse-t-on à la gestion de l'image d'autrui.

Les différentes formes de communication ou de langage utilisées dans la pratique enseignante constituent l'ossature du troisième chapitre. Ainsi une attention particulière est-elle accordée aux prescriptions en matière de langage verbal dans ses dimensions, de langage iconique avec la possibilité de combinaison au langage précédent, de langage non verbal sous diverses facettes, sans oublier le langage d'objet (le fait de communiquer par tout ce que nous portons) souvent négligé. D'une manière globale ce chapitre prépare le stagiaire à maîtriser et à savoir se servir à bon escient des différentes formes de langage dans la situation d'enseignement.

Comment exploiter quelques théories de la communication pour rendre plus efficace sa propre communication, tel est l'objectif poursuivi par le quatrième chapitre. En nous référant au contenu actuel nous avons constaté que la notion de feedback, son observation, ses possibilités d'obtention et surtout son exploitation, sont des thèmes abordés pour offrir à l'enseignant l'opportunité de se faire comprendre quelque soit la résistance à la compréhension manifestée au niveau des apprenants. A cette théorie de Wiener (2014), il faut ajouter les trois niveaux de la communication (les niveaux technique, sémantique et impactuel) à prendre en compte pour une communication réussie, en ne négligeant pas pour autant les critiques formulées sur cette théorie. En somme, le futur enseignant est invité à considérer les trois niveaux de la communication mais aussi les conditions et processus de production d'une part et les conditions et processus de réception de cette communication d'autre part. On peut y lire enfin une invitation à se poser six questions fondamentales lors de la préparation d'un cours pour respecter l'espace « didactologique » défini par Ollivier (1992).

La communication étant définie comme étant le fait d'être en relation avec autrui, il convient de soigner et développer la relation pédagogique. Pour ce faire, le contenu de ce cours aborde les aspects pouvant y concourir. En plus de la notion de feedback, il évoque entre autres l'écoute (Kaepelin, 1987), le style vocal, la redondance, le support pédagogique, la perception que l'enseignant a de l'apprenant.

Enfin intervient la communication pour le changement de comportement qui, à travers un certain nombre d'étapes spécifiques pour un public donné, trace la voie à suivre par un enseignant, pour devenir un promoteur de changement de comportement. Ce chapitre, à voir de près, tente de faire face aux divers fléaux qui sévissent aujourd'hui à l'école burkinabè, tendant à miner son épanouissement : VIH/SIDA, alcoolisme, drogue, incivisme, prostitution, etc.

La deuxième partie du contenu de la communication pédagogique s'inspire des travaux sur le micro-enseignement de Wagner (1988). Y sont développées des aptitudes communicationnelles visant à faciliter l'apprentissage. Au rang de ces aptitudes on peut citer : le renforcement de la participation des élèves, l'utilisation des exemples, la sensibilisation/l'initialisation, la facilité à poser des questions, la généralisation de la participation des élèves, l'utilisation des auxiliaires visuels, l'exploitation des réponses d'élèves. Ce sont des habiletés qui, une fois développées, vont créer un climat propice aux échanges verticaux et horizontaux et donc à l'assimilation efficace des connaissances dispensées.

Face aux nouveaux défis

Enseigner n'était déjà pas chose aisée, compte tenu de la complexité des situations. Aujourd'hui l'Ecole fait face à de nombreux nouveaux défis. Ces nouveaux défis portent les noms, « montée de la violence à l'école », « développement de l'incivisme dans la société et à l'école », « indiscipline liée à l'apparition des objets technologiques », « cyberviolence ».

A propos de certains de ces défis comme la violence à l'école, Debarbieux (2006) parlait déjà de défi mondial. Au Burkina cela n'est en rien différent : en témoignent les études menées en la matière (Lompo 2011, Arc/CONAPO, 2008, UNICEF 2007).

Plus précisément, Onadja (2014, 12) déclare :

« La violence est présente dans la chaîne des sous-secteurs de notre système éducatif. En effet, des écoles maternelles aux universités, en passant par les lycées, collèges et instituts, la violence est présente. Des violences verbales, physiques et morales sont quotidiennement subies par les élèves, les étudiants, les enseignants, le personnel administratif et de soutien des établissements d'enseignement du pays... »

Parlant d'incivisme, celui-ci a pris de telles proportions aussi bien dans la société en général que dans l'école elle-même, que les autorités politiques du pays ne cessent d'intervenir dans les médias pour sensibiliser la population. *« Ce déclin du comportement responsable du citoyen se situe à tous les niveaux de la société burkinabè, indifféremment de la classe d'âge et du statut*

social, mais de façon plus accrue, au niveau de la jeunesse. » (<http://lefaso.net/spip.php?article54397>)

Pendant l'année scolaire 2016-2017, le Ministère en charge de l'éducation nationale a donc jugé bon d'organiser une « *Semaine scolaire d'éducation à la citoyenneté (SeSECi) 1^{ère} Edition du 24 au 30 octobre 2016* » pour la promotion du civisme et de la citoyenneté en milieu scolaire.

S'agissant de l'indiscipline liée à l'apparition des objets technologiques, Sanou (2012) insiste sur le fait que l'avènement du téléphone portable en milieu scolaire a créé une situation préoccupante. Cette situation était telle que le Ministre en charge des enseignements secondaire et supérieur a décidé d'interdire le téléphone portable à l'école à travers l'article 25 de l'arrêté N°2010-0224/MESSRS/SG portant règlement intérieur des établissements d'enseignement post-primaire et secondaire au Burkina Faso.

La cybercriminalité n'est pas en reste. C'est sans doute la raison pour laquelle le Ministère de l'Administration Territoriale, de la Décentralisation et de la Sécurité Intérieure (MATDSI), a organisé du 7 au 8 septembre 2016 à Ouagadougou, un atelier de sensibilisation sur la cybercriminalité au profit des Officiers de Police Judiciaire (OPJ) et des Agents de Police Judiciaire (APJ). (<https://cybercriminalite.wordpress.com/2016/09/09/burkina-des-cyber-policiers-en-formation-pour-faire-face-aux-cybercriminels/>)

Comme on peut le constater, beaucoup de défis s'ajoutent aux problèmes pédagogiques déjà existants. La communication pédagogique ne peut faire fi de ces défis. Dans un univers aussi mondialisé, elle ne peut pas être univoque. Elle ne peut plus se passer des autres cultures : la culture du milieu mais aussi les apports venant d'autres cultures pour faire face à certains défis.

La nécessité d'un nouvel équilibre

Pour reprendre les propos de Wolton (2009), il faut repenser la communication. Dans cet élan, l'Afrique a son mot à dire. Ba Konaré (2008) et ses co-auteurs, défiant une certaine ethnologie coloniale, ont montré ce que l'Afrique a déjà apporté à l'humanité, contrairement aux affirmations du Président Sarkozy.⁷⁹ Du reste, les récits rapportés par les historiens de la

⁷⁹ Dans son discours du 26 juillet 2007 prononcé à Dakar au Sénégal, le Président Sarkozy affirmait : « Le drame de l'Afrique, c'est que l'homme africain n'est pas assez entré dans l'histoire. » voir dans *Le Monde-Afrique* du 11/09/2007. Disponible sur http://www.lemonde.fr/afrique/article/2007/11/09/le-discours-de-dakar_976786_3212.html#DXK4b4Y0JWsKmmFs.99 [25/02/2018].

conquête coloniale de l'Afrique, « *mettent en exergue des valeurs dont l'universalité est avérée sous-tendues qu'elles sont par un incontestable idéal d'humanité.* » Ba Konaré (2008, 72)

Au Burkina Faso, s'il y a une coutume qui a fait ses preuves en matière de préservation de la paix sociale, c'est bien la pratique de l'alliance et la parenté à plaisanterie. Dans un pays comportant plus de soixante composantes ethniques, l'alliance et la parenté à plaisanterie établies entre ethnies et à l'intérieur des ethnies, ont été les gages de cohésion sociale. Sissao (2002) et Lompo (2011) ont montré que cette pratique constitue un phénomène réducteur de la violence. Elles installent en réalité un pacte de non-agression entre les partenaires pour éviter tout acte de violence. C'est alors que la plaisanterie prend le dessus sur la violence. Si au niveau macroscopique cela donne des résultats, pourquoi la communication pédagogique ne pourrait-elle pas étudier son applicabilité en milieu scolaire et même étudiantin ? N'est-ce pas une valeur à intégrer pour prévenir et lutter contre la violence dans le milieu éducatif ?

Ils sont nombreux, les enseignants interrogés dans le cadre de cette communication, à affirmer que l'alliance et la parenté à plaisanterie constituent « *une valeur inestimable à sauvegarder dans l'éducation de nos enfants.* » Certains parlent de « *ciment social* » (Enquêtés E1 et E2). Il y en a qui vont jusqu'à se demander pourquoi les chercheurs africains en Sciences de l'Éducation ne s'investissent pas dans ce champ pour mettre au point son exploitation dans l'univers pédagogique. Pour eux, « *si elle a permis au Burkina de vivre en paix, sa pratique à l'école aussi devait avoir le même résultat.* » « *Pourquoi ne pas instaurer une semaine nationale de l'alliance et de la parenté à plaisanterie chaque année à l'école ?* » (Enquêtés E3) se demande un autre enquêté (E4). Certains témoignent que dans leurs établissements ou leurs classes, cette pratique permet aux élèves entre eux et même aux élèves et aux enseignants, « *d'entretenir la flamme de la paix* » allant presque dans le sens de Lompo (2011).

Il apparait clairement que l'alliance et la parenté à plaisanterie se présentent comme un champ d'investigation qui pourrait enrichir la communication pédagogique et même servir de modèle forgé dans l'interculturalité. Ce serait alors un apport local aux préoccupations majeures de notre société.

Toujours en lien avec la violence, une expérience est en train d'être menée et qui mérite une attention particulière : la CNV (Communication non-violente).

La communication non-violente est un nouveau paradigme, de nouvelles attitudes culturelles. Selon M. B Rosenberg,⁸⁰

« La Communication Non Violente, c'est la combinaison d'un langage, d'une façon de penser, d'un savoir-faire en communication et de moyens d'influence qui servent mon désir de faire trois choses :

- me libérer du conditionnement culturel qui est en discordance avec la manière dont je veux vivre ma vie ;

- acquérir le pouvoir de me mettre en lien avec moi-même et autrui d'une façon qui me permette de donner naturellement à partir de mon cœur ;

- acquérir le pouvoir de créer des structures qui soutiennent cette façon de donner. »

La Communication non violente (CNV) se donne pour objectif de créer entre les êtres humains, des relations fondées sur l'empathie, la compassion, la coopération harmonieuse et le respect de soi et des autres. Elle se base principalement sur le langage verbal pour la résolution de conflits entre deux personnes ou au sein de groupes. Sa pratique engendrerait également l'avantage d'avoir *« une meilleure relation avec soi-même, de mieux comprendre ses besoins profonds et de prendre en charge, de manière autonome et responsable, les divers aspects de sa propre vie. »*. (Lheureux 2019,62)

Au regard de ses retombées, la CNV mérite d'être intégrée à la communication pédagogique comme apport extérieur pour faire face à la violence en milieu scolaire et universitaire.

Dans l'analyse de contenu du module, nous avons évoqué la question des aptitudes communicationnelles. Au rang de celles-ci, prenons par exemple, le renforcement de la participation des élèves. En rappel, il s'agit d'apprécier la réponse de l'apprenant à une question posée, de manière à l'encourager à continuer à participer aux interactions en classe. Cela peut passer par l'utilisation même du nom de l'apprenant. Une pratique culturelle chez le peuple de l'Est du Burkina, peut alimenter ce renforcement. En effet, les gourmantchés ont une pratique culturelle qui consiste à donner un second prénom qui permet d'exalter son porteur et en particulier les enfants : le « dondili ». En entendant son dondili, l'enfant se sent encouragé, poussé à redoubler d'effort, à surpasser l'obstacle, à faire ses preuves, à vaincre la difficulté. En outre on l'emploie aussi pour féliciter, rendre fier de l'acte accompli. Peut-on trouver meilleur renforcement ? En tout état de cause, le

⁸⁰ *Communication non violente*. Disponible sur https://fr.wikipedia.org/wiki/Communication_non_violente#cite_note-8 [03/03/2020].

dondili peut contribuer à stimuler les apprenants à s'engager à répondre aux questions posées.

Si on se réfère à l'aspect verbal, il importe d'avoir quelques notions interculturelles pour améliorer la compréhension. Une anecdote permet d'élucider nos propos. Un jeune burkinabè, après une présentation des différents étudiants dans sa classe, se rendit compte qu'un autre portait le même prénom que lui. A la fin du cours, très enchanté, il s'approcha de lui et lui dit : « Salut Homo ! » Ce dernier, écoeuré lui rétorqua : « Moi, Homo ? ça ne va pas non ? » Ils faillirent en venir aux mains quand un autre camarade de classe s'interposa : « du calme ! du calme ! » Au jeune Burkinabè, il expliqua qu'au Canada, « homo » est le diminutif de « homosexuel » et au jeune Canadien qu'au Burkina Faso, « homo » est le diminutif de « homonyme » pour ceux qui ont le même prénom. Lui, était un Canadien ayant séjourné au Burkina.

Sur ce même plan, les cours de mathématiques sont souvent perturbés au Burkina quand pour la première fois le professeur parle de « matrice ». Pour les jeunes le mot renvoie à l'appareil génital de la femme.

Au niveau du non verbal, les effets ne sont pas moins semblables. Des coopérants étrangers au Burkina avaient éprouvé un grand découragement par le fait que leurs interlocutrices avaient le regard ailleurs lors de leurs échanges verbaux. Ils ignoraient tout simplement le fait que ces femmes non instruites vivaient de surcroît dans un milieu fortement islamisé. Il a fallu l'intervention d'un tiers pour leur redonner courage : ils comprirent alors que c'est un acte de circonspection pour une femme de ne point regarder son vis-à-vis quand il s'agit d'un homme.

Conclusion

Au terme de ce développement il s'avère que la communication pédagogique prépare les futurs enseignants à l'exercice de leur mission. Toute analyse faite, elle recouvre beaucoup d'éléments pouvant concourir à un certain perfectionnement à la pratique pédagogique. Cependant, aussi riche que soit ce contenu, il peut s'améliorer pour atteindre une plus grande efficacité. Son enrichissement passe par la culture du milieu local mais également par les acquis en matière de recherche en communication. C'est cela qui permettra de faire face aux défis qui se dressent sur le chemin des systèmes éducatifs. Tout cela vient prouver qu'aucun modèle, aussi performant soit-il, ne peut se passer des apports extérieurs. La meilleure communication se nourrit inéluctablement de l'interculturel.

Bibliographie

- Arrêté N°2010-0224/MESSRS/SG portant règlement intérieur des établissements d'enseignement post-primaire et secondaire au Burkina Faso.
- Ba Konaré, Adama (2008). *Petit précis de remise à niveau sur l'histoire africaine à l'usage du président Sarkozy*. Paris : La Découverte.
- Communication interculturelle*. Disponible sur https://fr.wikipedia.org/wiki/Communication_interculturelle [03/03/2020].
- Communication non violente*. Disponible sur https://fr.wikipedia.org/wiki/Communication_non_violente#cite_note-8 [03/03/2020].
- Debarbieux, Eric (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.
- Kaepelin, Philippe (1987). *L'écoute : Mieux écouter pour mieux communiquer*. Paris : Edition ESF.
- La Borderie, René (1979). *Aspects de la communication éducative*. Paris : Casterman.
- Lheureux, Guy (2019). *Les valeurs humaines peuvent-elles sauver le monde ? - L'éveil de la société française aux valeurs humaines peut-il sauver notre modèle humaniste et démocratique ?* Saint-Denis : Société des Écrivains.
- Lompo, Dougoudia Joseph J (2011). *Le climat dans les établissements secondaires au Burkina Faso. Les particularités d'un système éducatif*. Saarbrücken : Editions Universitaires Européennes EUE.
- Mucchielli, Roger (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications : connaissance du problème - applications pratiques*. Paris : Les Editions ESF.
- Mucchielli, Roger (2009). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris : Les Editions ESF.
- Ollivier, Bruno (1992). *Communiquer pour enseigner*. Paris : Hachette.
- Onadja, Tamba. (2014). *La violence en milieu scolaire : Gestion et prévention dans les établissements d'enseignement post primaires et secondaires de la ville de Koudougou*. Mémoire de fin de formation à l'emploi de conseiller d'éducation, Ecole Normale supérieure de l'Université de Koudougou, Burkina Faso.

Rosenberg, Marshall B., Disponible sur <https://blog.link-value.fr/la-communication-da685eaf6d3b> [12/08/2017].

Sanou, Brahim (2012). *La question de l'utilisation du téléphone portable par les élèves. Cas des établissements d'enseignement post-primaire et secondaire de la commune de Banfora au Burkina Faso*. Mémoire de fin de formation à l'emploi de conseiller d'éducation, Université de Koudougou Burkina Faso.

Secrétariat Permanent/Conseil National de Population (CONAPO) (2009). *Rapport sur l'Etude sur les violences basées sur le genre en milieu scolaire au Burkina Faso*. Disponible sur http://cns.bf/IMG/pdf/rapport_2009.pdf [15/04/2020].

Sissao, Alain Joseph (2002). *Alliances et parentés à plaisanterie au Burkina Faso. Mécanismes de fonctionnement et avenir*. Ouagadougou : Sankofa & Gurli Editions.

Wagner, Marie-Cécile (1988). *Pratique du micro-enseignement : une méthode souple de formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université (Coll. Pédagogies en développement : Sér. 5: Nouvelles pratiques de formation).

Wiener, Robert (2014). *La cybernétique : Information et régulation dans le vivant et la machine*. Paris : Seuil.

Wolton, Dominique (2009). *Penser la communication*. Paris : Flammarion.

Webographie

<https://cybercriminalite.wordpress.com/2016/09/09/burkina-des-cyber-policiers-en-formation-pour-faire-face-aux-cybercriminels/> [15/04/2020].

<http://lefaso.net/spip.php?article54397> [12/08/2017].

L'usage de la reformulation dans l'enseignement/
apprentissage du français à l'école primaire au Burkina
Faso : Mécanismes et formes de transfert entre
L1 et L2 en situation de classe

Die Verwendung der Umformulierung im Französischunterricht
in der Grundschule in Burkina Faso: Mechanismen und Formen
des Transfers von L1 zu L2 in Lernsituation

Zusammenfassung

Dieser Beitrag untersucht die Mechanismen und Formen der Übertragung zwischen L1 und L2 im Französischunterricht in Burkina Faso in der Grundschule. Bei der Umsetzung dieses pädagogischen Vorgehens zeigt die Studie, dass Umformulierungen im Zentrum der Übertragungsmechanismen/ des Lernens in der Grundschule in Burkina Faso stehen. Diese Lehrtechnik wird von inter- und intrasprachlichen Umformulierungen, Selbstumformulierungen und Formulierungen durch andere verwirklicht. Die L1 (Muttersprache der Schüler) und die L2 (Französisch) werden in Unterrichtssituationen in der Grundschule eingesetzt. Die soziolinguistische Situation im Land zwingt die Lehrer dazu, diese Strategien anzuwenden, um mit ihren Schülern erfolgreich zu kommunizieren. Das Lehren/Lernen des Französischen in der Grundschule begeht innovative Wege, die in den offiziellen Texten nicht vorgesehen sind. Es lohnt sich, diese innovativen Verfahren in der Bildungspolitik des Landes zu berücksichtigen.

Schlüsselwörter

Lehren – Lernen – Französisch – Transfer – Umformulierung.

Résumé

Cette recherche examine les mécanismes et les formes de transfert entre la L1 et la L2 en situation de classe au niveau de l'enseignement/apprentissage du

français à l'école primaire au Burkina Faso. Dans la mise en œuvre de cet acte pédagogique, l'étude révèle que la reformulation est au cœur des mécanismes de transmission/acquisition du savoir dans les écoles primaires burkinabè. Cette technique pédagogique s'actualise par des reformulations interlingues et intralingues et par des auto-reformulations et hétéro-reformulations. La L1 (langue maternelle des élèves) et la L2 (le français) sont mis en situation dans les pratiques de classe au primaire. Le contexte sociolinguistique du pays contraint les enseignants à user de ces stratégies pour communiquer efficacement avec leurs élèves. L'enseignement/apprentissage du français au primaire emprunte des pratiques innovantes non prévue dans les textes et cela mérite d'être pris en compte dans les politiques éducatives du pays.

Mots clés

Enseignement – apprentissage – français – transfert – reformulation.

Introduction

Au Burkina Faso, l'enseignement/apprentissage du français à l'école est une activité clé du système éducatif. Ce système éducatif francisant mis en place dans ce pays fonctionne sur la base de mécanismes et des formes de transfert en situation de classe. Bien que la langue d'enseignement dans les écoles classiques soit le français, deux langues sont convoquées au primaire dans la mise en œuvre de l'acquisition du savoir à l'école. Les dispositions cognitivo-affectives⁸¹ des élèves envers leur langue maternelle (L1) et le français (L2) les aideront dans cette acquisition du savoir durant la scolarisation. Faut-il rappeler que la majorité absolue des enfants burkinabè en âge d'aller à l'école possède déjà une L1, langue maternelle ? Cette langue leur a été inculquée par leurs parents durant leurs socialisations langagières et culturelles et a été renforcée dans leurs relations sociales. Les enfants qui naissent et grandissent dans les villages reculés du Burkina Faso sont mieux outillés dans le maniement de la langue maternelle avant la scolarisation. D'une manière brutale, un mécanisme de transfert d'apprentissage d'une nouvelle langue (le français) se met en place une fois que ces enfants mettent les pieds à l'école. Petit à petit, ces enfants

⁸¹ Cette disposition cognitivo-affective envers les langues et les communautés traduit « la volonté d'apprendre et d'utiliser une langue et le désir d'intégrer une communauté linguistique ou d'en faire partie ». Cf. R. Landry, S. Rousselle (2003). *Éducation et droits collectifs*, Moncton, Les Éditions de la Francophonie, p. 96.

subiront ce transfert de force ou de gré. Le programme de formation scolaire qui leur est réservé est taillé sur mesure pour réussir totalement ce transfert d'apprentissage de la langue française. Par le truchement du langage, la lecture et l'écriture en français, ces élèves useront de leur intelligence pour réussir leurs programmes scolaires. Ces activités se feront dans un dialogue intérieur entre les deux langues : la langue maternelle (L1) et le français (L2). Les formes et les mécanismes de ce transfert dans l'activité d'enseignement/apprentissage du français à l'école primaire sont au cœur de l'acquisition du savoir des enfants durant leur cursus scolaire. Une attention particulière sur les contrastes entre la L1, langue maternelle, et la L2, le français, doit être observée par les enseignants. D'ailleurs, dans le cadre de l'expérimentation de la bi-grammaire français-mooré au Burkina Faso, Norbert (2004, p. 116) souligne qu'il faut, « la bonne maîtrise de la langue nationale, notamment par les maîtres chargés de ces enseignements, et la bonne connaissance des similitudes et des différences entre la langue nationale et le français sont capitales ».

Cadre théorique de l'étude

Cette recherche repose sur deux concepts clés : *Le transfert et la reformulation*. Dans ce cadre théorique, nous expliciterons comment les chercheurs ont appréhendé ces deux concepts dans le domaine de l'enseignement/apprentissage à l'école. On ne peut enseigner, transmettre le savoir sans communiquer. L'enseignement/apprentissage du français à l'école dans le contexte multilingue burkinabè prend en compte le transfert entre la L1 et la L2 et la reformulation. Cette notion de transfert dans le dispositif enseignement/apprentissage à l'école en contexte plurilingue a été abordée par plusieurs chercheurs :

Pour Cuq (2003, p. 25), le transfert correspond à « *l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant.* »

Dans le même ordre d'idée, Le Boterf (2006, cité par Maïga, 2014, p. 34), ajoute que le transfert est l'ensemble des processus d'utilisation, d'apprentissage, voire de combinaison et de transposition, par lesquels les utilisateurs s'approprient les contenus de la base des connaissances, de sorte qu'ils deviennent capables à leur tour de créer de la valeur en produisant leurs propres applications ou en créant de nouvelles connaissances.

Selon Noyau (2015, p. 9-10), « *le transfert est un processus cognitif permettant de mobiliser un schème de traitement pour de nouveaux objets, ou dans de nouveaux contextes* ».

Dans le système scolaire, deux formes de transfert peuvent s'appliquer : le transfert d'apprentissage et le transfert linguistique.

« On parle de transfert d'apprentissage, lorsqu'on construit les savoirs et le savoir-faire enseignés en L2 à partir de tout ce qu'on sait [faire], de par l'école et en dehors de l'école, et qui a été construit en L1, [quant au] transfert linguistique : on apprend la L2 à partir de sa compétence linguistique construite lors de l'acquisition du langage via la L1. De fait, le transfert linguistique est un cas particulier du transfert d'apprentissage. Pour l'écolier entre ses langues, il s'agit essentiellement de poursuivre l'acquisition de sa L1, dans laquelle il s'est construit comme sujet cognitif et social et d'acquérir une L2, outil de construction de connaissances scolaires au-delà du primaire et d'accès aux activités professionnelles. » (Noyau, 2015, p. 10).

En somme, comme le souligne Moffet (1993 cité par Diallo, 2014, p. 143) :

« En apprentissage, le transfert est une opération intellectuelle qui nous permet de circuler dans un autre réseau de connaissances ou d'habiletés à l'aide de connaissances acquises, le point de départ, pour atteindre une nouvelle destination, la connaissance à acquérir ou la nouvelle tâche à réaliser. »

Dans un contexte d'enseignement/apprentissage du français en Afrique, le recours aux mécanismes d'interprétation du discours de soi ou de celui des élèves s'impose dans les interactions élèves-maitres. Cela facilite l'acquisition chez les apprenants. Ces mécanismes d'interprétation sont appelés reformulations. Ce sont de nouvelles formulations qui reproduisent ce qui a déjà été exprimé mais sous une autre forme.

Selon l'analyse de Picoche (2007, p. 3), il est clair que d'une façon générale, *« reformuler un énoncé donné, c'est dire la même chose avec d'autres mots »*. Ainsi, le locuteur peut se servir de reformulations dans la même langue (reformulations intralingues) ou d'une langue à l'autre (reformulations interlingues) (Noyau, 2010, p. 553). Outre ces deux niveaux, les reformulations chez le maître sont également de deux types : les auto-reformulations et les hétéro-reformulations. Les auto-reformulations sont relatives aux propos dans lesquels le maître interprète sous une autre forme ce qu'il a exprimé lui-même. Tandis que les hétéro-reformulations concernent la modification par le maître d'un énoncé produit par un élève (Maiga, 2014, p. 3). La notion de reformulation a été définie dans le Dictionnaire des sciences du langage de Neveu (2011) comme suit :

« On appelle reformulation la variante paraphrastique d'un segment linguistique, ou plus largement d'un énoncé, dans laquelle des modifications formelles sont opérées à des fins de spécification du sens ou de la référence. La reformulation couvre une grande diversité de faits linguistiques et énonciatifs, notamment ceux

qui ont trait au détachement et à la glose, au discours rapporté, ainsi que ceux qui sont sollicités pour assurer la cohésion et la cohérence du discours. »

Problématique de l'étude

Apprendre une langue, entrer en communication avec une culture différente constitue une aventure cognitive, culturelle, sociale, et affective, où la confrontation avec des structures langagières et culturelles autres induit un bouleversement en profondeur de la relation que le sujet entretient avec le monde (Hickel, 2010, p. 4).

La présente recherche s'inscrit dans ce cadre où l'apprentissage/acquisition du français se fait dans un contexte où les apprenants possèdent une L1 (langue maternelle) et doivent apprendre et s'instruire dans une L2 (le français) qui devient la langue cognitive et de production des élèves. Dans ce contexte, l'enseignement au primaire peut-il se réaliser sans passer par un transfert de la (L1) vers la (L2) ? Quels sont les formes et les mécanismes de ce transfert de la L1 vers la L2 observables à l'école primaire au Burkina Faso ? Comment les enseignants des écoles primaires jugent-ils ces pratiques et quelles sont les difficultés rencontrées en situation de classe ? Ces questions constituent les lignes d'orientation de cette problématique et c'est autour d'elles que nous avons bâti notre réflexion dans le développement de cette recherche.

Hypothèses de l'étude

Au cours de cette recherche, nous avons pris comme bases les hypothèses suivantes :

- 1) L'enseignement/apprentissage du français au primaire se fait par un mécanisme qui s'appuie sur la L1 des élèves même si la L2 est la langue d'enseignement.
- 2) Les formes et les mécanismes de transfert de la L1 vers la L2 au primaire s'effectuent surtout par des reformulations.
- 3) Les enseignants du primaire rencontrent d'énormes difficultés dans les reformulations du fait du manque de formation dans ce sens et du fait de la diversité des langues parlées par les élèves.

Méthodologie de l'étude

Pour vérifier ces différentes hypothèses, nous avons procédé à une collecte de données par observation directe en milieu scolaire dans six écoles primaires classiques de deux villes différentes : Zinaré et Zorgho. Le choix des zones d'études tient compte de la configuration sociolinguistique de ces villes qui sont des zones mooréphones. Nous sommes par ailleurs locuteur de cette langue et cela nous a permis de mieux observer les pratiques de classe. Dans chaque école primaire publique, nous avons visité trois classes : les classes de CP1 (cours préparatoire première année), de CP2 (cours préparatoire deuxième année) et les classes de CE1 (cours élémentaire première année). Soit, un total de six classes. C'est donc par la technique d'immersion dans les salles de classe que nous avons pu observer des interactions enseignants/élèves dans la transmission/acquisition du français. Les enseignants de ces différentes classes visitées ont été interviewés pour recueillir leurs avis sur les pratiques de l'enseignement du français en situation de classe.

Résultats de l'étude

Plusieurs types de reformulation ont été observés pendant le déroulement des cours dans les différentes classes du primaire. Nous avons observé d'une part, les reformulations *intra*lingues et les reformulations *inter*lingues et d'autre part, les *auto-reformulations* et les *hétéro-reformulations*. Grâce à ce mécanisme, les enseignants parviennent à transmettre des connaissances aux apprenants dans les écoles primaires. Ces résultats prennent en compte les observations et les entretiens faits dans deux classes de CP1, deux classes de CP2 et deux classes de CE1.

Les reformulations interlingues de la L2 vers la L1

Ces reformulations qui s'effectuent d'une langue à une autre (de la L2 vers la L1) s'observent beaucoup plus dans les classes de CP1. Ces reformulations interlingues ont pour mérite de favoriser une clarification du sens des mots et des phrases. Elles assument aussi une fonction d'explication. Extrait d'un exemple de reformulation interlingue pendant le cours de langage⁸² portant

⁸² Au cours préparatoire, on parle de langage pour désigner l'initiation à la langue française, il concerne les jeunes écoliers et vise l'acquisition d'une expression simple et courante. Au cours

sur le corps humain au cours préparatoire première année dans une école primaire de Zhorgo.

Question du maître⁸³

*MTR*⁸⁴ (1): *L'homme a combien de mains et combien de pieds ?*

Réaction de la classe (RC) : 2 élèves sur 70 ont levé les doigts.

Reformulation : *Ni-sal tara nussa a wana ne karssa wana?*

MTR (1) : Répondre en français

RC : Plus de la moitié des élèves ont levé les doigts

Réponse de l'élève : 2 mains et 2 pieds.

MTR (1) : Oui, l'homme a 2 mains et 2 pieds.

M : Autre question

MTR (1) : L'homme a combien de doigts et combien de bouche ?

RC : 5 élèves sur 70 ont levé les doigts.

Reformulation : *Ni-sal tara nug-bi a wana ne nora wana ?*

MTR (1) : Répondre en français.

RC : plus de la moitié des élèves ont levé les doigts.

Réponse de l'élève : 10 doigts et un bouche.

MTR (1) : L'homme a 10 doigts et une bouche. On dit une bouche et non un bouche. Tout le monde a compris ?

Réponse = Oui monsieur

Ces exemples sont des traductions, mais, il y a reformulation interlingue car la même question est dite autrement dans une autre langue. On constate que la reformulation interlingue est une pratique qui a sa place dans la transmission/acquisition du savoir au cours préparatoire. Les données ci-dessus indiquent que la reformulation interlingue entraîne une meilleure participation de la classe.

élémentaire, la même activité se poursuit sous le vocable d'expression orale, qui consiste à renforcer les structures déjà acquises et à mettre de nouvelles structures à la disposition de l'élève.

⁸³ Observation faite pendant le cours de langage au CP1, École primaire publique de Zorgho.

⁸⁴ Abréviation de maître ou maîtresse.

Les reformulations intralingues en L1

Ce type de reformulation a lieu lorsque l'enseignant utilise dans la même langue d'autres unités linguistiques ou d'autres phrases construites autrement pour mieux se faire comprendre. Par exemple ;

Question de la maîtresse⁸⁵

MTR (2) : Qui peut me dire en français la différence qu'il y a entre un poulet et une pintade ?

RC : 2 élèves sur 80 élèves ont levé le doigt.

Reformulations intralingues en L1

MTR (2): Boe n baked noag ne kaongo ?

« *Qu'est-ce qui distingue le poulet de la pintade ?* »

MTR (2): Boe n maneda ti noag ne kaong ka a ye ?

« *Qu'est-ce qui fait qu'un poulet est différent de la pintade ?* »

MTR (2): Boe n wiligd ti noag ka kaong ye ?

« *Qu'est-ce qui indique qu'un poulet n'est pas une pintade ?* »

MTR (2) : Répondre en français

RC : Une vingtaine d'élèves ont levé les doigts

Réponse de l'élève (1) interrogé : la tête.

Réponse de l'élève (2) interrogé : les pieds

MTR (2) : On a le chant (la façon de chanter), les plumes, la couronne (ce qui pousse sur leurs têtes). On ne dit pas les pieds du poulet ou de la pintade, mais on dit les pattes du poulet ou les pattes de la pintade.

Le recours à la reformulation intralingue en L1 est motivé par le souci de la maîtresse de faire participer le plus grand nombre d'élèves de la classe au cours. Le silence observé par un grand nombre d'élèves après avoir posé la question en français en a été le déclencheur. Mieux, en utilisant la reformulation intralingue en L1, on donne des explications sur le contenu de la question. Dans le déroulement de ce cours, cette reformulation intralingue, a suscité beaucoup plus de réaction des élèves face à la question initialement posée en français. Ce cours de langage vise à faire acquérir aux enfants les noms des volailles en français et à les amener à connaître leurs différences.

⁸⁵ Observation faite pendant le cours de langage au CP2, École primaire publique de Zorgho.

Les auto-reformulations en L2

Les auto-reformulations constatées lors des cours émanent des enseignants. Dans la pratique, ils utilisent ce procédé pour réinterpréter des explications de cours, des consignes d'exercice, etc. Par exemple, lors d'une activité de langage, la maîtresse dit aux élèves :

MTR (3): Parlez à haute voix⁸⁶

Auto-reformulation

MTR (3): Parlez fort

M TR (3): Je n'entends pas bien vos réponses

Les hétéro-reformulations

Dans toutes les classes visitées, on observe des hétéro-reformulations dans les différentes modifications apportées par le maître dans les énoncés produits par les élèves. Ces hétéro-reformulations apportent de la clarté aux réponses des élèves, rectifient les fautes commises en expression orale, etc. D'ailleurs, Keita (2014, p. 76) note « que la démarche didactique de l'apprentissage du vocabulaire dans les écoles bilingues au Burkina est fondée sur des questionnements et sur des reformulations. Ceux-ci mettent en œuvre les deux langues (dioula-français, mooré-français ou fulfulde-français), et visent à transférer des connaissances de L1 à L2, et également de L2 à L1 ». Cette pratique pourrait bien être appliquée au niveau des enseignements dans les écoles primaires classiques du pays dans l'attente d'une éventuelle généralisation de l'éducation bilingue au Burkina Faso.

Synthèse des analyses des enseignants sur la nécessité des reformulations dans le processus de transmission/acquisition des connaissances au primaire

C'est grâce à des entretiens semi-directifs avec les enseignants des classes visitées que nous restituons une synthèse de l'enquête dans cette partie du travail. La notion de reformulation a été expliquée aux enseignants et ils ont pu répondre à la question suivante : « Peut-on enseigner la langue française au primaire sans la reformulation ? » :

⁸⁶ Directives données pendant le cours d'observation au CE1, École primaire publique de Zinaré.

MTR (1) : *« Dans la pratique de mes enseignements au CP 1, j'utilise plus souvent des reformulations en mooré pour me faire comprendre des élèves. Le système n'interdit pas cela et c'est tant mieux. Sinon, au début, j'avais beaucoup de difficultés pour me faire comprendre parce que je voulais utiliser le français seulement. »*

MTR (2) : *« Pour enseigner au cours préparatoire, il faut reformuler souvent dans la langue des élèves. Moi, je ne parle pas bien le mooré, mais je me débrouille pour me faire comprendre dans cette langue. Je trouve qu'on a besoin de faire beaucoup de reformulation des questions en mooré pour que les élèves comprennent le sens même des questions du cours. Que ce soit en observation ou pendant le cours de langage au CP2, il faut savoir reformuler pour se faire comprendre. Surtout que c'est avec la reformulation qu'on arrive à expliquer le contenu des questions et même des réponses. La reformulation est vraiment utile au CP1 et au CP2 car j'ai déjà tenu ces deux classes ».*

MTR (3) : *« On ne peut pas ne pas reformuler, mais je trouve que ce n'est pas toujours facile. Surtout que dans la classe les enfants ne parlent pas tous les mêmes langues. Ça c'est une difficulté. Sinon au regard de la situation, c'est en mooré qu'on reformule le plus souvent pour se faire comprendre ou pour expliquer. Voilà ce que je peux dire »*

Au regard de l'analyse des enseignants, bien que d'autres formes de transfert des connaissances existent, il ressort que la reformulation est au cœur de la transmission/acquisition des connaissances au primaire. Tous les enseignants ne disposent pas des mêmes potentialités linguistiques dans les langues nationales et visiblement, ils n'ont pas une solide formation dans ce sens. Ce qui sous-entend que certains enseignants du primaire éprouvent des difficultés pour se faire comprendre de leurs élèves. La seule maîtrise du français n'est pas suffisante pour faire face aux besoins de communication et de transmission/acquisition des connaissances en classe. Le fait que les enfants ne parlent pas tous la même langue pose aussi des difficultés et cela a été relevé par les enseignants. Ces enseignants font de leur mieux pour réussir leur mission d'enseignement dans les écoles primaires. Cependant, force est de constater que la politique éducative du « tout en français » dans les écoles primaires classiques ne semble pas être en adéquation avec le contexte sociolinguistique du Burkina Faso.

Conclusion

Cette étude a permis de toucher du doigt l'impact des reformulations dans le processus d'enseignement/apprentissage du français à l'école primaire au Burkina Faso.

Nous convenons avec Maïga (2014, p. 45) que plusieurs moyens sont à mettre en œuvre pour favoriser le transfert des apprentissages à partir des reformulations du maître. Ainsi, l'enseignant doit utiliser dans ses reformulations les termes susceptibles d'être compris par les élèves, tenir compte du lien entre les apprentissages des élèves acquis en L1 et ceux en cours d'acquisition en L2, et présenter aux élèves des situations qui les motivent et qui créent chez eux un besoin d'apprendre.

Ces indicateurs doivent inspirer de nouvelles méthodes efficaces de transmission/acquisition du savoir dans les écoles burkinabè. Cela pourrait faciliter une meilleure réception de la langue française au primaire. Il va sans dire que le dynamisme de la langue française au primaire ne peut se conjuguer sans le concours de la langue des apprenants.

Bibliographie

- Cuq, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Diallo, Issa (2014). Le transfert des acquis en géométrie de L1 à L2 dans les écoles bilingues du Burkina Faso : le cas du carré et du rectangle. Dans : *Recherches africaine*, Numéro spécial, p. 134-147.
- Hickel, Françoise (2010). Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue. Dans : Bertucci, Marie-Madeleine/Boyer, Isabelle (éds.), *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n°10 | Automne 2010, p. 23-47. Disponible sur <http://journals.openedition.org/sejed/6912> [07/04/2020].
- Kéita, Alou (2014). Enseignement et apprentissage du vocabulaire en L1 et en L2 dans les écoles bilingues au Burkina : savoirs déclaratifs, pratiques de classes et transfert de connaissances. Dans : *Recherches africaines*, Numéro spécial, p. 65-90.
- Landry, Rodrigue/Rousselle, Serge (2003). *Education et droits collectifs. Au-delà de l'article 23 de la Charte*. Moncton : Editions de la Francophonie.
- Maiga, Abdoul-Kadri, I. (2014). Transferts d'apprentissage entre L1 et L2 à travers les reformulations du maître : l'exemple d'une leçon de grammaire dans une école bilingue songhay-français. Dans : *Recherches africaines*, Numéro spécial, p. 31-46.
- Moffet, Jean Denis (1993). Le transfert : le bon ou le mauvais génie de l'apprentissage. Dans : *Québec français*, vol. 88, p. 33-35.
- Neveu, Franck (2011). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin, 2ème édition revue et augmentée.
- Nikiema, Norbert (2014). Capacité de réflexion grammaticale et transfert de connaissances de la L1 à la L2 de scolarisation : expérience, défis et perspectives dans le cadre de la méthode ALFAA au Burkina Faso. Dans : *Recherches africaines*, Numéro spécial, p. 114-132.
- Noyau, Colette (2010). Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école de base en contexte subsaharien. Dans : Neveu, F./Muni Toke, V./Durand, J./Klingler, T./Mondada, L./Prévost, S. (eds.), *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2010*. Paris : Institut de Linguistique Française, p. 553-571.

- Noyau, Colette (2015). Transferts linguistiques et transferts de connaissances à l'école bilingue, recherches de terrain dans quelques pays subsahariens. Dans : B. Maurer (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage des langues dans des approches bi-multilingues*. Paris : EAC, p. 1-25.
- Picoche, Jacqueline (2007). La reformulation, base de l'enseignement du vocabulaire. Dans : *Recherches linguistiques*, vol. 29 : Mohamed Kara (éd.), *Usages et analyses de la reformulation*, p. 293-308.

ALAIN JOSEPH SISSAO
Centre National de Recherche Scientifique et Technologique
(Burkina Faso)

Contact des cultures et littérature : Approche de l'interculturalité dans la littérature négro-africaine

Kulturkontakt und Literatur: Annäherung an die
Interkulturalität in der schwarzafrikanischen Literatur

Zusammenfassung

Die Entstehung der schwarzafrikanischen Literatur kommt von einer Emanzipationsbewegung zur Beschäftigung mit der Geschichte und dem Schicksal Afrikas, um die Realitäten des Kontinents zu repräsentieren. So entstand eine große Bewegung der Kreolisierung, Hybridisierung und Mischung, deren klassischen Autoren wie Césaire und Senghor herausragende Persönlichkeiten sind. Die zweite Generation besteht aus Autoren wie Sembène Ousmane, Mongo Beti, Ahmadou Kourouma, die diese Tendenz notwendigerweise weiter verstärkt haben. Kafka, der in diesem Beitrag zum Vergleich herangezogen wird, ist auf einer anderen Ebene zwischen dem Jiddischen und dem Deutschen hin- und hergerissen, so wie die afrikanischen Schriftsteller zwischen Französisch oder Englisch und den afrikanischen Sprachen zu wählen haben.

Schlüsselwörter

Interkulturalität – afrikanische Literatur – Kulturkontakt.

Résumé

La naissance de la littérature négro-africaine résulte d'un mouvement d'émancipation de la prise en main de l'histoire et du destin de l'Afrique pour dire et témoigner des réalités du continent. Cependant, il serait illusoire de croire que celle-ci s'appuie uniquement sur ce levier, car par le biais des langues qui l'ont façonnée (considérant le français, l'anglais et l'allemand au départ, même si on reconnaît concomitamment l'existence d'écritures d'origine africaine comme l'Ajami et autres), il coexiste l'histoire et les littératures de ces

peuples ; ce qui a créé un vaste mouvement de créolisation, d'hybridation et de métissage dont les auteurs classiques comme Césaire et Senghor en sont les figures marquantes et plus tard ceux de la deuxième génération comme Sembène Ousmane, Mongo Beti, Ahmadou Kourouma prolongeant cette tendance en l'approfondissant au besoin. C'est ainsi que cette littérature africaine qu'on croyait au départ fermée à ses propres codes, sa propre culture, est curieusement bousculée, télescopée, tiraillée entre d'autres cultures et littératures. Kafka est aussi, à un autre niveau, tiraillé entre le Yiddish et l'allemand à l'instar des écrivains africains tiraillés entre le français ou l'anglais et les langues africaines.

Mots clés

Interculturalité – littérature africaine – contact de cultures.

Introduction

La littérature africaine est aujourd'hui dynamique. Elle est au centre du phénomène de création littéraire. Cependant, il faut noter que plusieurs tendances se dessinent dans la formation et l'évolution de cette littérature. Au cœur du bouillonnement social des sociétés, la littérature se fait généralement l'écho de celui-ci. Lorsqu'on se penche sur l'histoire, les circonstances, et les différentes formes d'écriture, on peut percevoir les lignes de force de l'interculturalité dans le contenu et les formes d'écriture de la littérature africaine. Notre propos essayera d'élucider quelques aspects de ceux-ci.

L'histoire comme moteur de la naissance de la littérature africaine

La littérature africaine possède une spécificité qui résulte d'un vaste mouvement de métissage avec les influences culturelles endogènes et extérieures, notamment la littérature européenne. Celle-ci découle de plusieurs facteurs.

D'une part, les écrivains africains en général et burkinabè en particulier vivent une situation de bilinguisme résultant de l'apprentissage de la langue officielle (français/anglais) {celle de l'administration} qui s'est greffée à la langue première (natale). Obligé de s'exprimer dans une langue qui n'est pas la sienne, l'écrivain africain en général et l'écrivain burkinabè en particulier reviennent très souvent sur le socle de leur langue première. Nous avons là affaire à un dilemme de métissage linguistique si bien décrit par le critique Makhily Gassama (1978, p. 333). Ce dilemme est parfois douloureux mais il peut être aussi heureux résultant d'un choix culturel de l'auteur qui veut élargir

son univers d'expression. Ainsi, sous la plume des écrivains africains, on retrouve des expressions provenant des langues africaines : c'est le cas des mots comme *dolo*, *cola*, *soumbala*, *dunia*, pour ne citer que ceux-là. C'est pour éviter de perdre la substantifique moelle de la charge sémantique du mot que les écrivains gardent souvent ces expressions à l'état pur. On remarque avec beaucoup de bonheur cette technique narrative chez un écrivain comme Ahmadou Kourouma. Certains écrivains comme P. Chamoiseau, R. Confiant font d'ailleurs de l'éloge de la créolité leur cheval de bataille.

La littérature africaine : une littérature de contact

Cette partie est articulée autour de l'interaction « langues en contact et écriture ». En scrutant le roman africain, il apparaît qu'il se place comme le genre dominant de la coexistence avec les langues nationales africaines. En effet, le roman africain naît dans un contexte culturel particulier. Le véritable premier roman nègre, *Batouala*, publié en 1921, et qui a reçu la consécration du Goncourt, décrit cette situation de dualité culturelle et sociale. Son auteur, René Maran, n'hésite pas à utiliser des expressions de la langue du centre de l'Oubangui-Chari. D'autres romans africains vont suivre l'exemple en restituant l'âme africaine dans sa quintessence malgré l'utilisation du français. On peut citer *Maimouna* d'Abdoulaye Sadjì, *Le Mandat* d'Ousmane Sembène. Le point culminant de cette innovation sera atteint dans *Les soleils des indépendances* d'Ahmadou Kourouma, qui n'hésitera pas à « casser le français » (selon l'expression de l'auteur), dans ses règles syntaxiques et grammaticales afin de restituer l'originalité de la culture malinké. Un autre écrivain prolifique dans les audaces contemporaines, Sony Labou Tansi, dans *La vie et demie* et *L'État honteux*, bouscule les concepts figés de la trame narrative romanesque classique. Les romanciers burkinabè ne sont pas en reste dans ce vaste mouvement identitaire. Déjà, en 1962, Nazi Boni, avec le *Crépuscule des temps anciens*, nous plongeait dans une épopée africaine à travers la bravoure du mouvement de résistance des bwaba à la pénétration coloniale. Il y brosse les fresques amoureuses du couple Théré et Hadonfi. Mais l'aspect qui retient le plus notre attention est le traitement fait à la langue *bwaba*. Il y a des calques introduits à l'état pur. Il y a aussi des récits de chants de guerre en *Bwamu*. Tous ces faits montrent que le romancier burkinabè avait une haute perception de l'usage des langues nationales comme support culturel dans le roman. Quelles sont les différentes formes de plurilinguisme que l'on peut observer chez les romanciers burkinabè ? C'est ce que nous allons analyser dans l'écriture des écrivains burkinabè de la période 1962-1990. Examinons, dans une autre perspective du métissage, la question du plurilinguisme.

Il faut dire que les écrivains africains en général et burkinabè en particulier se distinguent par la pratique du métissage. Ainsi, dans le cadre de la production de leur œuvre, ils s'inscrivent dans la pratique du métissage dans le processus de l'écriture. Obligé de s'exprimer dans une langue d'emprunt, l'écrivain africain est contraint de passer par certains procédés littéraires pour toucher son public notamment le calque, le collage, l'interférence, l'emprunt, la périphrase etc. Ainsi, le romancier utilise non seulement les langues nationales comme le fait Kourouma dans *Les soleils des Indépendances* pour le Malinké, mais, il se réfère aussi à la langue française qui est le premier médium d'expression. Il y a aussi des références culturelles qui sont tirées de la culture française, anglaise ou allemande selon la langue d'expression. Le fait d'utiliser le français met donc irrémédiablement l'écrivain africain dans la pratique du plurilinguisme. Nous avons des formes d'écriture qui traduisent des formes d'insertion de la langue nationale (Sissao, 1992), qui peut être faite à l'état pur ou qui peut subir une transformation.

L'hybridation et le métissage chez les écrivains africains

Ainsi, l'interférence linguistique se produit quand un sujet bilingue (par exemple moaga/français) utilise une langue cible A (français) un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue source B (moore). L'emprunt et le calque sont souvent dus à l'origine, à des interférences. Mais l'interférence reste individuelle et involontaire, alors que l'emprunt et le calque sont en cours d'intégration ou intégrés dans la langue A. L'interférence linguistique restitue les « formes conventionnelles ».

Il faut dire que tout comme chez un écrivain tchèque comme Kafka, les écrivains africains en général et burkinabè en particulier sont placés à l'intersection de plusieurs langues et univers symboliques. C'est dans ce contexte qu'ils se lancent dans l'espace de l'écriture.

L'écrivain tiraillé entre plusieurs cultures et deux langues est bien souvent un voleur de langue (Prieur, 2000, p. 138). Chez Kafka, cela se manifeste par une littérature impossible de tous côtés : « Impossibilité de ne pas écrire, impossibilité d'écrire en allemand, impossibilité d'écrire autrement [...] » (Prieur, *op cit.*) Kafka était tiraillé entre l'allemand, le yiddish et le tchèque. Ce qui peut bien se comprendre dans une logique métisse et plurielle. Un écrivain comme Ahmadou Kourouma est tiraillé entre le Malinké et le français, Nazi Boni est tiraillé entre le bwamu et le français. Quant à Pierre

Claver Ilboudo⁸⁷ et Patrick Ilboudo, ils sont tiraillés entre le moore et le français. Chez les écrivains burkinabè, cela se manifeste par des formes d'écriture à focalisations multiples. Cela se traduit aussi par des insertions multiples provenant de leurs langues et cultures.

Une tendance se dessine de plus en plus dans la littérature africaine. C'est ainsi que dans un contexte actuel de débat et d'évolution en matière de littérature africaine, des écrivains de langue française, dont plusieurs venus d'Afrique, refusent, à travers la notion de « littérature-monde », d'être enfermés soit dans des littératures nationales, soit dans la francophonie, soit dans un régionalisme marginalisant, soit dans une vague « entre-deux » inconfortable⁸⁸.

Les écrivains africains affichent la volonté de soustraire leurs textes à l'assignation de l'auteur francophone qui non seulement limite incontestablement la portée de l'œuvre mais la réduit aussi au statut de document ethnographique. C'est une manière de manifester ouvertement le refus de la « ghettoïsation ». Le concept de Littérature-monde est ainsi né parce que les littératures africaines sont non seulement multiples et diverses mais aussi parce que ces littératures s'évertuent à dire le monde.

Un certain nombre de questions se pose alors au critique. On peut se demander s'il faut considérer le français comme une langue sans frontière, libérée du pacte exclusif qui la liait à la nation ? S'agit-il d'une dé-nationalisation de la langue française ? La langue française est-elle libre de tout pouvoir autre que ceux de la poésie et de l'imaginaire ? Les notions de périphérie et de centre sont-elles toujours à l'ordre du jour ? Le centre est-il encore ce point depuis lequel était supposée rayonner une littérature franco-française ? Le centre n'est-il plus désormais partout, aux quatre coins du monde ? En fait, l'émergence d'une littérature-monde, transnationale, en langue française signe-t-elle l'acte de décès de la francophonie ? Voici des questions qui s'imposent avec la question du métissage et de l'utilisation des langues internationales et qui font état de l'évolution de la critique de la littérature africaine.

⁸⁷ Alain Joseph Sissao, Pierre Claver Ilboudo, un écrivain au carrefour de la tradition et de la modernité, *revue du CAMES*, Ouagadougou, n°00, 1998, p. 14-22.

⁸⁸ Voir l'argumentaire de l'appel à colloque de Djibouti du 26, 27 et 28 avril 2009 sur *Littérature africaine : interrogations contemporaines ?*.

La carnavalisation, le mélange des genres, l'intertextualité chez les écrivains africains

L'évolution de la littérature africaine a permis de révéler des modalités d'écriture qui se sont dirigées vers des innovations d'écriture.

A. La carnavalisation du récit

La carnavalisation du récit est une forme de parodie du récit à la manière de Rabelais. Les écrivains qui se sont fait l'écho de cette forme d'écriture se nomment Sony Labou Tansi dans *La vie et demie*, Tierno Monenembo dans *Les crapauds brousse*, Norbert Zongo dans *Le parachutage* pour ne citer que ceux-là. Les personnages mis en scène par le récit sont généralement tournés en dérision. Le but visé consiste en la dénonciation d'un ordre ou d'un système établi.

B. Le mélange des genres

Le roman africain va connaître aussi une mutation structurale et sémantique. A un récit parfaitement serti se substitue progressivement un récit qui emprunte plusieurs voix et modes d'écriture. Ainsi plusieurs genres vont se retrouver au sein d'un même texte. Dans un roman, on retrouvera à l'intérieur du récit, en relation de contiguïté, des contes, des proverbes, des devises, des extraits de texte de théâtre. Ces genres vont se télescoper pour donner une forme d'archiécriture. On peut remarquer ce fait dans des romans comme *Le monde s'effondre* de Chinua Achebe, *L'étrange destin de Wangrin* d'Amadou Hampaté Ba, pour ne citer que ceux-là.

C. L'intertextualité

C'est Julia Kristeva qui a énoncé la théorie de l'intertextualité. Il s'agit du fait que des textes se trouvent en relation avec d'autres textes à l'intérieur d'un même texte. Le roman africain s'est illustré aussi par cette forme d'écriture héritée du nouveau roman. C'est ainsi qu'on retrouve pêle-mêle à l'intérieur d'un texte des fragments de textes religieux, de textes poétiques, de textes initiatiques etc. Ce fait s'observe dans la mesure où l'on retrouve des hypotextes à l'intérieur d'un hypertexte. En remontant le sens de ces textes, on peut arriver à identifier leur origine. Le roman africain a pu intégrer cette dimension dans sa nouvelle forme d'écriture, on la retrouve par exemple à travers *Le Devoir de violence* de Yambo Ouologuem et *Les écailles du ciel* de Thierno Monenembo.

La coexistence de l'utilisation des langues africaines et des langues européennes comme reflet de l'interculturalité dans la littérature africaine

Beaucoup d'Africains connaissent et utilisent plusieurs langues locales, ils sont linguistiquement et culturellement plus riches que la majorité des Anglais, des Américains ou des Français enfermés dans le monolinguisme⁸⁹. L'Africain n'est pas « ce voleur de langue » mais tout simplement un créateur, il puise dans plusieurs langues, plusieurs cultures pour être finalement un fédérateur de cultures.

Cette partie est articulée autour de l'interaction « langues en contact et écriture ». Examinons quelques expressions issues de langues nationales dans *La Défaite du Yargha*.

Dans le roman burkinabè *La Défaite du Yargha*, nous rencontrons des noms propres tirés du moore. Nous pensons que nous ne sommes pas ici dans le cas du chiasme du nom comme chez Kafka. Pour bien comprendre les œuvres de Kafka, il faut connaître sa situation de juif tiraillé entre plusieurs cultures et langues. De même, pour éviter des interprétations inexactes, il faut se pencher du côté de la langue première, notamment le moore, pour tirer tout le sens du nom. Les noms du héros et des personnages secondaires sont respectivement Tégwendé (étymologiquement en moore celui qui fonde sa foi en Dieu), Tiga, Tempoco, Laarba, Pusraoogo, Noraogo (poulet mâle), Tenga (terre nourricière), Paasba, Yamtongré, Tembila Sibidou, Kouka (caïllédrat), Tiraogo (arbre mâle), Nindawa, Rabangha, relèvent spécifiquement du langage des mooses et correspondent au prénom en français.

Tous ces faits montrent que le romancier burkinabè avait une haute perception de l'usage des langues nationales comme support culturel dans le roman⁹⁰. Quelles sont les différentes formes de plurilinguisme que l'on peut observer chez les romanciers burkinabè ? C'est ce que nous allons analyser à travers l'écriture des écrivains burkinabè de la période 1962-1990⁹¹.

⁸⁹ Jacques Chevrier, *Littérature nègre*, Paris, Armand Colin, 1989, p. 242.

⁹⁰ Alain Joseph Sissao 2002 (2ème trimestre), La résurgence des langues nationales dans la littérature contemporaine burkinabè, *Revue franco-africaine. Analyses langages, textes et sociétés*, Université Toulouse-le Mirail, n°8, 2002, p. 273-282.

⁹¹ Voir Alain Joseph Sissao, Oralité et production romanesque : à la recherche des traces de l'oralité moaga dans les productions romanesques burkinabè. Dans : *Cahiers du CER-LESHS*, n°19, 2002, p. 217-247.

Les perspectives contemporaines de la littérature africaine

Comme l'a bien montré Jacques Chevrier⁹², après la chute du mur de Berlin, la littérature africaine emprunte de nouvelles directions notamment sous l'influence des conférences nationales dans les années 90 qui font le bilan de la gouvernance et des maux qui minent l'Afrique. Les conflits armés, les enfants soldats et les récits de la guerre avec en trame de fond les génocides en sont les figures marquantes comme on peut l'observer dans *Allah n'est pas obligé* (2000), d'Ahmadou Kourouma, ou *L'Ainé des orphelins* de Tierno Monémbo (2000) pour ne citer que ces romans là.

Une autre tendance d'écriture qui se fait jour se révèle dans les regards croisés que les enfants de la postcolonie posent sur les Noirs et les Blancs. Ce sont ainsi les mirages de Paris qui sont mis à jour à travers des œuvres comme *Chaîne* (1974) de Saïdou Bocoum, *Nègre de paille* de Yodi Karone et *Assèze l'Africaine* de Calixthe Beyala. Alain Mabanckou analyse bien ce phénomène de la migritude⁹³ à travers *Bleu, Blanc, Rouge, Verre Cassé, Mémoire de Porc épic*. Contrairement aux romans des années 60 comme *l'Aventure Ambiguë*, *Un nègre à Paris* qui présentaient une confrontation entre l'Europe et l'Afrique, avec cette nouvelle génération, contrainte à l'exil et à la pratique d'une écriture décentrée par rapport à un continent où elle ne s' imagine pas retourner, du moins pour certains, se manifeste une certaine prise de conscience, d'une part, des maux de l'Afrique, et d'autre part, de l'impossibilité d'intégration réelle dans la société française encore frileuse d'assumer sa diversité culturelle.

Conclusion

Au terme de cet article, nous pouvons affirmer que la littérature africaine a amorcé très tôt une mutation structurelle et sémantique qui l'a installée dans l'interculturel. Le roman des premiers auteurs plus soucieux du respect de l'orthographe et des formes conventionnelles a laissé la place à une littérature de suggestion, de métamorphose, de dénonciation et d'esthétique qui puise dans plusieurs cultures, langues et terroirs. C'est pourquoi tout en livrant le message, l'écrivain va puiser dans plusieurs tonneaux de danaïdes pour étoffer son récit.

⁹² J. Chevrier, Anthologie de la négritude présentée par Jacques Chevrier, La littérature africaine, Paris, Libro, 2008, p. 99.

⁹³ Un néologisme qui veut dire que l'Afrique dont ils nous parlent n'a plus grand-chose à voir avec les préoccupations de leurs aînés.

Dans cette perspective, le métissage culturel et littéraire, le mélange des genres, l'intertextualité, la carnavalisation du récit et l'utilisation de la littérature orale comme forme de résurgence des formes premières du récit africain dans la narration tiennent une forte place dans la diégèse. On assiste ainsi à d'autres formes d'écriture car l'écrivain africain se réclame dans ses différentes tendances d'écriture aussi bien de la littérature mondiale qu'africaine notamment le porte-parole des faits culturels de son continent, de son terroir.

Bibliographie

- Achebe, Chinua (1966). *Le monde s'effondre*. Paris : Présence africaine.
- Beyala, Calixthe (2007). *Assèze l'Africaine*. Paris : J'ai lu.
- Boni, Nazi (1962). *Crépuscule des temps anciens (chronique du bwamu)*. Paris: Présence africaine.
- Canut, Cécile (1996). *Dynamiques linguistiques au Mali*. Paris : Cirelfa.
- Chevrier, Jacques (1989). *Littérature nègre*. Paris : Armand Colin.
- Chevrier, Jacques (2008). *Anthologie de la négritude présentée par Jacques Chevrier, La littérature africaine*. Paris : Librio.
- Gassama, Makhily (1978). *Kuma, interrogation sur la littérature africaine de langue française*. Dakar-Abidjan : NEA.
- Kane, Mohamadou (1977). Sur la critique de la littérature africaine moderne. Dans : Société Africaine de Culture (éd.), *Le critique africain et son peuple comme producteur de civilisation*, Colloque de Yaoundé, 16-20 avril 1973. Paris : Présence Africaine, p. 257-275.
- Karone, Yodi (1982). *Nègre de paille*. Paris : Silex.
- Koné, Amadou (1987). *Des textes traditionnels au roman moderne*. Thèse de doctorat, Limoges.
- Kourouma, Ahmadou (1968). *Les Soleils des indépendances*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. Rééd. Paris : Éditions du Seuil, 1970.
- Kourouma, Ahmadou (2000). *Allah n'est pas obligé*. Paris : Seuil.
- Mabanckou, Alain (2005a). *Verre Cassé*. Paris : Seuil.
- Mabanckou, Alain (2005b). *Mémoire de Porc épique*. Paris : Seuil.
- Maran, René (1921). *Batouala*. Paris : Albin Michel. Traduction anglaise par Adele Szold Seltzer sous le titre: *Batouala*. New York : Thomas Seltzer, 1922.
- Monénembo, Tierno (2000). *L'aîné des orphelins*. Paris : Seuil.
- Ngal, Georges (1975). *Giambatista Viko ou le viol du discours africain*. Paris : L'Harmattan.
- Ouologuem, Yambo (1968). *Le Devoir de violence*. Paris : Seuil.

- Paulme, Denise (1976). *La Mère dévorante. Essai sur la morphologie des contes africains*. Paris : Gallimard.
- Prieur, Jean-Marie (2000). Kafka : entre langues et subjectivité. Dans : *Revue Sud/Nord*, 13, p. 121-142.
- Prieur, Jean-Marie/Pierra, Gisèle (1999). Langues en contact, théorie du sujet et écriture. Dans : *Traverses, Série langages et cultures*, n° 2, p. 4-33.
- Sadji, Abdoulaye (1953). *Maïmouna*. Paris : Présence Africaine.
- Sawadogo, Étienne (1977). *La défaite du Yargha*. Paris : La Pensée Universelle.
- Sembène, Ousmane (1968). *Le Mandat*. Paris : Présence Africaine.
- Sissao, Alain Joseph (1992). Sawadogo et la littérature orale. Dans : *Journée d'études sur littératures africaines et oralité*. APELA, Université Paris XII, Val-de-Marne, Créteil.
- Sissao, Alain Joseph (1998). Pierre Claver Ilboudo, un écrivain au carrefour de la tradition et de la modernité. Dans : *Revue du CAMES*, n°00, p. 14-22.
- Sissao, Alain Joseph (2000). Les mutations linguistiques et sociales dans le roman Burkinabè contemporain : la recherche d'un développement. Dans : Kuupole, D.D. (Ed.), *Co-existence of Languages in West Africa: A Socio-Linguistic Perspective*. Takoradi : St. Francis Press, p. 143-159.
- Sissao, Alain Joseph (2000). Les liens génétiques entre littérature orale et roman Burkinabè. Dans : *Biennale de la langue française*, Ouagadougou, p. 405-415.
- Sissao, Alain Joseph (2001). L'oralité dans l'œuvre Burkinabè : Aurore des accusés et des accusateurs. Dans : *Annales de l'Université de Ouagadougou*. Série A, p. 213-232.
- Sissao, Alain Joseph (2002). Oralité et production romanesque : à la recherche des traces de l'oralité moaaga dans les productions romanesques burkinabè. Dans : *Cahiers du CERLESHS*, n°19, p. 217-247.
- Sissao, Alain Joseph (2002). La résurgence des langues nationales dans la littérature contemporaine burkinabè. Dans : *Revue franco-africaine. Analyses langages, textes et sociétés*, Université Toulouse-le Mirail, n°8, p. 273-282.
- Tansi, Sony Labou (1979). *La vie et demie*. Paris : Éditions du Seuil.
- Tansi, Sony Labou (1981). *L'État honteux*. Paris : Éditions du Seuil.

Tutuola, Amos (1953). *L'ivrogne dans la brousse (Palm-Wine Drinkard and his Dead Palm-Wine Tapster in the Deads' Town)*. Paris : Gallimard.

Zongo, Norbert (1988). *Le parachutage*. Ouagadougou : ABC.

Zongo, Norbert (1990). *Roughbênga*. Ouagadougou : INC.

MAXIME Z. SOMÉ
Université de Koudougou (Burkina Faso)

Une perspective psychopédagogique adaptée au
contexte éducatif plurilingue africain.
L'enseignement du français langue seconde (FLS)
ou langue étrangère (FLE)

Eine psychopädagogische Perspektive zum afrikanischen
mehrsprachigen Bildungskontext am Beispiel von Französisch
als Zweit- oder Fremdsprache (FaZ oder FaF)

Zusammenfassung

Von den Forschungsarbeiten von Joseph Poth und unseren Forschungen in einem bestimmten Bereich ausgehend, schlagen wir in diesem Beitrag ein Verfahren zur Auswahl der afrikanischen Kommunikationssprache und eines psychopädagogischen Ansatzes vor, der das Lehren der französischen Sprache fördern würde, die eigentlich eine Nicht-Muttersprache für fast alle frankophonen Kinder in Afrika ist. Nur in den Großstädten ist Französisch manchmal die erste Sprache von einigen Kindern. Dennoch wird festgestellt, dass Französisch in Afrika unter der Berücksichtigung seiner alleinigen inneren Logik unterrichtet wird. So orientiert sich der Lernprozess der französischen Sprache an der internen Logik dieser Sprache. In diesem Kontext der Diglossie sind alle sprachlichen und kulturellen Erfahrungen der Lernenden völlig ausgeschlossen. Daher scheint es notwendig, eine Sprachplanung zu schaffen, die sich auf eine zweisprachige Erziehung konzentriert, die zur Kommunikation zwischen den beiden Kulturen führen würde.

Schlüsselwörter

Afrikanische Kommunikationssprache – Psychopädagogischer Ansatz – Französischunterricht – bilinguale Erziehung – Interkulturelle Kommunikation – Muttersprachen.

Résumé

A partir des travaux de Joseph Poth et de nos recherches, dans une zone déterminée, nous proposons dans cette communication une méthode pour choisir la langue africaine de communication et une approche psychopédagogique qui favoriserait l'enseignement du français qui est en réalité une langue non maternelle pour la quasi-totalité des enfants francophones d'Afrique. C'est uniquement dans les grandes villes que le français est parfois la langue première de certains enfants. Il y a une doxa, c'est que le français est enseigné en Afrique en tenant compte uniquement de sa logique interne. Ainsi toutes les progressions relatives aux acquisitions sont faites en fonction de cette logique interne de la langue française. Dans ce contexte diglossique, toutes les expériences linguistiques et culturelles de « l'élève-apprenant » sont totalement occultées. Ainsi, il paraît nécessaire de mettre en place un aménagement linguistique qui déboucherait sur une éducation bilingue axée sur une communication des deux cultures.

Mots clés

Langue africaine de communication – approche psychopédagogique – l'enseignement du français – éducation bilingue – communication interculturelle – langues maternelles.

Introduction

En 1991, une enquête réalisée sur l'usage du français par la CONFEMEN (Conférence des Ministres Francophones de l'Éducation Nationale) a clairement démontré l'échec de la francisation dans les pays francophones. Aujourd'hui, on peut aisément constater que les choses n'ont pas beaucoup évolué dans les systèmes éducatifs des pays africains francophones au sud du Sahara.

Les États généraux de l'enseignement du français en Afrique de Libreville 2003 ont réaffirmé la nécessité de mettre en place une nouvelle approche de l'enseignement du français en Afrique tout en valorisant les langues africaines de chaque État.

A partir des travaux de Joseph Poth⁹⁴ et de nos recherches, dans une zone déterminée, nous proposons dans cette communication une méthode pour choisir la langue africaine de communication et une approche psychopédagogique qui favoriserait l'enseignement du français qui est en réalité une langue non maternelle pour la quasi-totalité des enfants francophones d'Afrique. C'est uniquement dans les grandes villes que le français est parfois la langue première de certains enfants.

Il y a une doxa, c'est que le français est enseigné en Afrique en tenant compte uniquement de sa logique interne. Ainsi toutes les progressions relatives aux acquisitions sont faites en fonction de cette logique interne de la langue française. Dans ce contexte diglossique, toutes les expériences linguistiques et culturelles de « l'élève-apprenant » sont totalement occultées.

Ainsi, il paraît nécessaire de mettre en place un aménagement linguistique qui déboucherait sur une éducation bilingue⁹⁵ axée sur une communication des deux cultures.

Il nous semble que l'expérience linguistique des élèves est si riche qu'il est nécessaire d'en tenir compte dans l'enseignement du FLE ou FLS. Nous allons présenter cinq cas réels du Sud-ouest du Burkina Faso, dans une zone dagaraphone.

Rapidement, voici quelques éléments pour situer l'aire de l'étude. La zone dagaraphone est à cheval sur trois pays – le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire et le Ghana. Tous les linguistes actuels qui ont travaillé ou qui travaillent sur un des parlars du dagara birifor, *lobr*, *wule*, *dagar-jula*, A. Delplanque pour le *lobr*, A. P. Somé pour le *wule* et M. Z. SOMÉ pour le *birifor* et le *wule* acceptent que cette zone s'étend approximativement du 8°45 au 11°14 latitude nord et du 4° au 2°10 ouest comme le souligne A. Delplanque (1986, p. 3)

⁹⁴ Joseph Poth, docteur en Sciences de l'éducation, est coordonnateur de l'Unité LINGAPAX au secteur Éducation de l'UNESCO.

⁹⁵ Nous pouvons signaler qu'en collaboration avec les autorités de l'Éducation nationale, l'Organisation suisse d'entraide ouvrière depuis 1991 met en place une éducation bilingue dans une vingtaine de langues du Burkina Faso.

Méthode de choix d'une langue africaine de scolarisation

Pour illustrer notre étude, nous considérerons une zone linguistique où cinq langues au minimum sont en concurrence avec le français. Ainsi pour déterminer la langue de communication usuelle qui pourrait être utilisée dans le système éducatif, nous devons d'abord déterminer le profil linguistique des futurs élèves.

CAS 1 : Élève S. K.

1. langue du père : jan
2. langue de la mère : jan
3. langue de la première enfance : jan
4. langue usuelle : dagara
5. langue de scolarisation primaire et au secondaire : le français

CAS 2 : Élève M. C.

1. langue du père : dagara-jula
2. langue de la mère : dagara-jula
3. langue de la première enfance : dagara-jula
4. langue usuelle : dagara
5. langue de scolarisation primaire et au secondaire : le français

CAS 3 : Élève Z. S

1. langue du père : dagara
2. langue de la mère : dagara
3. langue de la première enfance : dagara
4. langue usuelle : dagara
5. langue de scolarisation primaire et au secondaire : le français

CAS 4 : Élève T. R.

1. langue du père : moore
2. langue de la mère : jan
3. langue de la première enfance : jan
4. langue usuelle : dagara
5. langue de scolarisation primaire et au secondaire : le français

CAS 5 : Élève O. T.

1. langue du père : lobiri
2. langue de la mère : lobiri
3. langue de la première enfance : lobiri
4. langue usuelle : dagara
5. langue de scolarisation primaire et au secondaire : le français

Il y a cinq langues qui sont en concurrence sur une même aire linguistique :

- le dagara (avec quatre dialectes : dagara-jula, birifor, lohr et wule) ;
- le lobiri ;
- le moore ;
- le jan ;
- le français.

Dans cette agglomération semi-urbaine, la première observation que nous pouvons faire, c'est que le dagara est utilisé comme langue de communication entre toutes les communautés ethniques. Il n'est pas seulement une ethno-langue. Nos enquêtes de terrain, ont montré qu'il sert de langue de communication au marché central le dimanche et dans les « cinq heures »⁹⁶ les autres jours.

Le français, tout en étant minoritaire, est la langue de prestige, la langue de référence. Dans ce contexte diglossique, la langue de communication, le dagara, paraît dévalorisée dans le système éducatif. L'enseignement d'un français de qualité n'intègre ni les variétés mésolectales écrites ni les variétés mésolectales orales. Par conséquent, dans cette situation le français, langue officielle n'occupe pas la place de langue de communication. Dans son enseignement les cultures des apprenants sont ignorées, écrasées. On assiste à une absence totale de communication entre les cultures. Cela expliquera partiellement ce sentiment de l'échec de la francisation.

Comme il a été mis en place par l'OSEO – Organisation suisse d'entraide ouvrière –, aujourd'hui SOLIDAR, il est tout à fait possible de valoriser la langue africaine dans le système éducatif et d'assurer l'acquisition de la langue française dans de meilleures conditions. En adaptant une approche de communication interculturelle qui intègre et respecte chaque langue. Cela peut se faire selon le schéma suivant :

L = langue C = culture

- 1^{ère} année : 90% de dagara L1 et C1 et 10% de français L2 et C2 ;
- 2^{ème} année : 80% de dagara L1 et C1 et 20% de français L2 et C2 ;
- 3^{ème} année : 50% de dagara L1 et C1 et 50% de français L2 et C2 ;
- 4^{ème} année : 20% de dagara L1 et C1 et 80% de français L2 et C2 ;
- 5^{ème} année : 10% de dagara L1 et C1 et 90% de français L2 et C2.

⁹⁶ Les « cinq heures » sont des petits marchés de proximité qui sont généralement installés les après-midis dans les quartiers.

Expression du temps chez les dagara

Nous allons tenter de montrer l'intérêt pédagogique et didactique que l'enseignant peut tirer d'une connaissance du vécu culturel et des expériences linguistiques pour mieux ancrer l'enseignement du français. Ainsi pour concevoir un cours de langue à dominance vocabulaire, nous analyserons l'expression du temps en dagara et ensuite nous proposerons un support pour fixer l'organisation syntaxique de la conjugaison de certains mots dans une structure phrastique.

Il n'est pas aisé de définir le temps. C'est une notion abstraite. Pourtant il nous arrive à tous, de dire ceci : « je n'ai pas le temps ». Nous sommes toujours à la recherche du temps pour vivre mieux. Mais ce temps qui nous fait défaut est-il défini de la même manière dans toutes les sociétés ? Le temps n'est-il pas finalement la vie elle-même ? Ce point de vue semble confirmé par la manière dont le dagara exprime le temps. L'expression du temps dans la société dagara se fait en fonction des trois paramètres suivants :

- L'activité économique
- L'activité religieuse
- La variation atmosphérique

La société dagara a une civilisation agricole. Le dagara découpe et exprime le temps en fonction des activités agricoles. Ce découpage ne coïncide pas avec celui que nous avons observé dans les sociétés occidentales.

Dans la société dagara, il existe un lien intime entre l'activité économique et l'activité religieuse. Toute activité humaine doit recevoir la bénédiction des forces du Bien. Un marché n'est pas un simple lieu d'échanges économiques. C'est un endroit de rencontres du monde visible (êtres humains et animaux) et du monde invisible (Forces du Bien et Forces du Mal). Par exemple son implantation tient surtout compte d'une nécessité socio-spirituelle (car ce sont les mânes des ancêtres qui choisissent un individu et lui intiment l'ordre d'implanter un marché) et non pas des critères économiques.

Division du temps

La notion du temps s'exprime en dagara par le terme /zie/. Le terme /zie/ est polysémique.

dagara

/zie/-----« *endroit* »

gloses en français

« *temps* »

/a zie tɔlOna/----- « il fait chaud »
 défini endroit chaud-inaccompli-assertion positive
 /a zie viɛla/----- « l’endroit est beau »
 défini endroit beau-accompli-ass⁺

L’analyse de quelques verbes exprimant la notion du temps nous montre la vision que le dagara a du temps : mouvement, ombre/lumière

/yi/ « sortir »
 /kpɛ/ « entrer »
 /cañ/ « éclairer »
 /sOb/ « noircir »

Ces verbes servent de prédicats dans les structures prédicatives pour exprimer le temps :

/ ?uon yi- pala/ « début de la saison sèche (novembre-décembre) »
 saison sèche sortir-accompli nouveau
 /zie cañana/ « il fait jour »
 endroit-éclaircir-inaccompli-ass⁺
 /zie sOb-rOna/ « il fait nuit »
 endroit-noir-inaccompli-ass⁺

L’indication qui semble intéressante ici, c’est la façon dont le dagara marque le début du découpage du temps. Si en Occident, il est admis que minuit symbolise la fin des ténèbres et la victoire de la lumière, pour le dagara, ce moment, « *le ventre de la nuit est le point culminant de l’obscurité* », c’est-à-dire que l’intensité nocturne est maximale. Pour le dagara la victoire de la clarté commence seulement au petit matin avec le chant du coq. Si le dagara admet le caractère cyclique du temps, cependant dans sa conscience, il y a une superposition entre, d’une part, le jour et la saison sèche, et d’autre part, la nuit et l’hivernage.

Ceci montre la nécessité de communication interculturelle sur la notion du temps par exemple.

<p>1) / ?uon + yi/ <i>saison sèche + sortir</i> « saisons sèche » 2) /zie + cañ/ <i>endroit + lumière</i> « journée »</p>	<p>1’) / siŌ + kpɛ/ <i>hivernage + entrer</i> « hivernage » 2’) /zie + sOb-rO-na / <i>endroit + noir-inacc-ass⁺</i> « il fait nuit »</p>
--	--

lumière clarté	obscurité ombre
récolte (accouchement)	Retour des grains dans le sol (ensemencement/fécondation) travail de la terre pour réassurer la vie
Joie Abondance	souffrance faire la soudure

La saison sèche est un vaste manteau de lumière qui éblouit, qui répand la joie et la lumière. Elle libère le paysan dagara de toutes ses angoisses comme le jour le libère de celles de la nuit dévoreuse des âmes.

Les verbes /yi/ et /cañ/ sont des symboles d'extériorisation par le langage de cette joie collective. Quant à l'hivernage, il fait peur, il terrorise. Par la nomination de la saison des pluies, le dagara exprime sa douleur. La saison pluvieuse fait entrer - /kpɛ/ - la souffrance, la faim dans chaque concession. Mais par le travail hivernal, l'homme sera récompensé. Plus tard il redécouvrira les joies du / ?uon yipala/, le début de la saison sèche est annonciatrice de jours meilleurs.

On a un non-dit, effectivement, c'est cette corrélation avec le cycle même de la vie que l'on doit découvrir. En dagara, le terme /yuon/ désigne une année qui est subdivisée en fonction des activités agricoles ou climatiques. L'année comprend deux saisons, la saison sèche et la saison des pluies :

/ ?uon/ « la saison sèche ».

Cette période commence à la mi-novembre (récolte du petit mil) et finit à la mi-mai. C'est le début de l'année ; le dagara l'exprime sous cette forme :

/ ?uon yi-n / « la saison sèche est sortie »
saison sèche sortir-acc-ass⁺

Traditionnellement, elle correspond à la période des festivités et de repos. Le climat n'est pas favorable aux travaux champêtres. A cette période de l'année on pratique la chasse, la pêche. C'est la saison propice aux activités initiatiques, le bOOr. Mais aujourd'hui, le dagara occupe également son temps durant la saison sèche pour faire des cultures maraîchères autour des points d'eau.

On remarquera que l'expression de l'âge d'une personne se fait toujours en fonction de la saison des pluies. En effet l'hivernage est l'unité de mesure pour exprimer l'âge.

/Dabuo na pO-n sĭŌ pie n a nu/
 Dabouo fut posséder acc-ass« saisons sèche »
 + hivernages dix et cinq
 « Dabouo va avoir 15 hivernages (15 ans) »

Le début de la saison des pluies ou hivernage se situe aux environs du mois de mai.

novembre	mars/avril	mai	octobre
[----- ?UON-----]	[-----StĭŌ-----]		
?uon-yi-pala tulo	se kpɛ pala		kpã cãa

Le **/kpã cãa/** : cette saison commence à la mi-septembre pour finir à la mi-novembre ; c'est la période de la moisson. C'est la fin de la soudure. L'expression de cette période est très significative. Le dagara exprime la fin de sa souffrance. La combinaison sur l'axe syntagmatique des termes /kpã/ et /cãa/ permet de faire la glose suivante :

/kpã –cãa/
 souffrance – lumière

Le dagara considère qu'il sort de la période de souffrance, de cette période d'obscurité pour accéder à la lumière du /?uon-yi-pala/.

Le **/?Uon-yi- pala/**
 Saison sèche –sortir- nouveau

Traditionnellement, le début de la saison sèche se situe généralement dans la deuxième quinzaine de novembre, avant les dérèglements climatiques actuels.

Le **/tul-u/**
 Chauffer-nominatif

C'est la période des grosses chaleurs ; l'activité humaine est réduite. Elle annonce le retour prochain des pluies.

Le **/sɛ-kpɛ-pala/**
 hivernage-entrer-nouveau

L'hivernage commence avec les premières pluies à la mi-mai. On débrousaille les champs. En Occident, ce qui correspondrait à une année ou /yuon/

est divisée par le dagara en deux saisons le / ?uon/ et le /StÖ/. Chacune de ces saisons est subdivisée en deux périodes.

La notion du /yuon/ permet d'exprimer le temps passé, présent ou futur :

La division du Temps

[ditari-----d yen-----yuona-----v ɪər]

Il y a trois ans

L'an passé

Cette année

L'année prochaine

Le cycle de la lune détermine le mois ou /cuu/. Ainsi le dagara ne divise pas l'année en mois. Le mois lunaire ou /cuu/ est un repérage lié au rythme de la nature. Mais pour pouvoir se repérer dans le temps et fixer les activités, le temps socialisé a été découpé en unités plus petites de cinq ou six jours. Ce découpage se rapproche de la semaine de type occidental. Ainsi le dagara superpose trois systèmes de « semaines ». On distingue trois types de marchés qui déterminent l'organisation du temps.

Le /kosɪɛra

Le /kosɪɛra/ est une trace de l'évangélisation. Les missionnaires pour rassembler les néophytes le dimanche, ont créé des places de marché à côté des églises. Ce marché se tient tous les sept jours (le dimanche) et est appelé /kostiɛra/.

Le /kpāadaa/

/kpāa -daa/

punir- marché

Le /kpāadaa/ est un marché traditionnel qui se tient tous les six jours. Ce jour-là toute activité agricole est interdite. C'est le jour du repos, et du souvenir pour l'esprit des ancêtres. Par ce geste ceux qui sont dans l'au-delà veilleront sur les vivants ; en cas de non-respect, les esprits des ancêtres sont susceptibles d'envoyer une malédiction. Dans ce système l'homme travaille cinq jours, le sixième jour correspond à la tenue de ce marché, le /kpāadaa/ qui symbolise le repos obligatoire.

Le /daa-vvOl/

La semaine traditionnelle s'étale ordinairement sur une période de cinq jours, c'est le /daa-vvOl/ « marché ordinaire ».

Les /daa-vvOl/ sont nombreux et se tiennent tous les cinq jours. Ce sont des marchés profanes, car le jour de leur tenue les activités agricoles ou autres

sont autorisées. Ce type de marché règle le rythme des activités économiques et sociales. Deux ou plusieurs marchés de ce type peuvent se tenir le même jour.

L'expression du jour et de la nuit fait apparaître une dichotomie des termes. Il serait intéressant de comprendre le fonctionnement de cette opposition apparente.

Pour désigner le jour ou la nuit le dagara emploie les termes suivants :

- /bibir/bibie/..... « jour/jours »
- /tinsob/tinsor..... « nuit/nuits »

Aucun de ces termes n'entre en combinaison pour exprimer le passage de la nuit au jour ou du jour à la nuit.

Le terme /zie/ va être employé sur l'axe syntagmatique pour exprimer la notion de jour ou de nuit.

Le terme /cãa/ dont la glose signifie « lumière » est employé dans un syntagme pour désigner le jour :

- /zi cãa/..... « journée »
- endroit lumière

De même, pour désigner la nuit le dagara utilise le terme

- /SOB/..... « noircir »

Ce terme /sOb/ se combine avec /zie/ pour donner l'expression de la nuit en dagara :

- /zi sOb la/..... « nuit »
- endroit noircir-nominatif

On remarque que dans cet usage des termes qui désignent jour /bibir/ et nuit /tinsob/ n'apparaissent pas.

Il y a un lien entre *endroit* et les verbes psychologiques qui permettent sa transformation. Pour le dagara c'est l'endroit qui reçoit la lumière, le /bibir/ n'est qu'une expression de cet état. De même pour l'endroit qui plonge dans l'obscurité /tinsob/ n'est qu'une expression.

Le dagara exprime le temps en fonction de particules dictomodales. Ce repérage subjectif est lié à l'énonciateur qui se situe sur l'axe du temps pour s'exprimer :

<u>dagara</u>	<u>glose en français</u>
zaan	hier
dian	aujourd'hui

bio	<i>demain</i>
dagnOIO	<i>lendemain</i>
dagbOIO	<i>surlendemain</i>

En substance, nous pouvons retenir que la conception du temps en dagara devient un mécanisme compréhensible dès lors que nous avons une approche ethno-linguistique. Les cas de polysémie deviennent des évidences. Pour le dagara finalement l'expression du temps est dans son ensemble assez liée à la nature et la vision cosmogonique.

Les études sociolinguistiques sont un préalable nécessaire à la mise en place d'une éducation bilingue qui a pour objectif de promouvoir l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère dans les pays francophones ; il est par conséquent impératif de tenir compte du contexte sociolinguistique de l'élève. Cette approche s'inscrirait dans une perspective psychopédagogique axée sur quatre plans qui ne sont pas à prendre dans un ordre.

Une perspective psychopédagogique pour l'enseignement du français

La connaissance linguistique et la maîtrise des données sociologiques et culturelles facilitent la mise en œuvre d'un cours de langue de français construit avec les lexiques du milieu linguistique. La communication interculturelle du cours pourrait être axée sur quatre approches.

Approche contrastive

Exemple d'application possible : apprentissage du vocabulaire

1- a kOra	bibie	a ta
cela durer-acc	jours	dét-trois
1- Cela a duré	trois	jours
2- a kOra	tinsor	a ta
cela durer-acc	nuits	dét-trois
3 - Cela a duré	trois	nuits

Cas 1

français : « il fait **jour** »

dagara : /zie caanana/

Cas 2

français : « il fait **nuît** »

dagara : /zie sobrona/

Dans les deux cas nous observons la disparition des mots /*bibie*/ et /*tinsor*/. Pour résoudre ce genre de problème, on peut suggérer la mise en place d'un conjugueur en partant de l'expérience linguistique des apprenants. On gagnerait par exemple en commençant par une séance de conjugaison des verbes /*caãn*/ et /*sOb*/. Le maître gagnerait également à expliquer la fusion de l'espace/temps chez le locuteur du dagara. La notion du jour ou celle de la nuit est une réalité tangible sur un endroit /*zie*/ :

français : Il fait **jour**
 « **endroit** s'éclaircit »
 dagara : /**zie** caãnana/

français : Il fait **nuit**
 « **endroit** s'assombrit »
 dagara : /**zie** sObron/

Pour enrichir le vocabulaire en français, le maître expliquera aux élèves les termes suivants :

dagara	français	
bibir	jour	(notion comptable)
zie	jour/nuit	(temps non comptable)
tinsob	nuit	(notion comptable)

Approche communicative

Exemple d'application possible : conjugaison et apprentissage du vocabulaire

Dans cette situation d'apprentissage, l'enseignant doit veiller au maximum à ce que les élèves ne s'expriment pas dans la langue première. L'intérêt est de s'inspirer de la L1 pour exprimer la notion du temps en français.

A partir des verbes suivants, l'enseignant pourrait construire son cours dialogué pour favoriser l'expression spontanée des élèves :

/yi/	« sortir »
/kpe/	« entrer »
/caãn/	« éclairer »
/sOb/	« noircir »

Consignes possibles :

- Trouver les significations de ces verbes en français.

- Chercher les différentes nuances du temps mentalement.
- Maintenant trouver l'expression correspondante en français.
- Quelles sont les activités qui sont pratiquées à chaque moment de l'année ?

A la fin de cette séance d'expression orale et de vocabulaire chaque élève doit retenir le vocabulaire relatif aux grands découpages du temps et des activités.

Approche intégrative

Exemple d'application possible : Expression écrite

Dans le vécu culturel de l'apprenant, les enfants aiment beaucoup jouer (jeux oraux, jeux de stratégie, etc.). L'enseignement du français langue seconde peut trouver une plus forte légitimité s'il va puiser dans ces acquis culturels.

En partant de l'acquis culturel des apprenants, l'enseignant peut bâtir un cours d'expression orale et ensuite un cours d'expression écrite pour produire un texte en se fondant sur ces expériences.

Egalement l'enseignant pourrait trouver une motivation plus forte des élèves s'il s'appuie sur leur compréhension et division du temps :

[ditari-----d yen-----yuona-----vi er]

Il y a trois ans

L'an passé

Cette année

L'année prochaine

Nous avons déjà souligné que le découpage du temps pour le dagara n'est pas identique à celui de la vision occidentale. Par conséquent la subtilité des tournures comme « il était une fois ... », « il y a très longtemps de cela ... » ne peut être intégrée que plus tard par le jeune apprenant du français. La production d'un récit gagnera à être plus concrète en s'inspirant du temps socialisé du locuteur dagara pour mieux comprendre les consignes en français.

Approche participative

Exemple d'application possible : Expression orale

Les langues africaines ont besoin dans certains domaines (mathématiques, philosophie, science, etc.), d'un travail d'approfondissement sur le lexique. Il serait juste de noter que certaines idées, certaines expériences sont imparfaitement

prises en charge. Ainsi il nous semble judicieux de connaître l'expression de ces expériences du locuteur dagara par exemple pour trouver les périphrases appropriées en français. Avec le mot « endroit », nous avons /zie/ en dagara qui permet d'exprimer la notion spatiale et la notion temporelle :

<i>Expression en dagara</i>	<i>périphrase en français</i>
/zie caanana/ endroit- s'éclaircir-inacc-ass	« le jour se lève », « il fait jour »
zie sobrona/ endroit noircir-inacc-ass	« le soleil se couche », « il fait nuit »
/zie viɛlena/ endroit s'embellir-inacc-ass	« l'endroit est agréable »
/zie tulɔna/ endroit- chauffer-inacc-ass	« il fait chaud »
/zie ?bmarana/ endroit refroidir-inacc-ass.	« il fait froid »

Par ces différentes approches de l'enseignement du FLS ou FLE, le français a beaucoup de chance de devenir une langue de communication qui tiendra compte des apports linguistiques et sociolinguistiques du parler mésolectal de l'apprenant.

Conclusion

Le choix de la théorie proposée par Joseph POTH, Docteur en Sciences de l'éducation et expert de l'UNESCO, nous a permis d'aborder la question importante de la communication interculturelle en milieu plurilingue africain.

Les politiques éducatives et linguistiques coloniales et postcoloniales n'ont pas fait de la communication interculturelle un véritable vecteur dans le système éducatif.

Dans un premier temps, la méthodologie du choix d'une langue africaine en concurrence avec le français a été présentée grâce à la détermination de la langue de la communication usuelle. La mise à jour du profil linguistique des futurs élèves, les descriptions linguistique et sociolinguistique ont montré la possibilité de mettre en place des outils pédagogiques et didactiques de communication interculturelle.

Dans un second temps, nous avons présenté une perspective psychopédagogique à travers quatre approches dans un système de communication interculturelle des approches contrastive et communicative pour l'apprentissage du

vocabulaire et de la conjugaison ; une approche intégrative pour l'expression écrite ; et une approche participative pour l'expression orale.

En conclusion, la présentation et l'analyse de ces données ont permis de proposer, dans le système éducatif, un modèle de communication interculturelle en contexte plurilingue africain, où le français est en concurrence avec les langues africaines.

Bibliographie

- A.U.P.E.L.F.- IFA (2000). *L'enseignement du français langue seconde : un référentiel général d'orientations et de contenus*. Paris : Éditeur Edicef AUPELF-UREF.
- Belloncle, Guy (1984). *La question éducative en Afrique*. Paris : Karthala.
- Bureau, René/de Saivre, Denyse (1988). *Apprentissage et cultures – les manières d'apprendre*. Paris : Karthala.
- Calvet, Louis-Jean (1987). *La guerre des langues et politiques linguistiques*. Paris : Payot.
- Centre Mondial d'Information sur l'Éducatuain Bilingue et Plurilingue. *Revue Éducation et sociétés plurilingues*, n°3 à 9, 1997-2000. CMIEBP, Aosta. Disponible sur [https://ciebp.org/somaires-esp/la-revue-du-ciebp-esp/\[12/03/2020\]](https://ciebp.org/somaires-esp/la-revue-du-ciebp-esp/[12/03/2020]).
- Confemen (1986). *Les langues d'Afrique : promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs*. Paris : H. Champion.
- Corbeil, Jean-Claude (1986) : Stratégie d'aménagement linguistique au Québec. Dans : *Actes du Colloque L'Aménagement linguistique et terminologique au Rwanda : bilan et perspectives*, Kigali 13 au 27 février 1984. Québec : Publications CIRELFA/Conseil de la langue française, p. 93-98.
- Crouzet, Paul (1934). L'enseignement dans les colonies depuis la Guerre. Dans : *Revue Universitaire*, 33^{ème} année, n°4, p. 289-304.
- Cuq, Jean-Pierre (1995). *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.
- Cuq, Jean-Pierre (2002) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Cyr, Paul (1998). *Les stratégies d'apprentissage, Clé International*. Paris Collection : Didactique des langues étrangères.
- Delplanque, Alain (1986). *La langue dagara, essai de sémiologie*. Thèse de Doctorat d'État, es Lettres (Linguistique). Paris : Université Paris VII.
- Deschamps, Hubert (1953). *Les méthodes et doctrines coloniales de la France*. Paris : Armand Colin.

- Dumont, Pierre (1983). *Le français et les langues africaines au Sénégal*. Paris : Karthala.
- Dumont, Pierre (1987). *L'Afrique noire peut-elle encore parler français ?* Paris : L'Harmattan.
- Erny, Pierre (1987). *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. Paris : L'Harmattan.
- Forquin, Jean Claude (1982). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires. négalités de la réussite scolaire et appartenance sociale. Dans : *Revue de pédagogie*, n°59, p. 51-70.
- Hardy, Georges (1947). *Faidherbe*. Paris : Éditions de l'encyclopédie de l'Empire français.
- Houis, Maurice/Bole-Richard, Remy (1977). *Intégration des langues africaines dans une politique d'enseignement*. Paris : UNESCO-ACCT.
- Klein, William (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : A. COLIN. (Collection Linguistique).
- Manessy, Gabriel (1994). *Le français en Afrique Noire : mythe, stratégie, pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Ngalasso, Mwatha Musanji (1982). *Les langues africaines dans les systèmes de communication en zones rurales d'Afrique centrale. Avec une considération particulière de la situation zaïroise*. Paris : UNESCO.
- Ngalasso, Mwatha Musuanji/Ricard, Alain (éds.) (1986). Des langues et des États. Dans : *Politique Africaine*, n°23, Paris : Maison des Sciences de l'Homme, p. 144.
- Poth, Joseph (1977). *Fichier pédagogique pour l'utilisation des langues africaines en contexte scolaire bilingue*. Mons : Université de Mons-Hainaut, Centre international de phonétique appliquée (Guide pratique Linguapax n°5).
- Poth, Joseph (1999). *L'aménagement linguistique en contexte éducatif pluri-lingue (version Afrique)*. Schéma directeur pour une réforme linguistique en cintexte scolaire. Mons : Université de Mons-Hainaut, Centre International de Phonétique Appliquée (Guide pratique Linguapax n°1).

- Poth, Joseph (1997). *La conception et la réalisation des manuels scolaires, initiation aux techniques d'auteurs*. Mons : Université de Mons-Hainaut, Centre International de Phonétique Appliquée (Guide pratique Linguapax n°2).
- Poth, Joseph (1999). *La didactique des langues nationales africaines par les jeux traditionnels et le travail productif*. Mons : Université de Mons-Hainaut, Centre international de phonétique appliquée (Guide pratique Linguapax n°1).
- Poth, Joseph (1999). *La formation des enseignants à l'enseignement bilingue ou plurilingue (version Afrique)*. Mons : Université de Mons-Hainaut, Centre international de phonétique appliquée (Guide pratique Linguapax n°7).
- Poth, Joseph (1999). *La participation des futurs enseignants à une réforme linguistique en contexte scolaire africain*. Mons : Université de Mons-Hainaut, Centre international de phonétique appliquée (Guide pratique Linguapax n°9).
- Poth, Joseph (1999). *La sensibilisation des enseignants et des parents d'élèves à l'utilisation des langues nationales en contexte scolaire bilingue ou plurilingue (version Afrique)*. Mons : Université de Mons-Hainaut, Centre international de phonétique appliquée (Guide pratique Linguapax n°6).
- Poth, Joseph (1977). *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle, la mise en application d'une pédagogie convergente (version Afrique)*. Mons : Université de Mons-Hainaut, Centre international de phonétique appliquée (Guide pratique Linguapax n°4).
- Poth, Joseph (1997). *L'enseignement des langues non maternelles, une perspective psycho-pédagogique adaptée au contexte éducatif des pays plurilingues africains*. Mons : Université de Mons-Hainaut, Centre international de phonétique appliquée (Guide pratique Linguapax n°3).
- Renard, Raymond (2003). *Une éthique pour la francophonie. Questions de politique linguistique*. 3ème édition revue et augmentée. Mons : CIPA.
- Renard, Raymond et al. (1987). *Langues africaines et langues d'enseignement, Problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire en Afrique*. Paris : Didier Érudition.

Seck Papa, Ibrahim (1993). *La stratégie culturelle de la France en Afrique*. Paris : L'Harmattan.

Somé, Z. Maxime, (2003). *Politique éducative et politique linguistique en Afrique*. Paris : L'Harmattan.

Troisième partie/Dritter Teil

Unterrichtserfahrungen und pädagogisch-
didaktische Modelle der Vermittlung Interkultureller
Kommunikation in Hoch- und Sekundarschulen des
subsaharischen Afrikas

Expériences pédagogiques et modèles didactiques de
la communication interculturelle dans les
institutions d'enseignement secondaire et supérieur
en Afrique subsaharienne

ALBERT GOUAFFO
Université de Dschang (Cameroun)

Être partout au Cameroun chez soi. Promouvoir le
vivre et le faire ensemble à travers la communication
interculturelle médiatisée en cours de littérature et
civilisation allemandes au niveau universitaire

Überall in Kamerun zu Hause zu sein: Förderung des
Zusammenlebens und des -tuns durch die mediatisierte
interkulturelle Kommunikation in Literatur und Landeskunde
Deutschlands auf der universitären Ebene

Zusammenfassung

Eine internationale Konferenz zur interkulturellen Kommunikation im afrikanischen Kontext zu veranstalten, die mehr als 50 Jahre nach der Entstehung dieser Disziplin in Nordamerika (in den 60er Jahren in den USA und Kanada) und mehr als 30 Jahre in Mitteleuropa (in den 80er Jahren) ist dringend notwendig. Wie erklärt man diese Verspätung in Afrika, ein exterritorialisierter kulturell zerrissener und für alle konzipierten Modelle im Westen poröser Raum! Reflexionen über die Interkulturalität in den kamerunischen Universitäten wurden bis vor kurzem durch die Literaturwissenschaft (Komparatistik), die Soziologie, die Philosophie und die Anthropologie angestellt, ohne dass eine Abteilung sie als eigenständige wissenschaftliche Disziplin betrachtete. In den Lehrplänen der acht staatlichen Universitäten in Kamerun hat keine Abteilung einen eigenständigen Abschluss mit einer Spezialisierung in der interkulturellen Kommunikation und Mediation. Ist das Label von Kamerun als „Afrika im Kleinen“ kein unpassender Slogan? In diesem Beitrag wird die interkulturelle Kommunikation als transdisziplinärer wissenschaftlicher Bereich betrachtet, dessen Implementierung in afrikanischen Universitäten von großer Relevanz ist. Sie soll eine bestimmte Rolle in der Konstruktion der postkolonialen Nationen spielen. Es geht nicht um eine Reproduktion von westlichen Modellen, die sich durch ihre jeweiligen Veränderungen, z.B. Migration, auf alle Bereiche, wie Diplomatie, Entwicklungszusammenarbeit und internationalen Handel auswirken.

Bevor ich ein didaktisches Lesemodell für diese Multikulturalität vorschlage, werde ich zunächst Kamerun als multikulturelles Labor darstellen, was ein weiterer Schwerpunkt in diesem Beitrag ist. Dieses Modell wird schließlich am Beispiel der deutschen Literatur und Kultur auf der universitären Ebene illustriert werden.

Schlüsselwörter

Interkulturelle Kommunikation – Migrantenliteratur – vergleichende Literatur – Demokratie – literarische Textanalyse.

Résumé

Organiser un colloque international sur la communication interculturelle en contexte africain plus de cinquante ans après la naissance de la discipline en Amérique du Nord (USA et Canada années 60) et plus de 30 ans en Europe centrale (dans les années 80) relève d'une urgence. Comment expliquer ce retard en Afrique, un espace dé-territorialisé et culturellement poreux à tous les modèles construits en Occident ? Les réflexions sur l'interculturalité dans les universités camerounaises se sont effectuées jusqu'à une date récente par le détour des études littéraires (littérature comparée), sociologiques, philosophiques et anthropologiques sans qu'aucun département ne puisse l'envisager comme une discipline universitaire autonome. Dans les programmes des huit universités d'Etat que compte le Cameroun, aucune ne dispose d'un parcours autonome doté d'un diplôme en communication et médiation interculturelle. Le label présentant le Cameroun comme une « Afrique en miniature » n'est-il qu'un slogan creux ? La présente communication positionne la communication interculturelle comme un champ scientifique transdisciplinaire qu'il importe de matérialiser dans nos universités, en lui donnant une fonction spécifique dans la construction de nos nations postcoloniales. Il ne s'agit pas de nous contenter de reproduire les modèles occidentaux qui, eux, résultent des mutations qu'ont connues leurs sociétés respectives telles que les migrations tous azimuts, la diplomatie et la coopération au développement ainsi que le commerce international.

Un autre enjeu dans cette communication est de présenter le Cameroun comme un laboratoire multiculturel avant de proposer un modèle didactique de lecture de cette multikulturalité. Ce modèle sera enfin expérimenté en cours de littérature et civilisation allemandes au niveau universitaire.

Mots-clés

Communication interculturelle – vivre ensemble – universités camerounaises – médiation interculturelle – littérature migrante – littérature comparée – démocratie – analyse de texte littéraire.

Introduction

Organiser un colloque international sur la communication interculturelle en contexte africain plus de cinquante ans après la naissance de la discipline en Amérique du Nord (USA et Canada années 60) et plus de 30 ans en Europe centrale (dans les années 80) relève d'une urgence. Comment expliquer ce retard en Afrique, un espace dé-territorialisé et culturellement poreux à tous les modèles construits en Occident ! Les réflexions sur l'interculturalité dans les universités camerounaises se sont effectuées jusqu'à une date récente par le détour des études littéraires (littérature comparée), sociologiques, philosophiques et anthropologiques sans qu'aucun département ne puisse l'envisager comme une discipline universitaire autonome. Dans les programmes des huit universités d'Etat que compte le Cameroun, aucune ne dispose d'un parcours autonome doté d'un diplôme parchemin en communication et médiation interculturelle⁹⁷. Le label présentant le Cameroun comme une « Afrique en miniature » n'est-il qu'un slogan creux ? La présente communication positionne la communication interculturelle comme un champ scientifique transdisciplinaire qu'il importe de matérialiser dans nos universités, en lui donnant une fonction spécifique dans la construction de nos nations postcoloniales. Il ne s'agit pas de nous contenter de reproduire les modèles occidentaux qui, eux, résultent des mutations qu'ont connues leurs sociétés respectives telles que les migrations tous azimuts, la diplomatie et la coopération au développement ainsi que le commerce international.

⁹⁷ L'Université de Dschang s'est efforcée dans le cadre de la réforme universitaire, et avec beaucoup de réticence de certains collègues, d'introduire dans les programmes du département de Langues Étrangères Appliquées (filiales trilingues) un enseignement interculturel dans le programme de licence et de master. La peur d'innover et de sortir des cloisonnements issus de l'importation des programmes de France, l'ancienne métropole coloniale, compte pour beaucoup dans l'explication de cette léthargie.

Un autre enjeu dans cette communication est de présenter le Cameroun comme un laboratoire multiculturel avant de proposer un modèle didactique de lecture de cette multiculturalité. Ce modèle sera enfin expérimenté en cours de littérature et civilisation allemandes au niveau universitaire.⁹⁸

Communication interculturelle en milieu universitaire au Cameroun : une nécessité pour toutes les filières universitaires ?

Le Cameroun, comme toutes les autres colonies d'exploitation d'Afrique, est un assemblage de plantations devenues une unité politique après les indépendances en 1960. C'est un Etat composite et jeune, avec une identité nationale, c'est-à-dire un sentiment d'appartenance commune, à construire. Le sentiment national tel que représenté par les symboles de l'Etat, que ce soit l'hymne national, les emblèmes, les manuels scolaires – pour la plupart d'ailleurs dé-connectés des préoccupations quotidiennes du Camerounais – semble presque inexistant. Ce sentiment national était jusqu'à une date récente incarné par l'équipe nationale de football. Les peuples camerounais semblent de plus en plus éloignés les uns des autres, ce qui favorise les replis identitaires⁹⁹. Il est à rappeler ici que selon l'atlas linguistique¹⁰⁰, le Cameroun compte plus de 200 langues nationales. À ces langues s'ajoutent les langues officielles issues de la colonisation (le français et l'anglais) sans oublier les différents parlers qui résultent des mélanges de ces langues, tels que le « camfranglais » et le « pidgin English ». Le Cameroun est donc une mosaïque de langues et de cultures. Ce foisonnement de langues et de cultures n'est pas-en soi un facteur de cohésion sociale.

⁹⁸ Même si je me limite dans cette contribution au niveau universitaire, l'apprentissage interculturel est un processus qui doit commencer par l'éducation de base et se poursuivre au secondaire car c'est une éducation à la citoyenneté.

⁹⁹ Nous en voulons pour preuve les différents memoranda de la communauté camerounaise du Grand Nord, la pétition des patriarches du département du Mfoundi dans la région du Centre et le problème anglophone actuel qui pose d'énormes difficultés pour le vivre ensemble. Cf. <http://www.dailynewscameroon.com/fr/1-8217-int-gralit-du-m-morandum-du-d-partement-du-mfoundi-paul-biya-attribu-au-patriarche-onamb-l-zibi/13803> [24.01.2016]; http://www.lemonde.fr/afrique/article/2016/11/28/pourquoi-le-malaise-de-la-partie-anglophone-du-cameroun-persiste_5039565_3212.html [24.01.2016].

¹⁰⁰ Cf. dans la série *Atlas linguistique de l'Afrique Centrale* (ALAC) : Charles Binam Bikoï ; Marie-Anne Boum Ndongo-Semengue ; Assia Tourneux ; Henry Tourneux. *Atlas linguistique du Cameroun*, Yaoundé : Agence de Coopération Culturelle et Technique, 1983.

C'est sans doute la raison pour laquelle la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun du 14 avril 1998¹⁰¹ en son titre I dispositions générales, articles 3 et 4 stipule clairement que :

« *ARTICLE 3 : L'Etat consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur de l'intégration nationale.*

ARTICLE 4 : L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux. »

Dans le point 5 de l'article 5 dudit Titre I (Dispositions générales), les ambitions multiculturelles de l'Etat sont nettement affichées :

« *[L'éducation a pour objectif A.G.] L'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes les formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous-régionale ; [...] »*

Cette loi, cela va sans dire, s'applique aux enseignements maternel, primaire, secondaire général et technique, ainsi qu'à l'enseignement normal et donc universitaire aussi. Quelles conséquences doit-on tirer de cette loi en tant qu'enseignant de langue, littérature et civilisation étrangères pour aider l'État camerounais à réussir cette intégration sociale tant souhaitée par les pouvoirs publics ? Si l'on se réfère à cette loi, les études germaniques ne devraient pas seulement ouvrir l'apprenant sur le monde, mais surtout créer en lui des déclencheurs lui permettant de mieux comprendre le caractère multiculturel de son environnement immédiat. L'université étant un carrefour de rencontre des peuples du Cameroun et d'ailleurs, elle devrait être le lieu de production, de transformation et de consommation des savoirs interculturels. Ces savoirs se déclinent en promotion du plurilinguisme, de l'éducation à la citoyenneté, en lutte contre le clanisme et ses avatars tels que le clientélisme, le favoritisme et la corruption. L'enseignement interculturel devrait promouvoir les valeurs démocratiques, c'est-à-dire la reconnaissance de l'existence de l'autre, la créolité, c'est-à-dire le respect de la différence culturelle, en particulier celle des minorités. Cet enseignement interculturel devrait aussi former des constructeurs de ponts entre les peuples camerounais aux croyances et idéologies diverses, des médiateurs-passeurs de savoirs entre les cultures, des interprètes et connaisseurs à part entière des autres cultures camerounaises. D'après la

¹⁰¹ Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.

loi, le Cameroun serait une terre d'immigration et d'hospitalité pour ses voisins immédiats de la sous-région CEMAC, mais aussi pour les autres Africains (« Promotion de l'intégration régionale et sous-régionale »). La communication interculturelle ne devrait pas seulement être l'apanage des pays occidentaux, mais aussi et surtout des pays africains, d'où la pertinence, une fois de plus, de ce colloque. Comment s'y prendre en tant qu'enseignant de langues et civilisation étrangères pour atteindre ce but ?

Un modèle pédagogique de formation à l'interculturel : La communication interculturelle médiatisée

La communication interculturelle en tant que discipline a des origines à la fois anthropologiques, psychologiques et économiques (Bolten, 2007). Ses méthodes et modèles pédagogiques se sont inspirés des enquêtes empiriques dans ces différentes sciences sociales. On peut citer ici la théorie des facteurs culturels de l'Américain Edward Twitchell Hall (Hall, 1984 ; Hall, 1978) la théorie des dimensions culturelles du psychologue néerlandais Geert Hofstede (Hofstede, 1994), et la théorie des standards culturels du psychologue allemand Alexander Thomas (Thomas, 1993). Bernd Müller-Jacquier a développé dans les sciences du langage et de la didactique de l'allemand langue étrangère un modèle d'analyse des interactions verbales dénommé LAC (Linguistic Awareness of cultures) (Jacquier, 1999 ; Jacquier, 2004). Ce modèle se concentre sur les interactions verbales réelles ou simulées pour conduire les apprenants à identifier les problèmes d'ordre interculturel dans les interactions et à réfléchir sur leurs causes. En analysant les échanges verbaux, l'apprenant, selon cette théorie, développe les compétences nécessaires pour identifier non seulement sa propre responsabilité dans les échanges verbaux non réussis, mais aussi pour maîtriser les conventions qui régissent les interactions entre les personnes de cultures différentes. Ce modèle a pour finalité de favoriser la collaboration sans heurts entre les acteurs de cultures différentes. En prenant appui sur ce modèle conversationnel et en le densifiant avec les outils d'analyse du discours (Amossy, 2000), de l'herméneutique interculturelle (Hofmann, 2006) et de l'imagologie comparatiste (Pageaux, 1994), en particulier on arrive à ce que Lüsebrink a appelé en études romanes « communication interculturelle médiatisée » qu'il définit ainsi :

« Sous le terme de « communication interculturelle médiatisée », il n'est pas question des formes de communication réelle, mais plutôt des représentations fictionnelles ou non d'interactions dans différents textes, discours ou média : littérature écrite, presse, télévision, films, radio, publicité, internet etc. Dans l'enseignement et la recherche deux tendances de « communication médiatisée » se sont établies :

D'une part la représentation médiale des situations interculturelles, qui reproduisent et retravaillent les relations interpersonnelles, les stylisent en les conditionnant en même temps à influencer les attitudes communicatives des individus et sociétés de diverses manières. D'autre part, la communication interculturelle médiatisée analyse le transfert culturel des offres médiatiques et des formes de représentation issues de la mondialisation économique et culturelle qui prend de plus en plus d'ampleur » (Lüsebrink, 2007, p. 119-135, traduction de l'allemand).

Lüsebrink indique donc deux angles d'approche de la communication interculturelle médiatisée : l'un qui s'occupe de l'analyse des interactions dans les médias et l'autre qui analyse les transferts culturels multiformes engendrés par la mondialisation économique et culturelle qui rend notre monde de plus en plus interconnecté et enchevêtré. Je fais miennes ces deux perspectives, mais ajoute que pour la première, l'on devrait cadrer l'analyse des interactions dans les médias par une grille de lecture qui rende visible – comme c'est le cas dans les approches empiriques en communication interculturelle (en anthropologie, en psychologie et en économie) (Schumann, 2012, p. 477-489) – les trois dimensions qui caractérisent la compétence interculturelle, à savoir la dimension cognitive, la dimension affective et la dimension d'action interculturelle, et ceci suivant le modèle ci-après :

<p>Quelle différence structurelle observe-t-on dans l'interaction verbale dans le média qui relève des spécificités des deux ou plusieurs cultures en interaction ?</p>	<p>Dimension cognitive</p>
<p>Que peut-on dire des attitudes affectives des acteurs de l'interaction en tant qu'individu, c.-à-d. ne représentant aucune culture ? Quel aspect de la dignité a-t-il été blessé ?</p>	<p>Dimension affective</p>
<p>Quelle action entreprend l'un ou l'autre des partis en conflit pour désamorcer le conflit ou pour l'éviter ? Quelles sont les stratégies alternatives pour gérer les situations futures ?</p>	<p>Dimension d'action interculturelle</p>

La démarche herméneutique et discursive qu'implique l'analyse des interactions médiatisées invite aux regards croisés et multiples. Elle exige du formateur un sens élevé pour la sélection des supports didactiques. Une attention particulière doit être accordée aux interactions donnant lieu aux conflits interculturels que doivent résoudre les apprenants, en réfléchissant à des solutions alternatives.

Pour ce qui concerne la deuxième tendance de la communication interculturelle médiatisée qui analyse les transferts culturels, le formateur devra s'atteler à examiner toutes les formes de transferts germano-camerounais ou africains indépendamment de la langue allemande, comme nous allons le constater dans l'exemple qui va suivre.

Lire la diversité : Une analyse de cas concernant le cours de littérature et civilisation interculturelles en milieu universitaire au Cameroun

Tout projet didactique est une planification d'activités par rapport à un objectif à atteindre. L'enseignement doit être bien présenté, son objectif bien formulé et les résultats escomptés doivent être mesurables, qualitativement et quantitativement à travers une méthode.

Les deux exemples qui vont être présentés, l'un pour l'analyse des interactions dans la littérature de migration et l'autre dans la publicité interculturelle, sont tirés du support de cours que j'utilise dans le cadre du cours de communication interculturelle en troisième année de licence à Dschang. J'insiste particulièrement sur l'interaction entre l'enseignant et les étudiants pendant le cours. L'enseignant doit montrer aux apprenants, dans le contexte germano-camerounais, comment on analyse les interactions interculturelles dans la fiction littéraire et comment on décrypte les transferts culturels dans les médias fictionnels et non fictionnels comme la publicité ; un discours pragmatique qui pousse le récepteur à consommer des produits proposés. Ce sont des représentations médiatiques, des simulations de phénomènes culturels à partir desquelles les réflexions sur les problèmes réels du quotidien des apprenants peuvent être menées.

Le premier exemple est un extrait d'un roman interculturel écrit par le Camerounais Daniel Mepin, intitulé *Die Weißsagung der Ahnen* (La prophétie/prédiction des ancêtres). Ce roman raconte la vie d'un étudiant camerounais, Taga Sinö, envoyé pendant les luttes d'indépendance dans les années 60 en Ex-RDA pour les études. À la fin de sa formation, il doit rentrer en tant qu'élite pour contribuer au développement de son pays, mais au terme de

cette formation, Taga Sinö décide plutôt de rester en Allemagne et fonde une famille avec Tania, une Allemande. Le récit de vie du protagoniste n'est qu'une coulisse derrière laquelle se construisent des interactions interculturelles émaillées bien sûr de malentendus et de préjugés de toutes sortes. L'extrait qui nous concerne dans cette contribution est une scène de ménage entre Tania et ses parents au sujet de son amitié avec le Camerounais Taga Sinö.

Analyse des interactions littéraires

Allemand - Textauszug	Français - Extrait
<p>Tagas Beziehung zu Tania führte zu einem Eklat in ihrer Familie.</p> <p>In der Tat äußerte seine Freundin gegenüber ihren Eltern den Wunsch, ihn ihnen vorzustellen. Aber diese wollten von dem jungen Mann nichts wissen. Taga war gerade bei Tania zu Besuch gewesen.</p> <p>» Du studierst Geschichte. Du bist von Afrika sehr begeistert. Ist gut «, ihr Vater wurde <u>sofort laut</u>, als Taga wieder weg war. » Ich habe nichts dagegen. <u>Aber du musst Afrika deshalb nicht unbedingt heiraten!</u> « fügte er <u>geringschätzig</u> hinzu.</p>	<p>La relation que Taga entretenait avec Tania provoqua un tollé dans sa famille.</p> <p>Sa petite amie souhaitait, en fait, le présenter à ses parents. Mais, ces derniers ne voulaient rien savoir du jeune homme. Taga venait à peine d'arriver en visite chez les Tania.</p> <p>"Tu étudies l'histoire. Tu es très passionnée de l'Afrique. C'est bien", s'<u>écria immédiatement</u> son père, juste après le départ de Taga. "Je n'ai rien contre cela. <u>Mais, ce n'est pas pour autant que tu dois à tout prix épouser l'Afrique !</u> " ajouta-t-il <u>avec dédain</u>.</p>
<p>» Wie soll ich jetzt mit dem dunklen Kontinent umgehen? « mischte sich ihre Mutter ein. » Stell dir vor, Tania. Du in Afrika, mitten <u>unter den Löwen, giftigen Schlangen, Krokodilen, wilden Flüssen...</u> «</p> <p>» <u>Tödlichen Krankheiten, primitiven Urvölkern mit ihren barbarischen</u></p>	<p>"Comment dois-je maintenant faire face au continent noir ?" s'immisça sa mère. "Imagine, Tania. Toi en Afrique, au <u>milieu des lions, des serpents venimeux, des crocodiles, des fleuves sauvages...</u>"</p> <p>" <u>Des maladies mortelles, des peuples primitifs et leurs rites</u></p>

Allemand - Textauszug	Français - Extrait
<p><u>Riten</u>... ach nein! Du bist wohl meschugge! Einfach meschugge! « Ihr Vater war aufgebracht.</p>	<p><u>barbares</u>... Oh non! Tu es sans doute dingue ! Complètement dingue ! " Son père était furieux.</p>
<p>» Aber was soll das? « fuhr Tania heftig auf. Wer hat denn von Heirat und Leben in Afrika und ähnlichem gesprochen? Ich? Ich? «</p> <p>Abwechselnd schaute sie beiden Eltern in die Augen und wartete, die Hände in die Hüften gestemmt, auf eine Antwort. Ihre Mutter schauderte vor innerer Erregung. Tania fügte, ohne dies zu beachten, hinzu:</p> <p>» Ihr wollt Taga nicht sehen. <u>Ihr kennt ihn nicht einmal. Ihr wollt ihn jedenfalls nicht kennenlernen. Und ihr hasst ihn schon. Warum? Warum?</u></p> <p>Ihr seid nie in Afrika gewesen. Aber ihr wisst alles über Afrika. <u>Und ich soll Afrika nicht heiraten! Ist Taga denn Afrika in Person? Auch wenn ich ihn heiraten wollte...</u> «</p>	<p>" Mais qu'est-ce que c'est que ça? " riposta Tania violemment. Qui a donc parlé de mariage et de vivre en Afrique ou un truc de ce genre ? Moi ? Moi ? "</p> <p>Elle fixa tour à tour ses deux parents dans les yeux et, les mains aux hanches, attendait une réponse. Sa mère frissonna d'une irritation interne. Tania ignore cette réaction et ajouta :</p> <p>" Vous ne voulez pas voir Taga. <u>Vous ne le connaissez même pas. Vous ne voulez pas le connaître de toute façon. Et vous le détestez déjà. Pourquoi ? Pourquoi ?</u></p> <p>Vous n'avez jamais été en Afrique. Mais vous savez tout de l'Afrique. <u>Et je ne dois pas épouser l'Afrique ! Taga est-il l'Afrique en personne ?</u> Même si je voulais l'épouser... "</p>
<p>Ihrem Vater zuckte der rechte Mundwinkel nervös, aber Tania setzte ungerührt ihre Argumentation fort:</p> <p>»Was hätte das zum Teufel mit dem schwarzen Kontinent zu tun? Ich könnte auch dann hier in unserer hellen zivilisierten Hemisphäre mit ihm leben! Aber bitte, keine Bange!</p>	<p>Nerveux, la commissure des lèvres de son père frissonna, mais Tania poursuivit, sans interruption, son argumentation.</p> <p>"Bon sang ! Qu'aurait tout cela à voir avec le continent noir ? Je pourrais aussi vivre avec lui ici, dans notre hémisphère clair et civilisé ! Mais je vous en prie, pas de</p>

Allemand - Textauszug	Français - Extrait
<p>Ich habe nicht vor, ihn zu heiraten.</p>	<p>panique ! Je n'ai pas l'intention de l'épouser.</p>
<p>Auf jeden Fall nicht im Augenblick.« Herrn Vogels Mundwinkel zuckte noch heftiger.</p> <p>» Sag mal, warum musst du dich ausgerechnet mit diesem Afrikaner abgeben?« entgegnete Tanias Mutter. »Warum nicht mit einem netten deutschen Jungen? «</p> <p>» Ich sage dir was. Ich habe mir zum Ziel gesetzt, durch meine Beziehung zu Taga mit Afrika besser vertraut zu werden. Dahin bin ich auch schon unterwegs. Das ist für meine Ausbildung und meine Prüfungen in der Uni sowie meine späteren Arbeitsmöglichkeiten äußerst wichtig. Verstehst du das, Mutter? « schloss Tania ganz selbstsicher ab.</p>	<p>Dans tous les cas, pas pour le moment." La commissure des lèvres de Monsieur Vogel frissonna de plus belle.</p> <p>" dis, pourquoi dois-tu précisément te lier à cet Africain ?" répliqua la mère de Tania. "Pourquoi pas à un gentil garçon allemand ? "</p> <p>"Je vais te dire quelque chose. Je me suis fixée comme objectif de mieux me familiariser avec l'Afrique grâce à ma relation avec Taga. Là, je m'y suis déjà rendue. C'est très important pour ma formation et mes examens en fac, ainsi que pour mes futures opportunités d'emploi. Maman, comprends-tu cela ? " conclut Tania avec toute assurance.</p>
<p>Diese akademischen Gründe besänftigten die Eltern etwas. Aber sie blieben bei ihrer ursprünglichen Haltung gegenüber ihrer Beziehung zu Taga: Niemals ertrugen sie seine Anwesenheit in ihrem Haus. Tania hatte ihrem Freund den Zwischenfall genau geschildert. Außerdem sorgte sie dafür, dass ihre Zusammenkünfte der Kontrolle ihrer Eltern entgingen.</p>	<p>Ces raisons académiques apaisèrent un peu les parents. Mais ils restèrent fermes quant à leur position initiale contre sa relation avec Taga: Jamais ils ne tolérèrent sa présence dans leur maison. Tania avait raconté l'incident à son petit ami dans les moindres détails. En outre elle veillait à ce que leurs rencontres échappent au contrôle de ses parents.</p>

Allemand - Textauszug	Français - Extrait
<p>Sie trafen sich jeden zweiten Abend um sieben in einer Kneipe in der Nähe von Tagas Wohnung und nur in Ausnahmefällen in ihrem Zimmer. Jedesmal, wenn ihm der Familienzwist einfiel, fühlte sich Taga unglücklich.</p> <p>Aus: Daniel Mepin <i>Die Weissagung der Ahnen</i>, Unkel/Rhein, Bad Honnef: Horlemann 1997, S. 125-127</p>	<p>Ils se rencontrèrent un soir sur deux à dix-neuf heures dans un snack non loin de l'appartement de Taga et, seulement dans des cas exceptionnels, dans sa chambre. Chaque fois que Taga pensait à la discorde familiale, il se sentait malheureux.</p> <p>Tiré de : Daniel Mepin <i>Die Weissagung der Ahnen</i>, Unkel/Rhein, Bad Honnef: Horlemann 1997, p. 125-127</p>

Nous avons affaire dans cet exemple à une interaction culturelle à dominance conflictuelle : Taga représentant la culture camerounaise d'un côté et de l'autre Tania et ses parents représentant la culture allemande. Le conflit se manifeste dans l'utilisation des poncifs allemands sur l'Afrique et les Africains qui entachent la liaison amoureuse entre Taga et Tania. À peine le jeune Camerounais a-t-il pris congé de la famille Vögel que le chef de famille s'en prend à sa fille :

"Tu étudies l'histoire. Tu es très passionnée de l'Afrique. C'est bien", s'écria immédiatement son père, juste après le départ de Taga. "Je n'ai rien contre cela. Mais, ce n'est pas pour autant que tu dois à tout prix épouser l'Afrique !" ajouta t-il avec dédain.

Et son épouse de poursuivre :

"Comment dois-je maintenant faire face au continent noir ?" s'immisça sa mère. "Imagine, Tania. Toi en Afrique, au milieu des lions, des serpents venimeux, des crocodiles, des fleuves sauvages..."

"Des maladies mortelles, des peuples primitifs et leurs rites barbares... Oh non ! Tu es sans doute dingue ! Complètement dingue !" Son père était furieux.

Dans l'analyse des interactions conflictuelles, comme c'est le cas dans cet exemple, le formateur, après avoir étudié la nature du conflit, doit prêter attention à la figure du médiateur. C'est le médiateur qui trouve le terrain d'entente en déterminant la responsabilité des antagonistes. Il s'agit ici de Tania qui intercède auprès de son père et de sa mère pour les ramener tous deux à la raison. Elle cherche dans l'échange verbal à déconstruire les positions de ses parents au point de se montrer impolie vis à vis de ceux-ci. Elle dénonce l'insuffisance de leurs connaissances sur l'Afrique tout en leur faisant

comprendre qu'ils ont tort de juger quelqu'un avant de l'avoir effectivement connu qualifiant leur discours d'irrationnel :

" Vous ne voulez pas voir Taga. Vous ne le connaissez même pas. Vous ne voulez pas le connaître de toute façon. Et vous le détestez déjà. Pourquoi ? Pourquoi ? "

Vous n'avez jamais été en Afrique. Mais vous savez tout de l'Afrique. Et je ne dois pas épouser l'Afrique ! Taga est-il l'Afrique en personne ? Même si je voulais l'épouser... "

Le travail d'éducation interculturelle de ses parents consiste à les sensibiliser sur la violence de leur discours sur l'Afrique en leur fournissant des informations complémentaires dont ils ne disposent pas. Ce faisant, elle les libère de leur prison mentale. A ce titre elle est constructrice de pont interculturel tout comme son petit ami Taga qui lui tend la main pour une traversée des frontières culturelles entre l'Allemagne et le Cameroun. Taga commet ainsi un acte que ses parents ne lui pardonneraient pas si l'on s'en tient à leurs attentes culturelles. Le protagoniste Taga Sinö porte à sa naissance un nom très suggestif « Sinö » qui signifie dans sa communauté d'origine, Badenkop, à l'ouest Cameroun « messie » (Taga Sinö).

La communication interculturelle médiatisée qui vise à créer chez les apprenants des aptitudes interculturelles (softs skills), doit attirer l'attention sur le caractère constructiviste et donc interprétatif de la culture. Pour revenir à notre grille pédagogique, et après avoir interprété les interactions, nous pouvons poser aux apprenants en guise d'évaluation les questions suivantes :

Communication interculturelle médiatisée : Mode opératoire/Grille méthodologique

Quelle différence structurelle observe-t-on dans l'interaction verbale dans le média qui relève des spécificités des deux ou plusieurs cultures en interaction ?	Dimension cognitive	Quels sont les auto- et hétéro-téréotypes des parents de Tania sur l'Afrique et l'Allemagne ?
--	----------------------------	--

<p>Que peut-on dire des attitudes affectives des acteurs de l'interaction en tant qu'individu, c.-à-d. ne représentant aucune culture ? Quel aspect de leur dignité a-t-il été blessé ?</p>	<p>Dimension affective</p>	<p>Pourquoi Taga Sinö est-il triste lorsque Tania lui fait part de l'incident après son passage chez eux ?</p>
<p>Quelle action entreprend l'un ou l'autre des parties en conflit pour désamorcer le conflit ou pour l'éviter ? Quelles sont les stratégies alternatives pour gérer les situations futures ?</p>	<p>Dimension d'action interculturelle</p>	<p>Que pensez-vous du rôle de Tania dans l'interaction comme médiatrice ? De quelles aptitudes devra-t-on se munir pour affronter une interaction interculturelle de ce genre ?</p>

Il va sans dire que de tels exercices doivent être précédés d'une clarification théorique des notions fondamentales telles que la culture, ses dimensions, l'interaction et ses formes, la gestion de conflits.

Le second exemple est une affiche publicitaire de Isenbeck, une bière de la société multinationale allemande Warsteiner, brassée sous licence au Cameroun.



Analyse des transferts médiatiques

Sur le plan dénотatif, nous avons au centre de l'affiche un pont. Au-dessus du pont, nous trouvons l'inscription « Sérieux, durable, sûr .../... confiance aux Allemands ! ». Le pont est une photo insérée au centre de l'affiche portant la légende « pont sur la Sanaga construit par les Allemands ». En dessous de la photo du pont, on peut lire la mention, graphiquement mise en exergue, « depuis 1911 ». A l'extrême droite de la photo, nous trouvons le logo de la multinationale allemande, un cavalier au galop suivi du texte « Isenbeck, bière allemande, il n'y a pas mieux ! ». À l'extrême gauche de l'image, nous avons l'adresse de l'entreprise camerounaise qui brasse cette bière sous licence. À l'extrême droite de l'affiche, on aperçoit la moitié supérieure d'une bouteille inclinée et dominante sur l'affiche. Cette bouteille est remplie d'un liquide blond qui se voit en surbrillance avec, dans sa moitié supérieure, la marque de qualité « 100% malt ».

Sur le plan connotatif, le consommateur camerounais reçoit un ensemble d'informations interculturelles en rapport avec l'Allemagne. Nous pouvons en déceler au moins quatre :

- 1) L'affiche publicitaire met esthétiquement en scène la rencontre germano-camerounaise et les formes de syncrétismes culturels qui en sont issues. Une germanisation de la culture camerounaise est ici représentée picturalement. La bière allemande au Cameroun n'est plus vue dans sa fonction première comme un liquide qui étanche la soif, mais plutôt comme un symbole de l'amitié germano-camerounaise. Le pont sur la Sanaga, le plus long fleuve du Cameroun, devient un indice de la réconciliation entre l'ancienne métropole et sa colonie. Le pont n'est alors plus le produit du travail forcé des Camerounais à l'époque coloniale allemande. Si la technologie et le matériau pour la construction de ce pont furent importés d'Allemagne, la main d'œuvre fut fournie principalement sous forme de corvée par les Camerounais.
- 2) Une autre lecture de cette affiche fait apparaître certains standards culturels de l'Allemagne qui la positionnent comme le pays de la bonne bière, un stéréotype colporté par la médiatisation internationale de la fête munichoise de la bière. Au Cameroun au mois d'octobre, le patronage de l'ambassadeur allemand lors de la cérémonie de la fête de la bière est devenu une tradition. Même sans invitation, beaucoup de Camerounais raffolent de la célébration de la fête de l'unité allemande, qui leur donne l'occasion de boire de la bière allemande.

- 3) Avec le slogan « Sérieux, durable, sûr... confiance aux Allemands ! », la nostalgie du passé colonial méconnu par les jeunes camerounais est réactivée et commercialisée. Le point d'exclamation qui marque l'interjection, exprime l'émotion, ou mieux encore un ordre. La germanophilie des Camerounais qui est activée ici repose sur le lieu commun selon lequel les Allemands, par rapport à leurs voisins français et anglais que les Camerounais côtoient au quotidien, sont très sérieux et produisent des choses durables. Et pour preuve, voilà le pont qui a été construit par eux en 1911 qui reste debout encore aujourd'hui. L'illusion que les Allemands seraient des meilleurs colonisateurs est nourrie par un déficit d'informations des Camerounais contemporains sur l'histoire coloniale allemande. Les Allemands ne pouvaient produire dans leur colonie d'exploitation que des choses durables car ils considéraient cette colonie comme une seconde patrie, ou mieux encore comme leur mamelle nourricière. Contrairement à eux, les Anglais et les Français ont occupé le Cameroun à la faveur du mandat de la Société de Nations et plus tard de celui des Nations Unies. Ils savaient pertinemment qu'ils devraient quitter ce territoire un jour. Il fallait, pour eux gérer la colonie camerounaise comme une partie des réparations de la 1^e et de la 2^e Guerre mondiale occasionnées et perdues par l'Allemagne. Pour ces deux pays, il n'y avait aucune raison de se lancer dans des investissements durables.
- 4) On peut créer sur le plan discursif un parallèle entre la solidité du pont et l'effet revigorant de la bière allemande sur le corps des Camerounais. Qui veut être fort et solide, bref vivre longtemps, aurait intérêt à consommer régulièrement « Isenbeck » (Beunink, 2006). C'est d'ailleurs une bière faite à 100% à base de malt et non de maïs qui rendrait les Camerounais obèses.

Pour revenir à notre formation à l'interculturel, l'analyse de l'affiche publicitaire comme vecteur des relations interculturelles complexes entre l'Allemagne et le Cameroun stimule et motive les apprenants. Cette analyse renforce leur conscience du fait que la diversité culturelle est une richesse et non pas une perte. L'identité nationale camerounaise ne saurait donc jamais se réduire à l'entretien d'une particularité locale, soi-disant « authentique », contre une autre sur le même territoire commun, ce qui amènerait les peuples camerounais à se dresser les uns contre les autres, mais elle devrait être la somme des particularités locales doublée d'une appropriation responsable des flux culturels globaux.

Conclusion

Au-delà de la transmission des savoirs sur l'Autre, à savoir l'espace linguistique et culturel germanique, les études germaniques dans leurs composantes littéraire et culturelle au Cameroun, devront construire et renforcer un parcours de formation à part entière dénommé communication interculturelle (à côté de l'enseignement traditionnel de la langue, de la linguistique et de la littérature). Ce module se concentrera essentiellement sur les corpus germano-camerounais. Le germaniste camerounais trouvera en ce parcours une occasion de mettre à profit son plurilinguisme. Cette formation devra insister sur des supports de savoirs germano-africains de toutes sortes comme la littérature de migration et les transferts culturels dans des médias divers, ainsi que l'ont montré les analyses de l'extrait textuel et de l'affiche publicitaire. Il s'agit désormais, non de former des germanistes complexés et attachés servilement au *Made in Germany*, mais de former des médiateurs interculturels entre le Cameroun et l'Allemagne, c'est-à-dire des acteurs qui, tel Prométhée dans la mythologie grecque, devront aller dans les pays germaniques voler le feu pour éclairer leurs peuples et tirer ainsi profit des avantages de la mondialisation. On est certes de plus en plus citoyen du monde, mais on vient tout de même de quelque part. Le Camerounais, dans sa quête pour l'émergence politique, économique et culturelle, doit se sentir partout dans son pays chez lui grâce à une pédagogie réfléchie de l'interculturel.

Bibliographie

- Amossy, Ruth (2000). *L'argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d'idées, fiction*. Paris : Nathan.
- Bikoi, Charles Binam/Ndongo-Semengue, Marie-Anne/Tourneux, Assia/Tourneux, Henry (1983). *Atlas linguistique du Cameroun*. Yaoundé : Agence de coopération culturelle et technique (Série Atlas linguistique de l'Afrique Centrale).
- Bernd, Müller-Jacquier (2004). „Cross-cultural“ versus Interkulturelle Kommunikation. Methodische Probleme der Beschreibung von Inter-Aktion. Dans: Lüsebrink, Hans-Jürgen (dir), *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive*. Sankt Ingbert: Röhrig, p. 69-113.
- Beunink, Ralf von. Warsteiner: Mit Marschmusik nach Afrika. Dans : *Spiegel online*. Disponible sur <https://www.spiegel.de/wirtschaft/warsteiner-mit-marschmusik-nach-afrika-a-446418.html> [04/11/2006].
- Bolten, Jürgen (2007). *Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hall, Edward T. (1978). *La dimension cachée* (traduit de l'Américain par Amélie Petita). Paris : Editions du Seuil.
- Hall, Edward T. (1984). *Le langage silencieux* (traduit de l'Américain par Jean Mesrie et Barbara Niceall). Paris : Editions du Seuil.
- Hofmann, Michael (2006). *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Hofstede, Geert (1994). *Vivre dans un monde multiculturel. Comprendre nos programmations mentales*. Paris : Les Editions d'organisation. Disponible sur <http://www.minkowska.com/content/vivre-dans-un-monde-multiculturel-comprendre-nos-programmations-mentales-par-geert-hofstede> [23/08/2020].
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Paul_Biya [23/08/2020].
- Loi n° 98/004 du 14avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.*
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2007). Mediatisierte interkulturelle Kommunikation – Problemfelder, Fallbeispiele, Herausforderungen. Dans : Moosmüller, Alois (Hg.), *Interkulturelle Kommunikation. Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin*. Münster: Waxmann Verlag, p. 119-135.

Müller-Jacquier, Bernd (1999). *Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik*. Koblenz: Univ. Koblenz-Landau.

Pageaux, Daniel-Henri (1994). *Littérature générale et comparée*. Paris : Armand Colin.

Schumann, Adelheid (2012). Zur Entwicklung der Interkulturellen Kompetenz in der Hochschule: *Critical incidents* als Forschungsinstrument und als Trainingsgrundlage. Dans : Dion, Robert/Fendler, Ute/Gouaffo, Albert/Vatter, Christoph (Hg.), *Interkulturelle Kommunikation in der frankophonen Welt/Communication interculturelle dans le monde francophone*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, p. 477-489.

Thomas, Alexander (1993). Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. Dans : Thomas, Alexander (Hg.), *Kulturvergleichende Psychologie: Eine Einführung*. Göttingen: Verlag Hogrefe, p. 337-424.

**Approches pédagogiques globales de promotion de
comportements favorables au vivre ensemble :
exploiter les principes de l'éducation
traditionnelle africaine**

**Globale pädagogische Annäherung an die günstige
Verhaltensförderung zum Zusammenleben: Verwendung der
Prinzipien der afrikanischen traditionellen Bildung**

Zusammenfassung

Auch wenn wir alle damit einverstanden sind, dass wir das „harmonische“ Zusammenleben zu jeder Zeit und an jedem Ort zu pflegen, sind dennoch die Mittel zur Erreichung dieses Ziels nicht gleich: Sollte man « die Individualisierung der Gesellschaft so weit wie möglich » voranbringen, wie Touraine empfiehlt (nach Bernard, 2007, Abschnitt 11) oder versuchen, Gemeinschaften zu rekonstruieren, indem die Prinzipien des Kommunitarismus wiederbelebt werden, wie wir es uns denken? Derartige Versuche sind besonders schwierig anzuwenden und die erzielten Ergebnisse sind gemischt

Die Bildung ist somit dazu aufgerufen, die bestmöglichen Ansätze zu finden, Impulse für das Zusammenleben nachhaltig zu verstärken, damit die anderen spontan und natürlich darauf reagieren. Daher ist es notwendig, unterschiedliche Erfahrungen einzubeziehen, wie z.B. die traditionelle afrikanische Erziehung.

Die vorliegende Überlegung beruht auf der Arbeitshypothese, dass die Organisation der traditionellen Gesellschaft auf Kommunitarismus, Solidarität, Respekt für die Weisheit der Älteren und die Organisation auf einem zu ihr kohärenten Bildungsmodell basiert, das den Fortbestand dieser Werte gewährleistet, wie es in verschiedenen Schriften reflektiert wird (vgl. Ki-Zerbo, 1990; Abdou, 1998; Ngakoutou, 2004).

Schlüsselwörter

Zusammenleben – traditionelle afrikanische Bildung – Kommunitarismus – Interkulturelle Kommunikation – ethnische Werte – Solidarität.

Résumé

Si l'on est tous d'accord pour cultiver le vivre-ensemble "harmonieux" en tout temps et en tout lieu, les moyens pour y arriver ne font pas l'unanimité : « pousser le plus loin possible l'individualisation de la société » comme le dit Touraine repris par Bernard (2007, para. 11) ou tenter de reconstruire des communautés en faisant revivre les principes de communautarisme comme nous sommes enclins à le penser ? Du reste, ces tentatives s'avèrent surtout difficiles d'application et les résultats engrangés sont mitigés.

L'éducation est ainsi interpellée pour trouver les meilleures approches possibles pour cultiver et renforcer durablement les élans de vivre-ensemble, en faire une donnée naturelle, spontanée, chez les uns et chez les autres. C'est là où intervient la nécessité de convoquer différentes expériences, comme celle de l'éducation traditionnelle africaine, pour alimenter la réflexion.

L'hypothèse de travail autour de laquelle notre réflexion est bâtie est celle selon laquelle le mode d'organisation de la société traditionnelle fondée sur le communautarisme, la solidarité, le respect de la sagesse des aînés et des valeurs sociétales, se fondait sur un modèle éducatif cohérent qui en garantissait la perpétuation comme cela ressort de différents écrits (Ki-Zerbo, 1990 ; Abdou, 1998 ; Ngakoutou, 2004).

Mots-clés

Le vivre-ensemble – l'éducation traditionnelle africaine – le communautarisme – la communication interculturelle – les valeurs ethniques – la solidarité.

Introduction

Le vivre ensemble est aujourd'hui une préoccupation majeure des sociétés, préoccupation qui se manifeste à tous les échelons de la vie humaine, depuis le niveau local jusqu'au niveau supranational. Les organisations internationales, sous la houlette de l'UNESCO notamment, en ont fait une valeur de notre monde avec le souci de trouver les moyens idoines pour la faire régner, la faire vivre partout et en tout temps.

Mais quel lien faut-il établir entre le vivre-ensemble qui est notre objet ici et la problématique de l'interculturalité ? Partons des définitions suivantes de l'interculturalité :¹⁰²

« L'interculturalité désigne "l'ensemble des processus — psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels... — générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation" (CLANET cité par DOUARD et RAGI 1999). L'interculturalité (c'est-à-dire en général la communication interculturelle) implique la prise en compte de la disparité des codes culturels et la conscience des attitudes et mécanismes psychologiques suscités par l'altérité. Elle permet ou vise le respect des différences. Ces différences ne sont pas pensées en termes d'inégalité et de hiérarchie des cultures. L'interculturel vise également à connaître et comprendre ce que les hommes ont de semblable. Certains auteurs distinguent interculturalité et multiculturalisme sur ce point : là où l'interculturalité souligne la notion de partage, le multiculturalisme n'implique pas nécessairement partage. »

Si l'interculturalité vise le respect des différences, dont on a conscience sans en faire un motif d'inégalité ou de hiérarchie des cultures, elle tend donc à promouvoir l'altérité, la compréhension entre les groupes sociaux, entre les humains, à poser donc les bases d'une harmonie sociale, d'un respect réciproque de l'identité, des valeurs, de la culture des uns et des autres, d'une certaine justice sociale. Et ce, dans un contexte souvent difficile de ce point de vue.

Vouloir militer pour la communication interculturelle, base de rapports sociaux intra ou inter-nationaux cohérents et fructueux, va dans le sens de la recherche du vivre-ensemble harmonieux et semble nécessaire dans le contexte mondial actuel peu favorable. En effet, nous vivons dans une conjoncture mondiale marquée par des crises de toutes natures, le racisme, les conflits, les guerres d'origine politique, religieuse, idéologique, dans, un monde marqué par la fracture entre des blocs régionaux (occidentaux et orientaux) et tout ceci sur fond de mobilités rapides et multiformes des populations jamais égalées.

Si l'on est donc tous d'accord pour cultiver le vivre-ensemble « harmonieux » en tout temps et en tout lieu, par quels moyens ou stratégies peut-on y arriver ? Faut-il « pousser le plus loin possible l'individualisation de la société » comme le dit Touraine repris par Bernard (2007, para. 11) ou tenter de

¹⁰² *Lexique. Multiculturalisme-Interculturalité*, p. 32. Disponible sur <https://www.millenaire3.com/content/download/2774/46300> [03/03/2020].

reconstruire des communautés en faisant revivre les principes de communautarisme comme nous sommes tentés de le penser ?

C'est l'éducation qui est ainsi interpellée pour trouver les meilleures approches possibles afin de cultiver, de renforcer durablement les élans de vivre-ensemble, pour en faire une donnée naturelle, spontanée chez les uns et chez les autres. Et là intervient la nécessité de convoquer différentes expériences, comme celle de l'éducation traditionnelle africaine pour alimenter la réflexion.

Questionnement et approche méthodologique ?

L'hypothèse de travail autour de laquelle notre réflexion est bâtie est celle selon laquelle le mode d'organisation, régulièrement évoqué, de la société traditionnelle africaine fondée sur le communautarisme, la solidarité, le respect de la sagesse des aînés et des valeurs sociétales se fondait sur un modèle éducatif cohérent qui en garantissait la perpétuation. En parlant d'Afrique, nous faisons référence à l'Afrique noire (l'Afrique subsaharienne).

Comment cette éducation se déployait-elle alors pour mobiliser les différentes composantes de cette communauté autour de ce mode de vie et des normes partagées ? C'est là la question sur laquelle nous nous sommes penchés dans le but de repérer des stratégies porteuses à valoriser dans les systèmes éducatifs d'aujourd'hui.

L'approche méthodologique est essentiellement une analyse documentaire des questions relatives au mode de vie communautaire, à l'éducation traditionnelle en Afrique subsaharienne, aux possibilités qui s'offrent de pouvoir explorer les outils traditionnels d'éducation pour améliorer notre vivre-ensemble aujourd'hui.

Communautarisme, solidarité et société traditionnelle

Lorsque l'on parcourt la littérature sur cette question, on relève une certaine convergence de vue des chercheurs quant au fait que le mode de vie des Africains (au sud du Sahara notamment) est beaucoup plus communautaire qu'en Occident. Selon Mama (2001), il n'y a pas, par exemple, dans les langues africaines, un terme pour désigner « identité », terme chargé d'individualité, de singularité selon elle. Pour elle, en Afrique, une personne se présente d'emblée en faisant référence à ses origines et à son appartenance clanique ou ethnique.

Mais, cela n'est pas un bien propre à l'Afrique !

« Après une longue et souterraine gestation tout au long du Moyen Âge au terme de laquelle l'individu émerge d'une manière balbutiante lors de la Renaissance comme réalité vécue et catégorie de la pensée, l'individualisme fait irruption au grand jour... Il achève alors de s'imposer comme trait prédominant de la culture occidentale en oscillant entre une radicalisation fort minoritaire et « américaine » du droit de propriété sur soi – et une massification nettement majoritaire qui le banalise en l'affaissant et l'essoufflant. » (Laurent, 1993, p. 13-14)

Il semblerait donc qu'au cours de l'humanité, les sociétés, selon le temps et l'espace, évoluent sur un continuum allant du communautarisme extrême à l'extrême individualisme. Ce parcours du communautarisme à l'individualisme semble avoir déjà été fait par les sociétés occidentales. Comme cela ressort des écrits de sociologues, on passerait donc d'une société traditionnelle communautariste solidaire à une société moderne individualiste (Paré/Kaboré, 2013).

La société traditionnelle est donc caractérisée par une solidarité communautaire. Selon les thèses de Durkheim, cette solidarité est mécanique par similitude, (pourquoi pas naturelle ou spontanée, sommes-nous tentés de dire ?), contrairement à la solidarité organique (par différenciation ou complémentarité) qui caractérise les sociétés modernes (Durkheim, 1893). Si l'on pose le principe de l'évolution des sociétés du communautarisme vers l'individualisme, on pose en même temps le principe qu'elles évoluent de la solidarité dite mécanique à une solidarité organique (calculée, pensée, intéressée, comme on pourrait l'imaginer).

Alain (2007) caractérise la solidarité communautaire par la combinaison de trois critères principaux : i) La référence à une même origine ou, du moins, à une histoire commune ; ii) La référence à des coutumes, croyances, valeurs et visions du monde définissant un patrimoine symbolique hérité, mais qui est le produit d'une construction sociale permanente ; iii) La référence à des liens sociaux pensés et organisés selon une logique paradigmatique de la parenté (p. 3).

La question est la suivante : la solidarité communautaire doit-elle disparaître des relations sociales au nom de la modernité (Kane, 1982 ; Laurent, 1993 ; Bernard, 2007) ? Autrement dit, hier comme aujourd'hui, ici ou là-bas, ce qui nous rassemble (le fait de nous ressembler) ne demeure-t-il pas toujours plus important que ce qui nous différencie ?

Kane (1982) attire l'attention sur les risques de perte auxquels sont exposées ces valeurs qui sont en réalité celles de l'humanité (pas seulement de l'Afrique), encore présentes dans le contexte de l'Afrique subsaharienne, posant ainsi la nécessité de développer des stratégies pour les préserver si l'on y tient vraiment.

Nous référant à cette remarque de Kane (Op. Cit.), on peut se poser la question de savoir si ce mouvement d'individualisation dans l'évolution des sociétés est inéluctable ? N'y-a-t-il rien que l'on puisse faire pour préserver les valeurs de communautarisme, de solidarité naturelle et spontanée, dans un contexte qui se modernise ?

Posée autrement, la question devient : comment utiliser les atouts de l'éducation traditionnelle promotrice de valeurs communautaires de solidarité et de vivre-ensemble dans le cadre des systèmes éducatifs d'aujourd'hui prônant un vivre-ensemble harmonieux ?

Approche globale de l'éducation traditionnelle en contexte de mutation sociale

Quels sont les atouts de l'éducation traditionnelle ainsi que cela ressort de différents écrits (Ki-Zerbo, 1990 ; Abdou, 1998 ; Ngakoutou, 2004) ?

- Responsabilité collective de l'éducation
- Adaptation à la nature changeante de l'enfant au fil de son développement
- Caractère immanent de la communauté (résultant de la nature même de la communauté), d'où une dimension particulièrement démocratique
- Prise en compte de l'individu dans sa globalité (visant le cognitif, le physique, le manuel, le socio-affectif à la fois et à tout propos)
- Liaison avec la société, avec la vie de tous les jours :
 - liaison des connaissances avec la pratique, loin de toute dichotomie ;
 - liaison de l'éducation avec la production ;
 - liaison avec les valeurs ethniques reconnues positives.

Tous ces éléments sont en phase avec les principes de ce qui est appelé aujourd'hui l'éducation nouvelle (Paré/Kaboré, 1998). L'éducation nouvelle se veut globale comme on le sait, accordant une importance égale aux différents domaines éducatifs : intellectuels, artistiques, physiques, manuels et sociaux. L'apprentissage de la vie sociale y est considéré comme essentiel.

Nos classes, nos écoles, nos systèmes éducatifs exogènes, organisés de manière à contrer nos valeurs éducatives authentiques, ont encore du mal à s'insérer dans une dynamique réelle d'éducation nouvelle telle que prônée et qui précisément n'a de nouveau vraiment que les efforts de théorisation là où nous la vivons tout simplement au quotidien.

Ces orientations éducatives qui sont donc à la base des valeurs communautaires du vivre-ensemble dans la société traditionnelle ne seraient-elles pas exploitables dans le cadre des systèmes éducatifs aujourd'hui pour promouvoir

le vivre-ensemble en valorisant ce que nous avons d'authentique ? Le contexte de mutation sociale dans lequel nous vivons semble donner raison à Kane (Op. Cit.) qui avance l'hypothèse que nous courons le risque nous aussi de perdre, comme l'a fait l'occident, nos valeurs communautaires essentielles, attirant ainsi notre attention sur la nécessité de trouver des stratégies pour aller à contre-courant.

En effet, la proximité et la solidarité s'effritent chez nous, laissant la place à d'autres types de comportements moins orientés vers le communautarisme. L'incohérence des systèmes d'éducation africains de nos jours n'a pas pour seul effet la déstructuration de l'organisation familiale communautaire mais aussi un manque de dialogue entre les différents acteurs du système éducatif. Ki-Zerbo (1990) parle ainsi d'une discordance entre l'État, la famille, les ONG, les enseignants, les élèves et étudiants, le cadre de vie et les médias.

Cette solidarité spontanée en perte de vitesse, comment peut-on y palier ? Comment entretenir un vivre-ensemble, une solidarité, qui ne semble plus aller de soi ? Faut-il penser aller dans le même sens que Bernard (2007) :

« Ce n'est pas dans les tentatives de reconstitution des communautés que l'on trouvera une issue. Je crois plutôt, en suivant Alain Touraine, qu'il faut pousser le plus loin possible l'individualisation de la société, car elle est la base sur laquelle peuvent se construire la solidarité et la fraternité. » (para. 11).

N'est-il pas pertinent, comme le signifiait Paré/Kaboré (2013) d'envisager la construction du sujet d'emblée en association avec d'autres sujets parmi lesquels les ascendants occuperaient une bonne place ?

« Cela, dans la mesure d'ailleurs où la connaissance de soi, la construction du sujet, la consolidation de la personnalité nous semblent indissociables de son contact avec les autres. Valoriser la solidarité spontanée tout en créant les conditions pour une solidarité organique rendue nécessaire du fait de la complexification des modes de vie, de relation, de production et de consommation ne nous semble pas contradictoire » (Paré/Kaboré, 2013, p. 14).

Selon Paré/Kaboré, il s'agirait en fait de promouvoir des habitudes d'ouverture, de tolérance, d'acceptation, de comportements citoyens, en faisant prendre conscience de l'interdépendance émotionnelle et fonctionnelle entre les individus. Comment y arriver ? Par l'enseignement certes, mais surtout par l'éducation au sens large, dans des cadres divers. C'est dire que toutes les formes d'éducation peuvent être mises à contribution, l'éducation formelle, non formelle, informelle, en prenant en compte des préoccupations aussi bien locales qu'universelles. Nous pouvons aussi citer Bouchard (2007, p. 420) au sujet de l'éducation éthique au sein du programme québécois de formation :

« Apprendre à coopérer est certes un apprentissage nécessaire au devenir éthique du sujet/élève. Mais pour que cet apprentissage puisse s'inscrire dans une perspective d'intersubjectivité, la décentration par rapport à ses propres intérêts est essentielle. »

Reprenant des propos de Leleux (1997), Bouchard poursuit en ces termes :

« L'intersubjectivité peut revêtir deux aspects : l'un 'instrumentale' (je ne peux me réaliser sans les autres) ; l'autre 'communicationnelle' (ma dignité d'homme relève de l'entente des hommes entre eux sur la dignité d'homme) »
(Bouchard, 2007, p. 420).

« Il s'agit en effet d'amener les individus à prendre conscience du fait que les destins des humains sont liés et interdépendants. Pour cela, il importera de rejoindre les sages dans leur mécanisme habituel de formation à la solidarité, à l'entraide, à l'accompagnement, pour ne pas faire des laissés-pour-compte. La solidarité spontanée ne doit pas disparaître des relations sociales au nom de la modernité » (Paré/Kaboré, 2013, p. 27).

Une éducation nouvelle en Afrique pour les exigences de la solidarité renouvelée et du vivre-ensemble

Senghor (1964, p. 93) s'exprimait en ces termes au sujet de ce que devrait être l'éducation nouvelle en Afrique :

« Il ne saurait y avoir de culture pour les jeunes hommes et jeunes filles d'Outre-Mer, même et surtout pour les membres de l'élite s'ils ne sont instruits de leur propre civilisation : de leur langue, de leur philosophie, de leur art... La théorie de la 'table rase' du Nègre est un non-sens. Et l'enseignement d'Outre-Mer qui ignore les civilisations autochtones, un contresens. L'éducation nouvelle africaine doit donc prendre ses racines dans la civilisation africaine et s'enrichir des apports extérieurs, ce qui suppose une stratégie de conciliation des outils traditionnels avec les outils modernes d'éducation. »

À notre sens, il importera tout d'abord d'avoir une vision holistique des systèmes éducatifs en prenant en compte tous les types d'éducation : formelle, non formelle, informelle tous présents dans le contexte africain, comme ailleurs. L'éducation informelle est associée à la vie quotidienne (famille, média, rue, communautés religieuses), l'éducation non formelle évolue de manière organisée à côté de l'éducation formelle, en raison notamment de la couverture encore limitée de l'enseignement formel et du fait que beaucoup de jeunes et d'adultes n'ont pas eu accès à celui-ci. Ces deux types d'éducation, formelle et non formelle, au lieu d'évoluer en parallèle, devraient pouvoir s'enrichir mutuellement. De même, les cadres d'éducation informelle peuvent être exploités pour faire passer des messages de sensibilisation, d'information et de formation sur le

vivre ensemble comme sur d'autres thèmes d'importance en s'appuyant particulièrement sur des outils de l'éducation traditionnelle ayant fait leur preuve en matière de promotion de la solidarité spontanée. Ces outils devraient côtoyer des programmes et outils plus universels en veillant à utiliser des approches globales. Plus concrètement, en se référant à Paré-Kaboré (2013), on pourrait citer :

- Le partage de responsabilité d'encadrement entre les familles et les formateurs dans les structures d'enseignement formel, de formations professionnelles et de sensibilisation. Les parents interviendraient avec leurs outils (les légendes, les contes, la culture à partager, l'explication et la justification de pratiques sociales comme la parenté à plaisanterie, l'arbre à palabres, etc.) ;
- La transcription et la promotion des langues nationales, vecteurs de la culture et de la valorisation de celle-ci, non seulement dans l'éducation non formelle mais aussi dans l'enseignement formel, ce qui aiderait à créer un contexte socio-économique favorable au dépassement de la situation de diglossie dans laquelle on se trouve en ce moment et qui est une autre manifestation d'injustice et d'intolérance ;
- L'accompagnement plus soutenu des plus faibles dans un souci de démocratisation. Il s'agit en réalité de renforcer le partenariat école-communauté à travers la promotion d'un certain nombre de facteurs favorables à l'atteinte d'un tel objectif.

Lugaz et De Grauwe (2010, p. 33) nous orientent en identifiant des facteurs contribuant à une bonne relation entre l'école et la communauté :

- un contexte de bonnes relations au sein même des communautés et une culture de participation (l'arbre à palabre pourrait en être un exemple) ;
- une ouverture réciproque de l'école et de la communauté ;
- une composition et un fonctionnement des structures de représentation des parents et de la communauté ;
- un rôle clé joué par certains individus au sein de l'école et de la communauté ;
- l'appui de partenaires extérieurs.

Au Burkina Faso comme dans d'autres pays d'Afrique subsaharienne, l'espoir en la matière est permis car des innovations pédagogiques soucieuses de l'intégration des valeurs culturelles traditionnelles à l'école sont promues avec des retombées positives (Tapsoba, 2017). A ce titre, on peut citer : l'éducation bilingue qui se développe avec l'ambition d'équilibrer socialement les langues, française et nationales, et de renforcer le lien entre école,

production, formation morale, artistique, culturelle, et ; la collaboration de plus en plus recherchée entre parents et enseignants dans ce sens.

Toutefois, ce qui se passe dans le système éducatif, qu'il s'agisse du sous-système formel ou non formel, ne peut avoir un impact réel et durable que si la société elle-même est dans la mouvance, offrant des exemples positifs à imiter. Là aussi, il est encourageant de constater que les outils organisationnels de la vie communautaire sont quelquefois officiellement exploités par les autorités : le travail de pacification des tensions sociales fait par des groupes institués « groupe de sages » ; l'usage de la parenté à plaisanterie ; etc. (Paré-Kaboré, Op. Cit., p. 17). Il suffirait de commenter et discuter ces usages officiels dans les espaces d'éducation pour en faire des outils pédagogiques de promotion du vivre-ensemble sur la base de stratégies traditionnelles, valorisant celles-ci du même coup.

Toutefois, Paré-Kaboré (Op. Cit. p. 17) prévient :

« Il s'agirait aussi de traiter de la même manière les limites identifiées de l'éducation traditionnelle parmi lesquelles on peut citer : la différenciation trop poussée de l'éducation des garçons et des filles et la non-valorisation de l'école pour celles-ci ; les pratiques culturelles qui violent l'intégrité physique des personnes ; la distinction entre savoir caché et savoir commun ou profane ; etc. Ces limites créent des inégalités que l'école et l'éducation au sens holistique devraient tendre à combler. D'où l'importance des stratégies d'accompagnement des élèves du milieu rural, des filles, pour plus de chance de succès, de sensibilisation dans tous les espaces éducatifs à l'abandon des pratiques traditionnelles néfastes et pour la promotion des pratiques traditionnelles positives, etc. »

Conclusion et perspectives

La communication interculturelle en contexte africain nous engage au dialogue, à la tolérance, à l'ouverture, à des expériences intéressantes vécues dans les différents pays et qui peuvent être partagées. Elle suppose aussi que l'Afrique puisse contribuer à faire avancer le débat, les idées, la cause du dialogue interculturel et du vivre-ensemble dans le monde en partageant ses expériences locales, en les exportant.

Pour y arriver, la recherche sur ces questions est un atout. Les recherches fondamentales certes, mais surtout la recherche appliquée (la recherche de développement et la recherche-action) devraient s'intensifier pour accompagner le processus à travers une lecture critique du contexte socio-culturel traditionnel pour consolider les aspects positifs et dépasser les limites repérées. C'est l'exercice auquel s'est livré Zoundi (2015), qui a questionné les relations pouvant exister entre les bonnes pratiques éducatives traditionnelles des groupes socioculturels burkinabè et l'éducation à la citoyenneté. A partir

d'une étude empirique auprès des acteurs sociaux, Zoundi a dressé un état des lieux de l'éducation à la citoyenneté en lien avec les représentations de ces acteurs et repéré de bonnes pratiques des groupes socio-culturels burkinabè pour l'éducation à la citoyenneté. Cette recherche de Zoundi constitue un apport important s'ajoutant à d'autres et, il faut l'espérer, précédant aussi d'autres apports qui vont tous contribuer à montrer l'intérêt de nos pratiques éducatives ancestrales en matière de dialogue, de respect mutuel, d'éducation citoyenne pour un vivre-ensemble harmonieux dans le monde.

Cela passe aussi par des approches pédagogiques/éducatives déjà fondées sur le dialogue, la découverte des valeurs, l'expression concrète de ces valeurs qui doivent être activement assimilées. C'est cette idée que faisait ressortir Ruguduka Baléké (2009, p. 18) en ces termes :

« En Afrique, l'éducation s'est toujours limitée à justifier l'ordre établi, comme étant l'émanation naturelle d'un ordre impossible à changer... Voilà pourquoi le rôle de l'enseignant est important dans ce processus. Son action ne se limitera plus à transmettre la connaissance et à interpréter le monde pour l'apprenant, mais à rechercher avec lui, dans un dialogue fondé sur le respect, les moyens de transformer la société. Une réflexion qui ne porte pas sur l'homme abstrait, ni sur un monde sans l'homme, mais sur les hommes en relation entre eux, et en relation avec le monde, en vue d'une prise de conscience libératrice. Ce qui donne à l'homme africain la possibilité de se situer dans sa dimension historique pour s'orienter vers une action concrète. »

Il importe effectivement d'offrir des occasions d'échanger et de vivre réellement ces valeurs communautaires auxquelles nous tenons, prévenant ainsi tout risque de leur disparition.

Bibliographie

- Abdou, Moumouni (1998). *L'éducation en Afrique*. Paris : Présence africaine.
- Bernard, Régis (2007). *Il faut pousser le plus loin possible l'individualisation de la société, car elle est la base sur laquelle peuvent se construire la solidarité et la fraternité*. Propos recueillis par Valérie Pugin. Disponible sur <https://www.millenaire3.com/Interview/2007/la-place-de-l-education-dans-la-societe-d-aujourd-hui> [23/08/2020].
- Bouchard, Nancy (2007). L'éducation éthique au sein du programme québécois de formation : une éducation transversale ? Dans : *McGill Journal of Education*, 42 (3), p. 411-426.
- Durkheim, Emile (2008). *De la division du travail social : Livre I*. [Version numérique]. Disponible sur http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/division_du_travail/division_travail_1.pdf [05/03/2019]
- Durkheim, Emile (2010). *Éducation et sociologie*. [Version numérique]. Disponible sur <http://alainleger.free.fr/docs/Durkh3.pdf> [23/08/2020].
- Kane, Abdoulaye (1982). Le problème de la spécificité des valeurs dites traditionnelles. Dans : *Ethiopiennes : revue socialiste de culture négro-africaine*, 31. Disponible sur <http://ethiopiennes.refer.sn> [05/03/2019].
- Ki-Zerbo, Joseph (dir). (1990). *Eduquer ou périr*. Paris : UNICEF-UNESCO/ L'Harmattan.
- Laurent, Alain (1993). *Histoire de l'individualisme*. Paris : PUF (Coll. Que sais-je ? n°2712)
- Lexique. *Multiculturalisme-Interculturalité*, p. 32. Disponible sur <https://www.millenaire3.com/content/download/2774/46300> [03/03/2020].
- Lugaz, C./De Grauwe, A., en collaboration avec Diakhaté, C./Dongbehounde, M. J./Issa, I. (2010). *Renforcer le partenariat école-communauté. Résultats d'une recherche au Bénin, au Niger et au Sénégal*. Disponible sur <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001881/188150f.pdf> [05/03/2019].
- Mama, Amina (2001). Challenging subjects: Gender and power in Africa contexts. Dans : *African Sociological Review*, 5(2), p. 63-73.
- Marie, Alain (2007). Communauté, individualisme, communautarisme : hypothèses anthropologiques sur quelques paradoxes africains. Dans : *Sociologie et sociétés*, xxxix, 2, automne, pp. 173-198. Disponible sur

https://www.researchgate.net/publication/273035902_Communaute_individualisme_communitarisme_hypotheses_anthropologiques_sur_quelques_paradoxes_africains [05/03/2019].

Ngakoutou, Timothée (2004). *L'éducation africaine demain : continuité ou rupture ?* Paris : L'Harmattan.

Paré-Kaboré, Afsata (2013). L'éducation traditionnelle et la vie communautaire en Afrique : repères et leçons d'expériences pour le vivre-ensemble aujourd'hui. Dans : *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 48 (1), p. 15-33.

Ruguduka Baléké, Stanislas (2009). *De la transmission au partage des savoirs selon Jacques Maritain et Paulo Freire : prolégomènes à une pédagogie du développement en Afrique* (Thèse de Doctorat inédite). Lyon : Université Lumière.

Senghor, Sédar Léopold (1964). *Négritude et humanisme. Liberté I*. Paris, France : Seuil.

Tapsoba, Ambroise (2017). *Education non formelle et qualité de l'éducation : le cas des formules éducatives non formelles pour adolescents au Burkina Faso*. Thèse unique de Doctorat soutenue au Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen, France.

Zoundi, Boubacar (2015). *L'Éducation à la Citoyenneté au Burkina Faso. Comment les pratiques éducatives traditionnelles peuvent-elles participer à l'apprentissage d'une citoyenneté responsable par les populations ?* Thèse unique de Doctorat soutenue au Laboratoire LAPAME de l'Université de Koudougou, Burkina Faso.

KALIFA TRAORÉ
Université de Koudougou (Burkina Faso)

La contextualisation de l'enseignement/ apprentissage et éducation interculturelle

Die Kontextualisierung des Lehrens/
Lernens und die interkulturelle Erziehung

Zusammenfassung

Burkina Faso hat sein Bildungssystem von der Kolonisierung geerbt. Es wurde so konzipiert, dass es die Interessen der Kolonialmacht Frankreich vertrat. Die Annäherung der Schule an die Realitäten und die Bedürfnisse der burkinischen Gesellschaft ist ein Anliegen der zuständigen Behörden der Bildung, wenn man die verschiedenen Reformen seit der Unabhängigkeit (Traoré, 2010) betrachtet. Die gesamte Bildungsreform, die seit 2007 im Gang ist, befürwortet die Kontextualisierung von Lehren und Lernen als Lösung für dieses Problem der Distanz zwischen Schule und Gesellschaft. Es geht darum, die Idee der weißen Schule zu bekämpfen. Die Interkulturelle Bildung wird hier als die Einbeziehung der Kultur der Lernenden in Lernsituationen verstanden. In der Theorie berücksichtigt die derzeitige Reform die interkulturelle Bildung. Von der Theorie zur Praxis kann der Weg allerdings lang sein. In diesem Beitrag stellen wir einige Beispiele für Situationen dar, die die Problematik der weiblichen Beschneidung und der Mathematik im traditionellen und schulischen Rahmen in den Fokus stellen.

Schlüsselwörter

Weibliche Beschneidung – Siamou-Gemeinschaft – kontextuelle Mathematik – praktische Mathematik – Lehren und Lernen von Mathematik.

Résumé

Le Burkina Faso a hérité d'un système éducatif issu de la colonisation qui était conçu pour servir les intérêts de la métropole. Le rapprochement de l'école par rapport aux réalités et aux besoins de la société burkinabè est une préoccupation des autorités en charge de l'éducation si on en croit les différentes réformes

engagées depuis les indépendances (Traoré, 2010). La réforme globale du système éducatif en cours depuis 2007 prône la contextualisation des enseignements/apprentissages comme une solution à ce problème d'éloignement entre l'école et la société. Il s'agit de combattre l'idée de « l'école du blanc ». L'éducation interculturelle est comprise ici comme la prise en compte de la culture des apprenants dans les situations d'apprentissage. En tant que principe, la réforme actuelle prend en compte l'éducation interculturelle. De ce principe jusqu'aux pratiques éducatives le chemin peut être long. Dans cette communication, nous présentons quelques exemples de situations dont la compréhension et les solutions apportées varient selon le contexte :

- 1) L'école parle de l'excision et la communauté parle de mariage
- 2) L'école parle d'équation et la société parle du plus bas prix
- 3) Des observations de pratiques qui inspirent une concrétisation de π à l'école primaire.

L'analyse des deux premières situations montre comment l'absence de prise en compte du contexte (éducation interculturelle) peut progressivement installer une méfiance de la communauté vis-à-vis de l'école, entraîner de mauvais résultats des élèves en mathématiques. La troisième situation est un exemple d'utilisation de mathématiques construites en contexte pour améliorer l'enseignement/apprentissage des mathématiques à l'école primaire.

Mots clés

Excision – communauté Siamou – mathématiques contextuelles – pratiques mathématiques – enseignement/apprentissage des mathématiques.

Introduction

Le Burkina Faso, ancienne colonie française de l'Afrique occidentale, est un pays essentiellement agricole où près de 90% de la population est rurale et vit de sa production agraire et (ou) pastorale (élevage). Il est l'un des pays les plus pauvres du monde avec un très faible taux de scolarisation.

Le Burkina Faso compte une centaine d'ethnies regroupées en 68 groupes selon des critères numériques et/ou géographiques. Ceux-ci ne sont pas nécessairement homogènes en termes de pratiques sociales, économiques et culturelles. Le vivre-ensemble et la compréhension mutuelle deviennent un défi important pour le pays.

Au-delà des défis classiques de l'éducation à savoir l'amélioration de l'efficacité interne et externe du système éducatif, celui de l'interculturalité

dans la communication et dans l'éducation est aussi important pour atteindre les finalités de l'éducation telles que définies par la loi d'éducation. Dans la réforme globale du système éducatif de 2007, l'éducation interculturelle semble prise en compte si on s'en tient, au plan théorique, à l'importance accordée au contexte dans l'enseignement/apprentissage des différentes disciplines.

Dans cette communication, nous présentons d'abord successivement trois situations : deux situations dont la non prise en compte des contextes conduit à des incompréhensions et une situation de prise en compte du contexte pour améliorer l'enseignement/apprentissage du nombre π à l'école primaire.

L'école parle de l'excision et la communauté parle de mariage

L'excision est une pratique courante dans tous les groupes socioculturels du Burkina Faso. L'enracinement et la signification dans la société n'ont pas la même importance d'un groupe ethnique à un autre. Dès l'indépendance du pays, les autorités se sont engagées dans une lutte contre la pratique de l'excision. Depuis cette lutte n'a fait que s'amplifier en passant par différentes phases : sensibilisation, formation, répression. Elle a impliqué et visé tous les acteurs de la vie sociopolitique, religieuse et coutumière du pays. L'ampleur du problème a amené le Gouvernement à créer un Comité National de Lutte contre la Pratique de l'Excision (CNLPE) en 1990 qui a initié et mis en œuvre un programme de lutte mettant l'accent sur la sensibilisation jusqu'en 2005. Après cette phase de sensibilisation, le code pénal dans son article 380 a stipulé :

« Est puni d'un emprisonnement de six mois à trois ans et d'une amende de 150 000 à 900 000 francs ou de l'une de ces deux peines seulement, quiconque porte ou tente de porter atteinte à l'intégrité de l'organe génital de la femme par ablation totale, par excision, par infibulation, par insensibilisation ou par tout autre moyen... »


Dans les journaux locaux on peut lire :

« Le conseil national de lutte contre la pratique de l'excision a rencontré la presse, le mercredi 10 août 2016 à Ouagadougou, pour faire le point sur un cas d'excision au secteur n° 21 de Ouagadougou. Malgré les campagnes de sensibilisation, la pratique de l'excision a la peau dure au Burkina Faso. En témoigne le récent cas dans le quartier Wayalgin de Ouagadougou, où trois fillettes ont été excisées. C'est ce que le Conseil national de lutte contre la pratique de l'excision (CNLPE) a révélé à la presse, le mercredi 10 août 2016, dans la capitale burkinabè. »¹⁰³

¹⁰³ <http://news.aouaga.com/h/101179.html> [23/08/2020].

Plusieurs éléments peuvent expliquer la persistance du phénomène malgré tous les efforts de sensibilisation. Ici nous voulons mettre en évidence les difficultés qui peuvent survenir dans la sensibilisation si certains aspects interculturels ne sont pas pris en compte. Nous le montrons à partir d'un exemple. La fiche suivante est utilisée pour la sensibilisation à la lutte contre la pratique de l'excision

Elle est adressée à n'importe quel public adulte sans distinction de sexe, de régions, d'ethnies.

<p>POURQUOI</p> <p><i>" Assurer la pureté et la virginité des filles et la fidélité des épouses "</i></p> <p>En réalité, il y a des filles et des épouses excisées qui ne sont ni pures, ni vierge, ni fidèles.</p> <p>"AVOIR DES ENFANTS"</p> <p>En réalité, l'excision n'augmente pas la fertilité.</p>	<p>CE QU'ELLE EST</p> <p>* <i>Une tradition tenace qui peut tuer</i></p> <p>* <i>Une pression sociale</i></p> <p>* <i>Une mutilation : on sectionne par-tiellement ou totalement les organes génitaux externes de la femme.</i></p>	<p>CE QU'ELLE ENTRAINE</p> <p>Graves problèmes de santé pour la petite fille, pour la femme :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Peur, Douleur, Choc</i> - <i>Déchirures</i> - <i>Hémorragies</i> - <i>Infections pouvant aller jusqu'à la stérilité</i> - <i>Problèmes urinaires, Lésions irréversibles,</i> - <i>risque de contamination:</i> - <i>de l'hépatite B et du VIH/SIDA</i>
<p>Mutilante, elle peut entraîner la stérilité, rendre l'accouchement plus difficile et provoquer la mort du bébé et celle de sa maman.</p> <p>"OBÉIR A LA RELIGION"</p> <p><i>En réalité, aucune religion n'encourage l'excision. Au contraire, plusieurs la condamnent.</i></p>		<p><i>Et tant d'autres souffrances...</i></p> <p>"ACCOUCHEMENT DIFFICILE"</p>
<p>"RESPECTER COU-TUMES ET TRADITIONS"</p> <p>- En réalité, les coutumes et les traditions qui attentent à la vie et à l'intégrité des êtres sont inhumaines et contre nature. Elles doivent disparaître.</p>	<p>* <i>Une atteinte à l'intégrité et à la dignité de la femme</i></p> <p>* <i>Un moyen d'oppression de la femme de la société</i></p> <p>Comment l'empêcher ?</p>	<p><i>Angoisse et, parfois, refus des relations sexuelles, dû aux douleurs qui les accompagnent. Diminution importante de la sensibilité sexuelle et insatisfaction dans les rapports conjugaux. Grande souffrance :</i></p> <p><i>Dans son corps,</i></p> <p><i>Dans son intégrité,</i></p> <p><i>Dans sa dignité</i></p> <p>Mort.</p>

La première colonne dans ce tableau présente les représentations, les croyances qu'a la société et qui justifieraient la pratique de l'excision. La dernière colonne présente les conséquences du phénomène. Ce sont ces éléments qui devraient amener parmi la population les personnes sensibilisées à abandonner dans un premier temps, puis à combattre dans un second temps la pratique de l'excision. Ce raisonnement reste valable quel que soit le groupe culturel ou ethnique concerné. Il suffirait simplement de traduire le message dans la langue des destinataires.

Pour notre étude, nous nous intéressons à la sensibilisation dans la communauté Siamou. Notons que le sujet est tabou et que la population s'exprime très peu sur le phénomène avec des personnes non initiées. Comment la session est-elle organisée ? La session consiste à échanger séparément avec le groupe des femmes et celui des hommes.

Chez les Siamous, l'excision se faisait à l'âge adulte, le jour du mariage de la jeune fille. C'était un passage obligé pour avoir le statut d'adulte, de femme mariée, l'accès à certains interdits et à certaines responsabilités. Puis avec le temps, l'excision a commencé à se faire à un plus jeune âge (1 à 9 mois environ) et la coutume d'excision qui correspondait au mariage est devenue une fête d'initiation comportant beaucoup d'éléments d'éducation et de formation.

Notons qu'en langue Siamou le mot excision signifie mariage et vice versa (excision = mariage). C'est dans un tel contexte que la sensibilisation dans le cadre de la lutte contre la pratique de l'excision est menée. Lutter contre la pratique de l'excision est alors compris comme lutter contre les mariages. Notons que nous sommes nous-même intégré dans la communauté Siamou et nous avons été formateur en Education en Matière de Population, secteur où la lutte contre la pratique de l'excision était un des objectifs.

L'analyse suivante est issue d'un entretien de groupe après que le chercheur ait été interpellé par des responsables coutumiers sur la compréhension d'une action de sensibilisation sur la pratique de l'excision. Nous avons commencé par demander ce qu'ils avaient retenus du message des agents de sensibilisation et ce qu'ils en pensaient. Grosso modo, voici ce que l'on peut retenir du contexte et des propos des responsables coutumiers :

Lorsque l'agent de sensibilisation que nous désignons par X dit qu'il faut arrêter la pratique de l'excision, les responsables coutumiers que nous nommons Y comprennent qu'il faut arrêter les mariages. Il en déduit que l'on veut conduire la communauté à la débauche sexuelle. Face à cette déduction, l'agent conclut que Y soutient la pratique de l'excision pour assurer une certaine fidélité de la femme dans le couple car il sait que l'excision diminue la sensibilité sexuelle de la femme. Quand l'agent explique que l'excision peut provoquer de graves problèmes

de santé, Y réplique que cette difficulté peut être surmontée en pratiquant l'excision dans les centres médicaux. C'est pour cela que l'excision se fait maintenant en bas âge. Quant aux aspects peur, douleur, choc, Y considère qu'ils sont formateurs. C'est d'ailleurs pour cela que ces aspects sont reconduits à l'initiation.

En plus de cela, parmi les agents de sensibilisation il y avait une femme qui a dit qu'elle n'était pas excisée. Y conclut que c'est une affaire de blanc et qu'elle ne peut même pas leur parler car elle ne sait pas de quoi elle parle.

Après deux sessions de sensibilisation, Y n'acceptant pas les arguments de X décide de dire qu'il ne pratiquera plus l'excision pour « avoir la paix ». Pour s'assurer que Y a réellement compris, X pose quelques questions notamment « pourquoi n'allez-vous plus exciser les filles ? ». Auparavant la population s'était mise d'accord pour répéter les mêmes arguments à la mission.

C'est dans un tel contexte que nous avons été interpellé par Y en ces termes : « toi qui es notre fils, il y a trois femmes qui viennent chaque année depuis 2 ans nous dire ne plus marier nos filles. Qu'est-ce tu en penses ? »

Pour nous c'était une très belle occasion à ne pas rater pour sensibiliser sur le phénomène dans notre communauté, chose que nous n'osions pas tenter connaissant la délicatesse de ce sujet dans ce milieu. Dès que nous avons commencé avec les arguments de la mission de la sensibilisation, Y nous a arrêté tout net pour dire qu'il avait déjà entendu tout cela. Et de poursuivre :

« Vous les gens de la ville vous croyez à tout ce que les blancs viennent vous dire. Il n'y a pas longtemps c'est vous qui êtes venus nous dire d'allaiter avec le biberon mais comme nous, on n'avait pas l'argent, nous avons continué à allaiter avec les seins. Et voilà que vous venez maintenant nous dire d'allaiter avec les seins. On ne change pas les traditions et on y revient comme on veut ».

Revenons sur l'interpellation, utilisant l'expression « toi qui es notre fils » ? Elle signifiait « toi qui es des nôtres, qui connais notre culture, nos coutumes, que penses-tu » ? A partir de cette compréhension, il ne s'agit plus d'arguments nécessairement scientifiques mais d'arguments tenant compte de leur culture, de leurs coutumes.

Les Siamous pratiquent l'excision pour que leurs filles puissent faire l'initiation pour être membres adultes à part entière dans la communauté et avoir accès à certaines responsabilités. Connaissant ces aspects culturels et les méfaits de l'excision sur la femme, il s'agit dans une approche interculturelle d'amener les détenteurs de la tradition à accepter de faire les mariages traditionnels pour des filles non excisées. Cela nécessite une évolution des coutumes et Y le sait bien. La sensibilisation à la lutte contre la pratique de l'excision se transforme en sensibilisation pour l'acceptation d'initier des filles non excisées. Et les arguments pour cette phase intermédiaire ne sont pas ceux du CNLPE. Par exemple un argument fort et pertinent pour convaincre qu'il est

nécessaire d'accepter d'initier les filles non excisées est ceci : il y a de plus en plus de mariages (civils ou religieux) interethniques dans la communauté. Beaucoup de femmes non issues de la communauté et non excisées, mariées à des hommes de la communauté ne peuvent pas être intégrées d'un point de vue coutumier (Fournier, 2016). De plus les enfants issus de ces couples ne pourront pas être initiés. Or culturellement la communauté est favorable aux mariages interculturels et sensible au fait que les enfants de sa diaspora puissent faire l'initiation.

En s'appuyant sur cette valeur culturelle, nous avons déplacé la lutte contre la pratique de l'excision, qui semblait être un conflit entre le moderne et le traditionnel, vers la résolution d'un problème endogène. Quelques années plus tard, les premières filles non excisées ont été initiées et il n'y avait plus de « nécessité » d'exciser les filles.

Dans cet exemple, la non prise en compte de la culture endogène dans la campagne de sensibilisation dans le cadre de la lutte contre la pratique de l'excision a abouti à installer un véritable dialogue de sourd entre les deux parties. Les paysans reprochent aux instruits de ne pas avoir suffisamment de recul par rapport à ce qu'ils ont appris à l'école. La prise en compte de l'interculturalité dans les contenus et méthodes pédagogiques des programmes d'études contribuerait certainement à rapprocher l'école des réalités sociales et culturelles de la population.

L'éloignement de l'école par rapport aux besoins de la société, aux contenus des formations et aux réalités socioculturelles a été dénoncé par plusieurs auteurs déjà (Traoré, 2009, 2010) comme une des causes de l'échec scolaire notamment en mathématiques. L'exemple qui suit est un problème mathématique dont la compréhension et la solution varient selon que l'on soit en contexte scolaire ou dans la vie quotidienne.

L'école parle d'équation et la société parle du plus bas prix

Les recherches portant sur les mathématiques utilisées en situation de vie quotidienne (Lave, 1988 ; Nunes et al, 1993 ; Traoré et Bednarz, 2009) ou en situation de travail (Janvier, 1991) ont montré que les connaissances mobilisées en contexte par les acteurs diffèrent considérablement des savoirs codifiés du curriculum de formation. Ainsi, en particulier, un corpus important de recherches documente les procédures arithmétiques ingénieuses utilisées au supermarché, ou par des enfants de la rue, par des paysans, par des commerçants illettrés (Lave, 1988 ; Nunès et al, 1993 ; Traoré, 2007 ; Traoré et Bednarz, 2010). Cette arithmétique ne peut être vue comme une application de l'arithmétique scolaire. Au contraire, elle fait appel à un important corpus de

connaissances précises, développées en contexte, et nous informe sur la mise en œuvre d'un potentiel non réinvesti par l'école, sur lequel l'enseignement aurait tout intérêt à tabler davantage.

Toutes ces études convergent. Elles montrent toutes que des mathématiques sont effectivement utilisées en contexte de vie quotidienne, et que celles-ci sont utilisées de manière efficace. Pourtant les mêmes personnes vont échouer souvent dans la résolution des problèmes présentés à l'école. Ceci nous incite ainsi à penser que les démarches de résolution de problèmes élaborées en contexte quotidien diffèrent de celles de l'école. Cet écart entre les mathématiques scolaires et les mathématiques de la vie quotidienne semble être une des causes des difficultés d'apprentissage des mathématiques à l'école.

À partir d'un exemple de vente de produits agricoles au Burkina Faso, nous mettons en évidence un écart possible entre les « pratiques » mathématiques scolaires et les « pratiques » mathématiques construites en contexte. Voici un exemple de problème que l'on retrouve aussi bien à l'école que dans la société.

Ton père t'envoie vendre ses mangues à raison de 5 mangues pour 50F. Un client veut une mangue. A combien la lui vendras-tu ? On suppose que les mangues ont la même qualité.

Solution à l'école

- Si 5 mangues coûtent 50F alors une mangue coûtera $50F/5$, c'est-à-dire 10F. L'unique solution juste attendue à l'école est 10F. Les méthodes pour y parvenir peuvent varier.
- Soit X le prix de la mangue. 5 mangues coûtent 50 F se traduisent par $5X = 50F$. Ici nous avons une équation et la solution sera $X = 10F$.

Solution dans la vie de tous les jours

- 5 mangues coûtent 50 F signifie que 50F est le prix minimal pour 5 mangues. Donc le prix d'une mangue sera au moins de 10F. Le plus bas prix de la mangue sera 10F.
- En termes mathématiques, 5 mangues coûtent 50F se traduit par $5X \geq 50F$. Ici nous avons une inéquation et la solution sera $X \geq 10F$.

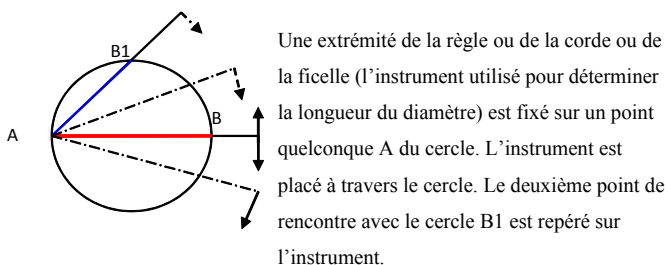
L'élève burkinabè vit dans deux mondes mathématiques, celui de l'école et celui de la vie quotidienne, pouvant s'ignorer et donc être à la source de certaines difficultés en mathématiques (Traoré, 2008). Les mathématiques telles que présentées dans les programmes se veulent générales, et universelles. Un changement de posture épistémologique à l'égard des mathématiques, une

vision contextuelle de celles-ci, permettrait de comprendre les difficultés des élèves. Une approche interculturelle et contextuelle pourrait rapprocher ces deux mondes mathématiques.

Des observations de pratiques qui inspirent une concrétisation de π à l'école primaire.

Dans une étude précédente sur les pratiques mathématiques construites en contexte de vie quotidienne, nous avons observé la construction d'une case ronde et la confection de son toit par des paysans illettrés (Traoré, 2007). A la suite des entretiens avec les acteurs, nous avons mis en évidence des connaissances et théorèmes en actes (Vergnaud, 1990). Dans cette partie, nous nous appuyons sur un des théorèmes en acte pour proposer une concrétisation de π à l'école primaire.

Comment déterminer le diamètre ou le rayon d'un cercle « physique » ne connaissant pas son centre, le cercle physique étant un cercle tracé ou la base d'un cylindre ?



On fait une rotation de l'instrument à travers le cercle, une des extrémités étant fixée au point A. On constate que la longueur AB1 augmente toujours jusqu'à un point B à partir duquel elle commence à diminuer. Le diamètre du cercle est la longueur du segment AB.

De cette pratique observée et des entretiens, nous avons déduit le théorème en acte suivant :

TA : le plus long segment ayant ses extrémités sur un cercle passe par le « milieu » du cercle.

Autrement dit le diamètre du cercle est le plus long segment dont les extrémités appartiennent au cercle.

Le calcul à l'école primaire

La méthodologie d'enseignement de toute leçon de calcul à l'école primaire, préconisée par les programmes en vigueur au Burkina Faso, impose trois phases :

- La phase concrète (manipulation)
- La phase semi-concrète (dessin, croquis...)
- La phase abstraite

Pour la leçon sur le nombre π les consignes données sont :

A l'aide de ta ficelle et de ta règle graduée, mesure le périmètre d'une boîte de lait et son diamètre. Divise le périmètre par le diamètre. Recommence l'opération avec d'autres objets circulaires. Que constates-tu ?

Nous pouvons remarquer que la manière de mesurer le diamètre n'est pas indiquée avec le risque que les élèves prennent n'importe quel segment dont les extrémités sont sur le cercle.

A la découverte de π et de la formule de calcul de la circonférence du cercle à partir du théorème en acte TA

Les pratiques observées dans la détermination de la base du toit de la case ronde peuvent être considérées comme des applications du théorème en acte précédent.

Considérons différents cercles physiques (boîte de conserve, verre, tasse de café, support de tasse, sceau, ...). Numérotons-les : 1, 2, 3, 4, Une application de TA à ces cercles permet de déterminer leur diamètre. A l'aide d'une ficelle, nous pouvons déterminer la circonférence du cercle physique. Ainsi pour tout cercle physique nous savons déterminer la circonférence et le diamètre.

Pour tout cercle numéroté i , notons C_i sa circonférence et d_i le diamètre. A tout cercle i est associé le couple (C_i, d_i) .

En calculant les rapports $C_1/d_1, C_2/d_2, C_3/d_3, C_4/d_4, \dots, C_i/d_i \dots$ on remarque que ces nombres sont proches les uns des autres et tournent autour de 3,14. Les erreurs de mesure expliquent la différence entre ces rapports C_i/d_i . En faisant abstraction des erreurs de mesure, on obtient que C_i/d_i est une constante.

On aura ainsi montré que le rapport entre la circonférence C et le diamètre d d'un cercle est une constante appelée pi et notée π . D'où la formule $C = \pi d$. Le diamètre d étant 2 fois le rayon r du cercle, on a $C = \pi d = 2\pi r$.

La démarche précédente peut bien être suivie pour mieux faire découvrir π et la formule de calcul de la circonférence d'un cercle en adaptant le vocabulaire au niveau des apprenants.

Conclusion

Notre communication s'est appuyée sur trois exemples pour montrer l'importance de l'éducation interculturelle en général et de la communication interculturelle en particulier dans la compréhension des difficultés des apprenants. Le premier exemple montre comment la non prise en compte de la dimension interculturelle peut engendrer une incompréhension dans la lutte contre la pratique de l'excision. La communication interculturelle permettrait d'adapter le discours et les supports au contexte et d'éviter le rejet du message sans l'avoir même compris.

Le deuxième exemple montre comment la non prise en compte du contexte culturel dans l'élaboration de situation d'apprentissage, même en mathématiques que certains auteurs (Ernest, 1991) considèrent comme universelles, peut conduire à des échecs scolaires. Le même problème mathématique peut avoir des compréhensions, des solutions différentes selon le contexte.

Le dernier exemple est l'utilisation de savoirs mathématiques dans le contexte de la vie quotidienne pour améliorer l'enseignement/apprentissage des mathématiques à l'école. Ce cas montre que la prise en compte de la dimension interculturelle des mathématiques pourrait leur donner plus de sens et ainsi améliorer la qualité de leur enseignement et apprentissage. Il met en évidence tout l'intérêt que l'éducation interculturelle pourrait apporter dans le rapprochement entre les mathématiques « scolaires » et les mathématiques de la vie de tous les jours.

Bibliographie

- Ernest, Paul (1991). *The Philosophy of Mathematics Education*. Bristol: The Falmer Press.
- Fournier, Anne (2016). *La mise en place des premiers constituants de la personne et l'ancrage au territoire chez les Sèmè au Burkina Faso : Des services rendus par les écosystèmes ?* Version française d'un article publié dans *Environmental Skeptics and Critics*, vol. 5, n° 3, p. 37-56.
- Lave, Jean (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunes, Terezinha/Schliemann, Analucia Dias/Carraher, David William (1993). *Street mathematics and school mathematics*. New York: Cambridge University Press.
- Traoré, Kalifa (2007). *Des mathématiques chez des paysans ?* Montréal : Éditions Bande Didactique-Mathèse.
- Traoré, Kalifa (2008). Une certaine vision des mathématiques à la source de certaines difficultés des élèves au Burkina Faso. Dans : *Cahiers du Cerleshs*, Tome XXIII.
- Traoré, Kalifa (2009). Savoirs endogènes et perspectives curriculaires. Dans : Ettayébi, M. Oppertti, R. Jonnaert, P. (éds.), *Logique de compétences et développement curriculaire : Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. Paris : L'Harmattan, p. 185-197.
- Traoré, Kalifa (2010). Des savoirs mathématiques contextualisés. Dans : Thésée, Gina/Carignan, Nicole/Carr, Paul R. (éds.), *Les faces cachées de l'interculturel. De la rencontre des porteurs de cultures*. Paris : L'Harmattan, p. 151-163.
- Traoré, Kalifa/Bednarz, Nadine (2009). Mathématiques de la vie quotidienne au Burkina Faso : une analyse de la pratique sociale de comptage et de vente de mangues. Dans : *Educational Studies in Mathematics*, vol. 72, n° 3, p. 359-378.
- Traoré, Kalifa/Bednarz, Nadine (2010). Une étude ethnomathématique au Burkina Faso : L'arithmétique au quotidien. Dans : *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, vol. 10, n° 4, http://www.tandfonline.com/loi/ucjs20?open=10-vol_10, p. 307-320.

Vergnaud, Gérard (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 10, n° 23, p. 133-170.

Webographie

<http://news.aouaga.com/h/101179.html> [23/08/2020]

<https://www.erudit.org/fr/livres/actes-des-colloques-de-lassociation-internationale-des-demographes-de-langue-francaise/demographie-cultures-actes-colloque-quebec-2008/001528co.pdf> [23/08/2020]

JULIETTE KABORÉ-OUÉDRAOGO
Université de Koudougou (Burkina Faso)

Approche interculturelle pour l'enseignement de la littérature au secondaire. Une application au roman *Les soleils des indépendances* d'Ahmadou Kourouma

Interkultureller Ansatz für den Literaturunterricht in der Sekundärschule am Beispiel des Romans *Der Fürst von Horodougou* von Ahmadou Kourouma

Zusammenfassung

Das literarische Lernen in der Sekundarschule in Burkina Faso wird unter schwierigen Bedingungen durchgeführt: mangelnde oder unzureichende Vorbereitung, große Schüleranzahl oder Mangel an literarischen Werken in den Lehrplänen in den Sekundärschulen, unzureichende Französischlehrerausbildung, stagnierende Lehransätze, Infrastrukturprobleme und daraus resultierende Demotivation (Tedga, 1988).

In diesem Zusammenhang wird das Lehren und Lernen der Literatur eine ständige Herausforderung für Lehrer und Schüler. Wie wird Literatur in Großgruppen ohne literarische Werke unterrichtet? Wie kann man ein in der Klasse analysiertes literarisches Werk verstehen und schätzen lernen, ohne die Möglichkeit haben, es zu lesen?

Der burkinische Staat und seine Bildungsinstitutionen haben immer versucht, das Lehren in Großgruppen durch Ausbildung, Innovationen (Zweischichtklassen), Vorträge über Gruppenmethoden usw. zu verbessern (Ouédraogo/Kabore, 1996).

Durch diesen Beitrag wollen wir auf die Grenzen der Ansätze des Lehrens und Lernens der Literatur für den Französischlehrplan in Burkina Faso verweisen. Tatsächlich kommen die strukturalistischen Ansätze, die erklärenden und sozialkritischen Ansätze aus westlichen Ländern. Afrika hat jedoch eigene traditionelle Lehransätze, die sich an die neuen pädagogischen und didaktischen Situationen anpassen können.

Schlüsselwörter

Literarisches Lernen – Großgruppenveranstaltungsmethoden – Französischlehrerausbildung – traditionelle Lehrmethoden.

Résumé

L'apprentissage littéraire au secondaire, au Burkina Faso se fait dans des conditions difficiles : manque ou insuffisance de préparation au post-primaire, surcharge en effectifs, manque complet ou insuffisance d'œuvres littéraires au programme dans les établissements, formation insuffisante des enseignants de français en littérature, approches pédagogiques peu innovantes, problèmes d'infrastructures et de démotivation en sont l'expression (Tedga, 1988).

Dans un tel contexte l'enseignement/apprentissage de la littérature devient un défi permanent pour les enseignants et les élèves. Comment enseigner la littérature à un grand groupe d'élèves et sans œuvres littéraires ? Comment comprendre et aimer une œuvre étudiée en classe sans possibilité de la lire ?

L'État Burkinabé et ses partenaires ont toujours recherché une amélioration de l'enseignement en grands groupes à travers des formations, des innovations (les classes à double flux), des conférences sur les méthodes de dynamique des groupes, etc. (Kaboré-Ouédraogo, 1996).

A travers cette communication nous voulons montrer les limites des approches d'enseignement/apprentissage de la littérature, préconisées par les programmes de français au Burkina Faso. En effet, les approches structuralistes, énonciatives et sociocritiques imposées sont de sources occidentales. L'Afrique dispose cependant d'approches traditionnelles d'apprentissage, produits de sa culture et de nature collectiviste qui s'adapteraient aux nouvelles données pédagogiques et didactiques.

Mots-clés

Enseignement de la littérature – méthodes de gestion des grands groupes – Formation des enseignants de français – approches traditionnelles d'apprentissage.

Introduction

L'auteur Ivoirien Ahmadou Kourouma avec la publication de son roman « *Les soleils des indépendances* » en 1970 a ouvert une nouvelle ère dans les rapports interculturels entre les langues africaines et la langue française. Après une période, de rapports de domination voulus et établis par la France, « *Les soleils des indépendances* » ont établi des rapports de négociations et de dialogue entre le Malinké et le Français. De ce point de vue, l'auteur ivoirien adresse d'une part aux écrivains africains un message de distanciation linguistique vis-à-vis de la langue du colonisateur - le titre du roman en est l'illustration - et pose ainsi un acte original de « libération » culturelle. D'autre part, il adresse un message aux enseignants, pédagogues et didacticiens africains pour intégrer l'interculturel dans leurs classes et dans leurs réflexions, à travers des approches innovantes capables de guider la jeunesse scolaire vers la découverte et l'acquisition d'un savoir-faire culturel.

La question qui se profile est de savoir comment enseigner la littérature sans œuvres, et à travers une approche interculturelle. La suite du texte tente de répondre à cette question à travers une démarche autour de trois grandes articulations.

Nous décrirons d'abord le contexte d'enseignement de la littérature au secondaire au Burkina Faso. Nous présenterons ensuite le cadre théorique de la réflexion qui prend en compte une théorie de la littérature et une théorie didactique ayant des capacités interactives et pragmatiques par rapport à la problématique des effectifs pléthoriques. Enfin, nous tenterons de mettre en lumière la démarche interculturelle dans « *Les soleils des indépendances* » à partir du concept fondamental de la théorie du roman de Bakhtine (1978), « *le plurilinguisme* ».

Le contexte d'enseignement de la littérature au Burkina Faso

L'État burkinabé et ses partenaires en éducation ont toujours recherché les moyens d'améliorer l'enseignement. De nombreux efforts ont été consentis en matière de formation initiale et continue des enseignants (relèvement du niveau académique des enseignants du secondaire, rallongement de la durée de formation à deux ans, conférences pédagogiques, relecture des programmes de 1993 en 2010 etc.), et en matière de soutien aux innovations pédagogiques et alternatives éducatives, etc. Toutefois, de nombreux travaux ont montré que les approches structuralistes sont toujours pratiquées sur le terrain (Barry, 2011 ; Idani, 2010 ; Sawadogo-Yougo, 2005).

Les réalités pédagogiques de l'enseignement de la littérature

L'apprentissage littéraire commence au Burkina Faso dès le post primaire, avec la lecture suivie en 6ème et en 5ème dans le but de développer le goût de la lecture chez les élèves. En 4ème et 3ème, les capacités de lecture des élèves sont renforcées avec l'étude d'œuvres complètes telles que « *Maimouna* » d'Abdoulaye Sadjì et « *Soundjiata ou l'Épopée Mandingue* », etc. Mais dans la réalité, rares sont les enseignants qui abordent la littérature au post primaire. Ceux qui s'y engagent partent d'extraits d'œuvres qu'ils expliquent eux-mêmes en appliquant mécaniquement la grille de lecture officielle conçue selon l'approche structuraliste. Ces textes expliqués sont ensuite utilisés comme textes de base pour la préparation aux épreuves du brevet d'études du premier cycle (BEPC) (Niquet, 1991, p. 181-212). D'autres enseignants organisent des exposés de groupes sur les thèmes actuels traités dans l'œuvre et sans feed back. Ainsi, le volet littérature du programme du post primaire est soit à peine effleuré, parce que l'œuvre est souvent abordée pour elle-même plutôt que pour les valeurs et les significations qu'elle peut communiquer, soit complètement délaissé par la plupart des enseignants.

Les mêmes attitudes s'observent au secondaire alors que le programme littéraire y est vaste et les objets multiples. En effet, hormis les techniques d'expression écrite tel que le commentaire composé, qui porte quelquefois sur des textes littéraires en principe tirés des œuvres au programme, trois genres littéraires (roman, poésie et théâtre) figurent au programme, dans trois types de littératures différentes : française, africaine et étrangère.

Les difficiles conditions d'enseignement/apprentissage de la littérature expliquent en partie ces constats. On peut relever le manque ou l'insuffisance d'œuvres littéraires au programme, la réalité évolutive des classes à effectifs pléthoriques, la faible maîtrise de la littérature par les futurs enseignants liée à la formation insuffisante des enseignants de français en littérature, l'exigüité des infrastructures, la grande hétérogénéité des cohortes d'élèves, les approches pédagogiques inadéquates (Kaboré-Ouédraogo, 1996). Sur ce dernier point, l'observation du terrain de la pratique montre que, malgré la démarche séquentielle imposée par le nouveau programme de 2010, dans une vision interdisciplinaire de l'enseignement du français l'approche structuraliste perdure sur le terrain. Elle ne permet pas d'atteindre un niveau élevé de lecture littéraire, alors que le programme vise des objectifs d'autonomie, de réflexion critique et de formation à la culture générale.

Pour que les enseignants puissent orchestrer les actions de lecture des élèves en termes de créativité, ils doivent avoir recours à des théories littéraires qu'ils maîtrisent et soient capables de prendre en compte les réalités

socioculturelles des élèves. Malheureusement, la formation des enseignants est dominée par les cours magistraux dont l'impact est lourd de conséquences sur le développement d'initiatives par les futurs enseignants et par ricochet, sur la créativité et les capacités réactives des élèves à la parole d'autrui (Tournier, 1981, p. 15). Ni les programmes, ni les manuels scolaires et les guides d'enseignement des enseignants n'explicitent les théories de base des approches et des démarches prescrites. De surcroît, l'encadrement pédagogique au lieu d'adopter une posture d'accompagnement professionnel des enseignants se complaît dans une posture de contrôle, en se comportant en technocrates intransigeants par rapport aux démarches pédagogiques prescrites, sans laisser de marge d'initiative aux enseignants. À ce propos, Tochon (1990, p. 65) affirme que :

« La visée du rendement technocratique et d'efficacité, la prétention à l'objectivité d'un contrôle quasi scientifique contrastent avec l'absence d'une prise en compte de la relation pédagogique et du contexte parfois turbulent des classes hétérogènes ».

Dans un tel contexte, l'enseignement/apprentissage de la littérature devient un défi permanent pour les enseignants et les élèves.

Cet ensemble de constats aussi préoccupants les uns que les autres et la démotivation qui en découle commande une recherche urgente d'approches adaptées au paradigme de l'élève, car la littérature selon Bakhtine (1978) est un genre de discours social qui se situe dans son contexte de création et de réception, dans une visée dialogique. Dans ce sens, l'élève en tant que lecteur doit y jouer pleinement son rôle de locuteur.

Les réalités culturelles à considérer dans l'enseignement de la littérature

Aux préoccupations didactiques décrites ci-dessus s'adjoignent les problématiques interculturelles de l'enseignement de la littérature. Leur analyse est importante d'une part, du fait de la dynamique interculturelle au sein des établissements et d'autre part, à cause de la vision interculturelle du nouveau programme.

En Afrique, au-delà des rapports individuels, on peut constater que les rapports sociaux étaient autrefois communautaires et interculturels et ce, de façon naturelle. La diversité organique des cultures africaines impose à tous, quotidiennement, un savoir vivre ensemble. L'école traditionnelle africaine à travers les rites initiatiques se basait sur cette interculturalité pour former les générations futures à leur vie d'adultes et d'acteurs sociaux. Dans les camps

de circoncision et d'excision, « *Les Khiogo* », toutes les activités éducatives étaient menées dans cette perspective car, princes, forgerons, griots, étaient astreints aux mêmes épreuves et mangeaient les mêmes repas dans les mêmes plats : toutes les sauces provenant des familles étaient transvasées dans le même récipient, mélangées et resservies à tous sans distinction du rang social.

Aussi est-il utile de mentionner que la mondialisation venue du Nord sous le couvert de la globalisation sape d'une manière insidieuse cette posture interculturelle innée qui a fait le lit de la cohésion et de la stabilité des peuples africains. Pourtant, la dynamique inverse n'est pas observable. Retaillé (2007, p. 118) l'exprime dans l'ouvrage collectif qu'il a dirigé en ces termes

« On peut penser que les cultures dominantes assurées de leurs bases au plan intellectuel comme au plan matériel par leur capacité de diffusion et de communication, accueillent sans peines des thèmes extérieurs sans que soit entamée leur identité dans ses repères collectifs. »

A contrario les cultures africaines dominées résistent très peu à la culture de consommation qui leur est vendue à vil prix sous le couvert d'une économie culturelle. Dans tous les domaines de l'activité humaine, qu'il s'agisse du savoir, de l'avoir ou du pouvoir c'est la loi de la minorité par le totalitarisme à travers la concurrence et le monopole qui s'impose. Même au sein des familles africaines, le communautarisme ontologique n'existe plus parce que chaque membre de la famille, élargie ou nucléaire n'existe plus que pour lui-même. Dans cette perspective, cette interculturelité organique n'est pas non plus respectée par les religions monothéistes qui travaillent à l'éradication de cultures africaines. Le vent de la démocratie politique et de son multipartisme calqué de l'occident n'a pas fini de briser tous les liens sociaux entre parents, amis, voisins, qui constituaient le fondement de la culture africaine.

L'Afrique dispose pourtant d'approches éducatives traditionnelles qui visent l'intégration de l'enfant à sa culture et qui s'adapteraient aux nouvelles données pédagogiques et sociales du milieu scolaire. En effet, du sein de sa mère jusqu'à la puberté où se fait l'initiation, l'enfant africain est socialement pris en charge dans son apprentissage : de zéro à un an, la mère lui fait découvrir la famille, la communauté, l'environnement socioculturel. A partir de la première année jusqu'à trois ans, la famille et la communauté interviennent pour élargir ses horizons. Il apprend à vivre auprès de ses aînés de 4-6 ans en interagissant par les jeux, à se défendre contre les animaux, à se nourrir en découvrant les plantes comestibles, à respecter les règles du groupe d'âge. C'est là qu'il acquiert des valeurs comme la solidarité, le respect des règles établies, la collectivité, la responsabilité qui se développent d'un groupe d'âge à l'autre.

A 7 à 12 ans commence l'éducation pratique auprès de tous les groupes d'âge : parents, anciens, aînés et pairs. L'enfant apprend selon le genre et la culture à garder le troupeau, à pêcher, à cultiver, à chasser, à faire le ménage, la cuisine, la vaisselle, à moudre la farine, à chercher du bois, de l'eau, à mener des activités artistiques, découvrir les métiers, etc. Ces activités l'amènent loin du village, lui permettent d'autres rencontres humaines et l'exploration de son environnement. Entre 12 et 18 ans, tous les enfants passent par l'initiation qui est l'école formelle. Les garçons lors de la circoncision et les filles lors de l'excision sont initiés aux secrets de la vie communautaire. Durant le séjour initiatique, on y approfondit les connaissances acquises et leur communique le patrimoine culturel sous forme de connaissances ésotériques, philosophiques ; de capacités intellectuelles, sociales, linguistiques et d'endurance physique ; de chants et de danses développés comme moyens de savoir vivre et instruments d'épanouissement. Toutefois, la juste lutte contre l'opération chirurgicale pratiquée lors de l'excision qui par sa violence et sa barbarie est un crime injustifié contre l'intégrité physique de la femme a gravement failli « *en jetant le bébé avec l'eau du bain* ». En effet, elle n'a pas fait preuve de lucidité en ne préservant pas le volet éducation culturelle qui est l'un des fondements de l'initiation. Cette formation culturelle était une école de la vie où se perpétuait la culture. Ce faisant, la lutte aveugle contre l'excision a un effet destructeur sur les cultures traditionnelles.

Plutôt que de s'occuper de l'enfant en tant qu'individu, l'éducation traditionnelle africaine préfère le considérer comme un être social qu'on entraîne à s'éduquer lui-même en apprenant des autres. Après avoir assuré son intégration dans la communauté, on lui offre les moyens de développer son soi social en tant que maillon important de la communauté et de la société. De ce point de vue, nous pensons que l'enseignement coopératif de la littérature pourrait produire un microenvironnement social propice à l'interculturalité.

Malheureusement, pour avoir abandonné cette conception au profit de l'individualisme occidental, les africains en payent le prix à tout point de vue : économique, culturel, social et politique. Si la famille africaine ne transmet plus aux jeunes générations les valeurs identitaires propres, la chance unique qui demeure pour les sauvegarder est l'école. Pourtant l'observation du fait culturel en milieu éducatif conduit à un constat de conservatisme aussi bien au niveau des infrastructures, de l'organisation du travail, des pratiques d'enseignement/apprentissage et de gestion, ainsi qu'au niveau de la fonction sociale de l'école. A cet effet, Bourdieu et Passeron, (1994 et 1964) démontrent « *qu'au-delà de son discours sur l'égalité des chances, l'école a pour fonction de perpétuer les inégalités de chances devant la culture* » (Fournier et Troger 2005, p. 248). La fonction sociale de l'école

en Afrique est donc demeurée colonialiste du fait de ce conservatisme, car dans sa grande majorité, l'école détruit l'identité africaine en façonnant les élèves selon les valeurs occidentales et ce, malgré l'évolution des textes juridiques en la matière. L'exemple du symbole qui a disparu, mais que nous avons connu à l'école est l'expression de ce dénie culturel africain par l'école coloniale. Le symbole consistait à faire porter au cou un collier de crâne de chien par tout élève qui s'exprimait dans sa langue maternelle, jusqu'à ce qu'un de ses pairs commette le même péché et le décharge de ce collier.

C'est dire qu'en général, l'école actuelle joue bien son rôle d'agent de changement mais au détriment des cultures africaines, malgré la diversité de leurs comportements face aux problèmes qui se posent à elles. A ce propos, Gather-Thurler (2000, p. 122-123) écrit :

« Il est vrai qu'à première vue, la culture tend à être une force conservatrice, stabilisatrice au sein d'un système social. [...] Mais la culture change et se développe lorsque les gens rencontrent de nouveaux problèmes, accueillent de nouveaux venus, assument de nouvelles tâches, construisent de nouveaux savoirs, ou redistribuent les rôles. »

Au-delà de la dynamique interculturelle au niveau organisationnel, le programme 2010 de l'enseignement du français à la suite de celui de 1993 prévoit l'étude des littératures burkinabè, africaine, française et étrangères à travers certaines thématiques, qui permettent une lecture comparative et interactive dans laquelle s'inscrit la lecture interculturelle. Plusieurs auteurs ont montré que la séquence didactique permet d'organiser un ensemble d'activités multiples et cohérentes autour d'un objectif clairement défini (Langlade, 1992 ; Kaboré-Ouédraogo, 1996).

L'approche sociolinguistique du roman soutenue par le travail interactif en groupes restreints, inspirée de l'apprentissage coopératif, permettra aux élèves du secondaire burkinabé d'accéder à une manière autre de s'appropriier le texte littéraire. L'objectif visé est de développer chez les jeunes scolaires une conscience culturelle à travers une pédagogie interculturelle du texte littéraire. Nous partons du postulat que ce qui fait la différence entre les peuples, c'est la culture, c'est-à-dire leur vision du monde en termes d'histoire, de développement, de rapports entre cultures, qui doivent être harmonieux et privilégiés, afin de favoriser la découverte des « *dimensions oubliées de l'être humain* ». Dans ce sens, l'interculturalité peut devenir un projet pédagogique commun aux acteurs d'une classe de littérature, susceptible d'insuffler le changement au sein de la classe et de l'école.

La lecture du roman offre ainsi une possibilité de dialogue, d'interprétation de l'œuvre par les élèves qui croisent le contenu culturel de l'œuvre avec leurs

cultures propres, la culture scolaire et la culture de la classe, dans une vision interculturelle du roman.

Cadre de référence pour une lecture interculturelle du roman *Les soleils des indépendances* d'Ahmadou Kourouma

L'approche interculturelle que nous proposons d'appliquer au roman de Kourouma est une « *alchimie* » qui met à contribution une théorie sociolinguistique de la littérature, la théorie du roman de Bakhtine (1978), une théorie didactique, l'apprentissage coopératif de Clarke, Wideman et Eadie (1992), tout ceci s'enracinant dans le programme d'enseignement du français (2010) du Ministère pour ce qui est du choix de l'œuvre.

La théorie du roman de Bakhtine

Le roman est un texte narratif sous sa forme la plus élaborée, mais en perpétuelle évolution. Différentes théories du texte littéraire s'y sont intéressées, notamment la narratologie, la poétique, le structuralisme, la sociocritique, etc.

Revue de quelques théories littéraires

La narratologie s'est développée autour des années 1915 grâce aux travaux des formalistes russes qui considèrent la littéralité comme objet et démarche de fonctionnement de l'œuvre littéraire. Elle est perçue comme un système dont il faut découvrir les éléments constitutifs et les lois d'agencement. Son évolution donnera naissance à deux grandes tendances : la narratologie textuelle dont Genette (1966) est le chef de file et la narratologie thématique dont Todorov (1965) est le représentant. Elle se focalise sur l'histoire dont elle privilégie l'analyse dans le but d'en révéler les mécanismes d'agencement et d'organisation.

La poétique, bien qu'étant une théorie descriptive des lois et des règles générales qui régissent la création littéraire, a développé des concepts qui ont permis la classification des formes littéraires. En tant que point de convergence des différents genres et styles littéraires, l'analyse du roman en a grandement bénéficié. Pour Todorov (1968, p. 19), l'œuvre littéraire elle-même n'est pas l'objet de la poétique. « *Ce qu'elle interroge, ce sont les propriétés du discours littéraire.* » Cette prise en compte du discours est importante car elle inscrit le texte littéraire dans un système de langage en tant que centre d'une activité langagière, où les individus échangent et interprètent les langages les uns les autres. L'intérêt interculturel d'un tel fait est évident. Parmi

les adeptes du structuralisme qui considèrent le texte comme une structure d'interaction formée d'une succession d'oppositions se trouve Greimas (1966) qui a construit son modèle de communication à partir du contexte d'actant de Propp (1928). Ce document a été traduit en français en 1970. Avec son modèle de communication à trois catégories actanciennes représentant respectivement l'axe du désir, du pouvoir et de la lutte, le texte passe d'une nature inerte à une nature vivante qui implique une interaction verbale. D'autres théories ont approfondi l'interaction du discours en précisant le contexte de production de l'œuvre, et éclairé l'aspect spatiotemporel à la fois : il s'agit de la théorie du roman de Bakhtine (1978), une approche sociolinguistique du roman.

La théorie du roman de Bakhtine

Bakhtine (1978) s'inscrit dans le prolongement du formalisme russe dont il dénonce néanmoins la conception réductrice de l'œuvre littéraire à travers l'isolement de la forme et du contenu. Il prône l'appréhension de l'œuvre littéraire dans sa réalité sociale, politique, économique, etc., car tout acte de connaissance doit s'insérer dans une connaissance antérieure, entrant ainsi en dialogue avec elle. En cela, la théorie de Bakhtine qui s'est appuyée sur de nombreux exemples tirés de la littérature grecque, européenne et anglophone est une source inépuisable pour l'étude du roman.

Pour cet auteur, l'œuvre est le produit de l'auteur en relation avec le contenu et le lecteur, d'où sa caractérisation de discours social. L'approche du roman de Bakhtine se fonde donc sur le principe dialogique dans une dynamique socioculturelle. Dans le dynamisme du discours, Bakhtine intègre le dialogisme qui est sa thèse fondamentale, comprise comme « *dialogue des voix ou polyphonie, dialogue des genres, ou polygénérisme, et dialogue des langages.* » (Coulombe, 1998). À considérer l'origine culturelle de tous les lecteurs d'une œuvre romanesque, on pourrait sans grand risque de se tromper affirmer que la lecture d'une œuvre est une réalité interculturelle. Pour analyser les caractéristiques propres au discours romanesque, Bakhtine a élaboré trois grands concepts susceptibles de prendre en compte tous les aspects sociolinguistiques du discours. Ce sont : le plurilinguisme, le chronotope et la représentation.

Par le concept de **plurilinguisme**, Bakhtine montre que le roman en tant que genre littéraire est en interaction avec les autres genres littéraires et rhétoriques, ce qui affirme l'interdiscursivité et la polyphonie dans le roman et ce, à travers des jeux de prises de parole entre l'auteur, les personnages, le narrateur et les lecteurs. Au plan idéologique, Bakhtine présente le locuteur ou

auteur du roman comme un individu social, un idéologue dont le langage représente un point de vue spécifique du monde. Dans ce sens, le discours de l'auteur apparaît comme un discours multiple qui exige une lecture attentive, car ses intentions réfractent d'autres intentions et sont réfractées par elles. A la page 150, Bakhtine (1978) traduit la complexité de ce discours romanesque en ces termes :

« Pour le romancier prosateur, l'objet est empêtré dans le discours d'autrui à son propos. Il est remis en question, contesté, diversement interprété, diversement apprécié, il est inséparable d'une prise de conscience plurivocale [...]. Pour lui, il n'existe pas de monde en dehors de sa prise de conscience sociale plurivoque et il n'existe pas de langage hors des intentions plurivoques qui le stratifient. »

C'est quasiment la même importance qu'il accorde au discours du narrateur, une des voix importantes du roman, appréhendée en rapport avec les voix des personnages. Il est celui qui développe et entre en dialogue avec l'auteur, le lecteur et les autres personnages. Ces derniers sont utilisés par l'auteur pour dénoncer le pouvoir de certains langages. Au-delà de cette plurivocalité dans le roman, des interactions s'établissent entre textes littéraires, textes non littéraires, textes officiels, privés et genres spéciaux.

Le concept de **Chronotope** est l'élément organisateur du roman chez Bakhtine. Il est l'élément fusionnel de l'espace et du temps romanesques, ainsi que de leurs significations idéologiques et sociales, à partir des indices du texte. L'importance du chronotope dans l'évolution du roman tient à la relation au monde qu'il représente. Ainsi les grands chronotopes tels que ceux de la route, du seuil, du salon déterminent la philosophie de vie, les métamorphoses du héros et leurs sens symboliques. Par exemple, dans *« Les soleils des indépendances »* le chronotope de la route qui amène le héros en ville et le tue sur le chemin du retour est fortement symbolique. Le chronotope est une unité spatiotemporelle par laquelle on peut appréhender significativement les paradigmes culturels qui s'opposent et se confrontent dans une œuvre.

C'est à travers les figures mythiques du bouffon, du sot et du fripon que Bakhtine montre comment le pouvoir aliénant et oppressif du style monologique et unique dans la littérature européenne est contré. Elles sont utilisées comme moyens de mise en abîme, pour rejeter le discours ennobli de rang supérieur, reconnu comme seul valable à l'époque. Le discours des *Soleils des Indépendances* joue la même fonction par rapport au purisme de la langue française, en mettant en exergue la diversité des styles discursifs. Au plan artistique, le chronotope permet de valoriser le rôle de dénonciateur de l'écrivain, qui, sans se dévoiler, utilise la liberté de langage qu'offrent certains espaces comme les foires, le monde des tréteaux, les lieux publics aux

trois figures mythiques pour se libérer des conventions sociales et de l'absolutisme idéologique. La connaissance de ces jeux subtils avec l'espace-temps par les apprenants nous semble déterminante pour une lecture en profondeur des œuvres au programme, dans une perspective interculturelle.

Le concept de **représentation** caractérise la parole de l'auteur. C'est une représentation verbale et littéraire du langage social. Bakhtine affirme que le discours de l'auteur est un idéologème, c'est-à-dire l'expression d'une position idéologique qui oppose certains langages, s'approprie diversement le langage d'autrui et en objective d'autres. C'est tout ce travail d'élaboration, d'emprunt, d'actualisation qui crée le langage propre au roman. Il précise aussi qu'il existe une représentation double, celle de langage et celle du discours d'autrui. De par la représentation du langage, le roman sélectionne des éléments types pour en montrer l'image dans le sens de la distanciation. A travers la représentation du discours, l'auteur maintient une certaine supériorité en mettant en scène les différents discours. Il donne à voir par ce fait sa vision du monde comme le fait un metteur en scène, en représentant le discours d'autrui et en mettant à distance les langages sociaux. Ce que clarifie Vignaux (1988, p. 144) en ces termes :

« Il y a dans le langage constamment et pour chacun de nous, à la fois représentation de ce qu'il opère en nous en l'écoutant, et sur autrui à l'énoncer, mais aussi objectivation de ces actions au point qu'elles peuvent sans cesse devenir objets de nouveaux discours ».

Au point de vue didactique, le discours romanesque devient un discours social inachevé. Ainsi, dans la réalité comme dans le roman, les discours du lecteur, donc des élèves, s'interpénètrent et s'interprètent, car tout discours est représentation de la parole d'autrui. Bakhtine explique à ce propos que quelqu'un qui raconte un événement qu'il vient de vivre se trouve déjà hors de l'espace-temps où l'évènement s'est produit, car le « je » racontant ne peut de ce fait être identique au « je » raconté. L'appropriation de ce concept par les élèves contribuerait à une prise de conscience des situations discursives et interculturelles des personnages dans le roman, ainsi que des situations interactives en classe de littérature et ce, dans une perspective critique vis-à-vis de ce qui leur est donné à lire et entendre. Le roman devient un outil de questionnements plus concret et plus réaliste.

L'apprentissage coopératif comme approche didactique

Selon Clarke, Wideman et Eadie (1992, p. 3), « *l'apprentissage coopératif est une approche interactive de l'organisation du travail en classe, selon laquelle les élèves apprennent les uns des autres, ainsi que de l'enseignante ou l'enseignant et du monde qui les entoure.* » C'est une approche didactique centrée sur l'élève dont la priorité est de favoriser l'apprentissage par l'interaction entre les élèves organisés en groupes restreints de travail. Cette interaction favorise la compréhension et l'apprentissage de concepts abstraits comme ceux de la théorie du roman de Bakhtine. Deux raisons primordiales souvent avancées par les auteurs justifient le choix de cette approche. D'abord son efficacité est relative à celle du travail de groupe dans l'apprentissage. Cohen (1994) soutient que le conflit intellectuel qui s'établit dans les groupes permet de réussir les tâches confiées aux élèves, à condition que ceux-ci disposent de ressources didactiques. Plusieurs auteurs tels que Vygotsky (1985) et Habermas (1992) se sont intéressés au travail de groupes comme moyen de motivation des élèves. A cet effet, Lagarrigue (2001, p. 120) soutient que « *Les méthodes coopératives permettraient non seulement de meilleures performances scolaires, mais favoriseraient également une plus grande tolérance entre les enfants, un sens plus profond de la solidarité, tandis qu'on assisterait à une diminution du racisme et de la compétition.* » L'apprentissage coopératif assure donc des acquis interculturels majeurs

La seconde raison souvent évoquée par les différents auteurs est la maximisation de l'égalité de chances entre les élèves dans les groupes de travail. Pour Cohen (1994, p. 10) « *le fait d'être des partenaires et de partager équitablement la responsabilité de la tâche favorise l'estime de soi, et chacun veut prouver sa capacité à assumer une tâche. Cette affirmation de soi contribue à combattre les préjugés de toutes sortes qui persistent entre élèves de milieux socio-économiques différents.* » L'apprentissage coopératif apparaît donc comme un moyen de partage d'expériences culturelles, de créativité en matière de résolution de problèmes et d'apprentissage. En cela, des projets d'écriture en groupes pourraient stimuler des actions collectives de renouvellement du discours du roman. Pour Angenot (1998, p. 169) L'apprentissage coopératif

« favorise le leadership, la responsabilité individuelle et l'interdépendance positive. Il stimule d'une part le développement de l'estime de soi et du respect des pairs dans un esprit de solidarité et d'entraide et d'autre part, le développement intellectuel (réflexion, discussion, critique, questionnements, ouverture d'esprit) sous toutes ses formes. »

Le troisième argument propre à notre contexte de recherche est que l'apprentissage coopératif à travers les groupes restreints réduit d'une part les contingences liées à l'insuffisance des œuvres littéraires en classe de littérature. Cette approche se rapproche d'autre part de la vision communautaire africaine. Le groupe de travail devient un moyen de négociation et de partenariat entre les membres du groupe de travail qui s'engagent dans un travail collectif. Ses relations vont au-delà du groupe classe pour impliquer les autres acteurs de l'établissement, les membres de la famille des élèves du groupe. C'est en cela que le travail de groupe est souvent un travail à long terme (3-14 jours) car d'autres personnes pourraient aider diversement le groupe. Ce qui met l'école en phase avec son milieu socioculturel environnant. En s'inspirant de la dynamique culturelle de son milieu d'implantation, la classe de littérature, par son ouverture sur l'établissement, le quartier ou le village participerait à l'interprétation diversifiée du sens de l'œuvre, aux plans technologique, artistique, idéologique, culturel, économique, etc.

Dans ce cadre interactionniste entre l'école et le milieu, l'enseignement de la littérature devient le cadre des échanges interculturels. Il permet d'une part d'assurer la cohérence du lien social entre l'identité culturelle de l'élève, celle de ses camarades et des personnages des œuvres. De ce fait, il permet d'assurer la diversité culturelle et celle des identités, une caractéristique de notre contexte d'étude, mais aussi du roman à travers le plurilinguisme et la représentation. En exprimant les interprétations croisées du discours et des langages des œuvres au programme, ce sont autant de grilles de lectures et de transformation que de sensibilités culturelles constitutives du groupe d'élèves qui se manifestent à travers la lecture. De ce point de vue, Thérien et Fortier (1985, p. 207) expliquent que « *les conditions sociales et culturelles sont un facteur déterminant dans la communication littéraire et l'influence de l'école s'y fait largement sentir.* »

Une lecture interculturelle du roman *Les soleils des indépendances* : des activités de lectures à partir des concepts de Bakhtine

Dans l'apprentissage coopératif, l'organisation des élèves en groupes hétérogènes est fondamentale au plan intellectuel. Pour tenir compte de la perspective interculturelle, ces groupes seront à la fois multiculturels pour sensibiliser les élèves à d'autres formes de pensées, afin qu'ils se décentrent par rapport à leur culture propre. Dans ce type d'apprentissage, on peut faire appel à des compétences extérieures à l'école, pour venir exposer sur des thèmes comme

les funérailles ou la circoncision\excision. Cet apport extérieur permet aux élèves de prendre conscience de la diversité des cultures et de s'engager dans un processus d'acculturation. Ces exposés suivis d'échanges avec les élèves peuvent faire objet par la suite, soit de travail comparatif avec ce qui est dit dans l'œuvre, soit d'activités interculturelles diverses comme « *les journées traditionnelles* », devenues une pratique interculturelle dans nos établissements secondaires. Au-delà de la valorisation des costumes, on pourrait valoriser les mets culinaires, les habitats traditionnels sous forme d'exposition de photos et d'artisanat local. Les pratiques discursives des élèves chargés de présenter les produits culturels exposés permettront de dépasser, comme le souhaite Todorov (1989) et Ouellet (1991) la folklorisation des cultures minoritaires pour aboutir à la complémentarité des cultures particulières dans le sens de rencontres, de partage et d'échanges enrichissants. On peut dès lors cheminer vers une universalisation du fait culturel.

Dans cette section, nous proposons des activités à mener avec les élèves en vue de créer les conditions d'émergence d'une compétence interculturelle et le développement d'un esprit de discernement, de jugement cohérent du discours et du langage romanesque, grâce à l'appropriation des trois concepts ci-dessus décrits de Bakhtine (1978). Ces activités de classe seront chacune confiée à deux groupes restreints ou groupes initiaux. Un délai d'une à 2 semaines sera accordé selon la nature de l'activité. Elles s'organiseront en trois temps, chacun étant perçu comme une séquence. Chaque activité sera accompagnée de consignes claires et sera exécutée individuellement avant la mise au point au sein du groupe. Dès le premier cours de français et pour gagner du temps, les œuvres au programme de l'année seront communiquées aux élèves, ainsi que le nombre d'exemplaires disponibles à la bibliothèque, les conditions d'emprunt, la liste des librairies d'acquisition et les prix, le délai d'acquisition et de lecture en groupe des œuvres programmées. Cette lecture est faite à haute voix, aux heures libres et à tour de rôle par les membres du groupe, à la manière des conteurs africains. A la fin de cette lecture, chaque groupe doit faire un résumé du roman en 25 lignes maximum qui sera communiqué au groupe-classe.

Deux séquences d'activités seront proposées en exemples, car le volume requis ne permet pas d'aller au-delà de ces propositions. La première séquence portera sur l'appréhension globale de l'œuvre dont le but est d'amener les élèves à lire effectivement tout le roman sur la base d'intentions de lectures. Le concept de plurilinguisme sera appliqué dans cette séquence. Le but visé est de faire prendre conscience aux élèves de la pluralité des discours sociaux, de l'importance des formes discursives diverses qui se répondent dans le roman. La deuxième séquence portera à la fois sur les concepts de

chronotope et de représentation. Le premier concept, le chronotope, servira à faire émerger l'unité artistique du roman en y investissant le bagage expérientiel des élèves. Le travail sur le concept de représentation consistera à des communications de lectures de groupes, de chapitres clés du roman, affectées à des groupes différents (2-3). Ce qui permettra à chaque groupe de recourir à son patrimoine culturel pour donner à voir sa lecture du chapitre. L'objectif général de ces séquences est que les élèves s'approprient les concepts théoriques de Bakhtine et le démontrent dans la façon dont ils traitent les exercices.

SÉQUENCE I : le plurilinguisme ou la pluralité des discours sociaux et des valeurs dans *Les soleils des indépendances*

Cette séquence se compose de trois activités sur le plurilinguisme dans le discours de l'œuvre.

Consignes :

- Relisez le premier chapitre de la 2ème partie du roman, pages 83-93.
- Identifiez les personnages les plus importants du roman et décrivez leurs caractéristiques sociales.
- Pour les trois personnages les plus importants, identifiez les valeurs qu'ils incarnent en vous référant à leur discours et à celui des autres à leur propos.
- Identifiez les autres intervenants dans le discours du chapitre et dites les rôles qu'ils y jouent

Activité A : Quels sont les personnages qui évoluent dans ce chapitre ? Quels rôles sociaux y détiennent-ils ?

Objectif spécifique : découvrir et apprécier l'œuvre à partir des valeurs sociales des personnages en interaction discursive dans le roman.

Personnages	Rôles sociaux incarnés
Fama	Prince déchu du Horodougou ; cousin de Lacina ; époux de Salimata ; Patriarche de la famille Doumbouya ; traditionaliste dévoyé.
Salimata	Épouse de Fama ; femme source de toutes les douleurs (victime de l'excision et du viol) ; femme stérile ; croyante ; pieuse ; franche.
Diakitè	Jeune ressortissant de Horodougou ; rescapé du socialisme ; orphelin ; courtois
Konaté	Jeune commerçant bambara ; exilé du socialisme ; Trafiquant et contrebandier de tout genre ; opportuniste ; réaliste.
Séry	Apprenti chauffeur naïf et rêveur ; jeune chauvin ; violent et xénophobe
Ouédraogo	Chauffeur consciencieux ; prudent ; croyant.

A travers les noms de famille des personnages et les descriptions que le narrateur et les personnages font de leurs aventures, l'interculturalité s'observe dans la réalité du roman. De la page 88 à la page 91, le récit de l'histoire de Séry est éloquent de ce point de vue :

« Avec les colonisateurs Français avaient débarqué les Dahoméens, les Sénégalais qui savaient lire et écrire et étaient des citoyens français et catholiques [...] parce que venaient toujours en côte des Ébènes les Nago du sud, les bambara et malinké échappés du socialisme, les mossis du Nord, les Haoussa de l'Est. [...] Nos dirigeants ont commencé à les utiliser comme prête-noms pour acheter, vendre, prêter. C'est aux Nagos que les Français et les syriens accordaient les crédits ; et en définitive nous travaillons et ce sont les étrangers qui gagnent l'argent ».

A travers ces pages, le personnage de Séry est utilisé par l'auteur pour dénoncer le pouvoir du langage xénophobe. Il le met en rapport avec le discours neutre mais significatif du narrateur qui reprend la parole à la fin en ces termes :

« Il leva les yeux et tressaillit en s'apercevant que de tous côtés des regards de stupéfaction étaient fixés sur lui » stupéfaction face à ses propos discriminatoires et aux violences envers les immigrés qu'il cautionne et que les autres n'approuvent pas.

Activité B : à travers le discours de chaque personnage, relevez les valeurs négatives et positives qu'il représente. Justifiez-les par des extraits pris dans le roman.

Objectif spécifique : découvrir que c'est beaucoup plus par son discours que par son action que se construit le personnage de roman, en prenant des exemples dans le roman.

Personnages	Références discursives	Valeurs positives	Valeurs négatives
<p style="text-align: center;">FAMA</p>	<p>Son silence tout au long du voyage est dû au sentiment de supériorité qu'il ressent par rapport aux autres voyageurs.</p> <p>Syndicats des transporteurs ou syndicat des bâtards Fama s'en moquait... et injuria tout le monde, le délégué et le syndicat de tous les bâtards, leur père et mère des indépendances.</p> <p>Tu ne leur échapperas pas! Tu ne pourrais pas refuser l'héritage. Au village, les langues sont vraiment ac-</p>	<p>Adaptabilité Fierté Résistance Détermination Engagement</p>	<p>Misère morale Hystérie Fanatisme Indécision Impuissance</p>

Personnages	Références discursives	Valeurs positives	Valeurs négatives
	<p>crocheuses, miel-leuses. Que faire alors? Devrait-il renoncer au voyage? Retourner dans la capitale?</p> <p>Au village on avait protesté et médit</p> <p>Fama : un légitime, un fils de chef qui courbait la tête sous les ailes d'une femme stérile.</p>		
SALIMATA	<p>Allah, aie pitié du décédé! Accorde-lui un meilleur repos.</p> <p>Oui! alors que comptes-tu faire, Fama? [...]. En vérité, tu penses revenir dans la capitale? Recommencer cette vie? Fama, dis vrai, supplia-t-elle.</p> <p>Cela ne se réalisera pas. D'abord à cause des sarcasmes de Salimata. "Fama, Fama, disait-elle, réfléchis, regarde-toi. Te sens-tu capable d'en chevaucher deux? Avec moi c'est aussi</p>	<p>Foi et bonté Compassion Objectivité Réalisme</p>	<p>Angoisse Jalousie</p>

Personnages	Références discursives	Valeurs positives	Valeurs négatives
	difficile que tirer l'eau d'une montagne. [...]. Ensuite, parce que c'était l'époque où les affaires périlcliaient.		
DIAKITÉ	Ils repartirent, mais quand le soir, Diakité en rentrant les bœufs passa sur le pont, la jeunesse LDN qui guettait sortit, l'assaillit, le ligota, le déculotta, noua son sexe par une corde et comme un chien, le mit à l'attache à un pieu nu du pont. p. 86. Pendant trois nuits de lune Diakité put se diriger dans la brousse, éviter les serpents et les fauves, et rejoindre les frontières. Son papa fut jugé et fusillé.	Courage Endurance	Peur Deshumanisation

Le tableau ci-dessus donne des exemples de réponses possibles à partir de trois personnages du chapitre. Cet exercice permet de se rendre compte que tout n'est pas négatif chez Fama comme le soutiennent la plupart des critiques. Ripault (1970) dans le résumé qu'il fait de l'œuvre à l'endos de la dernière page couverture parle de « *constellations d'échec d'un Aristocrate rejeté par les temps nouveaux* ». Même si cela est vrai, le personnage ne se laisse pas faire. Il s'accroche en affirmant son existence et en essayant de

s'adapter la tête haute à ses nouvelles conditions de vie, défiant les préjugés dans le regard des autres.

ACTIVITÉ C : en plus des personnages, quels sont les autres intervenants dans le discours du chapitre ? Quels rôles y jouent-ils ? Appuyez vos réponses par des exemples.

Objectif spécifique : Comprendre que le discours du roman est organisé par l'auteur qui y fait intervenir les personnages et le narrateur qui est un personnage spécifique, autre que l'auteur.

Deux instances apparaissent dans le discours de ce chapitre. Il s'agit du narrateur et de l'auteur. Le narrateur y est omniprésent, car il dirige le discours en désignant la personne qui parle par le pronom « il ». De ce fait, il cède la parole aux personnages et la reprend quand il juge indispensable d'apporter d'autres informations nécessaires pour la clarté du récit. Plutôt que de donner directement la parole à Diakité pour nous raconter, il préfère nous la relater lui-même, en attirant notre attention sur certains événements, sans cependant porter de jugement. Ainsi à la page 83 il intervient : « *il y eut un silence parmi les passagers. La camionnette se relançait vers un parcours plus droit, chaud et aveuglant de soleil ; le fleuve Boudomo avait été passé, les arbres se rapetissaient* ». Plus loin à la page 87, il utilise les mêmes subterfuges pour introduire Konaté dans le récit en ces termes :

« Le voisin de gauche prit la parole. Lui aussi était un échappé du socialisme ; il s'appelait Konaté, était de race Bambara. Pourtant, tous ses traits étaient ceux d'un peul : les tatouages tribaux, le maintien sec d'un arbrisseau d'harmattan et les oreilles d'un oryctérope. Il se répétait constamment. Il avait fui à temps, puisque trois jours après lui, on procéda à l'échange des billets et tous les commerçants furent irrémédiablement ruinés. »

En évoquant le métissage de Konaté, le narrateur fait un clin d'œil à l'interculturalité en Afrique, due à l'interpénétration entre les différentes cultures. Au-delà du narrateur, l'auteur intervient dans le discours du chapitre. Il y joue le rôle de créateur qui lui permet de décider de quand et comment les personnages accèdent à l'espace romanesque. A l'opposé du narrateur qui ne porte pas de jugement, l'auteur a des avis à émettre et utilise les personnages comme porte-paroles. Il introduit le chapitre en exprimant sa perception de la mort mais son discours se confond avec celui du narrateur :

« *La suprême injure qui ne se presse pas, ne se lasse pas, n'oublie pas s'appelle la mort. [...] Le défunt appartient au seul jugement d'Allah, et ce qui appartient aux parents survivants est d'organiser de dignes obsèques.* »

C'est un jugement de valeur et même autoritaire, un discours de l'autorité religieuse, une parole inviolable, même si elle est subjective. L'auteur ici donne des directives sur la façon dont Fama doit se comporter vis-à-vis du défunt. C'est seulement après qu'il passe la parole au narrateur.

SÉQUENCE II : le chronotope et ses effets sur la vision du monde des personnages du roman ou la façon dont l'auteur représente le monde de *Les soleils des indépendances*

Le Chronotope qui construit dans le discours du roman une image spatio-temporelle de l'homme constitue la vision du monde de l'auteur. Il exprime la manière dont celui-ci se représente les choses. C'est aussi par son aptitude à repérer le sens de ce que l'auteur lui donne à voir que le lecteur participe à la construction de l'univers romanesque. En interprétant le chronotope de la lecture il y investit ses propres repères historiques, culturels, environnementaux et expérientiels pour le faire revivre, pour enrichir l'œuvre. Les trois activités ci-dessous ont pour but d'amener les élèves à y contribuer.

Consignes

Relire attentivement les pages 7-29 ; 83-92 ; 108-123 ; 143-152 et 177-205 en repérant les passages où sont mentionnés :

- les indicateurs de temps et d'espace qui peuvent servir à comprendre la personnalité de Fama et Salimata
- le thème de la mort
- des jugements de valeur sur la femme

Résumez votre lecture de ces différents passages en un paragraphe de 5-6 lignes sur chacun.

ACTIVITÉ A : De la page 18 à la page 29, l'action du roman se déroule dans un espace-temps spécifique qui conditionne le caractère et les actions des deux personnages principaux. Montrez-le.

Objectif spécifique : Amener les élèves à comprendre que l'auteur dans son rôle de locuteur et de créateur crée des espaces-temps qui conditionnent les comportements des personnages.

C'est dans la ville que se déroule l'action dans ce chapitre, une ville spécifique de par sa structure. Elle se compose de deux parties, la ville blanche où sont concentrées toutes les structures et la ville noire surpeuplée et démunie de toute infrastructure. Ces extraits du chapitre en disent long :

« [...] *Et le soleil, déjà harcelé par les bouts de nuages de l'ouest, avait cessé de briller sur le quartier nègre pour se concentrer sur les blancs immeubles de la ville blanche. Damnations! Bâtardise! Le nègre est damnation! Les immeubles, les ponts, les routes de là-bas, tous bâtis par des doigts nègres, étaient habités et appartenaient à des toubabs* » (p. 18).

Même le soleil, donc la nature, participe à l'exclusion des Nègres sur leurs propres terres. Ils ne sont utiles qu'en tant que bêtes de somme. Ils construisent des paradis pour les autres et sont condamnés à la misère.

« *Le cimetière de la ville nègre était comme le quartier noir: pas assez de places; [...]* » (p. 24).

« *Du côté de la lagune, le quartier nègre ondulait des toits de tôle grisâtres et lépreux sous un ciel malpropre et gluant [...] Sans égouts, parce que les indépendances ici aussi ont trahi, elles n'ont pas creusé les égouts promis et elles ne le feront jamais* » (p. 25).

Dans un tel espace où tout rappelle à Fama sa condition d'homme doublement diminué, d'abord en tant que Nègre colonisé, ensuite comme prince déchu obligé à vivre d'aumônes, tout éprouve ses nerfs et on comprend la colère, la révolte et l'hystérie qui le caractérisent. Fama est presque névrosé par son impuissance face à son destin collectif et individuel. Quant à Salimata, qui est contrainte à vendre de la bouillie le matin et du riz à midi pour subvenir aux besoins du foyer, elle est prise en étau entre les deux villes. Dans un rythme de vie infernal, livrée aux violences de toutes sortes (médiances, harcèlement sexuel, pillage) elle est aussi au bout de la dépression, beaucoup moins du fait de ses activités lucratives que de celui des traumatismes de l'excision, du viol, de la stérilité. L'extrait ci-dessous atteste que même la chambre à coucher et la nuit faites pour le repos, deviennent un espace temps oppressif pour Salimata et que ses journées n'étaient pas meilleures :

« *Cette nuit-là, les frénésies ne parvinrent pas à raviver Fama; les craintes et les colères de Salimata ne réussirent pas à le lever. [...] Salimata partit pour une longue nuit hérissée d'amertume. Elle entretint et activa des pensées amères et brûlantes qui séchèrent le sommeil et remplirent le lit de cauchemar. [...] A cette nuit succéda un soleil maléfique, pendant lequel elle ne souffla point, un jour de malheur qu'elle traversa, les yeux fixés sur son sort, les oreilles tendues à ses pensées et lorsque le jour tomba elle comprit. Allah convint de son sort, elle avait le destin d'une femme stérile comme l'harmattan et la cendre.* » (p. 30).

ACTIVITÉ B : la mort est partout présente dans le roman. C'est par celle de Koné Ibrahima que s'ouvre le roman à la page 7 et c'est par celle de Fama à la page 205 qu'il se referme. Quelles valeurs véhicule cette mort ? Existe-t-il une signification de la mort communément reconnue dans vos cultures ? Laquelle ? Relevez les passages du roman qui justifient vos réponses et donnez des exemples concrets de significations communes de la mort.

Objectif spécifique : Faire prendre conscience par les élèves de l'importance de la mort dans le roman en tant qu'élément organisateur de l'idéologie et des valeurs humaines dans le roman.

La mort apparaît dans le roman comme une étape fondamentale du processus de réincarnation. Elle n'est donc que biologique, car l'esprit lui renaît dans un autre corps. A la page 8, le narrateur raconte :

« Des jours suivirent les jours des obsèques jusqu'au septième jour et les funérailles du septième jour se déroulèrent devant l'ombre, puis se succédèrent des semaines et arrivèrent le quarantième jour, et les funérailles du quarantième jour, ont été fêtées au pied de l'ombre accroupie, toujours invisible pour le malinké commun. Puis l'ombre est repartie définitivement. Elle a marché jusqu'au terroir malinké où elle ferait le bonheur d'une mère en se réincarnant dans un bébé malinké. »

Même si ces pratiques sont propres à la religion musulmane, cette croyance est grandement partagée par les traditions africaines. Dans la société moaga en général, on explique le fait qu'une femme perde ses bébés de façon répétitive par le fait que la même âme joue entre les deux mondes : celui des vivants et celui des âmes en attente de réincarnation. Pour le maintenir en vie, il faut lui laisser une marque afin que les autres âmes sachent qu'elle a été démasquée et lui intimement l'ordre de ne plus revenir dans leur monde. Selon les coutumes, certaines ethnies font une cicatrice sur la joue du Nnième bébé mort, d'autres lui coupent un bout de l'oreille et les uns attendent la prochaine naissance pour donner au bébé un prénom qui signifie qu'il est démasqué : « le ou la revenu (e) (Lébéndé) ou l'indésiré (e) (Paraté) », etc. Dans tous ces cas, ces pratiques marchent à cent pour cent, car le bébé ainsi marqué ou nommé survit, et dans le cas des marques physiques sur le corps du dernier bébé décédé, le suivant naît avec la même marque.

Dans « *Les soleils des indépendances* », la mort est aussi un état de purification de réhabilitation par lequel une justice équitable pour tous est assurée. Et parce que la mort agit sans discrimination, l'attitude des vivants envers le défunt épouse les mêmes valeurs. « *Le défunt appartient au seul jugement*

d'Allah, et ce qui appartient aux parents survivants est d'organiser de dignes obsèques » (p. 83). Le cousin de Fama qui a succédé au père de celui-ci et a été rabaissé, humilié par les indépendances et le parti unique a été socialement réhabilité par des funérailles grandioses. La mort a de ce fait un pouvoir de nivellement des rangs sociaux qu'exprime cette pensée de Diamarou quand il vit le margouillat disparaître dans un trou au flanc de la tombe du père de Fama : « *La mort, sublime défi!* » (p. 121).

La mort dans ce roman comme dans la tradition africaine est un voyage du monde des vivants vers celui des ancêtres, ce qui justifie les nombreuses cérémonies funéraires dont le but est d'alléger les peines de ce voyage et favoriser l'intégration du défunt à son nouveau monde. Ainsi, l'auteur par le biais de l'interrogation attire l'attention du lecteur sur la valeur des rites funéraires chez les Malinké :

« Pourquoi les Malinké fêtent-ils les funérailles du quarantième jour d'un enterré ? Parce que quarante jours exactement après la sépulture, les morts reçoivent l'arrivant mais ne lui cèdent une place et des bras hospitaliers que s'ils sont tous ivres de sang » (p. 143).

Enfin, la mort un sacrifice indispensable dans cette œuvre pour sauvegarder les grandes causes politiques comme la mort du Ministre Nakou : « *Peut-être l'ignores-tu, ajouta-t-il, le ministre Nakou s'est pendu dans sa cellule après avoir tout confessé* » (p. 173). De même, la mort des filles sur le champ de l'excision est considérée comme un sacrifice aux grandes causes de la tradition : « *Salimata cherche en vain leurs tombes, les tombes des non-retournées et non pleurées parce que considérées comme des sacrifices pour le bonheur du village* » (p. 35).

ACTIVITÉ C : Une des caractéristiques de l'idéologie traditionnelle est le mysticisme. Lisez la fin de l'extrait (p. 195-202), « Plusieurs autres camions arrivés avant celui-ci... Mais les charognards paraissaient avoir réintégré les feuilles des arbres. » et montrez comment l'auteur procède pour que les bêtes et les choses s'animent au point de transformer leur rapport au monde.

Objectif spécifique : Amener les élèves à comprendre quelques procédés de carnavalisation que l'auteur utilise dans la création du discours de l'œuvre.

Le discours descriptif de l'auteur crée une communication raisonnée, répondante entre les espèces animales, et entre elles et les autres, principalement les

humains. Ainsi il explique avec conviction la participation du cosmos à l'inquiétude des hommes :

« Ce furent les tisserins qui commencèrent. Ils remplirent les touffes des fromagers et des manguiers par des gazouillis et des piaillements. Les cocoricos des coqs partirent, les chiens répondirent d'abord par des aboiements habituels du matin mais, aussitôt après, commencèrent à hurler aux morts d'une façon sinistre à vous arracher l'âme. Cela risquait d'annoncer, de préparer une journée maléfique. C'est pourquoi les charognards et les hirondelles des arbres et des toits s'élevèrent et disparurent dans le ciel pour y tirer le soleil. Et ils réussirent » (p. 195-196).

Pour ce faire il utilise l'énumération, l'accumulation et l'emphase pour donner vie, même aux éléments inanimés et créer des réactions surprenantes et inhabituelles d'un cataclysme.

« Le crocodile atteint grogna d'une manière horrible à faire éclater la terre, à déchirer le ciel, et d'un tourbillon d'eau et de sang, il s'élança dans le bief où il continua à se débattre et à grogner. Et comme toujours dans le Horodougou en pareilles circonstances, ce furent les animaux sauvages qui les premiers comprirent la portée historique du cri de l'homme, du grognement de la bête et du coup de fusil qui venaient de troubler le matin. Ils le montrèrent en se comportant bizarrement : les oiseaux : vautours, éperviers, tisserins, tourterelles, en poussant des cris sinistres s'échappèrent des feuillages » (p. 200).

Dans cet extrait, des éléments du cosmos dont les rapports sont naturellement conflictuels (hommes\animaux sauvages ; éperviers\tourterelles) se rapprochent, agissent en symbiose pour marquer l'importance de l'évènement. Grâce à la carnavalisation, l'auteur renverse les rapports et ce qui peut être considéré comme mal (le suicide de Fama) se transforme en bien : la reconnaissance de la valeur authentique du personnage qui est célébré par les forces mystiques. Cette sanctification force la société à le reconnaître à sa juste valeur. Ces paroles d'autorité de l'auteur, qui sont des paroles religieuses donc inattaquables, le confirment :

« Allah le tout puissant! Un caïman sacré n'attaque que lorsqu'il est dépêché par les mânes pour tuer un transgresseur des lois, des coutumes, ou un grand sorcier ou un grand chef. Ce malade n'est donc pas un homme ordinaire » (p. 208).

Nous aurions pu donner un exercice sur les représentations de la femme dans « *Les Soleils des Indépendances* » afin de décrire l'image culturelle de la femme que donne à voir cette œuvre, mais l'espace textuel nous fait défaut. Au-delà des images de la femme « souffrances » soutenue par la religion musulmane et la tradition comme condition d'une descendance « bénie », et de la femme soumise et « objet d'échange », Salimata est celle qui incarne le

plus de valeurs positives de combattivité à tout point de vue : social, culturel, économique, politiques (ses conseils et sa mise en garde à Fama). Elle est la conscience et l'espoir qui a soutenu l'itinéraire de Fama dans le roman, elle a été la béquille qui l'a empêché de sombrer. Sans elle, le destin du personnage principal aurait été certainement plus sombre.

Conclusion

Au terme de cette réflexion dont le but principal était de montrer que les concepts bakhtiniens associés à l'apprentissage coopératif sont efficaces comme bases pour une pédagogie interculturelle pour la lecture du roman au secondaire, les activités qui ont été élaborées et dont quelques traitements ont été proposés ont été suffisamment révélateurs de l'efficacité des choix théoriques opérés. L'application de la théorie du roman de Bakhtine (1978) au roman de Kourouma permet l'atteinte des objectifs d'autonomie des élèves et de développement de leur jugement critique. De surcroît l'apprentissage coopératif dont les principes se rapprochent de l'approche éducative traditionnelle permet d'une part de prendre en charge l'interculturalité et de l'autre les grands effectifs et la nouvelle approche décloisonnée de l'enseignement du français au Burkina Faso. Comment exploiter le contenu interculturel d'un roman ? Pour répondre à ces questions, nous avons jugé judicieux d'organiser les élèves en groupes restreints pour permettre une lecture interactive du roman d'une part et la résolution collective des exercices qui se fait à l'intérieur des petits groupes, mais aussi dans le groupe classe où se croisent les différentes lectures. Comment éviter que l'élève du secondaire en classe de littérature ne se retrouve en situation de retrait culturel ? En essayant de mettre en dialogue, la perception culturelle telle que la donne à voir l'auteur dans le roman et les réalités culturelles individuelles, scolaires et collectives de la classe de français.

Pour ce faire, l'enseignant doit faire preuve de créativité pédagogique, de capacité d'animation des groupes et d'esprit de synthèse. Car, comme le soutient Leroux, (1989, p. 38) « *Le concept de créativité pose la problématique de ses conditions d'existence malgré les références culturelles diverses* ». Reste donc à vérifier la faisabilité de cette créativité pédagogique, et partant, celle de l'organisation didactique que nous avons conçue.

Bibliographie

- Bakhtine, Mikhaïl (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Barthes, Roland (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. Dans : *Communications*, n° 8, p. 1-27.
- Barry, Saïdou (2011). *L'exploitation de l'image filmique en classe de français. L'adaptation filmique dans l'étude de l'œuvre intégrale et acquisition d'une culture littéraire au second cycle*. Mémoire de fin de formation à la fonction d'inspecteur de l'enseignement secondaire. Koudougou : ENS/UK.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1994). *Les héritiers*. Paris : Éditions Minuit. Réédition de la version de 1964.
- Clarke, Judi/Wideman, Ron/Eadie, Susan (1992). *Apprenons ensemble : l'apprentissage coopératif en groupes restreints*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Cocula, Bernard/Peyroutet, Cocula (1978). *Didactique de l'expression : de la théorie à la pratique*. Paris : Dalagrave.
- Cohen, Elisabeth G. (1994). *Le travail en groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Coulombe, Francine (1986). *Bakhtine et la didactique du roman au secondaire*. Mémoire de Maîtrise inédit. Université de Montréal : Faculté des sciences de l'éducation.
- Genette, Gérard (1966). *Figures III*. Paris : Éditions du Seuil.
- Genette, Gérard (1983). *Nouveau discours du récit*. Paris : Éditions du Seuil.
- Greimas, Algirdas Julien (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- Idani, Delphine (2010). *L'enseignement/apprentissage du résumé de texte en classe de français des lycées et collèges du Burkina Faso : état des lieux et contribution pour une amélioration des pratiques*. Mémoire de fin de formation à la fonction d'inspecteur de l'enseignement secondaire. Koudougou : ENS/UK.
- Kourouma, Ahmadou (1970). *Les Soleils des Indépendances*. Paris : Éditions du Seuil.
- Lagarrigue, Jacques (2001). *L'école. Le retour des valeurs ? Des enseignants témoins*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Langlade, Gérard (1992). Élaborer des séquences didactiques. Dans : Armand, Anne/Descortes, Michel/Jordy, Jean/Langlade, Gérard, *La séquence didactique en français*. Paris : CRDP de Toulouse, p. 17-39.
- Leroux, Daniel (1989). *Créativité pédagogique frustrée. L'institution scolaire prend sa place*. Ottawa : Les Éditions Agence d'Arc inc.
- Niquet, Gilberte (1991). *Enseigner le Français. Pour qui ? Comment ?* Paris : Hachette Éducation.
- Ouédraogo-Kabore, Juliette (1996). *L'enseignement du roman en grands groupes au 2e cycle du secondaire Burkinabè*. Mémoire de Master M.A. en didactique du français, Faculté d'éducation, Université de Montréal.
- Ouellet, Fernand (1991). *L'éducation interculturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Retailé, Denis (2007) (DIR.). *La mondialisation*. Paris : Nathan.
- Sawadogo/Yougo, Bernadette (2005). *Enseignement/apprentissage du Français pour l'accès à l'autonomie communicationnelle des élèves : le cas de l'exposé oral dans l'enseignement secondaire public général*. Mémoire de fin de formation à la fonction d'inspecteur de l'enseignement secondaire. Koudougou : ENS/UK.
- Thérien, Michel/Fortier, Gilles (1985). *Didactique de la lecture au secondaire*. Montréal : Éditions Ville-Neuve.
- Todorov, Tzvetan (1965). *Théorie de la littérature*. Paris : Éditions du Seuil.
- Todorov, Tzvetan (1968). *Poétique : qu'est-ce que le structuralisme ?* Paris : Éditions du Seuil.
- Todorov, Tzvetan (1989). *Nous et les autres*. Paris : Éditions du Seuil.
- Tochon, François Victor (1990). *La didactique du Français : de la planification à ses organisateurs cognitifs*. Paris : ESF.
- Vygotsky, Lev Sémionovitch (1985). *Pensée et langages*. Paris : Les Éditions Sociales.

ERIC WALIÈMA SOMÉ
Université de Koudougou (Burkina Faso)

Le potentiel interculturel des disciplines scolaires :
l'intégration de la dimension interculturelle dans
l'enseignement/apprentissage de l'histoire et de la
géographie au Burkina Faso

Das interkulturelle Potenzial der Schulfächer: Der Einsatz der
interkulturellen Dimension im Lehren und Lernen der
Geschichte und Geographie in Burkina Faso

Zusammenfassung

Dieser Beitrag thematisiert, wie Schulfächer Interkulturalität als Gegenstand und/oder Studienziel fördern können. Durch den spezifischen Kontext von Burkina Faso und die Wahl der Schulfächer Geschichte und Geographie können die Studien von Gagnon (1999) aus einer neuen Perspektive hinterfragt werden. Gagnon vertritt die Position, dass die interkulturelle Erziehung in der Schule eine enge Beziehung mit dem Modell des nationalen Bürgers hat, das sich eine Gesellschaft wünscht. Selbst wenn die interkulturelle Kommunikation in der Sekundarschule institutionell und offiziell nicht berücksichtigt wird, existiert dennoch interkulturelles Potenzial in den Schulfächern Geschichte und Geographie. Tatsächlich gehören diese Schulfächer zu jenen, in denen es möglich ist, interkulturelle Inhalte einzufügen (Milena, 2002). Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, durch eine Literaturanalyse, die Einsatzmöglichkeiten von interkultureller Kommunikation in den Schulfächern Geschichte und Geographie zu untersuchen.

Schlüsselwörter

Interkulturelle Erziehung – interkulturelle Potenziale – Geschichte und Geographie – Lehren/Lernen.

Résumé

Cette communication se veut une contribution des disciplines scolaires à l'interculturalité, appréhendée comme objet et (ou) objectif d'étude. Le contexte spécifique du Burkina Faso et le choix de l'histoire-géographie répondent au souci exprimé par Gagnon (1999)¹⁰⁴ selon lequel l'éducation interculturelle à l'école présente un lien étroit avec le modèle de citoyen national qu'une société exprime. Même si de manière officielle et institutionnelle l'interculturalité n'est pas prise en compte dans l'enseignement secondaire au Burkina Faso, force est de reconnaître qu'il existe cependant un réel potentiel interculturel en histoire-géographie. En effet, la discipline fait partie des disciplines dites « accueillantes », c'est-à-dire dans lesquelles il est possible d'insérer des contenus interculturels (Milena, 2002). L'étude vise, à travers une analyse documentaire, à diagnostiquer les possibilités d'une intégration de l'éducation interculturelle en histoire-géographie.

Mots-clés

Education interculturelle – potentiel interculturel – histoire-géographie – enseignement/apprentissage.

Introduction

Cette communication se veut une réflexion sur la contribution de la recherche en didactique à une meilleure compréhension des enjeux et de la place de l'interculturalité en tant qu'objet et objectif d'étude dans l'enseignement/apprentissage des disciplines scolaires. Elle s'inscrit dans la démarche relative aux défis médiatiques à relever dans une perspective interculturelle.

La communication interculturelle, définie par Lüsebrink (1998) comme problématique des relations entre différentes cultures, pose un préalable : en plus de sa propre culture, il faut apprendre à connaître les autres cultures car si l'on prétend bien se connaître et que l'on ignore les autres, il n'y a pas de place pour une quelconque interculturalité et vice versa. En contexte africain, l'un des canaux les plus sûrs de la communication interculturelle demeure, bien entendu, l'école à partir des disciplines qui y sont enseignées, parce qu'à travers elles, s'enseignent les savoirs scolaires (Develay, 1995) de types cognitifs,

¹⁰⁴ Cités par Santerini Milena (2002) : La formation des enseignants à l'interculturel : modèles et pratiques. Dans : *Carrefours de l'éducation* 2/2002, n° 14, p. 96-105.

psychomoteurs et affectifs. Comment une discipline scolaire comme l'histoire-géographie peut-elle prétendre contribuer à une éducation à l'interculturalité (éducation interculturelle) ? En a-t-elle vraiment les moyens ?

Même si, de manière officielle et institutionnelle, l'interculturalité n'est pas inscrite ni même recommandée comme sujet d'étude dans l'enseignement secondaire au Burkina Faso, force est de reconnaître qu'il existe cependant un réel potentiel culturel et interculturel en histoire-géographie qui attend seulement d'être exploité, et des possibilités pour les enseignants de s'y intéresser. En effet, selon Milena (2002), l'histoire-géographie fait partie des disciplines dites « d'accueil » de l'interculturalité, c'est-à-dire qu'elle est une discipline dans laquelle il est possible d'insérer des contenus interculturels. Notre réflexion vise à faire un diagnostic, c'est-à-dire un état des lieux en vue d'identifier les entrées possibles d'une intégration de l'éducation interculturelle en histoire-géographie. Parmi les nombreux atouts que peut offrir la discipline en vue d'une éducation interculturelle, trois sont retenues pour cette communication. Il s'agit des finalités de son enseignement, des profils attendus des élèves et enfin des programmes et curricula officiels. Cependant des pratiques pédagogiques indiquent que des obstacles existent quant à la mise en œuvre effective d'une éducation interculturelle.

La démarche méthodologique

L'objectif de cette communication est de montrer que les disciplines scolaires peuvent contribuer à relever les défis médiatiques de la communication interculturelle en ce sens qu'elles possèdent en la matière un potentiel éducatif non négligeable. Pour nous rendre compte du potentiel culturel et (ou) interculturel des disciplines scolaires, l'exemple de l'histoire-géographie a été retenu du fait d'un certain nombre de raisons que nous partageons avec des auteurs comme Milena (ibid.) et Bounet (2007). En effet, s'interrogeant sur le potentiel interculturel des différentes disciplines non linguistiques, Bounet (ibid.) identifie l'histoire et la géographie comme « des matières sensibles », c'est-à-dire des disciplines de prédilection, voire d'accueil de l'interculturalité « du fait du rôle qu'elles jouent dans la construction de l'identité collective (nationale, régionale) aussi bien qu'individuelle » (ibid.). Au Burkina Faso, les prescriptions afférentes à l'enseignement/apprentissage de cette matière constituent des ouvertures pour une éducation interculturelle. Une analyse documentaire des programmes et curricula d'histoire et de géographie du post primaire (classes allant de la 6^e à la 3^e) et du secondaire (seconde à la terminale) a permis de faire l'état des lieux de la présence implicite ou explicite de contenus à finalité culturelle ou interculturelle. Trois types de documents

réunis sous forme de prescriptions officielles, ont servi à l'analyse. Ce sont : les finalités et les buts de l'enseignement de la discipline, les profils des élèves, les programmes et curricula officiels proprement dits.

Les finalités et les buts de l'enseignement de l'histoire et de la géographie sont contenus dans le document annexé à l'arrêté portant nouveaux programmes d'histoire-géographie (MESSRS, 2010). Alors que les premières sont inspirées des finalités du système éducatif elles-mêmes contenues dans le texte portant loi d'orientation de l'éducation du Burkina Faso (Assemblée nationale, 2007), les seconds sont une forme de précision ou d'opérationnalisation des premières. L'analyse a consisté à identifier celles et ceux qui, de façon explicite (claire) ou implicite (tacite), ont trait aux aspects culturels et (ou) interculturels des contenus d'enseignement.

La même démarche est utilisée pour les profils que les élèves sont censés présenter en histoire et en géographie à la fin de leur scolarité.

Dans la partie réservée aux programmes, l'étude s'est intéressée aux thèmes à étudier en classe. Exprimés sous forme de leçons, leurs titres présentent clairement ou implicitement des contenus en lien avec les réalités culturelles du Burkina, de l'Afrique et du monde. Au niveau des curricula, ce sont les objectifs pédagogiques, dont seuls les objectifs généraux (OG) sont définis, qui ont fait l'objet d'analyse.

L'interculturalité dans les finalités de l'enseignement de l'histoire-géographie

Relevant d'intentions très générales et formulées soit par le pouvoir politique, soit par les spécialistes de l'éducation, les finalités éducatives, permettent de justifier la présence des disciplines scolaires à l'école. Tout système scolaire a toujours eu pour finalité générale de former la future génération d'adultes. Durkheim (1966) disait, à cet effet, qu'il s'agit de les instruire et de les socialiser et de leur offrir par-là les moyens de s'insérer socialement, culturellement et économiquement dans leur société. L'origine même des finalités de l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans l'espace francophone est culturelle. L'enseignement obligatoire des deux disciplines couplées remonte en France au XIX^{ème} siècle, au lendemain de la guerre franco-prussienne qui s'est soldée par la défaite de la France. Pour justifier cette défaite, des arguments culturels sont évoqués : c'est parce que les Français ne connaissent ni leur histoire ni leur géographie qu'elle a été défaite. En clair les Français n'ont pas de culture géographique et historique alors que le jeune Etat germanique où l'histoire et la géographie sont enseignées dans les écoles en possède une. La culture germanique est venue combler l'absence de culture française.

Une fois l'histoire-géographie couplée et son enseignement rendu obligatoire, des finalités culturelles et patrimoniales vont servir à la guider. Dans l'enseignement secondaire, la géographie est donc clairement rattachée à l'histoire. Une circulaire (celle de 1818) est l'acte fondateur de ce couplage, faisant de la France l'un des rares pays au monde où l'histoire et la géographie constituent une même discipline scolaire.

Depuis lors, en Afrique francophone d'abord, puis au Burkina Faso ensuite, les aspects culturels ont toujours occupé une place de choix dans les finalités éducatives. En ce qui concerne l'histoire au secondaire, les rédacteurs des programmes ont de tout temps insisté sur les finalités culturelles et civiques : les thèmes à étudier « doivent permettre de développer l'esprit critique, la tolérance et la reconnaissance de l'autre » (B.O¹⁰⁵, 2002, cité par Pingué, 2004, p. 10)

Le contexte spécifique du Burkina Faso et le choix de l'histoire-géographie répondent au souci exprimé selon lequel l'éducation interculturelle à l'école présente un lien étroit avec le modèle de citoyen national qu'une société exprime, à savoir son identité, l'idée d'intégration, ses droits et les modalités de sa participation à la vie citoyenne (Gagnon/Pagé, 1999, cité par Milena, 2002).

Les finalités du système éducatif burkinabé et celles de l'enseignement de la discipline en particulier visent la réalisation de ce modèle. Ce sont des déclarations d'intention formulées par le pouvoir politique, précisant le type de citoyen que la société burkinabé ambitionne de former. Les dispositions concernant l'enseignement de la discipline, conformes à l'esprit de la Loi d'Orientation de l'Education, contiennent des intentions relatives à la communication interculturelle. Leur analyse a permis d'en identifier quatre principales dont trois répondent au souci d'intégration des questions culturelles en classe.

Premièrement : l'enseignement de l'histoire géographie a pour finalités de « *Contribuer au développement intégral et harmonieux de l'individu par la prise en compte de l'espace et du temps proches et lointains* » (MESSRS, 2010) : ainsi formulé, cette finalité indique que le développement intégral et harmonieux vise le développement complet de l'homme prenant en compte toutes les dimensions de son accomplissement. Il ne peut donc se réaliser en mettant de côté le volet culturel. D'ailleurs la suite de la finalité le précise bien : il s'agit d'un développement de tout l'homme (aux plans intellectuel,

¹⁰⁵ *Bulletin Officiel* : hors-série n° 7 du 3 octobre 2002.

moral, psychologique, physique, culturel, esthétique, etc.) tant au niveau national que mondial.

Deuxièmement : l'enseignement de l'histoire-géographie a pour finalités de « *permettre à l'élève d'agir de manière responsable (individuellement et collectivement) grâce à la connaissance du présent et du passé de son milieu de vie local, régional, national, continental et mondial* » (ibid.). La responsabilité dont il question n'est possible que quand l'apprenant est capable de prendre la pleine mesure des situations. Quant à la référence aux contrées autres que le territoire national, cette finalité appelle à une ouverture sur les autres milieux (continental, mondial) donc sur les autres cultures et non à une vie en autarcie, replié sur soi-même.

Troisièmement : l'enseignement de l'histoire-géographie a pour finalités de « *Développer chez l'élève des valeurs culturelles et morales telles que la tolérance, la solidarité, le respect de la personne humaine et l'hospitalité et des valeurs universelles de démocratie, de justice, de paix, de respect des droits de l'Homme et des peuples* » (ibid.). Là encore, l'accent est mis sur les valeurs culturelles et morales de chez nous (valeurs culturelles nationales) et d'ailleurs (valeurs universelles). Les valeurs universelles expriment en substance des intentions relatives à l'interculturalité.

Les finalités ont servi à définir des buts plus précis, également contenus dans le document. Quatre de ces buts ont été identifiés comme ayant un lien avec l'interculturalité :

« *Donner à l'élève des repères spatiaux et temporels indispensables à la compréhension de son milieu et du monde* » ;

« *Outiller l'élève afin de l'aider à comprendre les dimensions historiques et géographiques des faits et des phénomènes* ». Les dimensions historiques et géographiques peuvent être tout aussi politiques, économiques, culturelles que sociales et démographiques, etc. Les comprendre suppose d'abord la possibilité de se les approprier.

« *Contribuer à la formation du citoyen burkinabè, animé d'un esprit de tolérance, d'ouverture et de solidarité, respectueux des droits de l'Homme et des devoirs du citoyen, épris de paix, de justice et de démocratie, soucieux de la sauvegarde du patrimoine (culturel et naturel) local, national, régional africain et mondial* ».

Le patrimoine culturel se définit comme l'ensemble des biens, matériels ou immatériels, ayant une importance artistique et/ou historique certaine. Il est très diversifié et se compose du patrimoine culturel matériel ou immatériel, du patrimoine mobilier (peintures, sculptures, monnaies, instruments de musiques, armes, manuscrits), du patrimoine immobilier (monuments, sites

archéologiques), le patrimoine culturel subaquatique (épaves de navire, ruines et cités enfouies sous les mers) et du patrimoine culturel naturel, etc.

« *Fournir aux élèves des repères en vue de la sauvegarde de leur identité culturelle* ». L'identité culturelle peut être définie comme l'ensemble des traits culturels propres à un groupe et qui lui confèrent son individualité. Ce sont des éléments tels que la langue, la religion, l'art, etc. qui nous distinguent des autres et par lesquels nous nous reconnaissons.

Les profils de l'élève en histoire-géographie

Le profil de l'élève est ce qui est attendu de l'élève à la fin de sa scolarité du post primaire ou du secondaire. En histoire-géographie, les profils des élèves sont définis dans le document portant sur les nouveaux programmes d'histoire-géographie. Deux types de profils sont ainsi déclinés : les profils transversaux aux deux disciplines et des profils spécifiques à chacune. Nous en avons retenu cinq sur une trentaine. On y retrouve des profils relatifs à l'interculturalité. De la même manière que les contenus d'enseignement s'adressent à tous les apprenants, l'éducation interculturelle s'adresse à tous les élèves.

« Elle leur permet de s'ouvrir progressivement à d'autres cultures [...], de différencier sans discriminer, de reconnaître la diversité culturelle sans jugement inégalitaire, de l'appréhender sur le mode de la réciprocité des perspectives, de lutter contre l'ethnocentrisme, [...] » (MEUNIER, 2007, p. 12).

Le choix des cinq profils formulés dans l'arrêté portant nouveaux programmes d'histoire-géographie (MESSRS, 2010), répond au souci qu'ils permettent une compréhension et une interprétation assez aisées :

A l'issue de sa scolarité, l'élève devra :

- 1) « *être doté d'une culture générale historique et géographique fondée sur la tolérance, le respect mutuel, le droit à la différence et l'ouverture à d'autres cultures et mentalités* ». La culture historique et la culture géographique sont des cultures universelles.
- 2) « *être un citoyen responsable, conscient de la complexité des rapports entre les hommes et leurs milieux de vie* » : la prise de conscience dont il est question passe nécessairement par la connaissance des rapports que les autres aussi entretiennent avec leur milieu. Il est question d'une prise de conscience ouverte et non cloisonnée.
- 3) « *aura une meilleure vision de l'histoire par une connaissance approfondie du passé de son milieu culturel, de son pays, de l'Afrique et des relations*

que l'Afrique a entretenues avec le reste du monde » : il s'agit de relations fondées sur l'évolution socio-culturelle, politique, économique des contrées telles que l'Europe, l'Amérique et l'Asie, avec lesquelles l'Afrique est entrée en contact et qui ont entretenu et entretiennent toujours des relations multiformes avec le continent noir.

- 4) « *aura acquis des connaissances sur les composantes physiques, humaines et économiques ainsi que leurs interactions dans l'espace local, régional, national, africain et mondial et sur les problématiques humaines, économiques et sociopolitiques des grands Etats d'Afrique (...), des grands ensembles régionaux d'Afrique, d'Europe, d'Amérique et d'Asie, des grands pôles de l'activité économique mondiale* » : les composantes physiques portent très souvent la marque de la culture de la localité. Quant aux composantes humaines et économiques, elles renvoient à des réalités qui sont le fruit des rapports entre les hommes et entre les hommes et les choses. Tout ce qui concerne l'homme et tout l'homme ne peut être appréhendé sans la dimension culturelle : c'est-à-dire notre propre culture mais aussi celle des autres, dans la mesure où celle-ci peut avoir une influence sur le monde physique et le monde humain.
- 5) « *sera capable de porter un jugement critique sur un document historique* » : un document historique peut tout aussi bien porter sur la culture nationale que sur la culture des autres. Ignorer ce qui se passe ailleurs peut conduire les élèves à porter un faux jugement. Par exemple l'enseignement de la colonisation n'est pas seulement un devoir de mémoire mais doit aboutir chez l'apprenant au développement d'un esprit de pardon et de tolérance vis-à-vis du colonisateur.

Les problèmes majeurs (environnement, aménagement, population, etc.), les grands défis mondiaux actuels tels que les problèmes de développement, de pauvreté, d'inégalités socio-économiques tout y est traité dans un cadre local et global. En effet, ce sont des questions d'actualité d'envergure mondiale, des préoccupations communes à l'humanité toute entière dont le traitement passe par une approche globale. Même si les effets du réchauffement climatique se font sentir au Burkina Faso, les causes, elles, sont aussi bien locales que lointaines. Ce sont nos modes de vie actuels, et précisément ceux du nord qui sont en grande partie responsables de ce phénomène dont les conséquences, malheureusement, n'épargnent aucun pays.

L'interculturalité à travers les programmes et curricula

Dans les programmes et curricula d'histoire et de géographie les aspects culturels et interculturels apparaissent de manière implicite et explicite. Les programmes actuels d'histoire-géographie en usage aujourd'hui au Burkina Faso datent de 2010. Elaborés pour remplacer ceux de la période post coloniale (1967), ils ont le mérite d'accorder beaucoup plus de place au Burkina Faso et à l'Afrique, sans toutefois ignorer les autres contrées. Conscients du fait que le monde est un village planétaire, où tout est lié directement ou indirectement, les concepteurs des programmes ont privilégié cette orientation. Une analyse de ceux-ci permet de constater qu'ils présentent des thèmes susceptibles de prendre en charge les questions interculturelles à travers l'étude du milieu local, national, continental et mondial. L'analyse des programmes d'histoire et de géographie de l'enseignement général indique qu'ils comptent, de la 6^{ème} à la terminale, 246 leçons réparties comme l'indique le tableau ci-après :

	Ensemble des leçons	Leçons portant sur le BF	Pourcentage
Post primaire	143	36	25,17
Secondaire	103	16	15,53
Total	246	52	21,14

Le tableau indique que la part des leçons portant sur le Burkina Faso représente un peu plus du cinquième de l'ensemble (21%). Le reste (79%) est consacré au monde extérieur (continental, régional, sous régional, national) et aux généralités dont les aspects politiques, sociaux, culturels, économiques sont abordés en histoire comme en géographie. Cette quête d'ouverture sur le monde n'a pas fait perdre de vue l'importance des réalités nationales, dont la quasi-absence dans les programmes de 1967, toujours soulignée depuis, a été l'un des arguments forts de la réforme des programmes de 2010. Que ce soit au plan national, continental ou général, l'expression de la culture et le souci de l'interculturalité sont toujours soulignés. Ainsi, au plan national, des contenus axés sur des réalités locales (régionales, provinciales, départementales, communales et même villageoises) sont autant d'ouvertures pour un enseignement/apprentissage à l'interculturalité. Depuis 2010, l'histoire et la géographie locales ont fait leur apparition dans les programmes officiels aux côtés de contenus plus généraux. Des exemples sont présentés en annexe de cette communication.

L'éventail est large : que ce soit l'étude des peuples dans leurs diversités, des genres de vie, des croyances et des religions révélées, des régimes politiques, des grandes découvertes et des inventions, des relations internationales en histoire qui révèlent des cultures différentes ou encore l'étude sociale et économique, en géographie, toutes ces thématiques offrent autant d'occasions de poser le problème de l'interculturalité. L'occident a développé une civilisation dont l'Afrique et le Burkina Faso pourraient s'inspirer.

Des thèmes dits émergents ont été insérés dans les programmes et curricula d'histoire-géographie. Ces thèmes émergents sont des préoccupations à l'ordre du jour dans une société ou dans un pays. Le caractère « émergent » de ces thèmes vient du fait qu'ils sont des questions actuelles qui préoccupent actuellement la société toute entière et suscitent des débats. Leur influence sur la vie quotidienne des populations est telle qu'on ne peut les ignorer. Au nombre de dix, ils comptent parmi eux un volet culturel appelé « art et culture » qui offre des occasions pour l'enseignant le désirant d'introduire des préoccupations culturelles dans son cours si celui-ci s'y prête.

Les pratiques pédagogiques

Comme annoncé au début de cette communication, une excursion dans les pratiques pédagogiques aujourd'hui en cours dans l'enseignement de l'histoire-géographie s'avère nécessaire, non pas parce que nous nous attendons à y trouver forcément quelques éléments relatifs à l'interculturalité, mais bien au contraire, parce que c'est là que se trouvent les obstacles à l'éducation interculturelle.

Des visites effectuées dans les classes ont montré que les enseignants d'histoire-géographie perçoivent bien la présence des questions culturelles à travers les différents thèmes qui font l'objet d'étude dans les programmes mais les abordent de manière isolée, sans y établir de lien. L'interculturalité semble méconnue, leur formation en didactique de la discipline ne prenant pas en compte de façon spécifique cette dimension. Or, comme le suggère Milena (2002), la formation des enseignants doit pourtant affronter les problématiques interculturelles en mettant en relation les cultures et le projet civique d'une nation dans un contexte global. Lorsque l'on regarde de près les enseignants à l'œuvre, on a envie de dire comme Allemann-Ghionda, Perre-gaux, de Goumoens (1999) que l'éducation interculturelle semble être reléguée dans la marginalité au lieu d'être considérée comme constitutive. Les raisons évoquées sont multiples : souci de terminer les programmes, peur des encadreurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers), absence de guides, etc.

Conclusion

Des potentialités pour une approche interculturelle en classe d'histoire et de géographie, il en existe de façon explicite et implicite aussi bien dans les finalités de départ, dans les profils attendus des élèves à la fin de leur scolarité que dans les programmes et curricula officiels de l'enseignement de la discipline au collège et au lycée. Mais contre toute attente, elles semblent sous-exploitées, soit parce que méconnues des enseignants, soit par manque de ressources et de stratégies pour les aborder, comme l'indique la réflexion sur les pratiques de terrain des enseignants. La formation de base de ces enseignants, de même que l'élaboration d'instructions pédagogiques et de documents d'accompagnement des programmes pourraient constituer, dans ce sens, une solution palliative à cette insuffisance. Dans cette vision des choses, nous adhérons à cette affirmation de Demorgon (1999) selon laquelle « *Penser l'interculturel en formation, c'est affirmer qu'il est possible de se former à la connaissance et à la pratique de sa propre culture et conjointement de la culture de l'autre...* »

C'est pourquoi, en terminant ces lignes, le souhait exprimé est qu'une relecture des programmes intervienne dans de brefs délais afin de nous permettre de faire des propositions allant dans le sens d'une intégration de la dimension interculturelle dans les programmes avec les mesures d'accompagnement adéquates.

Bibliographie

- Allemann-Ghionda, Cristina/de Goumoëns, Claire/Perregaux, Christiane (1999). Formation des enseignants à la pluralité linguistique et culturelle : entre ouvertures et résistances. Rapport de valorisation. Berne et Aarau : Programme national de recherche 33 et Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE). <http://www.skbf-csre.ch/information/nfp33/ub.allemann.fr.pdf> [08/04/2020].
- Assemblée nationale (2007). Loi n° 013-2007/AN portant *Loi d'Orientation de l'Éducation du Burkina Faso*. Ouagadougou, 30 juillet 2007.
- Bounet, Nicolas (2007). *Comment intégrer la dimension interculturelle dans les curricula dans les disciplines scolaires ?* Disponible sur <http://www.emilangues.education.fr/forum/comment-integrer-la-dimension-interculturelle-dans> [08/04/2020].
- Demorgon, Jacques/Lipiansky, Edmond-Marc (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.
- Develay, Michel (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (1998). Les concepts de "Culture" et d'"Interculturalité". Approches de définitions et enjeux pour la recherche en communication interculturelle. Dans : *Bulletin de l'ARIC* (Association pour la Recherche Interculturelle), n°30, février 1998, p. 14-20.
- Meunier, Olivier (2007). Approches interculturelles en éducation. Etude comparative internationale. Dans : INRP, *Les dossiers de la veille*, n° de septembre 2007. Paris : INRP. Disponible sur https://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier_interculturel.pdf [25/03/2020].
- Milena, Santerini (2002). La formation des enseignants à l'interculturel : modèles et pratiques. Dans : *Carrefours de l'éducation*, 2/2002, n° 14, p. 96-105. Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2002-2-page-96.htm> [26/03/2019].
- Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique (MESSRS) (2010). *Arrêté n°2010-360/MESSRS/SG/DGIFPE fixant les programmes d'histoire et de géographie de l'enseignement postprimaire et de l'enseignement secondaire général, technique et professionnel*, Ouagadougou, 21 octobre 2010.

Pingué, Danièle (2004). Introduction : Enseigner l'Histoire au présent. Dans : *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, n° 93, 2004, p. 9-11.

Yuste Frías, José (2014). Interculturalité, multiculturalité et transculturalité dans la Traduction et l'interprétation en milieu social. Dans : *Monografías de Cédille*, n° 4, 2014, p. 91-111.

Annexe

Classe de 6^{ème} :

Chap. I : leçon 3 ; *OG3 : Reconstituer l'histoire des peuples de la localité ;*

Chap. II : leçon 1 ; *OG2 : Comprendre les modes et genres de vie des hommes du Burkina Faso et de l'Afrique au paléolithique*

Chap. III : leçon 4 : *L'héritage culturel de l'Egypte pharaonique*

Classe de 4^{ème}

Chap. I ; leçon 7 : *Les conséquences de la traite négrière en Europe et en Amérique* (voir aussi classe de 2^{nde})

Chap. II ; leçon 1 : *L'évolution des Etats et des peuples du Burkina Faso*

Classe de 3^{ème}

Chap. I ; leçon 1 : *Les causes de l'impérialisme européen en Afrique*

Chap. III ; leçon 1 : *Les mouvements d'émancipation en Afrique*

Classe de 2^{nde} :

Chap. III ; leçon 3 ; *OG2 : analyser les conséquences socio-économiques, culturelles et politiques du travail du fer en Afrique*

Chap. II ; leçon 5 : *L'homme dans les montagnes et les hauts plateaux : un exemple en zone tropicale et un exemple en zone tempérée*

Chap. III ; leçon 6 : *L'homme et la gestion des ressources en eau (Exemple du Burkina-Faso)*

Classe de 1^{ère}

Chap. III leçons 4 et 5 : *Les résistances à la conquête coloniale*

Chap. IV : *L'Afrique sous domination coloniale* (4 leçons)

Chap. V : leçon 3 : *L'Afrique et le Burkina-Faso dans la 1^{ère} Guerre mondiale*

Chap. VI ; leçon 3 : *Les crises dans les relations internationales de 1931 à 1939*

Chap. I. leçon 1 : *OG2 : Analyser les mouvements migratoires*

Classe de terminale

Chap. I ; leçon 2 : *Les conséquences de la 2^{de} guerre mondiale : bilan humain, moral, économique et politique*

Chap. II ; leçon 1 : *Les tensions idéologiques et les conflits*

Chap. III ; leçon 6 ; OG 2 : *Analyser les problèmes socioculturels de l'Afrique indépendante*

Chap. IV : *Les civilisations négro-africaines* (2 leçons)

Chap. I ; leçon 2 ; OG 1 : *Analyser l'impact des mouvements de population sur le développement du Burkina Faso*

Chap. I ; leçon 6 : *Le Burkina Faso en Afrique et dans le monde* (géographie)

Chap. II ; leçon 2 ; OG7 : *Evaluer la puissance américaine dans le monde*

Chap. II ; leçon 3 ; OG2 : *Analyser les mouvements et les problèmes de population de l'Union Européenne.*

LOMBO GNOUMOU
Université de Koudougou (Burkina Faso)

**Didactique de la traduction en contexte multilingue :
Enseignement/apprentissage de la traduction en
classe de langue étrangère au Burkina Faso :
Le cas de l'allemand**

**Übersetzungsdidaktik im mehrsprachigen Kontext:
Lehren/Lernen der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht
am Beispiel von Deutsch in Burkina Faso**

Zusammenfassung

In der Fremdsprachendidaktik ist immer mehr die Rede von der Rehabilitation der Übersetzungsvermittlung. Doch nach einer langen Verbannung aus dem Fremdsprachenunterricht stellt sich die Frage, an welcher Art von Didaktik man sich bei der Übersetzungsvermittlung orientieren soll. Diese Frage gewinnt in mehrsprachigen Kontexten immer mehr an Bedeutung, wie in Burkina, wo weder die Ausgangsprache noch die Zielsprache die Muttersprache der Lernenden ist. Diese Frage versucht der vorliegende Artikel zu beantworten, in dem er den Grundstein für eine Übersetzungsdidaktik im burkinischen Sekundarschulbereich legt. Eine solche Übersetzungsdidaktik soll nicht nur eklektisch, sondern auch interkulturell wirken und sich somit ein doppeltes Ziel setzen. Sie soll nämlich nicht nur die Übersetzungsfehler der Lernenden, die mit dem Phänomen der Interferenzen verbunden sind, reduzieren, sondern auch die Nationalsprachen durch die Integration aufwerten.

Schlüsselwörter

Didaktik – Übersetzung – Sekundarschulbereich – Fehler – Interferenz – interkulturell – Fremdsprache – Nationalsprachen.

Résumé

Il est de plus en plus question de réhabiliter la pratique de la traduction en didactique des langues. Mais après une longue période de bannissement, se

pose alors la question de savoir quel type de didactique de la traduction envisager. Cette question revêt une importance particulière dans les contextes plurilingues, comme celui du Burkina et où les traductions s'effectuent beaucoup plus vers des langues autres que celles des apprenants. C'est à cette question que le présent article se propose de répondre en suggérant quelques pistes pour une didactique de la traduction au secondaire. Il s'agit d'une approche qui se veut éclectique et interculturelle et qui aurait le double objectif de remédier aux erreurs de traduction dues au phénomène des interférences et de valoriser les langues nationales en les intégrant.

Mots clés

Didactique – traduction - enseignement secondaire – erreur – interférence – interculturel – langue étrangère – langue maternelle.

Introduction

Dans les pays francophones comme le Burkina Faso, où la langue d'enseignement n'est ni la langue première de l'enseignant ni celle de l'apprenant, l'enseignement de la traduction est tributaire de plusieurs paramètres. En effet, comment peut-on réussir l'exercice alors que les acteurs didactiques ne sont nés ni dans la langue d'arrivée (ici le français) ni dans la langue étrangère qu'ils enseignent ou apprennent ? La tâche peut s'annoncer complexe mais pas impossible.

Dans les établissements d'enseignement secondaire au Burkina Faso, la traduction est une pratique courante en cours d'allemand, mais elle est bien souvent réduite à des exercices de facilitation des savoirs, de contrôle et d'évaluation des connaissances linguistiques acquises. Pareille approche qui consiste à la confiner à un simple transfert linguistique, limite l'enseignement/apprentissage de la traduction l'empêchant ainsi d'adopter des approches innovantes.

La présente réflexion vise à suggérer une approche didactique de la traduction susceptible de rendre son enseignement/apprentissage fructueux, en tenant également compte de la diversité des langues et culture en classe. Pour ce faire, nous partirons d'abord de l'état des lieux de l'enseignement de la traduction en classe d'allemand. Puis nous nous appuierons sur des constats mais sur une analyse des erreurs de traduction des apprenants en vue de dégager l'impact de l'environnement linguistique et culturel sur l'enseignement de la traduction en cours d'allemand. L'identification de la nature des erreurs des apprenants constituera entre autres le fondement de l'approche, car apprendre la traduction c'est surtout apprendre à résoudre les problèmes y afférents.

Contexte d'apprentissage de l'allemand langue étrangère

Le Burkina compte officiellement plus de soixante (60) langues nationales et au moins six (6) langues étrangères enseignées et plus ou moins parlées. Les langues nationales (mooré, dioula, fulfuldé, etc.) sont utilisées essentiellement dans les interactions sociales. Pour ce qui est des langues étrangères, le français en tant que langue officielle est employé dans l'administration et comme principale langue de scolarisation. Pourtant, les articles 4 et 10 des lois d'orientation de l'éducation (1996, 2007) disposent que *les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales aussi bien dans la pratique pédagogique que dans les évaluations* (Yoda, 2010). Quant aux autres langues étrangères que sont l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'arabe, l'italien, elles interviennent surtout dans l'enseignement secondaire comme langues étrangères secondaires ou tertiaires (cf. lettre circulaire n° 105/M.E.N.A.C./C.E.S.D. du 1er décembre 1983).

A la suite des mouvements migratoires pour diverses raisons (recherche de sols cultivables, de points d'eau pour le pâturage, d'emplois, de scolarisation, etc.), dans la plupart des établissements, les classes accueillent des groupes linguistiquement et culturellement hétérogènes. Ainsi, il est fréquent de trouver dans une même classe des mossés, des dioulas, des peuhls, des dagara, des bwaba, etc. Mais la caractéristique principale de l'enseignement, c'est que les langues d'enseignement ne sont ni les langues premières des enseignants ni celles de apprenants. Ceux-ci proviennent, soit des différentes communautés linguistiques du Burkina, soit de celles des pays voisins (Benin, Côte d'Ivoire, Mali, Niger, Togo, etc.)

Dans ce contexte, où plusieurs langues coexistent dans le même espace d'apprentissage, les enseignants comme les élèves ont constamment la possibilité d'alterner les codes linguistiques en fonction des situations de communication aussi bien en classe que dans la cour de récréation et même au-delà. Cette situation a naturellement une influence sur l'enseignement/apprentissage de langues supplémentaires et particulièrement sur la traduction.

L'enseignement/apprentissage de la traduction en allemand langue étrangère

A l'instar du système éducatif français dont le Burkina Faso a hérité, la pratique de la traduction en cours d'allemand a résisté à l'hostilité et a traversé le temps. Dans l'enseignement secondaire, hormis la « traduction explicative » qui était officiellement reconnue, les autres types de traduction (thème, version et exercices assimilés) n'étaient pratiqués que de façon sporadique et

officieuse. C'est depuis bientôt deux décennies, avec la réforme du baccalauréat en 1999 qui a introduit la traduction dans l'épreuve écrite d'allemand, langue vivante 2 (LV2), que la traduction est officiellement pratiquée. Toutefois, elle ne concerne qu'une seule direction, la traduction vers la langue maternelle (version), essentiellement utilisée, entre autres, comme moyen d'évaluation des acquis à l'examen du baccalauréat. Les enseignants se sentent donc dans l'obligation d'entraîner leurs élèves à cet exercice en vue de les aider à réussir l'épreuve.

Malgré les efforts déployés par ceux-ci pour préparer leurs élèves, les productions de la plupart de ces élèves sont d'un niveau insuffisant et les problèmes de traduction auxquels ils sont confrontés semblent insurmontables. Par ailleurs, actuellement, les manuels « IHR und WIR plus » qui sont utilisés au Burkina Faso et dans la sous-région proposent de nombreux exercices de traduction, essentiellement axés sur des phrases indépendantes les unes des autres dont la longueur excède rarement une ligne. Nous l'illustrons avec IHR und WIR Textbuch 3 dans le tableau ci-dessous :

N° de la leçon	N° de l'exercice	N° de la page	Type d'exercice
1	B4	15	6 phrases
2	B2 (Präposition + einander)	24	5 phrases
3	B3 (werden)	39	8 phrases
4	A2	46	6 phrases
5	E2 (Konjunktiv II ; Relativsätze ; lassen)	65	8 phrases
6	B3 (doppelte Konjunktionen ; Modalverben)	73	8 phrases
7	D3 (Negation ; es)	89	8 phrases
8	A3 (Konditionalsätze-Indikativ)	94	4 phrases
9	B3 (Indirekte Rede ; Plusquamperfekt)	109	6 phrases
10	C2 (Adjektive)	121	8 phrases

Outre ces exercices, il y a également quelques textes à traduire de l'allemand vers le français et vice versa. Toutefois, les enseignants ne semblent pas les proposer systématiquement comme activités aux élèves. Mais cela pourrait s'expliquer par le fait que ces exercices ne correspondent pas à la traduction à laquelle les élèves sont soumis à l'examen du baccalauréat. Du reste, ces exercices rappellent étrangement la méthode grammaire-traduction tant décriée, les méthodes directes dont Viëtor (1905) est le plus célèbre des représentants, même si les auteurs du manuel s'en défendent.

En effet, les propos des auteurs font penser à une rupture d'avec les pratiques traditionnelles de la traduction, car les exercices y sont intitulés « comparaison linguistique » (*Sprachvergleich*). Cela vaut également pour la méthode qu'ils suggèrent *Übersetzen mal anders* (traduire différemment). Mais en réalité, cette différence ne semble pas perceptible.

En tout état de cause, l'enseignement/apprentissage de la traduction est une véritable préoccupation au regard des mauvaises performances des élèves. Le profil de formation des enseignants ne semble pas non plus leur permettre d'envisager d'autres solutions didactiques.

Le profil de formation des enseignants d'allemand

D'une manière générale, les enseignants arrivent dans les classes avec au moins le diplôme de licence qui correspond théoriquement au niveau C1 du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). En principe, ce niveau est suffisant pour assurer l'enseignement au secondaire. Dans la majorité des cas, il est complété, entre autres, par une formation en didactique des disciplines à l'Ecole Normale Supérieure de l'université de Koudougou (ENS/UK). Les autres enseignants, quant à eux, doivent se contenter de la seule formation universitaire en attendant les formations continues, si elles ont lieu.

Dans les deux cas, quel que soit le niveau de compétence de l'enseignant, il est confronté à un défi principal, celui de l'enseignement/apprentissage de la traduction, car, comme ci-dessus évoqué, cette épreuve est évaluée à la fin du cycle secondaire. Certes, l'enseignant a effectué des traductions au secondaire et surtout au supérieur, mais cela ne garantit pas qu'il ait acquis une compétence traductrice satisfaisante. Or *enseigner* la traduction est encore plus difficile que *traduire*, comme le constatent Delisle et Lee- Jahnke (1998 : 6) à l'entame de leur œuvre « *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement* ». Selon eux, si *Traduire est un art difficile. Enseigner à traduire l'est sans doute davantage*. Dans ces conditions, comment peut-il enseigner la traduction, car, Delisle fait observer par ailleurs que *pour enseigner la traduction, la connaissance intuitive des faits de traduction ne suffit pas* (Delisle, 1981 : 438). Hönig le soutient également en des termes comparables :

*Ce n'est pas en faisant des traductions que l'on apprend la traduction*¹⁰⁶ (cité par. Henschelmann, 1999 : 19, notre traduction). Il est vrai que ces propos

¹⁰⁶ *Übersetzen lernt man nicht durch Übersetzen* (Hönig cité par K. Henschelmann, 1999, p. 19).

de Hönig qui frisent une mise en garde méritent d'être nuancés, en y introduisant l'adverbe « *nur* » (seulement). En effet, si on ne peut pas enseigner la traduction sans en faire, on ne peut pas non plus l'enseigner en se contentant de traduire.

Or les enseignants semblent se contenter de reproduire le schéma universitaire traditionnel. Cette option consiste généralement à donner la consigne de travail et à attendre le résultat de l'activité (la traduction) pour le corriger de façon magistrale, en faisant lire les propositions à tour de rôle.

Cette approche de l'enseignement de la traduction plafonne quant à son efficacité à faire acquérir une compétence traductionnelle. Au moment où de nombreux traductologues et didacticiens plaident pour la remise en cause de la traduction (Ladmiral, 2016) dans l'enseignement des langues, il semble nécessaire d'encourager les enseignants à explorer des approches novatrices.

Bien que la didactique de la traduction soit encore un champ dont les contours ne sont pas définitivement dessinés (Cotelli 2008, Kautz 2002 : 44), des pistes sont néanmoins tracées par les nombreux partisans de la réhabilitation de la traduction en cours de langue étrangère (cf. Lavault 1985, Bationo, 2007, 2012, Sambou 2012, Ladmiral 2016, Delisle 2016, Lecocq, 2016, etc.). Ces pistes peuvent être exploitées pour jeter les jalons d'une didactique de la traduction. Cependant, toute proposition d'approche didactique pour la traduction au Burkina ne saurait ignorer son environnement multilingue, si elle veut rendre l'enseignement plus profitable et plus intéressant.

L'influence de l'environnement multilingue du Burkina

Nous avons tenté de rechercher l'influence des langues nationales sur l'enseignement de la traduction en examinant, entre autres, les traductions des candidats aux épreuves de l'examen du baccalauréat session de 2015 et 2016. L'objectif de cet examen était d'analyser les erreurs de traduction commises par les apprenants en vue d'identifier la part de l'impact du milieu dans celles-ci. L'analyse des erreurs peut en effet être un outil didactique précieux en didactique de la traduction, si elle est bien exploitée (Collombat, 2009 : 50 ; Gardy, 2016 : 22).

L'analyse du corpus nous a permis de mettre en évidence de nombreuses traductions inacceptables. Par exemple, elle a révélé de nombreuses erreurs de traduction de diverses natures allant des erreurs dues, entre autres, à une tendance à privilégier la traduction littérale qui a conduit les élèves à une mauvaise utilisation des prépositions, à la production d'expressions maladroitement, voire des non-sens. Elle a aussi permis d'observer des interférences syntaxiques, morphologiques et lexicales probablement à cause de l'influence des autres langues dont les langues nationales.

Sans pour autant négliger les conséquences catastrophiques que le mot à mot peut parfois avoir sur la traduction, notre intérêt a surtout porté sur ce deuxième aspect, car il s'agit d'un des points sur lesquels l'enseignant du Burkina Faso peut espérer opérer un changement de comportement chez les élèves. En effet, l'enseignant peut amener les apprenants à prendre conscience du phénomène des interférences, qui, serait pour nous une des clés de la didactique de la traduction en contexte multilingue.

L'interférence est l'influence réciproque exercée par deux langues chez un bilingue. En traduction, Kupsch-Losereit (2006 : 167-170) la définit comme étant la violation des conventions linguistiques ou des intentions de communication. Elle se produit, par exemple, lorsque le traducteur projette les caractéristiques du texte-source sur le texte-cible.

Pour revenir à l'analyse de notre corpus, nous avons constaté que les copies comportaient différents types d'interférences, mais les plus fréquentes étaient les improvisations et les interférences (lexicales et syntaxiques). Les interférences lexicales étaient surtout d'ordre sémantique et ont beaucoup nui à la qualité des traductions. A cause des difficultés de compréhension, les élèves empruntent ou transposent directement le mot du texte source.

A titre indicatif, prenons les quelques exemples illustratifs¹⁰⁷ suivants :

Énoncé-source 1 : « *Das Fahrrad ist für mich die schnellste und eine gesunde Variante, um ins Büro zu kommen. Und die günstigste ist es sowieso* », sagt Herr Kuss. (cf. *Epreuve du baccalauréat session de 2015*)

Traduction des correcteurs « *le vélo est pour moi le moyen le plus rapide et une variante saine pour aller au bureau. Et il est de toute façon très économique* », dit monsieur Kuss.

Traduction du candidat 1 : « *Le vélo est pour moi plus vite et a une variance pour venir au bureau. Et les **günstigste** est-il pourquoi ?* » dit monsieur Kuss.

Traduction du candidat 2 : « *Le vélo est pour moi une vitesse et un avantage pour la maison au bureau. Et cet avantages est **sowieso**,* » dit monsieur Kuss. (nous avons souligné les 2 mots)

Etc.

Comme le montrent ces exemples ci-dessus, en plus des improvisations malheureuses, les mots *günstige* et *sowieso* ont été empruntés au texte-source. Certes, les emprunts peuvent parfois servir à résoudre des problèmes de traduction ou même apporter une certaine élégance au texte cible, mais dans le

¹⁰⁷ Tous les exemples (2015 et 2016) proviennent de la thèse de doctorat de Gnoumou, 2017 en cours.

cas présent, ils nuisent plutôt à la traduction, puisqu'ils empêchent le destinataire d'accéder au sens.

Dans cet autre exemple, les erreurs de traduction pourraient être dues à des interférences sémantiques des langues nationales.

Énoncé-source: « Ich sollte nun **versuchen**, sie zu lesen ... » (cf. *épreuve du baccalauréat session de 2016*)

Traduction des correcteurs : « A présent je devrais **essayer** de les lire ... »

Traduction du candidat 1 : « je devais **chercher** à lire ... »

Traduction du candidat 2 : « je devais seulement **rechercher** les lire ... »

Le détour par la langue maternelle dans la construction du sens pourrait être à l'origine de l'interférence lexicale constatée dans les traductions. En effet, dans certaines langues nationales du Burkina Faso « essayer » et « chercher à » sont équivalents puisque les deux termes peuvent se traduire par « boa ou data » en mooré, « gnini » en dioula, « tiaaga » en bwamu. C'est aussi vrai que même en français « chercher à » signifie essayer, mais la mise en relief du sens de chercher dans l'interprétation, comme c'est le cas dans la traduction du candidat.

Les exemples d'erreurs de traduction de ce genre pourraient être multipliés dans les copies. Toutefois, comme le dit l'adage, *il ne faut pas jeter le bébé avec l'eau du bain*. En effet, l'interpellation des langues nationales ne peut-il pas être profitable au cours de traduction ? Cela pourrait même contribuer à redynamiser la traduction en cours d'allemand comme nous le verrons dans les lignes qui suivent, notamment à travers cette question : Quelles approches didactiques faut-il envisager pour aider les enseignants à planifier leurs cours de traduction ?

Propositions de pistes didactiques

Dans son article *[P]our une approche intégrée de la traduction pédagogique, en contexte multilingue*, le sénégalais Sambou (2013), admet que l'apprentissage de la traduction en contexte multilingue entraîne nécessairement des particularités pédagogiques et didactiques. Son approche consiste à améliorer les traductions vers le français à travers la réduction du flux des interférences des langues nationales. Pour y parvenir, il suggère une démarche intégrative qui se situe à deux niveaux, notamment au niveau des types de traduction et au niveau des langues. La première intégration concerne la traduction pédagogique et la traduction professionnelle et vise à mieux apprivoiser le processus de traduction. La seconde intégration est plutôt centrée sur un rapport de complémentarité entre les langues étrangères, le français et les langues nationales.

Nous pouvons reprendre cette approche à notre compte en y apportant, toutefois, quelques adaptations, pour plusieurs raisons, et du fait des légères

dissemblances. Les travaux menés par Sambou s'appliquent à la traduction académique ou traduction didactique ou encore pédagogique (par opposition à la traduction professionnelle), à laquelle nous nous intéressons également. La première petite disparité entre le champ d'application de Sambou et le nôtre, est que la traduction pédagogique à laquelle nous nous référons concerne le secondaire, notamment la traduction scolaire qui est l'initiation à la traduction académique. Mais, même cette légère disparité s'intègre dans une logique de nécessaire préparation des apprenants à l'épreuve de traduction et de « cohérence verticale ». Autrement dit, cette nuance s'efface si l'on considère qu'il est question d'assurer une continuité de l'enseignement de la traduction pédagogique en offrant aux apprenants la possibilité d'une initiation précoce.

Dans le contexte du Burkina Faso nous proposons une approche éclectique au regard de la porosité de la ligne de démarcation entre les types de traduction que nous démontrons dans les lignes qui suivent.

Il est avéré que deux types de traduction se distinguent. Il s'agit notamment de la traduction didactique et de la traduction professionnelle. La différence entre les deux types se situe tant au niveau des objectifs poursuivis que dans la démarche méthodologique.

La traduction professionnelle est la plus ancienne, car elle remonte à l'époque où les hommes ont eu besoin de communiquer alors qu'ils n'avaient pas les mêmes langues. Il a fallu recourir à un intermédiaire bilingue pour faciliter la communication. Cela signifie que pour apprendre le métier de traducteur, il faut d'abord comprendre les langues. La formation des apprenants ou plutôt apprentis traducteurs s'appuie sur la connaissance des deux langues, notamment une première langue (L1) et une seconde langue (L2) et son objectif est d'apprendre à traduire. Dans la mesure où, les langues sont censées être maîtrisées, ce qui importe, c'est l'apprentissage d'une méthode de traduction. L'apprentissage de ce type de traduction vise à servir ensuite la traduction, car le futur traducteur doit *comprendre pour faire comprendre*.

La *traduction didactique* ou traduction pédagogique (Lavault 1985, Ladmiral 2016) n'est pas non plus récente, car ses racines sont enfouies dans l'apprentissage des langues mortes (grec, latin) d'abord, avant de s'étendre à l'apprentissage des langues modernes ou vivantes. C'est pourquoi elle est encore appelée traduction scolaire ou universitaire. Elle sert à l'apprentissage des langues étrangères, notamment à l'acquisition des connaissances dans ces langues et au contrôle des connaissances à travers les exercices de thème et de version. A ces deux types de traduction Lavault (ibid.) ajoute des exercices apparentés, qu'elle regroupe sous la désignation « traduction explicative ». La traduction explicative est celle pratiquée par l'enseignant pour expliciter de nouveaux mots, de nouvelles structures, etc. Elle est aussi pratiquée par les

élèves pour s'assurer qu'ils ont compris, même si le plus souvent elle se manifeste au niveau mental, ce qui lui vaut l'appellation « traduction mentale » ou « traduction silencieuse » Ladmiral (2016).

Bien que notre intérêt porte sur ce deuxième type de traduction puisque c'est celle-ci qui est pratiquée dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères et notamment de l'allemand, nous nous gardons de nous ranger dans l'un ou l'autre type, afin d'éviter tout cloisonnement dogmatique.

Il est vrai que les deux types de traduction sont différents par leurs objectifs et par leurs méthodes d'enseignement, comme nous l'avons dit, mais ils s'enrichissent mutuellement également. La traduction didactique a besoin de l'expérience et des méthodes de la traduction professionnelle, notamment la théorie du sens pour pouvoir résoudre davantage de problèmes de traduction. Mais c'est également elle qui prépare les élèves et suscite la motivation chez les élites qui constituent le public des écoles de traduction. Pour revenir à l'approche intégrée proposée par Sambou, nous savons, par ailleurs, que le contexte linguistique et scolaire sénégalais présente également des similitudes avec celui du Burkina Faso, même si au Sénégal, le nombre de langues nationales semble plus limité. En effet, dans les deux pays, les langues concernées par la traduction écrite sont des langues étrangères importées ou imposées.

L'autre différence est que les travaux de Sambou portent sur la traduction de ou vers l'anglais qui est considéré comme une langue seconde ou tertiaire, alors que dans le cas qui nous intéresse, il s'agit de l'allemand dont l'apprentissage n'intervient au Burkina Faso qu'après celui de l'anglais, c'est-à-dire comme troisième langue étrangère. D'ailleurs, cet apprentissage préalable de l'anglais pourrait aussi servir pour les besoins de l'apprentissage de l'allemand si l'expérience est bien exploitée. En effet, l'établissement du lien entre l'anglais et l'allemand permet d'élucider le sens de certains mots allemands du fait de leur origine commune indo-européenne. Ci-dessous quelques exemples illustratifs :

Anglais	Allemand	Français
to wait	Warten	attendre
to eat	essen	manger
to drink	trinken	boire
to hope	hoffen	espérer
water	Wasser	eau
and	und	et
...is	ist...	est...

Comme, on peut l'observer dans le tableau, il y a de nombreux mots en allemand et anglais qui ont des racines communes. Il sera donc plus facile pour

l'apprenant qui connaît déjà la signification du mot anglais de faire le lien avec son équivalent allemand à partir de la ressemblance morphologique. Par ailleurs, partant, de la similarité des caractéristiques du contexte d'enseignement de la traduction entre le Sénégal et le Burkina Faso que nous avons démontrée plus haut, les enseignants pourraient et devraient également recourir aux langues premières des élèves que sont les langues nationales pour éclairer certains problèmes de traduction, notamment les problèmes de réception ou de compréhension du texte à traduire.

Par exemple, pour élucider les mots composés en allemand, l'interpellation des langues nationales constitue une aide précieuse. En effet, la formation des mots composés en allemand semble suivre la même logique que de nombreuses langues nationales du Burkina Faso. Si en français le déterminé précède le déterminant, en allemand et dans les langues nationales comme le dioula, le Lyélé, le mooré (Bationo 2015), c'est l'inverse qui prévaut. Cette observation de Bationo qui s'applique également au Bwamu n'est cependant pas valable pour la formation des nombres à deux chiffres, car dans ce cas, la plupart de ces langues suivent plutôt la structure du français, comme le montre cet exemple :

Allemand	français	Mooré/dioula
achtzehn	dix-huit	Pi la nii/ta ni ségui

Même si l'exemple avec les nombres à deux chiffres ci-dessus semble être une exception, il convient de signaler qu'il n'est pas isolé. Par exemple, si nous considérons le mot composé « Aschen-becher » en allemand et (cendrier) en français, nous constatons qu'il n'obéit pas à ce raisonnement, car l'ordre des mots reste identique dans les deux langues. Mais il s'agit là d'exceptions qui confirment la règle et d'ailleurs dans ce cas, le correspondant en français n'est plus un mot composé de deux noms mais d'un nom et d'un suffixe.

Cela dit, en interpellant une langue comme le bwamu, on réalise que le mode combinatoire des mots semble être le même que celui de l'allemand. Non seulement, il n'y a pas de préposition « de » d'appartenance, mais la traduction commence par le mot placé en position finale, contrairement au français. La prise de conscience de cela permet d'éviter que les apprenants ne fassent des erreurs d'interférence grammaticale en appliquant le mode combinatoire du français pour élucider le lexique allemand. Ainsi, cela permet d'éviter le mot à mot dans la traduction en français qui donnerait un faux sens, puisque la place du déterminant et celle du déterminé sont inversées en français. Par exemple, le recours à plusieurs langues nationales du Burkina

Faso rend plus facile l'élucidation du mot allemand le plus long : *Rindfleisch-etikettierungsüberwachungsaufgabenübertragungsgesetz* (cf. Dallapiazza, Fischer, Schühmann et Winkler, Ziel B1+ Arbeitsbuch, 2012 : 62).

La décomposition du mot se fera ainsi :

Allemand	Français
Rind 1	Loi 7
Fleisch 2	Transfert 6
Etikettierung 3	Devoirs 5
Überwachung 4	Contrôle 4
Aufgaben 5	Étiquetage 3
Übertragung 6	Viande 2
Gesetz 7	Bœuf 1

Cela permet d'obtenir le sens suivant en français. (« Loi portant transfert des devoirs de contrôle de l'étiquetage de la viande de bœuf », notre traduction).

Nous n'avons pas traduit ce mot en langue nationale, mais en y faisant recours on attire l'attention des apprenants sur la ressemblance entre l'allemand et de nombreuses langues nationales. Ainsi, les préjugés qui consistent à penser que l'allemand est une langue barbare et difficile pourraient également être relativisés voire déconstruits, car nos langues pourraient avoir également des mots aussi longs. Ce qui est considéré comme difficulté ou barbarie de la langue allemande n'est en réalité que la richesse en possibilités de combinaisons et en vocabulaire dont dispose la langue allemande, comme le montre cet autre exemple : Pour traduire le mot français « temps » l'allemand dispose de trois correspondants : *Zeit, Wetter, Tempus*.

Le recours aux langues nationales permettrait aussi de sensibiliser les apprenants sur le rôle de la compétence culturelle et interculturelle dans l'acquisition d'une compétence en traduction et d'éviter les interférences d'ordre culturel qui nuisent aux traductions. Par exemple, comment doit-on procéder en traduisant les longs rituels de salutation dans nos langues à des partenaires allemands ? Les allemands y sont généralement assez brefs et ne demandent « comment ça va » que lorsqu'ils veulent vraiment le savoir. Au Burkina Faso, l'usage de la formule « comment ça va » a pour objectif d'accomplir une formalité. Mais, cette dimension multiculturelle de l'apprentissage n'est souvent pas suffisamment activée en cours d'allemand (Bationo, 2015, 2016). Ajoutons qu'elle est davantage exploitée en traduction.

Pourtant, dans le manuel, qui est utilisé au Burkina Faso, les auteurs suggèrent d'en tenir compte. Le titre du manuel : « IHR und WIR plus » (vous et

nous) est déjà assez évocateur de la nécessité de connaître l' « Autre ». De plus, les auteurs eux-mêmes, précisent leur intention de promouvoir l'interculturalité chez les apprenants dans l'avant-propos du premier volume de ce manuel : « *Ce contact et les échanges entre les deux cultures constituent pour les deux jeunes un enrichissement passionnant.* » (IHR und WIR plus Textbuch 1, p. 2)

Pour nous, l'Autre, ce n'est pas seulement l'Allemand à l'image de Markus et Nina, ou Sarah, il s'agit également de Karim, de Yéro, de Nopoko, c'est-à-dire, des voisins burkinabè ou africains qui sont dans la même classe et qui ont beaucoup de choses à partager avec leurs camarades. Il faut seulement que l'enseignant leur en donne l'occasion. Mais pour cela, les enseignants doivent avoir des connaissances en médiation interculturelle, ce qui implique la connaissance des différentes cultures, (allemande, française, locales). Cette approche permettrait de préserver et promouvoir les langues et cultures nationales. Dans son article « Traduction et plurilinguisme au Burkina Faso » (2010), Yoda estime justement que la traduction pourrait participer à la préservation et à la promotion linguistique et culturelle. Malheureusement constate-t-il, le type de traduction pratiquée au Burkina Faso contribue plutôt à renforcer la suprématie du français qu'à promouvoir la diversité linguistique et culturelle du pays. Pour lui, c'est la « traduction verticale¹⁰⁸ » qui peut servir d'outil salutaire à cet effet, mais à condition que l'Etat définisse une politique de la traduction.

En principe, l'acquisition de la culture d'une communauté linguistique se fait par le biais d'une immersion dans la communauté concernée. A défaut de pouvoir faire cette immersion, elle peut être cultivée autrement et la traduction offre cette possibilité. Ce serait enfoncer une porte déjà ouverte de dire que la langue et la culture ont un lien étroit. Cela dit, il faut donc privilégier un type de traduction qui contribue à sensibiliser les élèves aux problèmes de traduction et en même temps à les motiver. C'est pourquoi nous avons envie de reprendre à notre compte le terme tautologique « traduction traductionnelle » Ladmiral (2016). C'est la condition, nous semble-t-il, pour la réhabilitation de la traduction en cours de langue étrangère au Burkina Faso, puisque cet enseignement de la traduction permet d'acquérir autre chose que la langue et de développer une compétence en communication interculturelle. Et pour

¹⁰⁸ La traduction verticale est celle qui s'opère entre une langue jouissant d'un statut inférieur vers une langue ayant un statut plus élevé et vice versa (exemple, entre l'allemand ou le français et les langues nationales). La traduction horizontale, quant à elle, se déroule entre les langues européennes (ex. français – allemand) (cf. Yoda 2010).

nous, un des moyens les plus sûrs pour y parvenir c'est non seulement de s'inspirer de la traduction professionnelle, mais également de recourir aux langues nationales.

Conclusion

La traduction est incontournable en contexte multilingue, car même si l'enseignant ne s'en sert pas, l'apprenant, lui, ne peut s'en priver, du moins à ses débuts. Dans le cas où l'élève le fait, elle peut manquer de méthode et être contre-productive. En cela, la didactique de la traduction est très utile pour structurer le processus d'apprentissage chez les apprenants.

Mais l'introduction d'une didactique de la traduction en cours de langue étrangère dans un pays multilingue comme le Burkina Faso nécessite des exigences préalables tant pédagogiques, institutionnelles que politiques.

Les programmes de l'ENS/UK devraient être relus pour prendre en considération la didactique de la traduction. Cela permettra également de mieux prendre en compte la dimension culturelle et interculturelle que Bationo (2012) estime insuffisante dans la formation des enseignants. Sans remettre en cause le travail remarquable des enseignants de l'ENS/UK, nous estimons que cela permettra d'améliorer la prestation des enseignants en cours de langue.

Bibliographie

- Bationo, Jean-Claude (2007). *Literaturvermittlung im Deutschunterricht in Burkina Faso. Stellenwert und Funktion literarischer Texte im Regionallehrwerk IHR und WIR*. Bern: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Bationo, Jean-Claude (2012). Ausbildung der angehenden Deutschlehrer, -fachberater und -inspektoren an der Pädagogischen Hochschule der Universität Koudougou in Burkina Faso Bestandsaufnahme und Perspektiven. Dans : Germanistik im Dialog, *Deutsche Sprache und Kultur im afrikanischen Kontext Beiträge der DAAD-Tagung mit Partnerländern in der Region Subsahara-Afrika*. Göttingen: Wallstein, p. 197-210.
- Bationo, Jean-Claude (2015). Plädoyer für die Verwendung der Nationalsprachen im burkinischen Deutschunterricht. Dans : *IMO-IRIKISI*, vol. 7, (1), p. 89-98.
- Collombat, Isabelle (2009). La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction. Dans : *JoSTrans. The Journal of Specialised Translation*, 12, p. 37-54.
- Cotelli, Sara (2008). *Didactique de la traduction ou didactique des langues ? Mise en place hybride d'un cours de traduction anglais-français*. Travail de fin d'étude pour le diplôme en enseignement Supérieur et Technologie de l'Éducation. Centre de didactique universitaire. Universitas Friburgensis.
- Delisle, Jean (1981). De la Théorie de la pédagogie : Réflexions méthodologiques. Dans : Delisle, Jean, *L'Enseignement de l'interprétation et de la traduction : de la théorie à la pédagogie*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa (coll. Cahiers de traductologie n° 4), p. 135-151.
- Delisle, Jean/Lee-Jahnke, Jean (1998). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gardy, Philippe (2016). L'Évaluation en didactique de la traduction : un état des lieux. Dans : *JoSTrans. The Journal of Specialised Translation*, Université de Laval Québec, p. 20-48.
- Henschelmann, Käthe (1999). *Problembewusstes Übersetzen, Französisch-Deutsch. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.

- Kautz, Ulrich (2002). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und des Dolmetschens*. Goethe Institut. 2. Aufl. München: Iudicium.
- Ladmiral, Jean René (2016). Didactique et traduction. Dans : Medhat-Lecocq, Héba/Negga, Delombero/Szende, Thomas (éds.), *Traduction et apprentissage des langues : entre médiation et remédiation*. Paris : Editions des Archives Contemporaines, p. 1-11.
- Lavault, Elisabeth (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. Paris : Didier Erudition.
- Lecocq, Heba Medhat (2016). Enseigner apprendre la traduction dans tous ses états. Dans : Medhat-Lecocq, Heba/Negga, Delombero/Szende, Thomas (éds.), *Traduction et apprentissage des langues : Entre médiation et remédiation*. Paris : Editions des Archives contemporaines.
- Sambou, Aly (2013). Pour une approche intégrée de la traduction pédagogique, en contexte multilingue. Dans : *Le français à l'université*. 18-02-2013 (M.A) Université de Saint Louis. Disponible sur <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1594> [28/08/2016].
- Yoda, Lalbila Aristide (2010). Traduction et plurilinguisme au Burkina Faso, Dans : *La Revue Hermès*, 1/2010, n°56, p. 35-42. Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2010-1-page-35.htm> [03/03/2020].

Manuels scolaires

- Anoumatacky, Moussa/Kpogli, Essi/Ndao, Malick/Ngatcha, Alexis/Nyankam, Jean/Ouedraogo, Dieudonné/Ravatharimalala, Saholimaniraka/Schümann, Anja (2008). *IHR und WIR plus Textbuch 1*. München: Goethe Institut.
- Anoumatacky, Moussa/Kpogli, Essi/Ndao, Malick/Ngatcha, Alexis/Nyankam, Jean/Ouedraogo, Dieudonné/Ravatharimalala, Saholimaniraka/Schümann, Anja (2008). *IHR und WIR plus Textbuch 3*. München: Hueber Verlag.
- Dallapiaza, Rosa-Maria/Fischer, Roland/Schümann, Anja/Winkler, Maresa (2012). *Ziel B1+ Deutsch als Fremdsprache, Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

**Interkulturelle Kommunikation im Unterricht Deutsch
als Fremdsprache: Am Beispiel der Lehrwerke
Ihr und Wir und *Ihr und Wir plus***

Communication interculturelle dans les manuels
d'enseignement de l'Allemand *Ihr und Wir* et *Ihr und Wir plus*

Zusammenfassung

Die Entwicklung der Welt geht mit Begrifflichkeiten einher, welche gesellschaftliche Entwicklungsprozesse bzw. kulturgeschichtliche Entwicklungen beschreiben und erfassen. Kultur und die sich daraus ergebende Begrifflichkeit der interkulturellen Kommunikation erweisen sich als ein neuer Trend und prägen seit Jahrzehnten aufgrund von Globalisierungsprozessen ein neues Bewußtsein der Menschheit. Diese Begriffe werden in verschiedenen geisteswissenschaftlichen Disziplinen verwendet und eruiert: Soziologie, Literaturwissenschaft, Philosophie, Anthropologie, Geschichte. Sie werden zum Gegenstand kulturwissenschaftlicher Auseinandersetzungen. Die inter- und transdisziplinäre Beschäftigung mit Kultur und interkultureller Kommunikation erschwert definatorische Festlegungen. Fachspezifika und länderspezifische Realitäten scheinen nach wie vor den Diskurs über interkulturelle Kommunikation zu prägen. Deshalb die Frage: Welche theoretischen Ansätze prägen die afrikanische Perspektive interkultureller Kommunikation? Der vorliegende Beitrag versucht am Beispiel von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache das Paradigma der interkulturellen Kommunikation herauszuarbeiten.

Schlüsselwörter

Interkulturelle Kommunikation – Fremdsprachenunterricht – Lehrwerke – Globalisierungsprozesse – Entwicklung.

Résumé

L'évolution du monde rime souvent avec l'apparition de nouveaux concepts et de nouveaux paradigmes. Ainsi en va-t-il de celui de la communication interculturelle, qui depuis quelques décennies domine le discours scientifique ; que ce soit en sciences sociales, littéraires ou en sciences de la culture. Cette notion de la communication interculturelle traduit un nouvel état d'esprit, une nouvelle conscience de l'humanité à propos des questions d'interculturalité, d'altérité, des relations entre des individus ou des peuples de différentes cultures. En outre, le processus de globalisation qui a pour corollaire le rapprochement des peuples et des individus entraîne également a contrario des phénomènes de replis identitaires et de rejet de l'autre. Dans cet ordre d'idées, la nécessité pour chaque discipline de s'appropriier et de refléter le paradigme de la communication interculturelle dans une perspective d'inter- et de transdisciplinarité s'impose. C'est pourquoi, dans le cadre de la discipline de l'enseignement de l'Allemand comme langue étrangère, nous avons choisi de nous pencher sur la thématique de la *communication interculturelle* dans les manuels d'enseignement de l'Allemand « *Ihr und Wir* » et « *Ihr und Wir plus* ». Il s'agit d'analyser comment ces manuels, à travers les thèmes contrastifs, les textes, les images, reflètent le paradigme de la communication interculturelle. Notre approche méthodologique consiste d'abord à mener une réflexion théorique conceptuelle sur la communication interculturelle en exposant les différents aspects de cette notion. Ensuite nous avons présenté et analysé chacun des manuels comme outils didactiques dans la réflexion sur la communication interculturelle.

Mots-clés

Communication interculturelle – Allemand comme langue étrangère – Nouvelle conscience – Altérité – Outils didactiques.

Einführung

Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenlernen gehören nun seit Jahrzehnten zum festen Bestandteil curricularer Entwicklungsgeschichte des subsaharischen Afrikas im Allgemeinen und Benins im Besonderen. Und in einer Welt der Globalisierung, der Kommunikation und der Medien erscheint das Erlernen von Fremdsprachen als Schlüsselqualifikation für Fremdsprachenlerner und erhöht deren Berufschancen. Aber Fremdsprachen lassen sich nur mithilfe gut konzipierter Unterrichtsmaterialien erwerben, welche unterschiedlichen

Lernzielen entsprechen und entwicklungsgeschichtliche Paradigmen widerspiegeln. So möchte ich zur Auseinandersetzung mit dem Begriff der „interkulturellen Kommunikation“ die Lehrwerke *Ihr und Wir* und *Ihr und Wir plus* als Vorlage nehmen. Mein Ansatz besteht darin, dieses Konzept anhand dieser Lehrwerke zu exemplifizieren. Zuvor werde ich dieses Paradigma jedoch theoretisch anreißen und im Anschluss zeigen, wie die landeskundlichen Bildeinlagen und Texte interkulturellen Ansätzen Rechnung tragen.

Zum Begriff „Interkulturelle Kommunikation“

„Interkulturelle Kommunikation“ erweist sich seit Jahrzehnten als ein geläufiges Konstrukt jedes kultur- und kommunikationswissenschaftlichen Diskurses. Insofern verdeutlicht sie einen neuen Trend im Bewusstsein der Menschheit. Seitdem sind Wissenschaftler stets darum bemüht, die Konturen dieser Begrifflichkeit zu bestimmen. Gerhard Maletzke behauptet, „Wenn Menschen verschiedener Kulturen einander begegnen, bezeichnen wir die Prozesse, die dabei ablaufen, als ‚Interkulturelle Kommunikation‘ oder auch als ‚Interkulturelle Interaktion‘“ (G. Maletzke, 1996, S. 37). In seinem Sinne liegt der Schwerpunkt in der Kommunikation mehr bei der wechselseitigen Verständigung und in der Interaktion beim Verhalten und Handeln. Er führt weiter aus:

„Von interkultureller Interaktion und Kommunikation sprechen wir, wenn die Begegnungspartner verschiedenen Kulturen angehören und wenn sich die Partner der Tatsache bewusst sind, dass der jeweils andere „anders“ ist, wenn man sich also wechselseitig als „fremd“ erlebt.

Als interkulturell werden alle Beziehungen verstanden, in denen die Beteiligten nicht ausschließlich auf ihre eigenen Codes, Konventionen, Einstellungen und Verhaltensformen zurückgreifen, sondern in denen andere Kodes, Konventionen, Einstellungen und Alltagsverhaltensweisen erfahren werden. Dabei werden diese als fremd erlebt und/oder definiert. Interkulturell sind daher alle jene Beziehungen, in denen Eigenheit und Fremdheit, Identität und Andersartigkeit, Familiarität und Bedrohung, Normalität und Neues zentral Verhalten, Einstellung, Gefühle und Verstehen bestimmen. Interkulturell sind alle jene menschlichen Beziehungen, in denen die kulturelle Systemhaftigkeit durch die Überschreitung der Systemgrenzen erfahren wird.“ (G. Maletzke, 1996, S. 37)

Grosch und Leenen betonen die Rolle des Individuums in interkultureller Kommunikation: *„Interkulturelle Kommunikation findet nicht zwischen ‚Kulturen‘ statt, sondern zwischen Individuen, die mehr oder weniger(!) an verschiedenen kulturellen Bedeutungssystemen teilhaben“ (Grosch, Harald/Leenen, Wolf Rainer, 2000, S. 33). Außerdem legen diese Autoren Wert auf den jeder interkulturellen Begegnung innewohnenden Lernprozess:*

„Im interkulturellen Lernen müssen selbstverständliche Elemente der bisherigen Weltsicht relativiert und neue Bedeutungsperspektiven entwickelt werden. Interkulturelles Lernen kann sich nicht auf Anpassungs- und Bestätigungslernen beschränken, sondern ist notwendigerweise grenzüberschreitendes Lernen oder „transformatives“ Lernen. Interkulturelles Lernen muss freiwillig sein und vom Lernenden selbst als Suchprozess aktiv angelegt werden.“ (Ebd., S. 36-37)

Ihr Fazit:

„Interkulturelles Lernen wird also als ein Prozess verstanden, in dessen Verlauf sich der Umgang mit eigener und fremder Kultur verändert. Es handelt sich um einen personalen Entwicklungsprozess, für den allerdings genauer bestimmt werden muss, worin diese ‚Entwicklung‘ im Einzelnen bestehen soll. Eine Möglichkeit ist es, den Entwicklungsprozess als ein immer besseres Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme anzusetzen.“ (Ebd., S. 37)

Vor diesem Hintergrund kann ich postulieren, dass interkulturelle Kommunikation ihren Sinn und Bedeutung im Lern- und Verstehensprozess erfüllt. Aus dieser Perspektive heraus geht dieses Paradigma mit einer dialektischen Grenzerfahrung des Eigenen und des Fremden, mit einem dialektischen Beziehungsverhältnis einher. Und das Individuum steht im Mittelpunkt dieses Prozesses. *„In der interkulturellen Kommunikation ist die Fähigkeit, die Perspektive der Anderen zu sehen bzw. die Empathiefähigkeit eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen der Kommunikation“ (H. Penz, 2010, S. 216).* In der neueren Diskussion zum Thema interkulturelles Lernen bzw. interkulturelle Kommunikation wird betont, dass dieser personale Entwicklungsprozess Veränderungen auf der kognitiven, der affektiven und der Verhaltensebene der Person umfasse. Auf der Suche nach einem Operationalisierungsmodus des Konzepts „interkulturelle Kommunikation“ setzt Georg Auernheimer an dem Konstrukt interkultureller Pädagogik an, das um vier Fragenkomplexe oder Motive kreist:

- 1) das Motiv der Fremdheit oder die Verstehensproblematik,
- 2) das Motiv der Anerkennung, das auf die Identitätsproblematik verweist,
- 3) das Engagement für Gleichheit, gegen Diskriminierung und Ausgrenzung aufgrund von Ethnisierung oder Rassenkonstrukten,
- 4) das Motiv interkultureller Verständigung in globaler Verantwortung.
(G. Auernheimer, 2000, S. 20)

Die interkulturelle Pädagogik setzt die Annahme kultureller Differenzen voraus. Eine auf interkultureller Kommunikation beruhende Pädagogik setzt sich zum Ziel, interkulturelle Kompetenz bei Lernenden im Fremdsprachenunterricht zu fördern. Dieser interkulturelle Lern- und Verstehensprozess lässt sich mithilfe didaktischer Mittel erwerben. Außerdem geht es um eine sprachliche

Aushandlung interkultureller Phänomene, welche in Lehrwerken dargestellt und thematisiert werden. Dieser reflektierende, bewusstwerdende Lernprozess mündet im Erwerb interkultureller Kompetenz.

Interkulturelle Kompetenz

Als Zielperspektive und Zielkomplex fasst Georg Auernheimer den Begriff interkulturelle Kompetenz auf. Außerdem verknüpft er interkulturelle Kompetenz mit der Trias ‚Verständnis-Verstehen-Verständigung‘. Ihm zufolge ist ‚Verständnis‘ gleichbedeutend mit ‚Anerkennung‘, während ‚Verständigung‘ mit dem interkulturellen Dialog zusammenhängt. Auernheimers Fazit lautet:

„Die Dialogfähigkeit setzt Anerkennung von Andersheit und Verstehen voraus und ist, wie gesagt, das anspruchsvollste pädagogische Ziel. Es wird überhaupt für die pädagogische Arbeit wichtig sein, interkulturelles Lernen wie andere Lernprozesse auch als stufenweisen Prozess zu begreifen und sich nicht zu viel vorzunehmen, weil damit das Scheitern vorprogrammiert ist.“ (G. Auernheimer, 2000, S. 24)

Somit:

„Interkulturelle Kompetenz schließt ein [...] das offene Zugehen auf Gruppen mit anderer kultureller Orientierung und Menschen mit anderen Identitätsentwürfen, für die fremde Kulturelemente bedeutsam sind, die Anerkennung also anderer Orientierungssysteme und Identifikationskonstrukte. Das impliziert die Überwindung von Vorurteilen bzw. ein Misstrauen gegenüber den eigenen Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata. Interkulturelles Lernen beginnt mit angeleiteter Selbsterfahrung und kritischer Selbstreflexion.“ (G. Auernheimer, 2000, S. 24)

Es fällt auf, dass die zweite Komponente der Trias, nämlich ‚Verstehen‘ nicht vom Verfasser definiert wird; doch ist sie nicht minderbedeutend im Erwerb interkultureller Kompetenz. Denn ‚Verstehen‘ stellt den Kern des Interkulturalitätsmodus bzw. der interkulturellen Kompetenz dar und meint eine kognitive Operation, also einen Erkenntnisprozess, der jede interkulturelle Auseinandersetzung bestimmt. Mit den Worten Auernheimers:

„Anerkennung des Fremden ist Voraussetzung des interkulturellen Verstehens, wie dieses umgekehrt die Anerkennung vertieft. Interkulturelles Verstehen verlangt neben der kritischen Distanz gegenüber der eigenen Kultur ein gewisses Maß an Identifikation oder Empathiefähigkeit, was kognitiv Kontextualisierung erfordert, das heißt die Fähigkeit, das Handeln der anderen im Kontext ihrer Wertvorstellungen und diese im Kontext ihrer Lebensbedingungen oder auch ihrer historischen Erfahrungen zu sehen.“ (G. Auernheimer, 2000, S. 24)

Es heißt weiter: „Wissen über die fremde Kultur kann hilfreich sein, ist aber weniger bedeutsam als die Infragestellung der subjektiven Sicherheit des

Verstehens. Wer sich seiner Deutungen allzu sicher ist, kann Missverständnisse am wenigsten aufklären“ (G. Auernheimer, 2000, S. 24). Schließlich lässt sich interkulturelle Kompetenz definieren als

„[...] eine um die kulturelle Komponente erweiterte Form von sozialer Kompetenz. Interkulturelle Kompetenz ist Kommunikations- und Handlungsfähigkeit in kulturellen Überschneidungssituationen, also die Fähigkeit, mit Angehörigen einer anderen Kultur zur wechselseitigen Zufriedenheit unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll interagieren zu können.“ (Leenen, Rainer/Grosch, Harald, 2000, S. 358).

Präsentation der Lehrwerke *Ihr und Wir* und *Ihr und Wir plus*

Lehrwerke stellen unter anderem wesentliche Bestandteile bzw. Medien zur Gestaltung und Durchführung von Fremdsprachenunterricht dar. Ihre Konzipierung entspricht einer Reihe von Faktoren und Erkenntnissen pädagogischer-fachdidaktischer und lernpsychologischer Art. Zu Recht behauptet Gerhard Neuner:

„Das Lehrwerk bestimmt wie kein anderer Faktor das, was im Fremdsprachenunterricht geschieht:

- In der Umsetzung des Lehrplans legt es die Ziele des Unterrichts fest.
- Es entscheidet über die Auswahl, Gewichtung und Abstufung (Progression) des Lernstoffs (Themen/Inhalte); Fertigkeiten; Sprachsysteme; etc.
- Es bestimmt die Unterrichtsverfahren, die Unterrichtsphasen (...), die Sozialformen des Unterrichts (...), das Verhalten von Lehrern und Schülern. (...)
- Es regelt die Auswahl und den Einsatz der anderen Unterrichtsmedien (...).
- Es gibt an, welche Lehrziele überprüft werden sollen und welche Testverfahren eingesetzt werden. Im Lehrwerk finden wir also die wichtigsten Elemente einer bestimmten fachdidaktischen und methodischen Konzeption gebündelt und veranschaulicht vor.“ (G. Neuner, 1999, S. 160)

„Betrachtet man das Unterrichtsgeschehen näher, dann wird deutlich, dass das Lehrwerk zwischen dem Lehrplan (fachdidaktische und fachmethodische Konzeption), der Lehrsituation (institutionelle Bedingungen/Lehrer) und den Lernenden bzw. der Lerngruppe vermittelt“ (G. Neuner, 1999, S. 161).

Mit diesen theoretischen Prämissen möchte ich die beiden Lehrwerke kontrastiv darstellen, indem ich deren interkulturelle Aspekte erläutere.

Das im Jahre 2011 veröffentlichte Lehrwerk mit einem Arbeitsheft „Ihr und Wir plus“ ist der dritte Band einer Reihe und führt zu den Niveaustufen B1/B2 nach dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen“ (GeR). Das Konzept und der Aufbau kreisen um vier Schwerpunkte, nämlich Themen, Training der Fertigkeiten, Grammatik und Wortschatzvermittlung. Auf den ersten Blick lässt sich feststellen, dass der Buchdeckel kulturvielfältig ausgestaltet ist. Es werden

nämlich sechs junge Studierende verschiedener Nationalitäten abgebildet. Diese kulturvergleichende Perspektive verstärkt sich inhaltlich und thematisch durch die Texte, die Bilder, die Zeichnungen und die Übungen. Zum Beispiel werden Themen wie Umwelt, Familienleben, Erwachsenwerden, Liebe und Schönheitsideale interkulturell angelegt und diskutiert. Außerdem werden deutschlandbezogene Themen wie das deutsche Schulsystem, das Leben in einer WG, Werbung und Konsum multiperspektivisch dargestellt und behandelt. Umgekehrt werden auch afrika bezogene Fragen wie Polygamie, Armut, Leben im Dorf, Bildung thematisiert. Die Autoren des „Ihr und Wir plus“ sind stets darum bemüht, deutsch-afrikanische Perspektiven in einem dialektischen Beziehungsverhältnis herauszuarbeiten und zu fördern. Im Vorwort heißt es:

„Jeder Abschnitt behandelt das Thema aus einer anderen Perspektive. Die Einstiegseiten mit Fotos und Zeichnungen sind offen für Assoziationen, aktivieren vorhandene Kenntnisse und machen neugierig auf die Inhalte der Lektionen. Die vielfältigen authentischen Themen und Texte (Jugendmagazine, Jugendliteratur) vermitteln ein realistisches Bild vom Leben und von der Sprache junger Menschen in deutschsprachigen Ländern. Gleichzeitig wird auch die afrikanische Perspektive berücksichtigt.“ (A. Ngatcha, A. Schürmann et al., 2011, S. 3)

Zudem deuten die Personalpronomen „ihr“ und „wir“ auf einen dialogischen, kontrastiven Diskurs hin, in dem das Andere/Fremde und das Eigene sich in einer Art Zwischenraum treffen. Darin liegt aus meiner Sicht der interkulturelle Ansatz und Mehrwert dieses Lehrwerks.

Im Unterschied zu *Ihr und Wir plus* wurde das 1998 verfasste Lehrwerk *Ihr und Wir* als Text- und Übungsbuch 2 in einem Band kombiniert. Das heißt, der Textteil und der Übungsteil gehören der Reihe nach zusammen. Der Buchdeckel ist mit einem historischen Gebäude und einem Denkmal deutschen Stils versehen. Die im Lehrwerk enthaltenen Bilder und Zeichnungen sind in Schwarz-Weiß gehalten. Ein weiteres Unterscheidungskriterium liegt darin, dass das Vorwort in *Ihr und Wir* auf Französisch formuliert wird, wobei das interkulturelle Erkenntnisziel auch hier von den Autoren unterstrichen wird: *„À travers cette rencontre avec l'Allemagne et les Allemands se poursuit ainsi le dialogue des cultures africaine et allemande qui reste un des objectifs essentiels du manuel.“* Um diesem Ansatz und Vorsatz Rechnung zu tragen, müssen Kommunikationsstrategien im Unterricht eingesetzt werden. Penz geht von der Annahme aus,

„[...] dass Kommunikationsstrategien in jeder Form von Kommunikation eingesetzt werden. Die Anwendung derartiger Strategien gerade in schwierigen Kommunikationssituationen wie der interkulturellen Kommunikation sollte nicht als Defizitverhalten interpretiert werden, sondern vielmehr als Ausdruck einer ausgeprägten interkulturellen Kompetenz, die es den GesprächspartnerInnen ermöglicht,

fehlendes Hintergrundwissen und unterschiedliche sprachliche und kulturelle Normen zu überbrücken und zu überwinden.“ (H. Penz, 2010, S. 207)

Betrachtet man Penzes Annahme aus der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts, dann lassen sich Kommunikationsstrategien auch als Unterrichtsstrategien bzw. Lernstrategien bezeichnen, insofern Unterricht als Kommunikationsgeschehen erlebt werden kann. Außerdem liegt eines der Ziele des Fremdsprachenunterrichts darin, Kommunikationsfähigkeit bei den Lernenden zu fördern. Und diese Fähigkeit geht zwangsläufig mit Kommunikationsstrategien einher. Obwohl Kommunikationsstrategien kurzfristig und kontextgebunden angelegt zu sein scheinen, während Lernstrategien langfristig in Lehr- und Lernprozesse eingebunden sind. In Anlehnung an Knapp-Potthoff und Knapp

„[...] sind Lernstrategien auf langfristige Ziele gerichtet; sie sind an die Motivation der Lernenden zum Weiterlernen gebunden und richten sich auf die Vervollständigung und Verbesserung der lernersprachlichen Wissensbestände. Kommunikationsstrategien werden von Lernenden kurzfristig und zielgerichtet zur Lösung von kommunikativen Problemen angewendet, vor allem da wo es zu einer Diskrepanz zwischen kommunikativen Anforderungen und aktuellen lernersprachlichen Möglichkeiten kommt. Trotz dieser Unterscheidung stehen diese beiden Typen von Strategien beim Sprachenlernen in enger Wechselbeziehung.“ (H. Penz, 2010, S. 207)

Schlussfolgerung

Das Paradigma der Interkulturellen Kommunikation bestimmt seit Jahrzehnten den kulturwissenschaftlichen Diskurs und schlägt sich auch in Lehrwerken nieder; etwa in *Ihr und Wir* und in *Ihr und Wir plus*, allerdings mit unterschiedlicher Akzentuierung. In einer Welt der Globalisierung mit einer rasanten Entwicklung von Kommunikationsmitteln scheint die Bedeutung interkultureller Kommunikation auf der Hand zu liegen. Vor diesem Hintergrund bieten diese Lehrwerke Stoff für interkulturelle Auseinandersetzungen und dementsprechend die Möglichkeit über interkulturelle Fragestellungen zu reflektieren. Doch angesichts asymmetrischer Beziehungskonstellationen zwischen Deutschland und den afrikanischen Ländern bleibt es fraglich, ob der diesen Lehrwerken zugrundeliegende Impetus interkultureller Kommunikation erfüllt ist. Zudem dienen die Lehrwerke primär als Lernmaterialien für Deutschlernende, sie haben also zum Ziel, deutsche Verhältnisse und Realitäten zu vermitteln. Das Afrikanische kommt zunächst nicht zur Sprache. Im Unterschied zu *Ihr und Wir* setzt *Ihr und Wir plus* auf einen ausgeprägten kontrastiven Dialog zwischen einer deutsch-afrikanischen Perspektive, indem die Autoren die „afrikanische“ Sichtweise viel stärker hervorheben. Doch darf nicht übersehen werden, dass die Lehrwerke *Ihr und Wir* und *Ihr und Wir plus* für Deutsch als Fremdsprachenunterricht konzipiert sind.

Bibliographie

Primärliteratur

- Diallo, Mbaye et al. (1998). *Ihr und Wir: Text- und Übungsbuch 2*. Petite Rivière-Ile Maurice: Les Classiques africains.
- Ngatcha, Alexis/Schümann, Anja et al. (2011). *Ihr und Wir plus: Textbuch 3*. Ismaning: Hueber.
- Ngatcha, Alexis/Schümann, Anja et al. (2011). *Ihr und Wir: Arbeitsheft 3*. Ismaning: Hueber.

Sekundärliteratur

- Auernheimer, Georg (2000). Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In: *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 18-28.
- Kreutzer, Leo (2015). *Dialektischer Humanismus. Herder und Goethe und die Kultur(en) der globalisierten Welt*. Hannover: Wehrhahn.
- Leenen, Rainer/Grosch, Harald (2000). Glossar. In: Dovermann, Ulrich/Reiberg, Ludger (Hg.), *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 355-361.
- Maletzke, Gerhard (1996). *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Neuner, Gerhard (1999). Lehrmaterialforschung und -entwicklung – Zentrale Bereiche der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr, S. 158-167.
- Penz, Hermine (2010). Kommunikationsstrategien in der interkulturellen Kommunikation: Wege zu einer interaktiven interkulturellen Kompetenz im Sprachenunterricht. In: Hinger, Barbara/Newby, David/Rückl, Michael (Hg.), *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog*. Wien: Praesens, S. 205-224.

JEAN-CLAUDE BATIONO
Université de Koudougou (Burkina Faso)

**Kulturdidaktik im Fremdsprachenunterricht
Deutsch in Burkina Faso:
Welche Inhalte für die Lehrerausbildung?**

Didactique des cultures au cours d'allemand
langue étrangère au Burkina Faso :
quel contenu pour la formation initiale des enseignants ?

Zusammenfassung

Seit den neunziger Jahren wird der Kultur immer mehr Platz im Fremdsprachenunterricht eingeräumt. Das Lernen einer Fremdsprache soll mit dem Erwerb einer fremden Kultur eng verbunden werden. Deshalb wird heute von einem kulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht gesprochen. Dennoch scheint das kulturelle Lernen in der Lehrerausbildung in der Pädagogischen Hochschule Koudougou in Burkina Faso defizitär. Wie können die Schüler die deutsche Kultur richtig lernen, wenn die Deutschlehrer selbst keine gute Ausbildung darin haben? Dieser Artikel versucht diese Frage zu beantworten.

Schlüsselwörter

Kultur – Kulturdidaktik – Kulturelles Lernen – Deutschunterricht – Lehrerausbildung.

Résumé

Depuis les années 90 du siècle précédent, la culture occupe de plus en plus de place dans l'enseignement des langues étrangères. L'apprentissage d'une langue étrangère s'accompagne indubitablement de l'acquisition d'une culture étrangère. C'est pourquoi l'on parle de nos jours d'enseignement de la culture au cours de langues étrangères. Cependant, cet enseignement à portée culturelle semble déficitaire dans la formation des enseignants d'allemand à l'Ecole normale supérieure de l'Université de Koudougou. Comment les élèves peuvent-ils apprendre la culture allemande si les enseignants d'allemand eux-mêmes ne

disposent pas de la formation requise ? Le présent article tente de répondre à cette question.

Mots-clés

Culture – didactique des cultures – cours d’allemand – formation des enseignants – Burkina Faso.

Einleitung

Es ist heute nicht mehr zu leugnen, dass die Kultur nicht nur eine wichtige Rolle bei der Entwicklung eines Landes spielt (Huntington, 1996), sondern auch und vor allem im Fremdsprachenunterricht (Zarate, 1986; Byram, 1992; Kolb, 2013; Delavet et Olivier, 2014; Bationo, 2014a). Deshalb wird in der laufenden Schulreform in Burkina Faso versucht, Kulturinhalte in alle Schulfächer am Gymnasium zu integrieren. Diese kultur- und bildungspolitische Entscheidung, die übrigens für alle westafrikanischen Länder gilt, ist ein sehr großer Vorteil, um sich mit dem kulturellen Lernen im Deutschunterricht, in der Germanistik und in der Lehrerbildung in Burkina Faso auseinanderzusetzen (Bationo, 2014b). In der Tat wird die Frage der Kultur im heutigen Kontext des Unterrichtsfachs Deutsch als Fremdsprache außerhalb Deutschlands einerseits und andererseits im Zeitraum der Globalisierung sinnvoll und fruchtbar besprochen. Die Sprache als Vehikel der Kultur wird immer deutlicher und öfter erlebt, da sich der Sprach- und Kulturkontakt durch zunehmende Mobilität der Menschen verstärkt. Dies rechtfertigt die Rolle der Kulturwissenschaften in der Fremdsprachenunterrichtsforschung. Dennoch wird die Kultur in der Lehrerbildung in Burkina Faso übersehen. Darüber hinaus sind die kulturellen Inhalte in den Lehrplänen für die Ausbildung der angehenden Lehrer nicht klar bestimmt. Aus diesem Grunde geht es in der vorliegenden Untersuchung darum, den Stellenwert des kulturellen Lernens im Ausbildungsgang der Interessenten, d.h. der Deutschlehrer, zu reflektieren, um Perspektiven zur Verbesserung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache zu eröffnen.

Ziel der vorliegenden Überlegung ist es, einerseits die Relevanz des kulturellen Lernens in der Lehrerbildung hervorzuheben und andererseits die Vermittlung deutscher und afrikanischer Kulturen durch das Lehren und Lernen der Fremdsprache Deutsch zu betrachten.

Um dieses Ziel erreichen zu können, wird wie folgt verfahren: Zunächst wird ein geschichtlicher Überblick über die Ausbildung der Deutschlehrer an der Pädagogischen Hochschule der Universität Koudougou (Ens (PH) UK)

gegeben, damit dieser historische Kontext das Verständnis des vorliegenden Beitrags erleichtert. Dann werden die Problemstellung sowie die Relevanz des kulturellen Lernens in der Lehrerbildung erörtert. Danach werden einige Inhalte zum kulturellen Lernen für die Ausbildung der angehenden Lehrer, Fachberater und Inspektoren vorgeschlagen.

Geschichtlicher Überblick über die Lehrerbildung in der Pädagogischen Hochschule der Universität Koudougou

Die Literaturrecherche in der Bildungspolitik sowie in der Erziehungswissenschaft (vgl. Campagne globale, 2012) weist darauf hin, dass die Qualität eines Schulsystems von mehreren Faktoren abhängt. Unter anderem gehört die Qualifizierung der Lehrer zu den wichtigsten Faktoren. Deshalb ist 1990 eine Institution für die Lehrerbildung in Burkina Faso gegründet worden.¹⁰⁹ Es handelt sich dabei um das an der Universität Ouagadougou gegründete Institut für Erziehungswissenschaft („Institut des Sciences de l'Éducation“ (INSE)). Das Ziel war, dort die künftigen Lehrer in allen Schulfächern auszubilden. Die angehenden Deutschlehrer wurden also zuerst vom Staat für eine 18-monatige Ausbildung eingestellt. Aus politischen Gründen, insbesondere aufgrund der Dezentralisierung, wurde 1995 das INSE aufgelöst, um im Jahre 1996 die Pädagogische Hochschule („Ecole normale supérieure de Koudougou“ (ENSK)) zu gründen. Bemerkenswert ist, dass es dort keine Lehrkräfte (Hochschullehrer/Dozenten) für Deutsch gab. Der einzige Lehrbeauftragte für Didaktik war ein Schulinspektor für Deutsch, der aus der Generaldirektion der Inspektion an die PH kam. Diese Situation hat bis zur Gründung der Universität Koudougou im Jahre 2005 andauert. Seit 2007 zählt die Sektion DaF der Pädagogischen Hochschule drei Lehrkräfte, nämlich einen Fachberater, einen Sekundarschulinspektor und einen Hochschullehrer. Die Sektion profitiert außerdem von der akademischen Unterstützung durch die Germanistikabteilung der Universität Ouagadougou.

Dennoch hat sich die Art und Weise der Rekrutierung nicht geändert, d.h. nach einem Wettbewerb („concours“) werden die besten Studenten gemäß dem Einstellungsbedarf der Regierung ausgewählt. Die Zahl der Lehramtsstudierenden in Koudougou variiert je nach Schuljahr und beträgt jährlich

¹⁰⁹ Davor wurden Studierende in allen Schulfächern vom Staat rekrutiert und ohne Ausbildung in Schulen als Lehrer eingesetzt. Diese Rekrutierungsmethode existiert bis heute. Jedes Jahr werden fast 400 Studenten in allen Schulfächern vom Staat durch einen Wettbewerb ausgewählt und ohne pädagogische Ausbildung in den Schulen als Lehrer eingestellt. Zu detaillierten Informationen über die Lehrerbildung in Burkina Faso vgl. Bationo 2014b.

zwischen 7 und 35 Studenten, 2 bis 8 Fachberater und 1 bis 3 Inspektoren. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die jährlich rekrutierten Deutschlehrer, Fachberater und Inspektoren:

Auszubild.	'04	'05	'06	'07	'08	'09	'10	'11	'12	'13	Gesamt
Deutschlehrer	9	9	7	9	10	19	14	11	23	35	146
Fachberater	3	0	2	2	2	2	8	7	7	1	34
Inspektoren	2	1	1	1	0	2	2	3	2	2	16
Gesamt	14	10	10	12	12	23	24	21	32	38	196

Tabelle: Anzahl der Lehramtsstudierenden der letzten zehn Jahre an der PH/UK

Diese Tabelle zeigt eine erstaunliche Dynamik, nämlich, dass die Zahl der vom Staat ausgebildeten Deutschlehrer fast jedes Jahr steigt. In zehn Jahren hat der Staat 146 Deutschlehrer, 34 Fachberater und 16 Inspektoren an der PH/UK ausgebildet. Außerdem zählt man in Burkina Faso 63 700 Schüler, die im Jahre 2012 Deutsch am Gymnasium gelernt haben. Sie wurden von 315 Deutschlehrern unterrichtet, die von 25 Fachberatern und 14 Inspektoren beraten wurden.

Zur Problemstellung des kulturellen Lernens in der Lehrerausbildung

Im Bereich der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache spielt das kulturelle Lernen eine bedeutsame Rolle beim Prozess des eigenen und fremden Kulturverstehens. Bevor die Problemstellung des kulturellen Lernens in der Lehrerbildung weiter dargestellt wird, ist es sinnvoll, zuallererst zu klären, was dieses Konzept beinhaltet.

„Es handelt sich dabei um solche Fähigkeiten, die gelegentlich als Schlüsselkompetenzen bezeichnet werden und zu denen der Fremdsprachenunterricht im Verbund mit vielen anderen Fächern im Sinne eines Gesamtbildungsauftrags der Schule beiträgt. ‚Kulturelles Lernen‘ wird es deshalb genannt, weil es, wie z.B. das Erzählen oder der Umgang mit Medien, in erheblichem Maße auch in der primären und medialen Sozialisation stattfindet und zugleich von großer lebensweltlicher und allgemeiner kultureller Bedeutung ist. Es handelt sich vor allem um das Verstehen, die bewusste Gestaltung und die Reflexion sozialer Interaktionen sowie um den Umgang mit Texten und Medien im Alltag.“ (Hallet, 2010, S. 27).

Kulturelles Lernen bedeutet also allgemeines Lernen bzw. interdisziplinäres Lernen durch Medien und Texte mit dem Ziel einer besseren Sozialisation. Eine reibungslose Sozialisation bzw. eine erfolgreiche Interaktionssituation von Gesprächspartnern aus unterschiedlichen Kulturräumen setzt tatsächlich kulturelle Kenntnisse sowie Sprachkompetenzen der betroffenen Lebenswelt voraus. Deshalb ist es im Grunde genommen verständlich, dass sich die Kulturstudien – im heutigen Zeitalter der Internationalisierung und Globalisierung – der Fremdsprachenunterrichtsforschung zuwenden (vgl. Schumann, 2012; Hartung u. a., 2010; Helmolt, 2013). In einigen Kulturstudien hat diese enge Beziehung zur Herausbildung spezifischer Forschungen geführt, darunter die ‚Landeskunde‘ (Altmayer, 2004; Fauser, 2011; Lüsebrink u. a., 2013). Von dieser *kulturwissenschaftlichen Disziplin* ausgehend wird hier von dem kulturellen Lernen gesprochen, das eine Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht ist. Demnach geht es in der vorliegenden Studie darum, den Stellenwert des kulturellen Lernens in Ausbildungsinhalten der angehenden Deutschlehrer zu reflektieren, um Perspektiven zur Verbesserung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts außerhalb Deutschlands zu eröffnen. Aus den zahlreichen Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen der Abschlussprüfungen angehender Deutschlehrer an der Pädagogischen Hochschule der Universität Koudougou lassen sich immer mehr Fragen zu dem kulturellen Lernen in der Praxis des Deutschunterrichts in Burkina Faso stellen. Die Theorien über das Phänomen des kulturellen Lernens bzw. der interkulturellen Kommunikation scheinen für den Deutschunterricht in Burkina Faso ein fernes Ideal zu sein, obwohl das einzige, regionale und offizielle Lehrbuch „Ihr und Wir“ als interkulturell anerkannt wird.

Wenn die deutsche Sprache und Kultur in Kontakt mit der Lernaltersprache und Schülerkultur kommt, zwischen beiden aber keine direkte Kommunikation besteht, dann muss der Deutschunterricht noch nach seiner Identität suchen (vgl. Bationo, 2006). Dies führt zweifelsohne zu folgender Kernfrage: Wie lässt sich erreichen, dass die deutsche und die burkinische Kultur im Deutschunterricht fruchtbar interagieren, obwohl die burkinischen einheimischen Sprachen beim Lernen der deutschen Sprache und Kultur keine Rolle spielen? (vgl. Bationo, 2009a)

In dieser schwierigen Lehr- und Lernsituation des Deutschen werden im heutigen Dialog der Kulturen Lösungen gesucht. In dieser Hinsicht wird untersucht, welches kulturelle Wissen bzw. welche kulturellen Inhalte den zukünftigen Deutschlehrern während ihrer Ausbildung beigebracht werden. Es wird also nach der Rolle und der Funktion der Kultur im Fremdsprachenunterricht gefragt. Warum braucht eigentlich ein Fremdsprachlerner, z. B. ein angehender burkinischer Deutschlehrer, Kenntnisse der deutschen Kultur?

Warum soll eine Lehrerausbildung im Zeitalter der Globalisierung auf kulturellen Aspekten beruhen? Es lohnt sich, solche Fragen zu stellen, in dem Maße, wie fremde Deutschlernende und -studierende in Deutschland kulturelle Missverständnisse und einen Kulturschock erfahren, obwohl sie die Grammatik und den Wortschatz deutscher Sprache beherrschen (vgl. Bationo, 2009b, 2013; Schmidt-Denter, 2011, S. 49ff.). Die Kommunikationsstörungen wegen der kulturell unterschiedlichen Angehörigkeit der Dialogpartner, trotz der Beherrschung der Sprache, weisen darauf hin, dass es Lücken bzw. ein Defizit beim Lehren und Lernen der deutschen Sprache gibt. Deshalb wird überwiegend danach gefragt, ob die Schüler bzw. die Studenten wirklich lernen, um mit einem deutschen Muttersprachler zu kommunizieren. Sind sie ausreichend und kulturell darauf vorbereitet, negative Vorurteile abzubauen, um einen Aufenthalt in deutschsprachigen Ländern friedlich und erfolgreich zu verbringen?¹¹⁰ Wie können aber die Schüler diese kulturellen Kompetenzen effizient erlernen, wenn der Lehrer selbst keine Ausbildung im kulturellen Lernen bekommen hat?

Natürlich ist uns bewusst, dass die meisten Lehrer keine Möglichkeit haben, nach Deutschland zu gehen, um die kulturellen Unterschiede konkret zu erfahren. Warum also ein kulturelles Lernen in der Lehrerausbildung in Burkina Faso?

Der Erwerb deutscher kultureller Kenntnisse führt tatsächlich wiederum nicht nur zur besseren Kenntnis, sondern auch und vor allem zur Bereicherung der eigenen Kultur (Ahrends u. a., 1997).

Wenn die Lehrerausbildung keine Gelegenheit bietet, sich selbst kulturell zu entdecken, läuft dann der angehende Lehrer nicht Gefahr, die eigene Kultur zu Gunsten der deutschen bzw. westlichen Kultur zu übersehen, zu unterschätzen, zu leugnen, zu vergessen oder gar zu verlieren?

Relevanz des kulturellen Lernens in der Lehrerausbildung

Wozu kulturelles Lernen in der Deutschlehrerausbildung bzw. im Unterricht Deutsch als Fremdsprache außerhalb Deutschlands? Die wesentlichen Antworten auf diese Grundfrage werden gefunden, wenn folgende Erkenntnisinteressen für das kulturelle Lernen in der Lehrerausbildung herausgefunden

¹¹⁰ Diese negativen Vorurteile und Klischees können besser abgebaut werden, wenn die Deutschlernenden und -lehrenden Deutschland und die Deutschen richtig kennenlernen und ihre Werte richtig einschätzen.

sind. In der Tat liegt das erste Erkenntnisinteresse in der Verstärkung kultureller Veränderung der Lehr- und Lernmethoden der Fremdsprachen. Die praktischen Bedürfnisse der Fremdsprachen wie Deutsch verlangen neue Unterrichtsmethoden und neue Unterrichtsprinzipien wie die Landeskunde (Zeuner, 2009). Seit den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts erfährt der Fremdsprachenunterricht neue Orientierungen und Zielsetzungen, die den fremdsprachigen Deutschlernenden ins Zentrum der eigenen und der fremden Kultur setzen. Da Sprachen Kulturträger sind, ist ihr Erlernen zugleich ein Lernen der Kultur der Zielsprache und des Verhaltens im fremden Land. Im Fremdsprachenunterricht Deutsch als Kommunikationsunterricht außerhalb Deutschlands wird danach gefragt, welche Lernzielsetzungen, welche Methoden, welche Prinzipien und welche Themen dem burkinischen auszubildenden Lehrenden helfen können, die Fremdsprache Deutsch als Sprachkultur erfolgreicher und effizienter zu erwerben. Unter diesem Blickwinkel ist die Überlegung über das kulturelle Lernen nicht nur eine Verbesserung der Ausbildung im Hinblick auf den soziokulturellen Kontext der Zielsprache und ein Beitrag zur Verbesserung interkultureller Kommunikation, sondern auch ein Beitrag zur kulturwissenschaftlichen Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache und darüber hinaus ein Beitrag zur Kulturpolitik in Burkina Faso. In der Tat kristallisiert sich in der burkinischen Kulturpolitik die Aufwertung der eigenen und der fremden Kultur sowie des Dialogs der Kulturen heraus.

Demnach liegt das Hauptinteresse unserer Überlegung in der Realisierungsmöglichkeit burkinischer Kulturpolitik, insofern als die burkinische Kultur durch die Aneignung deutscher Kulturgüter bereichert wird. Wie sonst kann die burkinische Kulturpolitik sich zu anderen Kulturen wie der deutschen Kultur effizient öffnen, wenn die burkinischen Deutschlehrer und Schüler nicht für die zahlreichen und unschätzbaren Werte der eigenen und der fremden Kulturen sensibilisiert werden? Die Einführung der Kultur in den Fremdsprachenunterricht Deutsch im burkinischen Hochschulsystem hat zum Ziel, die eigene kulturelle Identität zu bewahren, die seit der Kolonisierung allmählich verloren geht. In Übereinstimmung mit der burkinischen Kulturpolitik möchte der vorliegende Artikel darauf hinweisen, dass die angehenden Deutschlehrer in Burkina Faso ihre dynamisierten traditionellen Werten betrachten und vertiefen können, wenn sie die deutsche Kultur lernen. Daher sind einerseits die Erweiterung des Welthorizonts der Deutschlernenden und der Studierenden und andererseits die Relativierung ethnozentrischer Meinungen sowie der Abbau fest verwurzelter negativer Vorurteile weitere Haupterkenntnisinteressen des vorliegenden Aufsatzes (vgl. Bationo, 2006). Die in der Ausbildung verfolgten kulturellen und interkulturellen Kompetenzen sollten den angehenden Lehrern ermöglichen, die

kulturellen Inhalte im Regionallehrwerk *IHR und WIR plus*, die im folgenden Abschnitt entworfen sind, besser zu beherrschen und zu unterrichten.

Inhaltsentwurf zum kulturellen Lernen in der Deutschlehrausbildung

Der vorliegende Teil des Beitrags richtet den Blick auf die grundlegenden Überlegungen zu kulturellen Aspekten für die Unterrichtspraxis. Aus diesem Grund ist ein kultureller Lehrplan bzw. ein Kriterienkatalog zur Auswahl landeskundlicher Hilfsmittel notwendig (Goethe-Institut GeR, 2001; Windmüller, 2010, S. 141ff.), um zu überprüfen, inwiefern diese Materialien nicht nur didaktisch einsetzbar sind, sondern auch, inwieweit sie mit der Ausgangskultur der angehenden burkinischen Deutschlehrer vergleichbar sind. Die kulturellen Inhalte zum Erwerb kultureller und interkultureller Kompetenzen können Bezug auf drei Bausteine nehmen: Sensibilisierung für den Kulturbegriff, Entdeckung fremder Kulturen und Beobachtung und Analyse kultureller Verhaltensweisen. Diese kulturellen Inhalte orientieren sich am Fremdsprachenunterricht Englisch in Deutschland, in Frankreich und in Schweden (vgl. Kolb, 2013, S. 339ff.) sowie an dem Fremdsprachenunterricht Französisch in Frankreich (vgl. Puren, 1998; Direction de l'Enseignement scolaire, 2003) und am Fremdsprachenunterricht Französisch, Spanisch und Italienisch in Belgien (Collès, 2003). Andererseits beziehen sich die kulturellen Inhalte auch auf die sehr interessante Bachelorarbeit von Schieferle (2007) über *Leben und Studieren in Deutschland* sowie auf die Tourismusforschung (Ribing, 2012).

Sensibilisierung für den Kulturbegriff

- Die Aneignung durch Lernen der fremden Kultur führt zu Kenntnissen über die eigene Kultur: Wenn die angehenden burkinischen Lehrenden die Besonderheiten deutscher Kultur durch die Landeskunde erkennen und kennen lernen, erweitert dies ihre Kenntnisse der burkinischen Kultur.
- Die Toleranz den anderen Kulturen gegenüber resultiert aus dem Bewusstsein der eigenen Kultur und ihrer Grenzen.
- Wenn die auszubildenden Deutschlehrer charakteristische Kulturelemente bzw. *Kultureme* der Zielsprache identifizieren können, die die Kultur der Lernenden bilden, und deren Werte kritisieren können, dann lernen sie, den Ethnozentrismus zu durchbrechen, der eine spontane menschliche Reaktion auf die kulturelle Vielfalt ist.

Entdeckung fremder Kulturen

Kulturelles Lernen bedeutet also, Kenntnisse über folgende kulturelle Aspekte zu besitzen:

- Alltagsleben: Essen und Getränke, Essenszeiten und Tischverhalten, Urlaub, Ferien und Fremdenverkehr, Arbeitsstunden und Arbeitsgewohnheiten, Klima und Umwelt, Bevölkerung, Wirtschaft, Politik, usw.
- Lebensbedingungen: Lebensniveau, Wohnungsbedingungen, soziales Leben.
- Interpersonelle Beziehungen: Soziale Strukturen vs. soziale Klassen, Mann vs. Frau, Familienstruktur vs. Familienbeziehungen, Generationenbeziehungen, Beziehungen zur Arbeit.
- Lebensart: Gastfreundschaft, Pünktlichkeit, Geschenke, Kleidung, Konventionen und Tabus beim Gespräch und im Verhalten, Dauer eines Besuchs, Begrüßungsformel, Art und Weise Abschied zu nehmen, ...
- Rituelles Verhalten: Religiöse Praxis und Riten, Geburt, Heirat, Tod, Feiern, Festivals, Tänze, Diskotheken, andere kulturelle Aktivitäten, usw.

Beobachtung und Analyse kultureller Verhaltensweisen

- Das Kulturelle in der Kommunikation beobachten und ausmachen.
- Kulturelles Verhalten analysieren, Hypothesen über Gründe formulieren, die unterschiedliche Gewohnheiten und Verhalten beeinflussen.
- Organisieren: Beziehungen aufnehmen, die richtigen bzw. passenden Prinzipien im Fremdkulturraum anwenden oder erkennen.
- Dokumente (didaktische Materialien): Reisebücher, Kalender, Restaurants, Kinoprogramme, U-Bahnkarten, usw. sind wichtig für eine deskriptive, ethnografische oder kulturalistische Annäherung. Sie dienen auch zur Formulierung der Hypothesen über die Gründe, die Voraussetzung für Gewohnheiten oder unterschiedliche Verhaltensweisen sind. Soziologische, historische und geografische Texte sind ebenfalls hierfür notwendig. Literarische Texte sind ebenfalls sinnvoll.

Schlussfolgerung

In den vorliegenden Überlegungen zum kulturellen Lernen in der Lehrerausbildung an der Pädagogischen Hochschule der Universität Koudougou wird dargestellt, dass die Beherrschung burkinischer und deutscher kultureller Inhalte nicht nur bedeutend, sondern auch unentbehrlich ist. Um die Deutschlernenden effizient zu unterrichten, brauchen die Deutschlehrkräfte auch sprachliche und kulturelle Schlüsselkompetenzen über die eigene und fremde Lebensweise. Deshalb ist es sehr wichtig, das kulturelle Lernen in die Ausbildung angehender Deutschlehrer zu integrieren.

In einer weiteren umfangreicheren Forschungsarbeit wird das Thema theoretisch sowie praktisch detailliert herausgearbeitet werden. Deshalb geht es im vorliegenden Beitrag nicht um die empirische Analyse bezüglich des kulturellen Lernens in der Lehrerausbildung. Dieses Forschungsdesign wird später durchgeführt werden: Interviews mit afrikanischen Studierenden und Nicht-Studierenden in Deutschland über ihre soziokulturellen Erfahrungen in Deutschland, bei Deutschlernenden, -lehrenden und angehenden Deutschlehrern in Burkina Faso und bei Deutschen über ihre soziokulturellen Erfahrungen in Burkina Faso. Diese empirische Forschung geht von der Hypothese aus, dass fremde Deutschlerner kulturelle Missverständnisse und Kulturschocks in Deutschland erleben, egal ob sie die deutsche Sprache in der Heimat gelernt haben oder nicht. Die Bestätigung dieser Hypothese weist darauf hin, dass die Deutschlerner vor Ort kulturell nicht genug darauf vorbereitet sind, sich in die deutsche Gesellschaft – zu Beginn ihrer Aufenthalte – zu integrieren, die deutsche Alterität anzunehmen und negative Vorurteile und Klischees abzubauen, um einen Aufenthalt in Deutschland friedlich und erfolgreich zu verbringen.

Deshalb wird diese Umfrage darauf abzielen, Erfahrungen bzw. Lebensrealitäten der afrikanischen Deutschlernenden und Studierenden in Deutschland zu berücksichtigen, um einen sinnvollen, innovativen und kulturellen Lehrplan für die angehenden Lehrer im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Burkina Faso bzw. in Afrika südlich der Sahara zu entwickeln. Einerseits bezweckt dies eine psychologische, kulturelle, wirtschaftliche, politische, soziale, religiöse, usw. Vorbereitung der afrikanischen Studierenden, bevor sie nach Deutschland gehen. Andererseits wird beabsichtigt, interkulturelle Herausforderungen anzunehmen.

Bibliographie

- Ahrends, Andreas et al. (1997). *Interkulturelles Lernen in den Lehrplänen. Anregungen für Schule und Unterricht. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein*. Kiel: Glückstädter Werkstätten.
- Altmayer, Claus (2004). *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium Verlag.
- Bationo, Jean-Claude (2006). Der burkinische Deutschunterricht auf der Suche nach Identität. In: Gouaffo, Albert/Traoré, Salifou (Hg.), *L'allemand au contact de la diversité linguistique en Afrique/Deutsch am Kreuzpunkt der Mehrsprachigkeit in Afrika*. Mont Cameroun, 3, S. 49-61.
- Bationo, Jean-Claude (2009a). *Von der Notwendigkeit der Verknüpfung von National- und Fremdsprachen im Prozess der Alphabetisierung und der informellen Bildung in Burkina Faso*. SPIL PLUS 38, S. 111-119.
- Bationo, Jean-Claude (2009 b). Verknüpfung von Grammatik- und Literaturdidaktik in Burkina Faso: Der Stellenwert literarischer Texte in einer Kulturkontrastiven Grammatik. In: Götze, Lutz/Mueller-Liu, Patricia/Traoré, Salifou (Hg.), *Kulturkontrastive Grammatik Konzepte und Methode*. Bern u.a.: Lang, S. 365-381.
- Bationo, Jean-Claude (2013). Umgang mit Tabus und Verboten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Burkina Faso. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B./Khattab, Aleya/Steinmann, Siegfried (Hg.), *Zwischen Ritual und Tabu. Interaktionsschemata interkultureller Kommunikation in Sprache und Kultur*. Frankfurt: Peter Lang, S. 199-201.
- Bationo, Jean-Claude (2014a). Mémoire culturelle et interculturelle. Introduction des Ruines de Loropéni dans l'enseignement des langues étrangères et nationales au Burkina Faso. Dans : Somé, Magloire/Simporé, Lassina (Hg.), *Lieux de mémoire, patrimoine et histoire en Afrique de l'Ouest. Aux origines des Ruines de Loropéni*. Burkina Faso. Editions des archives contemporaines, S. 185-194.
- Bationo, Jean-Claude (2014b). Ausbildung der angehenden Deutschlehrer, -fachberater und -inspektoren an der Pädagogischen Hochschule der Universität Koudougou in Burkina Faso Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: DAAD (Hg.), *Deutsche Sprache und Kultur im afrikanischen*

- Kontext. Beiträge der DAAD-Tagung 2012 mit Partnerländern in der Region Subsahara-Afrika.* Göttingen: Wallstein, S. 197-210.
- Campagne mondiale pour l'Éducation (2012). *Comblent le manque d'enseignants qualifiés.* Johannesburg : Campagne mondiale pour l'éducation.
- Colles, Luc et al. (2003). *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. Les langues romanes à l'heure des compétences.* Bruxelles : De Boeck (Coll. Savoirs en pratique).
- Delavet, Thierry/Olivier, Marie-Françoise (2014). *La culture au cœur des apprentissages. Un nouveau projet pour l'école : stratégie culturelle et territoire apprenant.* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Direction de l'Enseignement scolaire (2003). *Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes.* Versailles: CRDP.
- Fausser, Markus (2011). *Einführung in die Kulturwissenschaft.* 5. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Goethe-Institut (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Hallet, Wolfgang (2010). Das kulturelle Lernen. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik.* Berlin: Klett/Kallmeyer, S. 129-132.
- Hartung, Olaf et al. (2010). *Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften.* Wiesbaden: VS Verlag.
- Helmolt (von), Katharina et al. (2013). *Interkulturelle Lernsettings. Konzepte-Formate-Verfahren.* Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Huntington, Samuel (1997). *Der Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert.* Dortmund: Europaverlag.
- Kolb, Elisabeth (2013). *Kultur im Englischunterricht. Deutschland, Frankreich und Schweden im Vergleich (1975-2011).* Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen/Vaillant, Jérôme (2013). *Civilisation allemande/Landes-Kulturwissenschaft Frankreichs. Bilan et perspectives dans l'enseignement et la recherche/Bilanz und Perspektiven in Lehren und Forschung.* Villeneuve d'Ascq : Septentrion.

- Puren, Christian et al. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses.
- Ribing, Rainer et al. (2012). *Einführung in die Tourismus- Freizeitwirtschaft in Österreich*. Wien: ÖGAF.
- Schieferle, Hannah (2007). *Leben und Studieren in Deutschland. Ein kultureller Leitfadens für ausländische Studierende*. Bachelorarbeit. Stuttgart: Hochschule der Medien Stuttgart.
- Schmidt-Denter, Ulrich (2011). *Die Deutschen und ihre Migranten. Ergebnisse der europäischen Identitätsstudie*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Schumann, Adelheid (2012). *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung interkultureller Kompetenz*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Windmüller, Florence (2010). Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues. Dans : *Synergies Chine*, n°5, S. 133-145.
- Zarate, Geneviève (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.
- Zeuner, Ulrich (2009). *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. Dresden: Universität. Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache.

Conclusion générale

Il ressort des communications précédentes que le concept de « communication interculturelle » ou d'« interculturel » en tant que discipline académique formalisée est encore un paradigme nouveau en Afrique francophone subsaharienne dans les différents champs de recherche en Lettres et Sciences humaines, en Sciences de l'information, en Sciences de l'éducation, en Sciences du langage, en Sciences de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, en Sciences des médias, etc. Toutefois, son contenu révèle qu'elle est plus ou moins pratiquée dans les interactions menées à tous ces niveaux. La communication interculturelle constitue un espace de négociation permanent, dans lequel le succès de la relation ne dépend pas seulement des connaissances des règles de la culture de l'autre, mais aussi et surtout de la capacité à créer un contexte communicationnel commun accepté des deux côtés. Les défis de la mondialisation, les crises, les conflits, les attaques terroristes, etc. sont autant de raisons pour renforcer la communication interculturelle en Afrique francophone subsaharienne à travers son implantation dans les disciplines ou filières universitaires et ou dans les unités de formation et de recherche (UFR). Les universités africaines francophones subsahariennes doivent s'approprier cette nouvelle dimension culturelle afin que les thématiques relatives aux techniques et méthodes de gestion des crises et de conflits en Afrique soient davantage des thématiques de recherche et d'enseignement dans une perspective interculturelle.

C'est aussi ce qui ressort de la table ronde, organisée en marge du colloque sur la pertinence de la création d'un Centre de formation et de recherche en communication interculturelle et de didactique des cultures à l'Université de Koudougou.

L'idée de création d'un tel Centre à l'Université de Koudougou remonte au 5 mars 2014 lors de la visite de courtoisie, à l'Université de Koudougou, du Responsable de l'Office Allemand d'Echanges Universitaires (DAAD) pour l'Afrique occidentale et orientale, Monsieur Michael Hörig. Le projet de création d'un Centre d'excellence du DAAD a été évoqué et promesse lui a été faite de mûrir l'idée et de se préparer.

La rencontre avec ASKO-Stiftung en septembre 2014 à Sarrebruck en Allemagne - qui finance la mobilité de jeunes Africains et Européens dans l'espace européen - a encouragé la création d'un espace spécialisé en matière de communication interculturelle afin d'accompagner ou de recevoir des jeunes Africains ou Européens pour une formation pratique à l'éducation interculturelle. Les responsables de cette institution ont également évoqué les Centres d'excellence du DAAD en Afrique.

Après cette brève présentation du contexte du projet de création du Centre, les douze participants à la table ronde ont exprimé leurs opinions sur l'importance et la nécessité de la création du Centre. Le titre initial du projet, modifié, a été accepté à l'unanimité et s'intitule comme suit : *Centre interdisciplinaire de Recherche et de Formation en Communication et en didactique interculturelles à l'Université de Koudougou*. Les participants ont souligné le caractère sous-régional et la nécessité de l'autonomie du Centre. Des questions sur les objectifs, les tâches, les débouchés et le financement du Centre ont été également débattues. On peut retenir que la table ronde a été, au regard de la diversité culturelle de ses participants, un brainstorming interdisciplinaire. Elle résume l'ensemble des communications du colloque. Les points saillants de la table ronde constitueront ainsi les axes importants du Centre interdisciplinaire de Recherche et de Formation en Communication et Didactique interculturelles.

Ce Centre aura pour ambition de mener des recherches inter- et pluridisciplinaires relatives aux activités culturelles organisées et d'envergure internationales dans les pays africains car il manque des institutions scientifiques spécialisées et visibles pour mener des recherches y relatives pour mieux comprendre certains phénomènes culturels, les comparer avec d'autres, issus d'autres cultures. Il s'agit également de partir des manifestations ou activités culturelles qui seront organisées pour instaurer un système de communication/d'information scientifique, de formation, de documentation dans une perspective interculturelle.

La communication interculturelle est un vaste domaine formalisé et accrédité de recherche et d'enseignement dans les universités européennes. Cependant, jusqu'à présent, il n'existe pas encore de faculté ou de département spécialisé, voire centré sur la communication interculturelle comme étant une discipline académique dans les universités africaines. Dans les universités africaines francophones subsahariennes, les facultés et les chaires de recherche sont encore focalisées sur des domaines traditionnels et consacrés. A l'instar des universités occidentales, la création de ce Centre de recherche viendrait à point nommé pour combler ce déficit d'institution spécialisée dans les études culturelles voire dans les recherches en communication interculturelle en Afrique francophone africaine subsaharienne.

Ce Centre peut bénéficier de l'accompagnement scientifique, technique et de la longue et riche expérience de la chaire de la communication interculturelle de l'Université de la Sarre. Il devrait également nouer des liens avec le Centre des études interculturelles de l'Université de Mayence et d'autres Centres afin de profiter aussi de leurs expertises.

Allgemeine Schlussfolgerung

Die vorangegangenen Beiträge arbeiten heraus, dass das Konzept der „interkulturellen Kommunikation“ als formale Fachdisziplin in afrikanischen Universitäten immer noch ein neues Paradigma in verschiedenen Forschungsbereichen der Geisteswissenschaft, der Informationswissenschaft, der Wissenschaft des Lehrens und Lernens der Fremdsprachen, der Sprachwissenschaft, der Erziehungswissenschaft, der Medienwissenschaften usw. ist. Allerdings zeigt ihr Inhalt, dass es mehr oder weniger häufig in Interaktionen auf diesen Ebenen durchgeführt wird. Die Interkulturelle Kommunikation ist ein permanenter Verhandlungsraum, in dem der Erfolg der Interaktion nicht nur von der Beherrschung der Regeln der Kultur des Fremden, sondern auch und vor allem von der Fähigkeit abhängt, einen gemeinsamen angenommenen Kommunikationskontext auf beiden Seiten zu erstellen. Die Herausforderungen der Globalisierung, die Krisen, die Konflikte, die Terroranschläge usw. sind Gründe, um die interkulturelle Kommunikation im frankophonen subsaharischen Afrika durch die Implementierung der Interkulturellen Kommunikation in den Abteilungen oder Fachrichtungen zu verstärken. Die subsaharischen frankophonen afrikanischen Universitäten sollten sich diese neue Kulturwissenschaft aneignen, so dass die Themenbereiche für das Krisenmanagement sowie die Techniken und die Methoden zur Lösung von Konflikten in Afrika Forschungs- und Lehrbereiche aus einer interkulturellen Perspektive fokussieren. Darüber hinaus wird man sich im Anschluss an die Konferenz mit der Relevanz der Gründung eines Zentrums für Bildung und Forschung in interkultureller Kommunikation an der Universität Koudougou auseinandergesetzen.

Die Idee der Gründung eines solchen Zentrums an der Universität Koudougou stammt aus dem Höflichkeitsbesuch des Leiters des Deutschen Akademischen Austauschdiensts (DAAD) für West- und Ost-Afrika, Herr Michael Hörig, an der Universität Koudougou am 5. März 2014. Das Projekt, ein DAAD-Kompetenzzentrum zu gründen, wurde diskutiert. Es wurde ihm versprochen, die Idee zu vertiefen und das Projekt vorzubereiten.

Das Treffen mit der ASKO-Stiftung, die die Mobilität junger Afrikaner und Europäer in Europa finanziert, im September 2014 in Saarbrücken hat die Errichtung eines spezialisierten Raums für interkulturelle Kommunikation gefördert, um junge Afrikaner oder Europäer für die praktische Ausbildung in interkultureller Kommunikation zu unterstützen oder zu empfangen. Die Behörde dieses Instituts hat auch auf die DAAD-Exzellenzzentren in Afrika verwiesen.

Nach dieser kurzen Darstellung des Gründungsrahmens des Zentrums-Vorhabens, haben die zwölf Teilnehmer an der Podiumsdiskussion ihre Ansichten über die Bedeutung und die Notwendigkeit der Gründung des Zentrums ausgedrückt. Der Originaltitel des Projektes ist geändert worden, so dass der neue einstimmig angenommene Titel wie folgt lautet: interdisziplinäres Zentrum für Forschung und Bildung in interkultureller Kommunikation und Didaktik an der Universität Koudougou. Die Teilnehmer haben über den subregionalen Charakter und die Autonomie des Zentrums debattiert. Fragen nach den Zielen, den Aufgaben und den Finanzierungsmöglichkeiten des Zentrums sind ebenfalls diskutiert worden. Im Hinblick auf die kulturelle Vielfalt der Teilnehmer an der Podiumsdiskussion, können wir davon ausgehen, dass es um ein interdisziplinäres Brainstorming ging. Sie fasst alle Beiträge der Konferenz zusammen. Die Schwerpunkte der Podiumsdiskussion werden die Hauptforschungsbereiche des Inter-disziplinären Zentrums für Forschung und Bildung in Interkultureller Kommunikation und Didaktik sein.

Dieses Zentrum wird darauf abzielen, inter- und multidisziplinäre Forschungen über die kulturellen Aktivitäten auf nationaler und internationaler Ebene in den afrikanischen Ländern zu reflektieren, weil es an sichtbaren und spezialisierten wissenschaftlichen Einrichtungen in afrikanischen Universitäten mangelt, um bestimmte kulturelle Phänomene stärker nachvollziehen und mit denen anderer Kulturräume vergleichen zu können. Es geht auch um eine Systematisierung kultureller Veranstaltungen und Aktivitäten, die die interkulturelle Kommunikationswissenschaft/Informationswissenschaft, die Forschungswissenschaft, das Dokumentationszentrum herauskristallisieren.

Die interkulturelle Kommunikation ist ein breiter und formalisierter Forschungs- und Lehrbereich in den europäischen Universitäten. Dennoch gibt es bisher immer noch keine spezialisierte Fakultät oder Abteilung für interkulturelle Kommunikation als Fachdisziplin in afrikanischen Universitäten. In den afrikanischen Universitäten sind die Fakultäten, Abteilungen und Lehr- und Forschungsstühle immer noch auf traditionelle Bereiche fokussiert. Am Beispiel der westlichen Universitäten kann dieses Forschungszentrum gegründet werden, um die Lücke einer spezialisierten Institution im Bereich der Kulturwissenschaften bzw. der interkulturellen Kommunikationsforschung im subsaharischen Afrika zu schließen.

Das Zentrum kann von der wissenschaftlichen und technischen Unterstützung sowie von den langen und reichen Erfahrungen des Lehrstuhls für Romanische Kulturwissenschaften und Interkulturelle Kommunikation der Universität des Saarlandes profitieren. Es sollte sich auch mit dem Zentrum für Interkulturelle Studien der Universität Mainz und mit anderen Zentren in Verbindung setzen, um auch von deren Erfahrungen zu profitieren.

Bio-bibliographische Angaben zu den Beiträgern/ Données bio-bibliographiques des contributeurs

Simplice AGOSSAVI, Maître de Conférences CAMES, hat von 1990 bis 1993 Germanistik an der Universität d'Abomey-Calavi (UAC) studiert. DAAD-Stipendium für Magister 1994-1995 an der Universität des Saarlandes. DAAD-Stipendium für Promotionsstudium 1998-2002 an der Universität des Saarlandes, Dr. Phil. Lehrbeauftragte an der Deutschabteilung der Université d'Abomey-Calavi 2003-2004. Seit Februar 2005 Dozent an der Deutschabteilung der Université d'Abomey-Calavi (UAC)/Benin. 2007 Vize-Chef der Fremdsprachenabteilung (DELLCE). Seit Mai 2016: Leiter des Département d'Etudes Germaniques (DEG). Publikationen: *Fremdhermeneutik in der zeitgenössischen deutschen Literatur* (2003).

Simplice AGOSSAVI, Maître de Conférences CAMES, a étudié au Département d'Etudes Germaniques à l'Université d'Abomey-Calavi (UAC) de 1990 à 1993. De 1994-1995 : boursier du DAAD pour la maîtrise à l'Université de la Sarre (Allemagne). De 1998 à 2002 : boursier du DAAD pour la préparation d'une thèse sur la littérature allemande contemporaine (Université de la Sarre/Allemagne). 2003-2004 : chargé de cours au Département d'Etudes Germaniques (DEG)/UAC-BENIN. Février 2005 : recruté comme Professeur-Assistant au DEG, 2007 : élection au poste de Chef-Adjoint, puis Chef du DELLCE (Département de Langues, Littératures et Civilisations Européennes). Depuis mai 2016 élection comme Chef du Département d'Etudes Germaniques (DEG).

Akila AHOULI, Maître de Conférences für Interkulturelle Germanistik, studierte von 1996 bis 2006 Germanistik, Romanistik und Erziehungswissenschaft an der Université de Lomé und an der Universität Hannover. Er erlangte 2006 den Grad eines Doktors der Philosophie mit Schwerpunkt „Interkulturelle Literaturwissenschaft“ an der Universität Hannover. Seit 2007 ist er als Dozent an der Université de Lomé (Togo) tätig. Er unterrichtete im Goethe Institut Lome und arbeitete als unabhängiger Mitarbeiter beim Deutschen Entwicklungsdienst (DED) Lome. Er ist seit 2014 stellvertretender Vorsitzender des afrikanischen Germanistenverbands (GAS) und seit 2016 Leiter der Deutschabteilung der Université de Lomé. Publikationen: Er veröffentlichte eine Monografie mit dem Titel *Oralität in modernen Schriftkulturen* (IKO-Verlag 2007) und mehrere Artikel u.a. in Zeitschriften wie *Weltengarten*, *Acta Germanica*, *Info DaF*, *IDV-Magazin*, *Mont Cameroun*, *Mosaïque* und in verschiedenen Sammelbänden.

Akila AHOULI, Maître de Conférences en Germanique Interculturelle, fit de 1996 à 2006 ses études supérieures en germanistique, en romanistique et en sciences de l'éducation à l'Université de Lomé et à l'Université de Hanovre (RFA). En 2006, il devint titulaire d'un doctorat Unique ès Lettres option Littérature allemande interculturelle obtenu à l'Université de Hanovre. Depuis 2007, il est enseignant chercheur à l'Université de Lomé. Il a été enseignant honoraire à l'Institut Goethe de Lomé et consultant indépendant au Service allemand du développement (DED) à Lomé. Il est depuis 2014 Vice-Président de l'association des germanistes subsahariens (GAS) et depuis 2016 Chef du Département d'allemand de l'Université de Lomé. Il a publié une monographie intitulée *Oralität in modernen Schriftkulturen* (IKO-Verlag 2007) et plusieurs articles notamment dans les revues telles que *Weltengarten*, *Acta Germanica*, *Info DaF*, *IDV-Magazin*, *Mont Cameroun*, *Mosaïque* et dans divers ouvrages collectifs.

Serge Théophile BALIMA ist seit 2006 Professor für Journalismus, Informations- und Kommunikationswissenschaften. Er studierte Journalismus an der Universität Straßburg und an der Universität Bordeaux in Frankreich. Er promovierte und habilitierte in Informations- und Kommunikationswissenschaften (Universität Bordeaux). Berufserfahrungen: Journalist, Moderator und Direktor des nationalen Fernsehens (1980-1987), ehemaliger Minister für Information und Kultur, ehemaliger Botschafter von Burkina Faso in Frankreich (1987-1992). Direktor von IPERMIC (Panafrikanisches Institut für Studium und Medien-, Informations-, Kommunikationsforschung) von 2006 bis 2015.

Serge Théophile BALIMA est Professeur titulaire de journalisme, sciences de l'information et de la communication depuis 2006. Il fit sa formation universitaire à l'université de Strasbourg et à l'université de Bordeaux en France. Titulaire de diplômes en journalisme (Strasbourg et Bordeaux) et d'un doctorat de 3ème cycle et d'un doctorat d'état en sciences de l'information et de la communication (Université de Bordeaux). Expériences professionnelles : Journaliste présentateur et directeur de la télévision nationale (1980-1987), ancien ministre de l'information et de la culture, ancien ambassadeur du Burkina Faso en France (1987-1992). Directeur de l'IPERMIC (Institut Panafricain d'Etude et de Recherche sur les Médias, l'Information, la Communication) de 2006 à 2015.

Dimitri Régis BALIMA ist Maître de Conférences in der Abteilung für Kommunikation und Journalismus (UFR - LAC) der Universität Ouaga 1 - Pr Joseph Ki-Zerbo seit 2009. Zurzeit ist er Leiter der Abteilung für Kommunikation und Journalismus. Er promovierte zur Informations- und Kommunikationswissenschaft und ist Mitglied des Forschungslabors Infocom der Universität Ouaga-

dougou und der Forschungsgruppe für Kommunikationsfragen (GRESEC) der Universität Grenoble-Alpes. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des Journalismus, der Sozialwissenschaft der Medien und der Verwendung von Medien. Die Ergebnisse seiner Arbeit werden in burkinischen, afrikanischen und westlichen wissenschaftlichen Zeitschriften veröffentlicht.

Dimitri Régis BALIMA est Maître de Conférences en sciences de l'information et de la communication au département de Communication et Journalisme de l'Unité de Formation et de Recherche Lettres Arts et Communication (UFR – LAC) de l'Université Ouaga 1 – Pr Joseph Ki-Zerbo depuis 2009. Actuellement, il est chef de département et membre des Laboratoires Infocom de son université d'appartenance et Groupe de Recherche sur les Enjeux de la Communication (GRESEC) de l'Université Grenoble – Alpes. L'essentiel des recherches de Dr Dimitri Régis Balima se focalise sur le journalisme, la socio-économie des médias et les usages des médias. Les résultats de ses travaux sont publiés dans des revues scientifiques burkinabè, d'autres universités africaines et d'ailleurs.

Jean-Claude BATIONO hat Germanistik an den Universitäten Ouagadougou und Saarbrücken sowie Sprachdidaktik und Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Koudougou studiert. Nach der Erlangung des DEA an der Universität Metz (Frankreich) promoviert er 2006 an der Universität des Saarlandes über *Literaturvermittlung im Deutschunterricht in Burkina Faso. Stellenwert und Funktion literarischer Texte im Regionallehrwerk IHR und WIR*. Zurzeit ist er Professor für Literatur- und Fremdsprachendidaktik an der Pädagogischen Hochschule der Universität Koudougou. Lehr- und Forschungsgebiete: Fremdsprachendidaktik, Literatur- und Kulturdidaktik, Lehrwerkkanalyse, vergleichende Literatur, Anthologie, interkulturelle Kommunikation.

Jean-Claude BATIONO, Professeur titulaire d'Université en didactique de la littérature et des langues étrangères à l'Ecole normale supérieure de l'Université de Koudougou, est détenteur d'un doctorat en didactique de la littérature allemande obtenu à l'Université de la Sarre en Allemagne en 2006 et d'un DEA en Production et Diction des discours écrits et oraux obtenu à l'Université de Metz en France. Il fut professeur certifié des lycées et collèges au Burkina Faso. Domaines d'enseignement et de recherche : Didactique des langues étrangères, didactique de la littérature et des cultures, analyse des manuels scolaires, littérature comparée, Anthologie littéraire, communication interculturelle.

Aktuelle Publikationen/Publications récentes : (dir.), *Didactique de la littérature dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères en Afrique au sud du Sahara : regards croisés*. Paris : L'Harmattan, 2017 ;

Didactique de la littérature en classe d'allemand au Burkina Faso. Etat des lieux et perspectives de recherche. Frankfurt/Main, Peter Lang, 2017.

Emile Pierre BAZYOMO ist Maître-Assistant für Informations- und Kommunikationswissenschaften an der Universität Ouaga 1 Pr Joseph Ki-Zerbo. Direktor des Radio Campus Université de Ouagadougou im Jahre 2015 und seit 2003 ist er Leiter der zweiwöchentlichen Zeitschrift „L'éveil-éducation“. Lehr- und Forschungsbereiche: Medienpädagogik, Informations- und Kommunikationswissenschaften.

Emile Pierre BAZYOMO est Maître-assistant en sciences de l'information et de la communication à l'Université Ouaga 1 Pr Joseph Ki-Zerbo. Directeur de Radio Campus Université de Ouagadougou en 2015 et depuis 2003 Directeur de publication du bimensuel « L'éveil-éducation ». Domaine d'enseignement et de recherche : éducation aux médias, sciences de l'information et de la communication.

Aktuelle Publikationen/Publications récentes : *Cloud computing et entreprises burkinabè : la protection des données personnelles en question* ; Actes du colloque sur *Pratiques émergentes en technologies et communication pour le développement : Objets connectés. Nouvelles perspectives pour un développement intelligent*, 16 au 17 mars 2017 ; *Mobile learning : enjeux et usages en milieux professionnels burkinabè*, Dans : *Terminaux et environnements numériques mobiles dans l'espace francophone*, sous la direction d'Alain Kiyindou et Etienne Damome, Paris : L'Harmattan, 2015.

Annette BÜHLER-DIETRICH lehrt an der Universität Stuttgart. Sie ist zurzeit DAAD-Lektorin in Burkina Faso - Ouaga I Pr Joseph Ki-Zerbo. Ihre aktuelle Forschung konzentriert sich auf deutschsprachige zeitgenössische Literatur und auf afrikanisches Theater.

Annette BÜHLER-DIETRICH enseigne à l'Université Stuttgart. Elle est actuellement lectrice du DAAD à l'Université Ouaga I Pr Joseph Ki-Zerbo. Ses recherches actuelles portent sur la littérature contemporaine germanophone et sur le théâtre africain.

Ausgewählte Publikationen/Publications sélectionnées : A. Bühler-Dietrich, Françoise Joly (eds.), *Kulturelle Kartographien. Schüler, Lehrer und Wissenschaftler erkunden Westafrika*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2015; *Drama, Theater und Psychiatrie im 19. Jahrhundert*. Tübingen: Narr Verlag, 2012.

Albert GOUAFFO hat deutsche Literatur und Sprache, Wirtschaftswissenschaften sowie Interkulturelle Kommunikation an der Universität Yaoundé in Kamerun, der Universität Hannover und der Universität des Saarlandes studiert.

Er promovierte 1998 und habilitierte 2006 zum Thema „Wissens- und Kulturtransfer im kolonialen Kontext. Das Beispiel Kamerun-Deutschland (1884-1919)“. Zurzeit ist er Professor für deutsche Literatur und Landeskunde am *Département de Langues Etrangères Appliquées* (LEA) der Philosophischen Fakultät der Universität Dschang. Arbeits- und Forschungsgebiete: Deutsche Geschichte und Literatur des Kaiserreichs und der Nachkriegszeit, Interkulturelle Landeskunde- und Literaturvermittlung, Wissens- und Kulturtransfer Afrika-Deutschland im kolonialen Kontext.

Albert GOUAFFO a étudié la littérature et la langue allemandes, l'économie et la communication interculturelles à l'Université de Yaoundé au Cameroun, à l'Université de Hanovre et à l'Université de la Sarre. Il a soutenu sa thèse de doctorat en 1998 et d'habilitation en 2006 sur le thème « Le transfert des savoirs et des cultures dans le contexte colonial ». L'exemple du Cameroun et de l'Allemagne (1884-1919) ". Il est actuellement Professeur Titulaire de littérature allemande au Département de Langues Etrangères Appliquées (LEA) à la Faculté de Lettres de l'Université de Dschang. Domaines d'enseignement et de recherche : l'histoire et la littérature allemandes de l'époque impériale et de l'après-guerre, la communication et la littérature interculturelles, le transfert des savoirs et le transfert culturel entre l'Afrique et l'Allemagne dans le contexte colonial.

Ausgewählte Publikationen/Publications sélectionnées : *Fremdheitserfahrung und literarischer Rezeptionsprozess. Zur Rezeption der frankophonen Literatur des subsaharischen Afrika im deutschen Sprach- und Kulturraum*. (Unter besonderer Berücksichtigung der ehemaligen DDR 1945-1990), Frankfurt/M: IKO, 1998; *Wissens- und Kulturtransfer im kolonialen Kontext: Das Beispiel Kamerun-Deutschland (1884-1919)*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2007 (Saarbrücker Beiträge zur vergleichenden Literatur- und Kulturwissenschaft Bd. 39).

Friederike HEINZ studierte von 2002-2009 an der Technischen Universität Berlin Deutsch als Fremdsprache und Erziehungswissenschaften sowie an der Humboldt Universität zu Berlin Afrikawissenschaften. Nach Lehrtätigkeiten in Uganda an der *Makerere University* (2005), in Ghana am *Ghana Institute of Languages* und an der *University of Education Winneba* (2009-2010), arbeitete sie als Sprachlehrerin an mehreren Sprachschulen in Berlin (2011). Am Institut für Internationale Kommunikation Bayreuth (IIK Bayreuth) war sie von 2012-2014 als Projektleiterin für die studienpropädeutischen Sprachkurse sowie für die Bayreuther Sommeruniversität verantwortlich und lehrte am Sprachenzentrum der Universität Bayreuth Deutsch als Fremdsprache. An der Universität Bayreuth war sie zudem Lehrbeauftragte für Kurse der interkulturellen DaF-

Didaktik. Seit 2014 ist sie DAAD-Lektorin an der *Université d'Abomey-Calavi* (Benin) und lehrt am *Département d'Etudes Germaniques*.

Friederike HEINZ a étudié entre 2002 et 2009 l'allemand comme langue étrangère, les sciences de l'éducation et les études africaines à l'Université de Humboldt et l'Université Technique de Berlin. Après des activités d'enseignement à l'Université Makerere (Ouganda), à l'Institut des langues et à l'Université d'Education de Winneba au Ghana, elle fut professeur d'allemand à Berlin. Entre 2012 et 2014 elle était coordinatrice des cours d'Allemand et des programmes des cours de langues d'été à l'Institut de la Communication Internationale (IIK) de Bayreuth. A l'université de Bayreuth, elle a donné des cours de didactique interculturelle et d'allemand langue étrangère. Depuis 2014, elle est lectrice du DAAD à l'Université d'Abomey-Calavi et enseignante invitée au Département d'Etudes Germaniques.

Lombo GNOUMOU hat Germanistik an den Universitäten Ouagadougou, Metz und Paris X (Nanterre), Sprachdidaktik und Pädagogik an der ehemaligen Pädagogischen Hochschule (INSE), der heutigen ENS Koudougou, studiert. Nach einem Jahrzehnt Tätigkeit als Gymnasiallehrer arbeitet er seit 2007 als Inspektor für Deutsch als Fremdsprache in Ouagadougou. Zurzeit promoviert er an der Universität Koudougou zum Thema Übersetzungsdidaktik im DaF-Unterricht in Burkina Faso.

Lombo GNOUMOU fut certifié des Lycées et collèges après avoir effectué des études en langue, littérature et civilisation germaniques dans les universités de Ouagadougou, Metz et Paris X (Nanterre), puis suivi une formation à l'Institut des Sciences de l'Education (INSE), actuelle Ecole normale supérieure de l'Université de Koudougou. Il est depuis 2007 inspecteur d'allemand à Ouagadougou et actuellement doctorant à l'Université de Koudougou. Le thème de sa thèse de doctorat porte sur la didactique de la traduction en cours d'allemand langue étrangère au Burkina Faso.

Juliette KABORÉ-OUÉDRAOGO ist Maître-Assistant an der Universität Koudougou. Sie hat einen Masterstudiengang in Didaktik des Französischen an der Université de Montréal im Jahre 1996 absolviert und eine Doktorarbeit an der Universität Ottawa über Verwaltung und Grundlagen der Bildung im Jahre 2003 geschrieben. Seit 1996 trägt sie zur Ausbildung von Gymnasiallehrkräften sowie Fachberatern und Schulinspektoren bei. Sie hat in den drei Zyklen des Bildungssystems Burkinas unterrichtet: Primar-, Sekundar- und Hochschulbildung. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsverwaltung, Bildungsleiter, Forschungsmethodik, Lehrerberufs-bildung, Lehrerausbildung und Bildungsinnovationen.

Juliette KABORÉ-OUÉDRAOGO est Maître-Assistant à l'Université de Koudougou, où elle intervient à l'UFR/LSH et à l'ENS/UK. Titulaire d'un Master de didactique du Français de l'Université de Montréal en 1996 et d'un PhD de l'Université d'Ottawa en administration et fondements de l'éducation en 2003. Elle contribue à la formation des enseignants du secondaire et des cadres de l'enseignement secondaire et supérieur depuis 1996. Elle a enseigné dans les trois cycles du système éducatif burkinabè: le primaire, le secondaire et le supérieur. Ses champs d'intérêts d'enseignement et de recherche sont : l'administration de l'éducation, le leadership en éducation, la méthodologie de la recherche, le développement professionnel des enseignants, la formation des enseignants et les innovations éducatives.

Joseph Dougoudia LOMPO ist Maître-Assistant für Bildungswissenschaften an der Ecole Normale Supérieure der Universität Koudougou. Nach der Erlangung einer DEA-Urkunde im Bereich der Informations- und Kommunikationswissenschaften promoviert er in diesem Forschungsbereich. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Kommunikation, Gruppen-kommunikation und -animation, Schulgewalt.

Joseph Dougoudia LOMPO est Maître-Assistant en Sciences de l'Éducation à l'École Normale Supérieure de l'Université de Koudougou (Burkina Faso). Titulaire d'un doctorat unique en Sciences de l'Éducation, d'un D.E.A. en Sciences de l'Information et de la Communication, il assure des cours en Communication pédagogique, en Communication et animation de groupes. Domaine de recherche : les violences à l'école et la communication.

Aktuelle Publikationen/publications récentes : *Le climat dans les établissements secondaires au Burkina Faso. Les particularités d'un système éducatif*, Québec : Editions Universitaires Européennes EUE, 2011 ; *Technologies de l'information et de la communication (TIC) et activités pédagogiques au Burkina Faso : état des lieux et perspectives*, Koudougou : Rrevue Wiiré, 2013.

Hans-Jürgen LÜSEBRINK war von 1993 bis 2018 Inhaber des Lehrstuhls für Romanische Kulturwissenschaft und Interkulturelle Kommunikation und ist seitdem Seniorprofessor an der Universität des Saarlandes. Studium der Romanistik (Französisch, Spanisch), Geschichte, Germanistik und der Vergleichende Literaturwissenschaft an den Universitäten Mainz und Tours (1971-77). Études doctorales der Geschichtswissenschaften (Histoire des Mentalités, des Cultures et de l'Éducation –Mentalitäts- und Kulturgeschichte) an der Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (Paris) (1977-79), Vorbereitung der Promotion mit einem Promotionsstipendium der Studienstiftung des Deutschen Volkes. 1987 Habilitation in Romanischer Philologie an der Universität Bayreuth über das Thema: *Schrift, Buch und Lektüre in der französischsprachigen Literatur*

Afrikas. Zur Wahrnehmung und Funktion von Schriftlichkeit und Buchlektüre in einem kulturellen Epochenbruch der Neuzeit.

Hans-Jürgen LÜSEBRINK fut titulaire de la Chaire d'Études Culturelles Romanes et de Communication Interculturelle à l'Université de la Sarre, de 1993 à 2018 où il enseigne depuis 2018 comme professeur senior. Il a étudié les langues romanes (français, espagnol, italien), l'histoire, la littérature allemande et la littérature comparée dans les universités de Mayence et de Tours (1971-77). Il a fait ses études doctorales en Histoire (Histoire des Mentalités, des Cultures et de l'Éducation) à l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (Paris) (1977-79). Il est détenteur d'un doctorat et d'une habilitation en Philologie Romane soutenue à l'Université de Bayreuth en 1987 sur le thème *Écriture, livre et lecture dans la littérature africaine francophone. Perception et fonction de l'écriture et de la lecture dans une époque de rupture culturelle de la modernité.*

Ausgewählte Publikationen/Publications sélectionnées : *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer.* 4. Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler, 2005/2016; *Spaces of Difference. Conflicts and Cohabitation.* Münster/New York, Waxmann, 2016 (Reihe "Diversity", Bd. 2), 257 S. (dir., avec Ursula Lehmkuhl et Laurent McFalls) ; *Transferts de savoirs sur l'Afrique.* Paris : Karthala, 2015, 331 S. (dir., avec Michel Espagne) ; *Dialogues interculturels à l'époque coloniale et postcoloniale. Représentations littéraires et culturelles - Orient, Maghreb et Afrique occidentale (de 1830 à nos jours).* Paris : Éditions Kimé, 2019, 406 p. (dir., avec Sarga Moussa).

Paul N'GUESSAN-BÉCHIÉ studierte Neuere Deutsche Literaturwissenschaft in Abidjan und Bayreuth. Zurzeit ist er Vizedekan der Fakultät für Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft an der Universität F. Houphouët-Boigny Abidjan, Vorsitzender von GAS (Germanistik Afrika Subsahara) und Mitglied der Carl-Einstein-Gesellschaft. Seine Forschungsschwerpunkte sind u.a. Carl Einstein, Afrika in der Avantgarde, Postkolonialismus, Interkulturalität. Er ist Autor einer Reihe von wissenschaftlichen Artikeln. Seine wichtigsten Publikationen sind: *Primitivismus und Afrikanismus. Kunst und Kultur Afrikas in der deutschen Avantgarde*, Frankfurt/Main: Peter Lang, 2002; *Le dialogue culturel entre Afrique Subsaharienne et Allemagne*, Paris: L'Harmattan, 2012 (Hg.). Außerdem ist Paul N'guessan-Béchié Herausgeber von *Germivoire*, einer Online-Zeitschrift für Sprache, Literatur und Humanwissenschaft, die zweimal im Jahr erscheint.

Paul N'GUESSAN-BÉCHIÉ a étudié la littérature allemande contemporaine à Abidjan et à Bayreuth. En ce moment, il exerce les fonctions de vice-doyen

à la faculté des langues, littératures et civilisation de l'Université Félix Houphouët-Boigny à Abidjan. Il préside aussi le GAS (Association des Germanistes en Afrique au sud du Sahara) et est membre de la Société Carl Einstein. Ses domaines de recherches sont entre autres Carl Einstein, l'Afrique dans les avant-gardes, le postcolonialisme, l'interculturalité.

Aktuelle Publikationen/publications récentes : *Primitivismus und Afrikanismus. Kunst und Kultur Afrikas in der deutschen Avantgarde*, Frankfurt/Main, Peter Lang, 2002 ; (dir., avec Petra Niefind), *Le dialogue culturel entre Afrique Subsaharienne et Allemagne. Hommage au professeur Michel Kokora Gnéba*. Paris : L'Harmattan, 2012. En outre, Paul N'guessan-Béchié est l'éditeur de *Germivoire*, revue (en ligne) de langue, littérature et des sciences humaines qui paraît deux fois l'an.

Abdoulaye Ouedraogo hat zuerst Geschichte an der Universität Ouagadougou studiert. Nach dem DEA-Abschluss arbeitete er als Geschichts- und Erdkundefachlehrer. 2007 erlangte er den Master im Studiengang *Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit* an der TU Dresden. Nach der Doktorarbeit (2011) arbeitet er zurzeit als Dozent an der Universität Koudougou. Zu seiner Berufserfahrung zählt auch seine Tätigkeit als Berater in Consultingunternehmen. Die Schwerpunkte seines wissenschaftlichen Interesses liegen im Bereich Berufsbildung, Pädagogik, Evaluation und Wirkungsanalyse.

Abdoulaye Ouedraogo fit ses études primaires et secondaires, successivement à Titao et à Bobo Dioulasso ; il poursuit ses études universitaires à l'Université de Ouagadougou où il obtient le Diplôme d'Etudes Approfondies d'Histoire et Archéologie africaines en 2000. Après la formation à l'Ecole Normale Supérieure de Koudougou (ENSK), il entreprend une carrière d'enseignant d'Histoire-géographie en 2002. A partir de 2005, il poursuit des études de Master en Ingénierie de la formation à l'Université technique de Dresde en Allemagne où il soutient également la thèse de doctorat en 2011. Il est actuellement Assistant à l'Université de Koudougou au Burkina Faso. Ses travaux de recherches s'orientent essentiellement sur l'évaluation, la pédagogie et sur la formation professionnelle qui fait l'objet de sa thèse.

Aktuelle Publikationen/Publications récentes: *Wirkungsbezogene Evaluation in der beruflichen Bildung am Beispiel des Projektes „Förderung der beruflichen Bildung“ in Burkina Faso*. TU Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Dissertation. Hamburg: Dr. Kovač Verlag, 2011; Evaluation von Lernprozessen im Rahmen der Lehrerbildung an der Universität Koudougou/Burkina Faso – Quellen von Widerständen und Lösungsansätze. In: *Dresdner Beiträge zur Berufspädagogik*, Heft 36. Bildung und Beratung

für problemorientierte Organisations- und Personalentwicklung, SFPS – Wissenschaftlicher Fachverlag, 2013, p.59-62; *Entwicklungsstand der non-formalen beruflichen Bildung in Burkina Faso und Vorschläge zur Verbindung mit dem formalen Sektor*. Dresden: Vientiane, 2010.

Mahamadou Lamine OUÉDRAOGO hat einen Dokortitel in Sprachwissenschaften. Als Maître de Conférences, lehrt er Semiotik und Poetik an der Universität Norbert Zongo (ehemalige Universität Koudougou) in Burkina Faso. Forschungsschwerpunkte: (literarische) Texte, Diskurs und Film. Er hat an mehr als zehn internationalen Symposien über diesen Themenbereich teilgenommen. Er ist stellvertretender Direktor der Abteilung für Geisteswissenschaften (UFR/LSH) an der Universität Norbert Zongo. Er ist auch Mitglied des französischen Vereins für Semiotik (AFS).

Mahamadou Lamine OUÉDRAOGO est docteur en Sciences du langage. Maître de Conférences, il enseigne la sémiotique et la poétique à l'Université Norbert Zongo (précédemment Université de Koudougou), au Burkina Faso. Ses recherches portent essentiellement sur le texte (littéraire), le discours, le cinéma et le sensible. Il a pris part à plus d'une dizaine de colloques internationaux sur ces problématiques. Il est le Directeur adjoint de l'Unité de Formation et de Recherche en Lettres et Sciences humaines (UFR LSH) de l'Université Norbert Zongo. Par ailleurs, il est membre de l'Association française de sémiotique (AFS).

Aktuelle Publikationen/Publications récentes : Modalités discursives et pathémiques du silence de Douana dans *La Noire de...*, un film de Sembène Ousmane, in Berbinski (Sonia) (dir.), *Entre dit et non-dit*, Saarbrücken : Editions universitaires européennes, 2016 (Collection LangTrad.), p. 195-202 ; La présence signifiante de l'absence. Lecture sémiotique de l'absence, In : *Repères*, Abidjan : Presses des Universités Alassane Ouattara, vol. 1, n°1, 2017, p. 27-49.

Afsata PARÉ-KABORÉ ist Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Koudougou in Burkina Faso. Sie ist Direktorin des Forschungslabors für Psychopädagogik, Erwachsenenbildung, Messen- und Evaluierung und Bildungspolitik (LAPAME). Sie unterrichtet Psychologie, Psychopädagogik, Allgemeine Pädagogik, Methodik, usw.

Afsata PARÉ-KABORÉ est Professeur Titulaire en sciences de l'éducation, à l'Université de Koudougou au Burkina Faso. Elle y est Directrice du Laboratoire de psychopédagogie, andragogie, mesure et évaluation et de politiques éducatives (LAPAME). Elle dispense des cours de psychologie, de psychopédagogie, de pédagogie générale, de méthodologie.

Ausgewählte Veröffentlichungen/publications sélectionnées : *Apprentissage en contexte culturel plurilingue et numérique*. Collectif en codirection. Paris : L'Harmattan, 2016 ; *OPERA - Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport avec les Apprentissages des élèves*. (2015). Co-auteurs : M. Altet, A.Paré/Kaboré, H. N. Sall. Paris : Co-édition AUF/Editions des archives contemporaines ; *Sociopsychologie de l'éducation des adultes en Afrique*. Coordinatrice Afsata Paré/Kaboré et co-auteur avec Rasmata Nabaloum-Bakyono., Hamburg et Yaoundé : UIL-UNESCO, DVV Internationale et PUA, 2014 ; *Soutien et motivation scolaire des filles rurales de niveau scolaire faible*. Dans : Sciences et techniques, Spécial hors-série n°1, 2014, Lettres, Sciences sociales et humaines, pp.109-124 ; *L'éducation traditionnelle et la vie communautaire en Afrique : repères et leçons d'expériences pour l'éducation au vivre-ensemble aujourd'hui*. *McGill Journal of Education/Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, vol. 48, n° 1, hiver 2013, p. 15-33.

Bangre Yamba PITROIPA promovierte in der Soziolinguistik der Universität Poitiers (Frankreich). Er ist seit Juli 2018 Maître de Conférences an der Universität Koudougou (Burkina Faso). Neben seinen Lehr-, Forschungs- und Coachingaktivitäten, ist Dr. Pitroipa auch in der Universitätsverwaltung tätig. Er ist der derzeitige stellvertretende Direktor des Universitätsinstituts für Technologie (IUT) der Universität Koudougou.

Bangre Yamba PITROIPA est détenteur d'un doctorat de sociolinguistique à l'Université de Poitiers (France). Enseignant-chercheur à l'Université de Koudougou (Burkina Faso), il est Maître de Conférences (CAMES) depuis juillet 2014. En plus de ses activités d'enseignement, de recherche et d'encadrement, Dr. Pitroipa s'investit également dans l'administration universitaire. Il est l'actuel Directeur adjoint de l'Institut Universitaire de Technologie (IUT) de l'Université de Koudougou.

Aktuelle Publikationen/publications récentes : *Multilinguisme au Burkina Faso : Apprentissage, appropriation et utilisation du français et des langues nationales par les élèves-maîtres*, Québec : Editions Universitaires Européennes EUE, 2012, 324 pages. Il a aussi publié des articles scientifiques dont les plus récents sont entre autres, *Pratique du français par des non lettrés au Burkina Faso : analyse des particularités lexicales, phonétiques et syntaxiques*, in *LŌGBOWU*, n°002, 2016, Université de Kara-Togo, pp. 411-426 et une *Analyse des facteurs de vitalité ethnolinguistique de la langue française au Burkina Faso*, publiée dans la *Revue ivoirienne de SLC* n°10 déc. 2016, p. 103-113. Il est auteur de plus d'une dizaine d'articles dans son domaine de compétence et de qualification.

Alain Joseph SISSAO ist Directeur de Recherche am Institut des Sciences des Sociétés au Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique. Er arbeitet auf dem Gebiet der mündlichen und schriftlichen afrikanischen Literatur, insbesondere der mündlichen/schriftlichen Beziehungen. Er unterrichtet an den Universitäten Burkinas und betreut Master- und Dissertationsarbeiten. Er hat zahlreiche Tagungen auf dem Gebiet der Literatur im Allgemeinen und der frankophonen afrikanischen Literatur im Besonderen organisiert.

Alain Joseph SISSAO est Directeur de Recherche à l'Institut des Sciences des Sociétés au Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique. Il travaille dans le champ de la littérature orale et écrite africaine, plus spécifiquement les rapports oralité/écriture. Il enseigne dans les Universités du Burkina Faso et coordonne des travaux de DEA et de thèses. Il a organisé de nombreux colloques dans le domaine de la littérature en général et de la littérature africaine francophone en particulier.

Maxime Z. SOMÉ, frankophoner und burkinischer Schriftsteller, wurde im Senegal geboren und verbrachte seine Kindheit im Dorf Bapla im Südwesten Burkina Fasos. Er besuchte zuerst die christliche Schule und dann das Gymnasium Ouezzin Coulibaly in Bobo Dioulasso. Dann studierte er an den Universitäten Ouaga1, Jussieu Paris 7, Toulouse II und Cheikh Anta Diop. Nach der Promotion und Habilitation lehrt er an der Universität Koudougou. Sein Forschungs- und Lehrbereich umfasst Bilingualismus, Mehrsprachigkeit, die Ausbildung von Trainern und afrikanischen Sprachen. Als Mitglied des Vereins der französischen Schriftsteller (ADELF) ist er Autor von mehreren Romanen, Kurzgeschichten und Essays.

Maxime Z. SOMÉ, Écrivain francophone et burkinabé, est né au Sénégal et a passé son enfance dans le village de Bapla dans le Sud-Ouest du Burkina Faso. Élève des écoles chrétiennes. Il a fréquenté le Lycée Ouezzin Coulibaly de Bobo Dioulasso. Puis il a étudié successivement à l'Université Ouaga1, Jussieu Paris 7, Toulouse II et Cheikh Anta Diop. Docteur d'État ès Lettres, il enseigne à l'Université de Koudougou. Ses travaux portent notamment sur le bilinguisme, le multilinguisme, la formation des formateurs et le cyberspace et les langues africaines. Sociétaire de l'Association des écrivains de langue française (ADELF), il est auteur de plusieurs romans, recueils de nouvelles et essais.

Ausgewählte Publikationen/Publications sélectionnées : *Politique éducative et politique linguistique en Afrique* (préface du Professeur Raymond Renard). Paris : L'Harmattan, 2003, 324 p. ; *Grammaire structurelle du dagara*. Paris : L'Harmattan, 2013, 247 p. ; *Le prédateur venu du sud* (roman), Paris : Éditions Jel, 2017.

Eric Walièma SOMÉ ist Assistant der Erziehungswissenschaften an der École normale supérieure (ENS) der Universität Koudougou. Nach einer Masterarbeit in Geographie im Jahre 2010 an der Universität Ouaga II (Burkina Faso) promovierte er 2016 über die Didaktik der Geographie an der Universität Koudougou. Er wurde Gymnasiallehrer, Fachberater und dann Schulinspektor der Sekundarstufe für Geschichte und Geographie in Burkina Faso. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik der Geographie und Geschichte, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Bildungstechnologie.

Eric Walièma SOMÉ est Assistant en Sciences de l'éducation à l'École normale supérieure (ENS) de l'Université de Koudougou. Il est détenteur d'un doctorat en didactique de la géographie obtenu à l'Université de Koudougou en 2016 et d'un Master de géographie, option aménagement du territoire obtenu en 2010 à l'Université de Ouaga II (Burkina Faso). Il fut professeur certifié des lycées et collèges, Conseiller pédagogique puis Inspecteur de l'enseignement secondaire d'histoire-géographie au Burkina Faso. Ses domaines d'enseignement et de recherche sont : Didactiques de la géographie et de l'histoire, éducation au développement durable, technologie de l'éducation.

Aktuelle Publikationen/Publications récentes : La place des ressources naturelles dans les programmes et curricula de géographie de l'enseignement post primaire et secondaire du Burkina Faso. Dans : *Revue Sciences et Environnement* Université de Lomé), n° 12, 2015, p. 95-118 ; Les représentations de l'Allemagne dans les manuels scolaires d'histoire et de géographie des enseignements post primaire et secondaire du Burkina Faso. Dans : *Revue Baobab*, Université Félix Houphouët Boigny d'Abidjan, n° 17, 2015, p. 316-337.

Kalifa TRAORÉ ist Universitätsprofessor für Didaktik der Mathematik an der École normale supérieure de Koudougou. Zuerst promovierte er 1990 an der Universität Ouagadougou im Bereich der Mathematik und schrieb dann eine zweite Dissertation 2006 in Mathematikdidaktik an der Université du Québec à Montréal. Seit 2010 ist er Leiter des Laboratoire Interdisciplinaire de Didactique des Disciplines. Seit April 2018 ist er Generalsekretär des Ministeriums für Bildung, Alphabetisierung und Förderung der Nationalsprachen. Lehr- und Forschungsbereiche: Didaktik der Naturwissenschaften und Mathematik, Lehrpläne und Curriculum, Ethnomathematik, Berufsdidaktik, Lehrerausbildung für Mathematik.

Kalifa TRAORÉ est Professeur titulaire en didactique des mathématiques à l'École normale supérieure de Koudougou. Il a soutenu une thèse de 3^{ème} cycle en 1990 en mathématiques à l'Université de Ouagadougou (Algèbre) et détenteur d'un PhD en didactique des mathématiques en 2006 à l'Université du Québec à Montréal. Depuis 2010, il est Directeur du laboratoire interdisciplinaire de

didactique des disciplines. Depuis avril 2018, il est Secrétaire général du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales. Domaines d'enseignement et de recherche : didactique des sciences et des mathématiques, curricula et programmes, savoirs mathématiques contextualisés, ethno-mathématique, didactique professionnelle, formation des enseignants de mathématiques.

Aktuelle Publikationen/Publications récentes : Traoré, Kalifa u. a. (dir.), *Didactique des disciplines en Afrique francophone : entre émergence et confirmation*. Actes du Premier Colloque International du LABIDID. Paris : L'Harmattan, 2019.

Christoph VATTER vertritt seit 2017 die Professur für Romanische Kultur- und Landeswissenschaften an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Außerdem lehrt und forscht er im Bereich interkulturelle Kommunikation an der Universität des Saarlandes, wo er von 2010 bis 2017 Juniorprofessor für interkulturelle Kommunikation war. Er ist Mitglied des internationalen DFG-Graduiertenkollegs *Diversity: Mediating difference in transcultural spaces* und Programmbeauftragter des integrierten Bachelor-Studiengangs „Deutsch-französische Studien: Grenzüberschreitende Kommunikation und Kooperation“ (Saarbrücken/Metz). Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, interkulturelle Medienanalyse, Erinnerungskulturen, den deutsch-französischen Kulturbeziehungen und der Frankophonie.

Christoph VATTER est professeur d'études culturelles et civilisations romanes à l'Université Martin-Luther de Halle-Wittenberg et enseignant-chercheur en communication interculturelle à l'Université de la Sarre. Il fait partie de l'école doctorale transatlantique IRTG *Diversity : Mediating difference in transcultural spaces* et est responsable de la double licence d'études franco-allemandes : communication et coopération transfrontalière (Metz/Sarrebruck). Ses travaux de recherche portent sur la communication et la compétence interculturelles, l'étude interculturelle des médias, la mémoire de la Deuxième Guerre mondiale dans une perspective transnationale, les relations culturelles franco-allemandes et la francophonie.

Aktuelle Publikationen/Publications récentes : (mit E. Zapf), *Interkulturelle Kompetenz. Erkennen – verstehen – handeln. Französisch*, Stuttgart [u. a.]: Klett Verlag, 2012; (hg. mit V. Goulet), *Grenzüberschreitende Informationsflüsse und Medien in der Großregion SaarLorLux/La circulation transfrontalière des informations médiatiques dans la Grande Région SaarLorLux*. Baden-Baden: Nomos Verlag, 2015; (hg. mit G.G. Hiller, H.-J. Lüsebrink, P. Oster-Stierle), *Interkulturelle Kompetenz in deutsch-französischen Studiengängen: didakti-*

sche Konzepte, Methoden, Materialien/Les compétences interculturelles dans les cursus franco-allemands: modèles didactiques, méthodes et supports d'enseignement. Wiesbaden: Springer Verlag, 2016; (hg. mit A. Demeulenaere, F. Henke), *Deutsch-französische Schnittstellen in Populärkultur und Medien. Interkulturelle Vermittlungsprozesse und Fremd-wahrnehmung/Interfaces franco-allemandes dans la culture populaire et les médias. Dispositifs de médiation interculturels et formes de perception de l'Autre.* Berlin/Münster : LIT Verlag, 2017; (hg. mit Ute Fendler), *Cultural Dynamics in the African Cinema of the 21st century: Actors, formats, networks/Dynamiques culturelles dans le cinéma africain du 21e siècle: acteurs, formats, réseaux.* Saarbrücken: universaar, 2018.

Die 23 Beiträge dieses Bandes sind aus einem von den Herausgebern veranstalteten internationalen Kolloquium hervorgegangen, das an der Université de Koudougou (Burkina Faso) stattfand und von den beiden Herausgebern organisiert wurde. Der vorliegende Band verfolgt grundlegend eine zweifache Zielsetzung: zum einen werden in den Beiträgen verschiedenste Forschungs- und Praxisfelder der interkulturellen Kommunikation im subsaharischen Afrika präsentiert und kritisch reflektiert; und zum anderen werden Möglichkeiten und Erkenntnispotentiale, aber auch Herausforderungen und Grenzen der Übertragung und Anwendung methodischer und theoretischer Ansätze der interkulturellen Forschung, die in den Wissenschaftslandschaften des ‚globalen Nordens‘ entstanden sind, im Kontext afrikanischer Gesellschaften und Kulturen thematisiert und diskutiert.

Les 23 contributions de cet ouvrage collectif sont issues d'un colloque international qui s'est déroulé à l'Université de Koudougou (Burkina Faso) et qui a été organisé par les deux directeurs. Le présent volume poursuit un double objectif: les contributions présentent, d'une part, sous l'angle de la réflexion critique, les différents champs de recherche et de pratique de la communication interculturelle en Afrique subsaharienne; et elles thématisent et discutent, d'autre part, les possibilités et les potentiels de connaissance, mais aussi les défis et les limites, du transfert et de l'application des méthodes et des approches théoriques de la recherche en communication interculturelle qui ont été développées dans le contexte scientifique du ‚Nord global‘, dans le cadre des sociétés et des cultures africaines.