



CONSEIL AFRICAIN  
ET MALGACHE POUR  
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

# R G D

Revue Gouvernance et Développement

ISSN : 3005-5326

Economique

Hospitalière

Politique

Territoriale

Universitaire

Genre

Environnementale

Numéro décembre 2023

## **Présentation de la revue**

La **Revue Gouvernance et Développement** est une revue du Programme Thématique de Recherche (PTR) Gouvernance et Développement (GD) du CONSEIL AFRICAIN ET MALGACHE POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (CAMES). Le PTR-GD a été créé avec onze (11) autres PTR à l'issue de la 30<sup>ème</sup> session du Conseil des Ministres du CAMES, tenue à Cotonou au Bénin en 2013. La revue est pluridisciplinaire et s'ouvre à toutes les disciplines traitant de la thématique de la Gouvernance et du Développement dans toutes ses dimensions.

### **Éditeur**

CONSEIL AFRICAIN ET MALGACHE POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (**CAMES**).  
01 BP 134 OUAGADOUGOU 01 (**BURKINA FASO**)

**Tél.** : (226) 50 36 81 46 – (226) 72 80 74 34

**Fax** : (226) 50 36 85 73

**Email** : [cames@bf.refer.org](mailto:cames@bf.refer.org)

**Site web** : [www.lecames.org](http://www.lecames.org)

## **Contexte et objectif**

L'idée de création d'une revue scientifique au sein du PTR-GD remonte à la 4<sup>ème</sup> édition des journées scientifiques du CAMES, tenue du 02 au 05 décembre 2019 à Ouidah (Benin), sur le thème « **Valorisation des résultats de la recherche et leur modèle économique** ».

En mettant l'accent sur l'importance de la recherche scientifique et ses impacts sociétaux, ainsi que sur la valorisation de la formation, de la recherche et de l'innovation, le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur mettait ainsi en mission les Programmes Thématiques de Recherche (PTR) pour relever ces défis. À l'issue des 5<sup>èmes</sup> journées scientifiques du CAMES, tenue du 06 au 09 décembre 2021 à Dakar (Sénégal), le projet de création de la revue du PTR-GD fut piloté par Dr Sanaliou Kamagate (Maître de Conférences CAMES).

Ce projet fut ensuite entériné le 24 Mars 2023 par les membres du bureau du PTR-GD. Ces derniers ont été nommés par le Secrétaire général du CAMES à travers l'arrêté 00003/2019/ CAMES/SG/SS. Avec l'agrandissement du PTR-GD, de nouveaux membres ont progressivement intégrés le bureau qui a, par ailleurs subi, une légère restructuration.

## **Comité Scientifique**

1. **Henri BAH**, P.T, Université Alassane Ouattara – Philosophie
2. **Claver BOUNDJA**, P.T, Université Marien Ngouabi – Philosophie
3. **Doh Ludovic FIE**, P.T, Université Alassane Ouattara – Philosophie
4. **José Edgard GNELE**, P.T, Université de Parkou – Géographie et aménagement du territoire
5. **Emile Brou KOFFI**, P.T, Université Alassane Ouattara – Géographie urbaine
6. **Lazare POAME**, P.T, Université Alassane Ouattara – Philosophie
7. **Gbotta TAYORO**, P.T, Université Alassane Ouattara – Philosophie
8. **Chabi Imorou AZIZOU**, M.C, Université d'Abomey-Calavi – Sociologie politique
9. **Ladji BAMBA**, M.C, UFHB Cocody – Criminologie (sociologie criminelle)
10. **Annie BEKA BEKA**, M.C, Ecole Normale Supérieure du Gabon – Géographie urbaine
11. **Pamphile BIYOGHÉ**, M.C, Ecole Normale Supérieure du Gabon / Université Omar-Bongo – Philosophie morale et politique
12. **N'guessan Séraphin BOHOUSSOU**, M.C, Université Alassane Ouattara – Géographie urbaine
13. **Rodrigue Paulin BONANE**, M.R, Institut des Sciences des Sociétés du Burkina Faso /Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique – Philosophie de l'éducation
14. **Lawali DAMBO**, M.C, Université Abdou-Moumouni – Géographie urbaine
15. **Abou DIABAGATE**, M.C, Université Félix Houphouët Boigny – Géographie urbaine
16. **Armand Josué DJAH**, M.C, Université Alassane Ouattara – Géographie urbaine
17. **Kouadio Victorien EKPO**, M.C, Université Alassane Ouattara – Philosophie
18. **Adiko Nambou GNAMMON Agnes**, M.C, Université Félix Houphouët Boigny – Géographie urbaine
19. **Florent GOHOUROU**, M.C, Université Jean Lorougnon Guédé – Géographie de la population
20. **Didier-Charles GOUAMENE**, M.C, Université Jean Lorougnon Guédé – Géographie urbaine
21. **Emile Nounagnon HOUNGBO**, M.C, Université Nationale d'Agriculture – Géographie de l'environnement / agro et socio économie
22. **Azizou Chabi IMOROU**, M.C, Université d'Abomey-Calavi – Sociologie politique
23. **Sanaliou KAMAGATE**, M.C, Université Félix Houphouët Boigny – Géographie (Espaces, Sociétés, Aménagements) /prospective territoriale
24. **Bêbê KAMBIRE**, M.C, Université Félix Houphouët Boigny – Géographie de l'environnement
25. **Eric Inespéré KOFFI**, M.C, Université Alassane Ouattara – Philosophie
26. **Yéboué Stéphane Koissy KOFFI**, M.C, Université Péléforo Gon Coulibaly – Géographie et aménagement

27. **Mahamoudou KONATÉ**, M.C, Université Péléforo Gon Coulibaly – Philosophie des sciences physiques
28. **Gilbert KOUASSI**, M.C, Université Félix Houphouët Boigny – Géographie urbaine
29. **Amenan KOUASSI-KOFFI Micheline**, M.C, Université Félix Houphouët Boigny – Géographie de la population
30. **Nakpane LABANTE**, P.T, Université de Lomé – Histoire
31. **Agnélé LASSEY**, M.C, Université de Lomé – Histoire contemporaine
32. **Hilaire Gnazegbo MAZOU**, M.C, Université Alassane Ouattara – Sociologie
33. **Gérard-Marie MESSINA**, M.C, Université de Buea – Sémiologie politique
34. **Messan Litinmé Molley KOFFI**, M.C, Université de Lomé – Lettres moderne
35. **Abdourahmane Mbade SENE**, M.C, Université Assane-Seck de Ziguinchor – Géographie
36. **Jean Jacques SERI**, M.C, Université Jean Lorougnon Guédé – Histoire Contemporaine
37. **Minimalo Alice SOME / SOMDA**, M.R, Institut des Sciences des Sociétés du Burkina Faso /Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique – Ethique, philosophie morale et politique
38. **Zananhi Florian Joël TCHEHI**, M.C, Université Jean Lorougnon Guédé – Sociologie économique
39. **Bilakani TONYEME**, M.C, Université de Lomé – Philosophie et Education
40. **Mamoutou TOURE**, M.C, Université Félix Houphouët Boigny – Géographie urbaine
41. **Porna Idriss TRAORÉ**, M.C , Université Félix Houphouët Boigny – Géographie urbaine/Urbanisme
42. **Marie Richard ZOUHOULA Bi**, M.C, Université Péléforo Gon Coulibaly – Géographie urbaine

## **Comité éditorial et de lecture**

### **Directeur de publication**

Henri BAH: [henribah@ptrgdcomes.org](mailto:henribah@ptrgdcomes.org) , [bahhenri@yahoo.fr](mailto:bahhenri@yahoo.fr)

### **Directeur de publication adjoint**

Pamphile BIYOGHE: [pamphile@ptrgdcomes.org](mailto:pamphile@ptrgdcomes.org) , [pamphile3@yahoo.fr](mailto:pamphile3@yahoo.fr)

### **Rédacteur en chef**

Sanaliou KAMAGATE: [sanaliou@ptrgdcomes.org](mailto:sanaliou@ptrgdcomes.org) , [ksanaliou@yahoo.fr](mailto:ksanaliou@yahoo.fr)

### **Rédacteur en chef adjoint**

Totin VODONNON: [mariustotin@ptrgdcomes.org](mailto:mariustotin@ptrgdcomes.org) , [kmariuso@yahoo.fr](mailto:kmariuso@yahoo.fr)

### **Secrétariat de la revue**

Contact : (00225) 07 68 59 88 89

Email : [revue@ptrgdcomes.org](mailto:revue@ptrgdcomes.org)

### **Secrétaire principale :**

Débégoun Marceline SORO: [sorodebegoun@ptrgdcomes.org](mailto:sorodebegoun@ptrgdcomes.org) , [marcellinesoro@gmail.com](mailto:marcellinesoro@gmail.com)

### **Secrétaire principal adjoint :**

Armand Josué DJAH: [djहारmand@ptrgdcomes.org](mailto:djहारmand@ptrgdcomes.org) , [aj\\_djah@outlook.fr](mailto:aj_djah@outlook.fr)

### **Secrétaire chargée du pôle gouvernance universitaire :**

Elza KOGOU NZAMBA: [elzakogou@ptrgdcomes.org](mailto:elzakogou@ptrgdcomes.org) , [konzamb@yahoo.fr](mailto:konzamb@yahoo.fr)

### **Secrétaire chargé du pôle gouvernance politique :**

Claver BOUNDJA: [boundja@ptrgdcomes.org](mailto:boundja@ptrgdcomes.org) , [claver.boundja@umng.cg](mailto:claver.boundja@umng.cg)

### **Secrétaire chargé du pôle gouvernance socio-économique :**

Vivien MANANGO: [manangou@ptrgdcomes.org](mailto:manangou@ptrgdcomes.org) , [ramos2000fr@yahoo.fr](mailto:ramos2000fr@yahoo.fr)

### **Secrétaire chargé du pôle gouvernance territoriale et environnementale:**

Yéboué Stéphane Koissy KOFFI: [yebouekoissy@ptrgdcomes.org](mailto:yebouekoissy@ptrgdcomes.org) , [koyestekoi@gmail.com](mailto:koyestekoi@gmail.com)

### **Secrétaire chargé du pôle gouvernance hospitalière :**

Ekpo Victorien KOUADIO: [ekpo@ptrgdcomes.org](mailto:ekpo@ptrgdcomes.org) , [kouadioekpo@yahoo.fr](mailto:kouadioekpo@yahoo.fr)

### **Secrétaire chargée du pôle gouvernance et genre :**

Agnélé LASSEY: [agnelelassey@ptrgdcomes.org](mailto:agnelelassey@ptrgdcomes.org) , [lasseyagnele@yahoo.fr](mailto:lasseyagnele@yahoo.fr)

### **Chargé du site web pour la mise en ligne des publications (webmaster) :**

Sanguen KOUAKOU: [sanguenk@ptrgdcomes.org](mailto:sanguenk@ptrgdcomes.org) , [kouakousanguen@gmail.com](mailto:kouakousanguen@gmail.com)

### **Trésorière :**

Valérie-Aimée TAKI: [aimeetaki@ptrgdcomes.org](mailto:aimeetaki@ptrgdcomes.org) , [takiaimee@gmail.com](mailto:takiaimee@gmail.com)

Orange Money: (00225) 07 06 86 27 22

MTN Money: (00225) 05 03 89 61 11

FLOOZ Money ou Wave: (00225) 01 03 59 34 36

## **Normes de rédaction**

Les manuscrits soumis pour publication doivent respecter les consignes recommandées par le CAMES (NORCAMES/LSH) adoptées par le CTS/LSH lors de la 38ème session des CCI (Microsoft Word – NORMES ÉDITORIALES.docx (revue-akofena.com). En outre, les manuscrits ne doivent pas dépasser 30.000 caractères (espaces compris). Exceptionnellement, pour certains articles de fond, la rédaction peut admettre des textes au-delà de 30.000 caractères, mais ne dépassant pas 40.000 caractères.

Le texte doit être saisi dans le logiciel Word, police Times New Roman, taille 12, interligne 1,5. La longueur totale du manuscrit ne doit pas dépasser 15 pages (espaces compris).

Les contributeurs sont invités à respecter les règles usuelles d'orthographe, de grammaire et de syntaxe. En cas de non-respect des normes éditoriales, le manuscrit sera rejeté.

### **Le Corpus des manuscrits**

Les manuscrits doivent être présentés en plusieurs sections, titrés et disposés dans un ordre logique qui facilite sa compréhension.

À l'exception de l'introduction, de la conclusion, de la bibliographie, les différentes articulations d'un article doivent être titrées et numérotées par des chiffres arabes (exemple : 1. ; 1.1. ; 1.2. ; 2 ; 2.2. ; 2.2.1 ; 2.2.2. ; 3. etc.).

À part le titre général (en majuscule et gras), la hiérarchie du texte est limitée à trois niveaux de titres :

Les titres de niveau 1 sont en minuscule, gras, taille 12, espacement avant 12 et après 12.

Les titres de niveau 2 sont en minuscule, gras, italique, taille 12, espacement avant 6 et après 6.

Les titres de niveau 3 sont en minuscule, italique, non gras, taille 12, espacement avant 6 et après 6.

Le texte doit être justifié avec des marges de 2,5cm. Le style « Normal » sans tabulation doit être appliqué.

L'usage d'un seul espace après le point est obligatoire. Dans le texte, les nombres de « 01 à 10 » doivent être écrits en lettres (exemple : un, cinq, dix) ; tandis que ceux de 11 et plus, en chiffres (exemple : 11, 20, 250.000).

Les notes de bas de page doivent présenter les références d'information orales, les sources historiques et les notes explicatives numérotées en série continue. L'usage des notes au pied des pages doit être limité autant que possible.

Les passages cités doivent être présentés uniquement en romain et entre guillemets. Lorsque la citation dépasse 03 lignes, il la faut la présenter en retrait, en interligne 1, en romain et en réduisant la taille de police d'un point.

En ce qui concerne les références de citation, elles sont intégrées au texte citant de la façon suivante :

(Initiale (s) du prénom ou des prénoms de l'auteur ou des auteurs ; Nom de l'auteur ; Année de publication + le numéro de la page à laquelle l'information a été tirée.

### **Exemple :**

« L'innovation renvoie ainsi à la question de dynamiques, de modernisation, d'évolution, de

transformation. En cela, le projet FRAR apparaît comme une innovation majeure dans le système de développement ivoirien. » (S. Kamagate, 2013 : 66).

### **La structure des articles**

La structure d'un article doit être conforme aux règles de rédaction scientifique. Tout manuscrit soumis à examen, doit comporter les éléments suivants :

Un titre, qui indique clairement le sujet de l'article, rédigé en gras et en majuscule, taille 12 et centré.

Nom(s) (en majuscule) et prénoms d'auteur(s) en minuscule, taille 12.

Institution de rattachement de ou des auteur (s) et E-mail, taille 11.

Un résumé (250 mots maximum) en français et en anglais, police Times New Roman, taille 10, interligne 1,5, sur la première page.

Des mots clés, au nombre de 5 en français et en anglais (keywords).

Selon que l'article soit une contribution théorique ou résulte d'une recherche de terrain, les consignes suivantes sont à respecter

Pour une contribution théorique et fondamentale

Introduction (justification du thème, problématique, hypothèses/objectifs scientifiques, approches/méthodes), développement articulé, conclusion, références bibliographiques.

Pour un article qui résulte d'une recherche de terrain

Introduction, Méthodologie, Résultats et Discussion, Conclusion, Références bibliographiques.

N.B : Toutefois, en raison des spécificités des champs disciplinaires et du caractère transversal de la revue, les articles proposés doivent respecter les exigences internes aux disciplines, à l'instar de la méthode IMRAD pour les lettres, sciences humaines et sociales concernées.

### **Les illustrations : Tableaux, figures, graphiques, photos, cartes, etc.**

Les illustrations sont insérées directement dans le texte avec leurs titres et leurs sources. Les titres doivent être placés en haut, c'est-à-dire au-dessus des illustrations et les sources en bas. Les titres et les sources doivent être centrés sous les illustrations.

Les illustrations sont insérées directement dans le texte avec leurs titres et leurs sources. Les titres doivent être placés en haut, c'est-à-dire au-dessus des illustrations et les sources en bas. Les titres et les sources doivent être centrés sous les illustrations. Chaque illustration doit avoir son propre intitulé : tableau, graphique (courbe, diagramme, histogramme ...), carte et photo. Les photographies doivent avoir une bonne résolution.

Les illustrations sont indexées dans le texte par rappel de leur numéro (tableau 1, figure 1, photo 1, etc.). Elles doivent être bien numérotées en chiffre arabe, de façon séquentielle, dans l'ordre de leur apparition dans le texte. Les titres des illustrations sont portés en haut (en gras et en taille 12) et centrés ; tandis que les sources/auteurs sont en bas (taille 10).

Les illustrations doivent être de très bonne qualité afin de permettre une bonne reproduction. Elles doivent être lisibles à l'impression avec une bonne résolution (de l'ordre de 200 à 300 dpi). Au moment de la réduction de l'image originelle (photo par exemple), il faut veiller à la conservation des dimensions (hauteur et largeur).

La revue décline toute responsabilité dans la publication des ressources iconographiques. Il appartient à l'auteur d'un article de prendre les dispositions nécessaires à l'obtention du droit de reproduction ou de représentation physique et dématérialisées dans ce sens.

### **Références bibliographiques**

Les références bibliographiques ne concernent que les références des documents cités dans le texte. Elles sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur.

Les éléments de la référence bibliographique sont présentés comme suit : nom et prénom (s) de l'auteur, année de publication, titre, lieu de publication, éditeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif.

- Dans la zone titre, le titre d'un article est généralement présenté en romain et entre guillemets, celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une revue ou d'un journal est présenté en italique.
- Dans la zone éditeur, indiquer la maison d'édition (pour un ouvrage), le nom et le numéro/volume de la revue (pour un article).
- Dans la zone page, mentionner les numéros de la première et de la dernière page pour les articles ; le nombre de pages pour les livres.
- Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre, le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2<sup>de</sup> éd.).
- Pour les chapitres tirés d'un ouvrage collectif : nom, prénoms de ou des auteurs, année, titre du chapitre, nom (majuscule), prénom (s) minuscule du directeur de l'ouvrage, titre de l'ouvrage, lieu d'édition, éditeur, nombre de pages.
- Pour les sources sur internet : indiquer le nom du site, [en ligne] adresse URL, date de mise en ligne (facultative) et date de consultation.

### **Exemples de références bibliographiques**

Livre (un auteur) : HAUHOUOT Asseypo Antoine, 2002, Développement, aménagement régionalisation en Côte d'Ivoire, Abidjan, EDUCI, 364 p.

Livre (plus d'un auteur) : PETER Hochet, SOURWEMA Salam, YATTA François, SAWAGOGO Antoine, OUEDRAOGO Mahamadou, 2014, le livre blanc de la décentralisation financière dans l'espace UEMOA, Burkina Faso, Laboratoire Citoyennetés, 73 p.

Thèse : GBAYORO Bomisso Gilles, 2016, Politique municipale et développement urbain, le cas des communes de Bondoukou, de Daloa et de Grand-Lahou, thèse unique de doctorat en géographie, Abidjan (Côte d'Ivoire), Université de Cocody, 320 p.

Article de revue : KAMAGATE Sanaliou, 2013, « Analyse de la diffusion du projet FRAR dans l'espace Rural ivoirien : cas du district du Zanzan », Revue de Géographie Tropicale et d'Environnement, n° 2, EDUCI-Abidjan, pp 65-77.

Article électronique :

Fonds Mondial pour le Développement des Villes, 2014, renforcer les recettes locales pour financer le développement urbain en Afrique, [en ligne] (page consultée le 15 /07/2018)  
[www.resolutionsfundcities.fmt.net](http://www.resolutionsfundcities.fmt.net).



**N.B** : Dans le corps du texte, les références doivent être mentionnées de la manière suivante :  
Initiale du prénom de l'auteur (ou initiales des prénoms des auteurs) ; Nom de l'auteur (ou Noms des auteurs), année et page (ex. : A. Guézéré, 2013, p. 59 ou A. Kobenan, K. Brénoum et K. Atta, 2017, p. 189).

Pour les articles ou ouvrages collectifs de plus de trois auteurs, noter l'initiale du prénom du premier auteur, suivie de son nom, puis de la mention et "al." (A. Coulibaly et al, 2018, p. 151).

## Sommaire

1	<a href="#"><u>Aménagement Urbain Et Insécurité Dans La Ville De Daloa (Côte D'ivoire)</u></a> Auteur(s): DIABAGATE Abou, KAMAGATE Sanaliou, COULIBALY Amadou.....Page : 1-18
2	<a href="#"><u>Quand Le Recyclage Des Déchets Plastiques « Nourrit Des Bouches » A Ouagadougou : Cas Des Femmes De L'association Sachets Woogdba Ouagadougou Paagba (Swop)</u></a> Auteur(s): TENGUERI Yacouba, KABORE Wend Lasida Madeleine.....Page : 19-33
3	<a href="#"><u>Crise Anglophone Au Cameroun Et Codification Des Rapports De Force Au Prisme De La Consolidation De La Décentralisation</u></a> Auteur(s): MEDOU NGOA Fred Jérémie.....Page : 34-51
4	<a href="#"><u>L'ideologie De L'instruction Des Femmes Au Togo Sous La Colonisation (1884-1960)</u></a> Auteur(s): Agnélé LASSEY.....Page : 52-67
5	<a href="#"><u>Mécanismes Communautaires De Mobilisation De L'épargne Et Défis De L'inclusion Financière : Cas Des Associations Villageoises D'épargne Et De Crédit (Avec) Dans Le Département De Bongouanou</u></a> Auteur(s): N'DA Kouassi Pékaoh Robert.....Page : 68-80
6	<a href="#"><u>La Déportation Foncière Et La Saisie De L'agro-Pêcherie Comme Solution Au Conflit Foncier Intercommunautaire Des Peuples Du Logone Et Chari</u></a> Auteur(s): Jean Emmanuel MINKO.....Page : 81-92
7	<a href="#"><u>Fondement De L'ideale Gouvernance : La Perspective Africaine</u></a> Auteur(s): Alain Boulingui Moussavou.....Page : 93-102
8	<a href="#"><u>Radios Confessionnelles Et Promotion De La Coexistence Religieuse En Côte D'ivoire : Cas De La Radio Al Bayane Et La Radio Nationale Catholique (Rnc)</u></a> Auteur(s): SEY Henri Joël.....Page : 103-115
9	<a href="#"><u>Le Problème Du Fondement Naturel De La Justice Chez Aristote</u></a> Auteur(s): Nibaoué Edith DAH.....Page : 116-132
10	<a href="#"><u>La Fragilité Du Despote : Réflexion Philosophique Sur La Tyrannie À La Lumière Du Mvett De Daniel Assoumou Ndoutoume</u></a> Auteur(s): EKOME MFOULOU Jean-Parfait.....Page : 133-146

11	<a href="#"><u>Desacralisation De La Parole Comme Element De Fragilisation Du Pacte Social : Repenser Le Parler Dans L'espace Public Contemporain</u></a> Auteur(s): Lydie Christiane AZAB.....Page : 147-159
12	<a href="#"><u>L'éthique Des Technologies Et Le Développement Durable</u></a> Auteur(s): ABOUDOU Aïcha Stéphanie.....Page : 160-173
13	<a href="#"><u>« Le Phenomene D'alterite Dans Les Cours De Sdl En Contexte Francophone Et Plurilingue Gabonais ».</u></a> Auteur(s): Elza Kogou Nzamba.....Page : 174-193

« LE PHENOMENE D'ALTERITE DANS LES COURS DE SDL<sup>1</sup> EN CONTEXTE  
FRANCOPHONE ET PLURILINGUE GABONAIS ».

"THE PHENOMENON OF OTHERNESS IN SDL COURSES IN A FRANCOPHONE  
AND PLURILINGUAL GABONESE CONTEXT".

Elza Kogou Nzamba,  
Ecole Normale Supérieure, CRAAL, Libreville  
[konzamb@yahoo.fr](mailto:konzamb@yahoo.fr)

**Résumé :**

L'introduction du français en Afrique et les faits du colonialisme<sup>2</sup> représentent un canal historique qui fait resurgir des questions liées aux contacts de langues et aux pratiques linguistiques dans cette contrée. C'est dans cette perspective de réflexions des linguistes francophones autour du français que la francophonie adopte l'idée du dialogue des cultures et celle du phénomène de « langues partenaires ». Nous remarquons, en effet, que dès le milieu des années 1990, l'intérêt des études sociolinguistiques francophones n'est plus centré que sur les locuteurs du français standard seul, mais également sur les réalités des différentes situations sociolinguistiques notamment l'usage de l'ensemble des normes linguistiques en présence. C'est l'enjeu de notre réflexion qui se propose de mettre un accent particulier sur l'altérité linguistique et culturelle déployée par les acteurs de la scène universitaire gabonaise à travers l'activité enseignante.

**Mots clés :** langue exogène, norme endogène, contexte francophone, langues partenaires, agir enseignant, altérité linguistique et culturelle.

---

<sup>1</sup> Sciences du Langage.

<sup>2</sup>Le terme colonialisme doit être compris au sens de Louis-Jean Calvet tel qu'il le décrit dans *Linguistique et colonialisme* (1974). En effet, *Linguistique et colonialisme* de Louis-Jean Calvet témoigne d'une idéologie coloniale et impérialiste (*le français est la langue de la civilisation*) et constitue un certain nombre de comportements pour illustrer comment la linguistique a été longtemps une manière de nier la langue des autres peuples.

## **Abstract:**

The introduction of French into Africa and the facts of colonialism represent a historical channel that brings to the fore questions linked to language contacts and linguistic practices in this region. It's in this context of reflection by French-speaking linguists on the subject of French that the Francophonie has adopted the idea of dialogue between cultures and the phenomenon of "partner languages". Indeed, since the mid-1990s, the focus of sociolinguistic studies in the French-speaking world has shifted from standard French speakers alone to the realities of different sociolinguistic situations, notably the use of the full range of linguistic norms. This is the focus of our reflection, which proposes to place particular emphasis on the linguistic and cultural otherness deployed by actors on the Gabonese university scene through their teaching activities.

**Keywords:** exogenous language, endogenous norm, French-speaking context, partner languages, teaching action, linguistic and cultural otherness.

## **0. Introduction**

Notre objectif, dans cette étude, est de tenter de décrire la force de l'altérité dans un contexte formel, à l'instar de la salle de classe universitaire au Gabon, cadre principal où nous avons centré nos recherches. Plus concrètement, l'objectif principal de notre étude est de vérifier comment, dans le cadre participatif et didactique<sup>3</sup>, l'autre se dévoile à nous et à l'ensemble de la classe. Il s'agit de décrire, à partir de l'action de l'*agir professoral*<sup>4</sup>, comment les normes endogènes (français gabonais, voire les langues locales) et la norme exogène (français standard) circulent dans l'espace classe et plus particulièrement dans les constructions langagières d'enseignants et des étudiants qui forment notre échantillon d'enquêtés. Notre projet de recherche s'est construit avec des idées reçues que nous avons dans notre jeune âge et selon lesquelles les enseignants et les étudiants parleraient le « bon français ». Aussi, notre ambition pour les sciences du langage nous a-t-elle directement conduite vers ce cadre de recherche : la classe des SDL en français.

---

<sup>3</sup> Le contexte didactique est la situation d'enseignement, la séance de cours.

<sup>4</sup> Selon les didacticiens et, notamment Francine Cicurel (2011) le confirme, « *l'agir professoral* est à la fois l'action déployée par l'enseignant dans la classe avec son public et les motifs qui le poussent à agir de telle ou telle manière » (Cicurel, 2011 : 52)

---

Le domaine « langue française et diversité linguistique » faisant référence à trois notions essentielles chères à la francophonie : « langue française, langue partenaire, et langue écrite c'est-à-dire le livre » (Kilanga Musinde, 2009 : 160), nous postulons que la diversité s'inscrit dans des situations d'enseignement en contexte plurilingue. Notre travail s'articule autour de la synergie des deux premières notions, langue française et langues partenaires. Notre public cible : les enseignants et les étudiants. Ils font partie de la couche sociale des francophones avérés, c'est-à-dire des lettrés d'un niveau supérieur, niveau 5 selon l'étude des niveaux de francophone<sup>5</sup>. Ceux qui poursuivent des études supérieures, donc, l'élite africaine en question. Nous posons que le public de notre échantillon d'enquêtés parle un français soutenu. Mais est-ce pour autant que l'altérité linguistique, voire culturelle n'altérerait-elle pas dans l'espace-classe ou dans leur parler ? Ce travail s'intéresse à la pratique langagière du français dans les cours des SDL à travers les interactions didactiques. Notre étude s'inscrit ainsi dans le champ des interactions en classe de langue étrangère parce que, même si certains gabonais déclarent avoir le français comme langue maternelle, le français reste d'abord une langue étrangère qui s'est imposée par la force de l'histoire du colonialisme comme langue officielle, langue exclusive d'enseignement, celle dans laquelle le penseur africain exprime son moi intérieur. Rappelons-nous, en fait, que cette mouvance d'imposition de la langue légitime et unique d'enseignement n'a pas commencé en Afrique. Historiquement, comme nous le savons, la France métropolitaine elle-même est victime de la politique de la Révolution française en ce qui concerne le processus d'uniformisation linguistique amenant les habitants à privilégier dans leurs communications quotidiennes le français au détriment des différentes langues et dialectes régionaux : le basque, le breton, l'alsacien, le francien, le catalan, le corse, etc., on en dénombre 28 langues et dialectes régionaux en France (cf. [http://histoiresdefamille.voila.net/langues\\_regionales.html](http://histoiresdefamille.voila.net/langues_regionales.html)). Cette politique linguistique s'est répandue dans toutes les ex- colonies de la France, notamment au Gabon. Aussi, l'université ou la salle de classe étant d'une part, le lieu de travail de l'enseignant et, d'autre part, le lieu de rencontre de plusieurs variables, lieu d'expression de la diversité, nous avons jugé pertinent de nous intéresser, non seulement aux interactions en classe mais aussi au discours de l'enseignant sur son agir professionnel. D'où une analyse des interactions en classe et une autre analyse du discours de l'enseignant sur son action en classe. Car, d'après les études sur l'analyse des interactions en classe de langue étrangère, « la langue et la culture sont imbriquées l'une dans l'autre dans l'interaction » (Sundberg, 2009 : 11). La salle de classe est,

pour nous, le lieu idéal où l'« altérité linguistique et culturelle » (Auger & Clerc, 2007 cité par Sundberg, 2009) se manifestent. Nous nous interrogeons alors sur la structure interne et externe du français qu'emploient l'enseignant et les étudiants en situation didactique. Quel peut être le poids des langues en présence, c'est-à-dire les variétés linguistiques locales avec lesquelles le français cohabite ? Quel est l'impact du contact du français avec les langues nationales gabonaises dans les enseignements de SDL ? Quels sont les marques de cette coexistence dans les productions verbales que nous étudions ?

Pour répondre à ces interrogations, nous nous servons des résultats de l'enquête empirique effectuée dans le cadre de nos recherches de thèse de doctorat portant sur : « Approche sociolinguistique et didactique du français des enseignants et des étudiants en contexte universitaire gabonais : variations et interactions formelles et informelles ». (2016). Cette thèse vise, à priori, à démontrer combien les normes linguistiques s'actualisent dans les classes universitaires, notamment, la norme standard du français et les normes endogènes qui sont les variétés du français, voire celles des langues locales.

### **1. Collecte des données, cadre méthodologique de l'enquête et corpus**

Notre étude se base sur un corpus oral de 17 heures réparties entre les observations d'interactions recueillies en classes et en dehors classe, puis les discours d'enseignants sur leur action en classe. Ce corpus est représentatif d'un échantillon de 145 locuteurs dont 143 apprenants (étudiants et enseignants en formation de CAPC<sup>5</sup> et CAPES<sup>6</sup>) et deux enseignants, de profils sociolinguistiques différents en ce qui concernent : le niveau d'études, l'âge, la langue première, l'origine ethno-linguistique, et les catégories socioprofessionnelles des deux enseignants en postes et des enseignants en formation continue car parmi les 143 apprenants il y a 23 enseignants du primaire et du collège en formation continue.

Notre projet étant d'obtenir les faits de langue sur le français des enseignants et des étudiants, nous nous sommes rendue à l'université qui, pour nous, se présente comme le lieu propice pour recueillir les productions verbales de nos informateurs (enseignants et étudiants). Cela dit, dans l'enseignement supérieur et plus particulièrement la salle de classe universitaire qui

---

<sup>5</sup> Certificat d'Aptitude pour le Collège que les enseignants du primaire obtiennent après deux ans de formation continue à l'école normale supérieure (ENS)

<sup>6</sup> Certificat d'Aptitude pour l'Enseignement Secondaire que les enseignants du collège obtiennent après deux ans à l'ENS.

représente le cadre physique où se contextualise le travail enseignant, nous nous intéressons à cet effet à l'action des deux enseignants observés. D'où la mise en évidence de la notion *d'agir professoral* que nous empruntons à Cicurel (2002). Ainsi, pour avoir accès à cet agir professoral, nous avons recueilli en l'espace de 3 mois des interactions verbales en classes et en dehors des classes, puis, quelques temps après nous avons eu des entretiens. Pour y parvenir, nous avons alors eu recours à une double méthodologie de recueil de données : l'observation *in situ*<sup>7</sup> (enquête ethnographique) et *l'entretien d'explicitation*<sup>8</sup> (interview interactive) qui est selon Vermersch (1994), « une description du vécu de l'action [...] ... ». Comme l'indiquent ces deux auteures, Cicurel et Rivières (2008) « une interaction située d'enseignement prend corps dans une expérience sociohistorique de l'action » (Cicurel & Rivière, 2008).

En abordant la méthode d'enquête de type ethnographique en tant qu'enquêtrice nous avons, en quelque sorte par cette occasion, pratiqué de l'ethnolinguistique en considérant la définition que le dictionnaire de didactique du français (Cuq, 2003) nous livre sur l'ethnolinguistique qui « étudie les rapports étroits entre la culture et la langue. Plus précisément, elle envisage la langue en tant qu'expression d'une culture, et en relation avec les situations de communication. » (Cuq, 2003 :89). Nous avons déjà l'idée de rencontrer de l'altérité linguistique et culturelle dans les cours des SDL qui sont dispensés en langue française dans un pays francophone et plurilingue : le Gabon. Du point de vue théorique, nous avons tenté de mettre en lumière les concepts issus de la sociolinguistique (variation, norme linguistique, etc.) et ceux de la didactique des langues (les interactions didactiques, l'agir professoral, etc.).

Comme méthode d'analyse, nous optons ainsi pour la voie empirico-inductive qui pourrait nous aider à infirmer ou confirmer nos hypothèses. L'hypothèse de la présence d'altérité linguistique et culturelle (faits de langues locales coexistant dans les discours des enquêtés) et

---

<sup>7</sup>C'est comme dans l'ethnographie de la communication, nous sommes rendue sur le terrain pour recueillir des interactions dans un contexte donné qui est le site universitaire du Gabon

<sup>8</sup> Dans un autre temps et un autre lieu que celui de l'interaction en classe nous avons procédé à un entretien formel structuré (questions semi-guidées et ouvertes) avec les deux enseignants observés en classe. Dans cette interview interactive, nous avons invité, par le biais d'un questionnaire, les enseignants à verbaliser leur action.



celle de la présence de la norme exogène dans le français de nos enquêtés ne peuvent se vérifier qu'à travers l'analyse du corpus recueilli.

## **2. Résultats : analyses des données recueillies**

La diversité des enjeux de l'enseignement des SDL dans notre contexte d'étude étant plausible, nous essayons de comprendre la structure linguistique des productions verbales de notre corpus en considérant les étudiants et les enseignants non pas en tant que des simples sujets épistémiques mais des personnes afin de mieux comprendre leurs relations et comportements dans la dynamique du *geste professionnel*<sup>9</sup>. Nous nous focalisons de ce fait, sur les multiples postures des acteurs de la classe universitaire et sur l'enchaînement de la pratique langagière, psycho-socio-affectif et identitaire (Bucheton 1994). Nous tenterons de dégager la complexité des relations interpersonnelles entre enseignants et étudiants, puis, entre étudiants-eux-mêmes dans les interactions contractées en classe (Cicurel, 2005). Ainsi, à en croire Dominique Bucheton et Yves Soulé, étudiants et enseignants sont à considérer pour la compréhension de leurs relations et comportements, comme « des personnes porteuses d'une histoire, d'une culture, d'un rapport à l'institution, d'un rapport au savoir enseigné. Elles vivent en classe des émotions et manipulent des registres langagiers, identitaires et cognitifs multiples ». (Bucheton & Soulé, 2009).

Nous avons, pour cette étude retenu deux cours (le cours de grammaire et celui de sociolinguistique) et quelques extraits de discours des deux enseignants. Dans l'analyse deux aspects ressortent : approche sociolinguistique des données et l'approche didactique. Nous avons, dans un premier temps, abordé le corpus avec un regard sociolinguistique (par exemple les aspects phonético-phonologiques, lexico-sémantiques, les emplois onomatopéiques comme *tsouooh*, *mbèmbè* qui contribuent à la formation d'une langue très vivante et très imagée : *le français gabonais*), mais, dans cet article, nous présentons l'aspect didactique de l'analyse de façon succincte.

---

<sup>9</sup> En référence aux travaux des didacticiens dont Bucheton (2000, 2004, etc.) sur le travail enseignant et sur ceux de (travaux de recherche du LIRDEF relatifs à l'agir enseignant dans la classe (2003-2007) et Bucheton & Soulé, 2009,) au sujet du geste professionnel, nous essayons d'adapter ces méthodes d'analyse de formation aux gestes professionnels dans le contexte universitaire gabonais. Nous appelons gestes professionnels les arts de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique de la classe.

## 2. 1 Analyse didactique de deux extraits de cours :

**2. 1. 1 Cours de grammaire :** ce cours de grammaire traduit une pratique formelle de la langue française en situation didactique. Ici, il y a des traces de la manifestation de la norme standard pendant les interactions en classe par exemple dans l'interaction suivante :

1-P1- « *Toutes les filles sont heureuses/ excepté Karen et Jane* »/// *Pourquoi le mot excepté n'est pas accordé avec Jane et Karen // Nous l'avons étudié (...) Il y a deux semaines bon Dieu / Pourquoi excepté n'est pas accordé avec Karen et Jane*///

2- E, Milenzi : *Monsieur //Monsieur //Je vais essayer*/// *Le participe passé « excepté » fait partie de l'exception de la règle/ hein // Placé devant les noms ne s'accorde pas*/// (*C'est une étudiante qui lève le doigt en interpellant le professeur par monsieur, monsieur*)

3- P1 : *C'est très bien mademoiselle Milenzi/ c'est bien ça*/// *Il y en a qui me suivent quand même ici*/// *Ecoutez-moi bien/ écoutez / ici ce ne sont que des révisions pour vous/ tout ce que nous faisons jusque là c'est de la révision quand même*///

4- E, Obame : *C'est une itengui monsieur // la seule qui nous reste pour nous sauver // Oyoooooh / hun*/// » ou encore : « 8- E, Milenzi : *non monsieur/ c'est ça même*///, 20- E, Obame : *Cerveau // Tchouooooh* // 23- E, Obame :*Mais // vous les filles là // Vous avez un blème avec moi*/// *Quand je vais donner un haaaammer à l'une de vous/ vous allez vous calmer avec moi*/// *Vous va voir*///(rire).

Nous avons l'occasion d'observer que dans cette interaction didactique de type croisée (tous les étudiants sont restés silencieux pendant quelques minutes, jusqu'à ce que l'un d'eux réagisse. Nous remarquons, tout d'abord, que l'enseignant P1 a insisté en usant de la stratégie de la répétition de la même question sur l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire « être »: *Nous l'avons étudié (...) Il y a deux semaines bon Dieu / Pourquoi excepté n'est pas accordé avec Karen et Jane ?* Déjà, l'intonation de la phase reprise par l'enseignant est montante, nous avons observé une variation en hauteur de la voix (changement de timbre de la voix, hausser le ton) de l'enseignant en ce moment là. La répétition de la question « *Pourquoi excepté n'est pas accordé avec Karen et Jane ?* » a entraîné un changement comportemental de la part de l'enseignant et des étudiants. Puis, le silence des étudiants a régné en classe pendant quelques bonnes minutes. Nous lisons à travers ces attitudes

comportementales (silence des étudiants et variation montante de la voix du professeur) un effet du non verbal sur le verbal. Tout cela participe à la dynamique de la classe au sens où le questionnement insistant de l'enseignant *PI* dans cette unité d'interaction illustre comment « l'action du professeur » (Sensévy, 2001) tend vers « l'action conjointe » (Sensévy et Mercier (dir), 2007). Le fait que *mademoiselle Milenzi* ait interpellé l'enseignant après ces quelques minutes de silence de la classe en disant : « *monsieur, monsieur, je vais essayer. Le participe passé « excepté » fait partie de l'exception de la règle/ hein // Placé devant les noms ne s'accorde pas* » peut se traduire par le temps de réflexivité de l'apprenant, la négociation à inter-agir dans l'activité présente par l'interpellation « *monsieur, monsieur* » suivi du segment de phrase « *je vais essayer* ». Aussi, nous voyons par la réplique de l'enseignant *PI* en ligne (3) que cette étudiante a appliqué la règle de grammaire adéquate et sa réponse est suivie des appréciations de cet enseignant « *C'est très bien mademoiselle Milenzi/ c'est bien ça/* », ces deux énoncés successifs produits par l'enseignant *PI* dénotent une forme d'évaluation à l'oral. L'évaluation en elle-même étant une notion qui suscite beaucoup d'interrogations dans l'enseignement du point de vue des recherches scientifiques. En effet, *les outils d'évaluation sont la partie visible de l'iceberg constitué par le socle de compétences qui font l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage*, comme l'écrit Claudine Garcia-Debanc « *dis-moi ce que tu évalues je te dirai ce que tu enseignes* ». (Garcia-Debanc, 1999). Même si d'un point de vue épistémologique la mise en regard des outils d'évaluation constitue *un bon analyseur des contenus d'enseignement et des compétences visées* et permettrait également de questionner les conceptions sous-jacentes des SDL et leur pertinence scientifique, nous n'allons pas nous étendre sur ces questions. Notre intérêt se base sur la nature du français utilisé par nos enquêtés, sa structure voire la nature des relations interpersonnelles contenues dans les interactions verbales. Cela dit, les cours de SDL sont, selon nous, pris comme prétexte pour avoir connaissance du français des enseignants et des étudiants de notre lieu de recherches. Ainsi, le premier énoncé de la réplique de l'enseignant *PI* en ligne (3) est composé d'un syntagme prédicatif (SP) et d'un syntagme nominal (SN) « *c'est très bien + mademoiselle Milenzi* ». Le syntagme prédicatif lui-même est composé du présentatif « *c'* » en tant que pronom sujet + du verbe être « *est* » conjugué à la troisième personne du singulier + le syntagme adverbial « *très bien* » qui est un superlatif, adverbe de manière. Et, le SN « *mademoiselle Milenzi* » qui est un complément adverbial comporte aussi deux constituants dont le présentatif « *mademoiselle* » qui est la formule d'appel que l'enseignant *PI* utilise pour désigner l'étudiante par « *mademoiselle* » + *Milenzi* qui est le nom propre (nom de

famille) de cette étudiante. La deuxième phrase de l'énoncé de *PI* qui a une résonance de la langue orale ou encore pour emprunter le terme de Claire Blanche-Benveniste, le « français parlé » « *c'est bien ça* » en guise d'appréciation ou d'évaluation de la réponse formulée par l'étudiante volontaire.

Ce que nous voulons décrire c'est que la structure des énoncés constituant l'unité d'interaction tirée du corpus de thèse est beaucoup plus proche de la forme traditionnelle de la norme standard. En effet, que ce soient, la façon matérielle dont s'expriment les rapports (subordination, coordination, sujet-prédicat, etc.) des mots dans les phrases, la construction des syntagmes, la structure linguistique donc les structures syntaxiques, les productions verbales contenus dans les interventions de l'enseignant (1-P1 et 3-P1) et des étudiants (2-E, Milenzi et 4-E, Obame) ont le schéma sujet-prédicat voire pour des phrases complexes sujet+verbe+complément avec un usage des locutions et des adverbes très appréciable. Il apparaît alors que la structure linguistique des énoncés est beaucoup plus proche de la norme standard du français. On peut dire que cela peut être dû, d'une part à la pression du contexte formel (le cours de grammaire) vu que ces énoncés ont un fort rapport au savoir enseigné (Broussal, 2006) qui témoigne de la compétence et de la dynamique de l'action de l'enseignant. Or, le rapport au savoir enseigné ramène des interrogations relatives à l'usage du français standard. D'autre part, on peut aussi dire des énoncés produits par nos informateurs dans l'unité d'interaction ci-dessus qu'il se dégage une forte compétence langagière et interactive des participants à l'interaction en classe.

Bien évidemment, la mise en œuvre de cette compétence langagière et interactive dépend en partie du passé des acteurs que Bernard Lahire (2006 et 2002) appelle « le passé incorporé ». Autrement dit, pour donner une explication fiable à la structure interne des productions verbales de nos enquêtés, nous devrions tenir compte des expériences passées. A ce sujet, Lahire (2011) écrit que « seules les expériences passées sont reconstruites afin de comprendre des actions présentes, qui ne sont en quelque sorte que les actualisations successives d'un passé agissant » (Lahire (2011 : 34). L'auteur nous invite ainsi à ne point éluder tout ce qui, dans l'action présente, dépend du passé incorporé des acteurs (dispositions, inclinaisons ou habitudes mentales et comportementales). Nous voyons là poindre les différentes étapes de socialisation par lesquelles sont passés les acteurs, l'étape de la scolarisation pouvant être ici représentée par la connaissance des règles de la grammaire française chez l'étudiante *Milenzi* qui s'est prononcée en répondant à la question posée par l'enseignant *PI* après un long silence

manifesté par l'ensemble de la classe. Aussi, la dynamique linguistique et langagière décrite dans cette unité d'interaction dépend très largement des conditions physiques dans lesquelles la communication a lieu : cadre d'interaction, système d'action, organisation du cours, la gestion de la classe, etc. En fait, les interactions verbales ou les énoncés relevant du français qu'emploient l'enseignant *p1* et l'étudiante *Milenzi* sont fonction du contexte d'action : nous voyons ici l'institution universitaire, précisément la salle de classe. Cette esquisse d'analyse du français qu'emploient l'enseignant et les étudiants en classe a une structure très proche de celle de la nature de la grammaire du français standard.

En revanche, nous avons constaté dans le même cours de **grammaire** que dans les interventions des étudiants il y a une forte présence de la variété endogène du français. Bien évidemment, le français local tel qu'il est pratiqué au Gabon dans les communications quotidiennes resurgit aussi en classes universitaires. Nous pouvons le lire dans les énoncés suivants : «4- E, 1 : *C'est une itengui monsieur // la seule qui nous reste pour nous sauver // Oyooooh / hun///* » ou encore : « 8- E, Milenzi : *non monsieur/ c'est ça même//*, 20- E, Obame : *Cerveau // Tchouooooh //* 23- E, Obame : *Mais // vous les filles là // Vous avez un blème avec moi// Quand je vais donner un haaaammer à l'une de vous/ vous allez vous calmer avec moi// Vous va voir///*(rire).

Le terme *itengui*, qui veut dire *l'intelligent* en gabonais en langue *punu*<sup>10</sup> (ou *yipunu*), en fait « itengui » en cette langue exprime encore quelque chose de plus fort que la simple intelligence, le terme intelligent ne suffit pas pour exprimer cela. En fait, « itengui » peut signifier un génie, un surdoué. Mais, l'exercice de traduction est très complexe, comme le postule Claude Hagège (2013), « la traduction est la seule garantie que nous ayons d'une substance sémantique au moins en partie commune à toutes les langues » (Hagège, 2013 : 10). C'est pour cela que nous nous limiterons aux sens plus proches de l'universel pour que les emplois des « termes et expressions » contenus dans le corpus ne soient pas affectés par *des restrictions contextuelles et culturelles susceptibles de se diversifier d'une langue à une autre*. L'expression *la seule qui nous reste pour nous sauver* voulant exprimer qu'elle est la seule qui connaisse cette règle de grammaire. *Oyooooh* qui est une onomatopée exprimant un cri de joie ou parfois la crainte dans certaines situations, l'onomatopée *Tchouooooh* qui trahit l'étonnement, *un haaaammer* qui est une gifle selon un comédien gabonais imitant le parler

<sup>10</sup> Langue et groupe ethnolinguistique du sud du Gabon (groupe B43)

des nigériens vivant au Gabon, etc., tous ces emplois locaux contribuent à enrichir le changement du français au Gabon. Tout cela traduit le poids des normes endogènes dans l'enseignement. Ce sont des traces de l'altérité linguistique et culturelle contenues dans ce contexte de production pourtant formel qui montrent comment l'autre se dévoile à nous dans cet espace francophone et plurilingue. Nous dirons, en outre que « les images de l'altérité sont marquées par leur source d'énonciation » (Maillard, 2013 : 98).

**2.1. 2 Cours de sociolinguistique :** Nous avons pu constater que dans le cours de *sémantique* dont le thème est « le champ lexical », animé par l'enseignant P2 il y a coexistence des codes linguistiques. C'est le phénomène de l'alternance des codes linguistiques (français, langue *punu*). Par exemple, pour expliquer le phénomène météorologique de la pluie, nous remarquons que cet enseignant P2 a eu recours au champ lexical de la pluie en français notamment : pluie, rosée, bruine, crachin, orage en sollicitant les étudiants d'énumérer des occurrences dans la langue locale *punu* (pluie = Nvul, rosée = dissal qui est aussi la bruine, crachin = mutsoghu, l'orage = mungudi). Mais, l'on peut se demander pourquoi spécifiquement le *punu* alors que d'après des récentes recherches sociolinguistiques, il y aurait 62 langues vernaculaires au Gabon (Ollomo, 2008). En fait, lors de nos entretiens informels et restreints<sup>11</sup> avec les deux enseignants-chercheurs dont nous étudions les cours, nous avons eu l'occasion d'obtenir un certain nombre d'informations que nous utilisons dans nos analyses notamment les origines ethnolinguistiques de ces derniers. L'enseignant P2 est donc de langue *punu*. L'usage de « l'alternance codique par exemple est un phénomène particulier lié à la coexistence de plusieurs langues dans un contexte multilingue » (Kilanga Musinde, 2009 : 59). Nous pouvons convenir avec les chercheurs sociolinguistes et didacticiens de milieux francophones que l'altérité linguistique et culturelle est, consciemment ou inconsciemment, inhérente aux situations d'enseignement / apprentissage en contextes plurilingues. A cet effet, cette alternance de codes linguistiques en situation d'enseignement et d'interactions didactiques peut être perçue comme une marque d'altérité linguistique et culturelle en ce contexte formel car une langue n'a réellement pas de frontière d'usage. Mais, nous pouvons constater que ce recours à l'alternance des langues en classe universitaire au Gabon n'est pas semblable à ce qui se passe dans le manuel<sup>12</sup> de d'Auguste

---

<sup>11</sup> Ce que nous appelons entretiens informels et restreints c'est des discussions que nous avons eues avec les deux enseignants en dehors des cadre formels d'entretiens et d'interactions. Nous en parlons parce que dans notre analyse de corpus, nous tenons compte de certaines de ces informations.

<sup>12</sup> Ce manuel publié en 1854 est : *Manuel des écoles arabes françaises expliqué dans les deux langues et accompagné de la figuration du texte*

Cherbonneau<sup>13</sup> décrit par Morsly (2008). En effet, dans l'ensemble des ex-colonies, les périodes inaugurales de l'enseignement du français étaient accompagnées d'une certaine prise en considération des langues des terroirs colonisés<sup>14</sup>. En Algérie par exemple, le manuel de Cherbonneau s'inscrit dans cette période d'expériences d'enseignement *bilingue*. L'analyse de ce manuel par Dalila Morsly permet de voir les conflits qui se jouent entre la/les langues arabes et la langue française. Son analyse montre que le recours à l'alternance linguistique dans la classe est une stratégie mise en œuvre pour aider les élèves à s'appropriier les consignes du maître afin de mieux aborder l'apprentissage du français. Cependant, dans notre contexte d'étude, nous nous percevons que l'alternance des langues dans le cours de *sémantique* s'actualise plutôt comme un besoin linguistique vivant qu'extériorise l'enseignant-chercheur dénommé par *P2* dans le corpus. Ce besoin linguistique se traduit par la présence du phénomène de l'interculturalité dont l'usage des termes locaux « *nvul* », « *dissal* », « *mungudi* », « *mutsoghu* » de langue *punu* et ceux de la langue française (langue utilisée d'enseignement dont les variétés des termes de pluie) dans la classe, lieu formel où, en principe, seul le français, langue officielle, langue d'enseignement, doit être utilisé. Cette altérité qui est manifesté et invitée dans la séance de cours provient de l'enseignant qui sollicite les étudiants à trouver des occurrences du champ lexical de la pluie en langues vernaculaires. Ce volontariat manifeste et plausible en ce contexte formel et chez l'enseignant lui-même qui sont, selon les textes officiels, censés transmettre et garantir le maintien de la norme du français, ne serait-il pas un signe de besoin linguistique du locuteur gabonais ? La didactique du plurilinguisme aurait-elle un écho favorable en milieu universitaire gabonais ? Aussi, après examen de notre corpus, et plus particulièrement ce qui nous concerne ici (extrait de cours de grammaire et de sémantique), nous constatons qu'en plus de l'usage de la norme standard et de l'alternance des langues en classe, les réactions des étudiants viennent attester de la présence d'une autre dimension de *l'agir professoral* : le *contrat didactique*. Pour identifier le *contrat didactique* dans les cours de SDL recueillis en contexte plurilingue gabonais, nous recourons à l'approche ethnographique du contrat didactique que présente Cambra Giné (2003). Cette auteure présente le contrat spécifique à la classe de langue

---

<sup>13</sup> Professeur d'arabe à la chaire de Constantine et directeur de l'école des adultes musulmans (Morsly, 2008 : 172)

<sup>14</sup>Dans les pays de l'Afrique subsaharienne colonisés par la France, on rencontre des manuels bilingues, des supports tels que, des bibles, des recueils de louanges, etc. écrits en français puis traduits en langues locales pour des expériences inaugurales d'enseignement du français puis que cet enseignement a commencé avec la conversion au christianisme.

étrangère comme un ensemble à trois dimensions, où elle distingue le contrat didactique au sens que lui donnent les interactionnistes de deux autres types de contrats : le contrat d'apprentissage et le contrat de parole. Mais, dans cet article, nous présentons une seule dimension, celle du *contrat didactique* car à travers différents indices significatifs pour les participants à l'interaction, nous assistons à un jeu de type **question-réponse-réaction** exposé de façon explicite et anticipée comme c'est le cas en milieu institutionnel (ou "guidé") parce que, comme le rappelle Cambra Giné (2003 : 85), il est « dans la nature même de la situation institutionnelle » (Cambra Giné, 2003 : 85 cité par Degache, 2006 : 2). En effet, dans la « communication exolingue »<sup>15</sup> (Porquier, 1984) que nous avons recueillie en classes de SDL qui est un milieu social qui met en présence des locuteurs dont les compétences linguistiques sont asymétriques<sup>16</sup> (Degache, 2006). L'unité d'interaction présentée dans l'extrait de cours de grammaire ci-dessus illustre bien cette relation de complémentarité entre la question posée par l'enseignant *PI*, la réponse en ligne (2) de l'étudiante *Milenzi* et la réaction de l'enseignant en ligne (3). Dans le cours de *sémantique* aussi, le contrat didactique est perceptible par le jeu de question-réponse-réaction.

Par ailleurs, dans ce même cours de *sémantique* où l'enseignant *P2* appuie son exemplification avec des termes locaux (voir plus haut), nous observons comment la norme exogène du français et la norme endogène se concurrencent au travers de son *agir professoral*. Or, la notion d'*agir professoral* chez (Cicurel & Rivière, 2008) a été forgée bien évidemment à partir des pratiques effectives d'un sujet incarnant un rôle social (l'enseignant) mais également de la sollicitation de ce sujet, à savoir : l'acteur professeur qui évoquerait les motifs sous-jacents au discours sur son action (Cicurel & Rivière, 2008). Nous avons ainsi une dualité d'approche de *l'action enseignante*. C'est cette prise en compte de la dualité du travail de l'enseignant qui nous a emmenée à faire une analyse des discours réflexifs des deux enseignants sur leur pratique enseignante.

## **2. 2 Analyse de deux extraits de discours d'enseignants :**

---

<sup>15</sup> comme la définissent les travaux des chercheurs interactionnistes (De Pietro, Matthey et Py, 1988, Py, 1990, Matthey, 1996, voire Cambra Giné 2003, etc. )

<sup>16</sup>Dite "complémentaire" chez (Vion, 1992 : 124).



**2. 2. 1. Extrait de discours de l'enseignant P1 :** « ... *pour moi c'est surtout pour leur rappeler leurs origines / je le fais exprès / j'insiste bien sur les noms je le sais / et j'aime bien les appeler comme ça ...* »

Il est vrai qu'en sollicitant l'enseignant acteur de la classe à faire un discours de sa pratique enseignante, notre but était d'avoir une connaissance complète voire complémentaire sur son action enseignante en espérant obtenir « la dimension cachée de l'agir enseignant, à ce qui ne s'exhibe pas sur la scène pédagogique. » (Cicurel, 2011). Mais, cette opération nous a permis de voir le maniement de la langue française par les enseignants, donc sa structure et l'expression « de la subjectivité dans le langage » (Benveniste, 1976) à travers laquelle nous rencontrons aussi de l'altérité linguistique et culturelle. Telles des phrases comme « ... *pour moi c'est surtout pour leur rappeler leurs origines* », « *j'insiste bien sur les noms je le sais* ». L'emploi du « je » expose la subjectivité de l'enseignant.

Le discours de P1 nous donne l'occasion de voir l'agencement des unités linguistique par cet enseignant. La structure classique de ces unités linguistique telle que décrite dans les discours de la classe se révèle encore lors des interviews. Dans la perspective discursive du cadre formel, en effet, nous constatons que l'enseignant intègre dans son discours des dispositifs d'énonciation qui font transparaître sa maîtrise des règles de la langue française. L'argumentation du discours de P1 se justifie également à travers l'utilisation des modalisations d'intensité (tout, bien, très, tous les, beaucoup, beaucoup plus, au moins, chaque, quelques, peu, fortement, trop, etc.), de négation (plus, non pas du tout, pas, non, si non, etc.) et des connecteurs de comparaison (comme, au même tire, en tant que, etc.) et d'opposition (or, par contre, sauf que, même si, mais, quand même, en tous cas, par rapport à, etc.). Ces dispositifs d'énonciation sont des marques formelles à partir desquelles nous pouvons soutenir l'hypothèse selon laquelle l'enseignant maîtrise le fonctionnement des règles de la norme exogène, le français standard. En résumé, dans l'analyse de corpus, nous avons décelé que l'ensemble du discours de l'enseignant P1 est de type argumentatif à cause de la fréquence des éléments modalisateurs (intensité et négation) et des connecteurs (comparaison et opposition). Tout cela traduit « l'argumentation linguistique » celle qui considère qu'« il y a des enchaînements argumentatifs dans la signification même des mots et des énoncés dont le discours est fait » Carel (2004 : 28). En fait, tous les constituants du discours argumentatif de l'enseignant montrent que l'enseignant discute, (ce qui est le cas

puisque ce discours est en rapport avec les questions que nous lui posions pendant l'interview interactive), compare et critique.

Dans l'extrait de discours de *P1* ci-dessus, nous constatons également une forte implication de ce dernier par l'usage du pronom personnel « *je* ». Nous relevons, effet, dans cet énoncé quatre occurrences (*moi, je, j', je, j'*) du pronom personnel « *je* » de première personne du singulier. Cette fréquence d'occurrences du « *je* » dans l'extrait de discours de *P1* :

« ... pour **moi** c'est surtout pour leur rappeler leurs origines / **je** le fais exprès / **j'**insiste bien sur les noms **je** le sais / et **j'**aime bien les appeler comme ça ... » montre comment l'enseignant *P1* extériorise ses émotions pendant l'interview. En effet, l'implication du narrateur se traduit par la prise en charge à l'aide du « *je* » et l'usage des verbes déclaratifs qui expriment les émotions, les affects émotionnels (Cahour, 2006) de l'enseignant au cours de l'interaction.

**2. 2. 2 Extrait de discours de l'enseignant P2 :** « mais **même toi-même**/ mes cours **en tout cas** / je les prépare depuis la maison **ma sœur** / je me concentre mieux chez moi // Et / je vois bien ce que je vais faire / bon/ ce que je dois dire aux étudiants quoi/ voilà c'est ça // »

Cet extrait de discours illustre un langage typiquement gabonais en situation d'interaction formelle. Evidemment, ayant prévenu l'enseignant que notre interview était à but de recherche scientifique, nous nous attendions à un discours un peu plus élevé, une variété de langue soutenue. Mais, nous avons constaté que l'enseignant s'est très souvent lâché, il s'est laissé aller en ne surveillant plus son langage. Cela se traduit par l'usage des expressions gabonaises « *même toi-même* » pour dire « à ton avis », l'usage fréquent de « *en tout cas* » au lieu de « dans tous les cas ». Aussi l'usage du terme « *ma sœur* » qui n'a aucun rapport avec un lien de famille ou de consanguinité comme cela se doit dans la structure d'une famille en langue française. Dans le *français gabonais* (variété endogène du français), l'appellation « *ma sœur* » qui nous a été attribuée en tant qu'interlocuteur-interviewer sous-entend compatriote. Dans la variété langue endogène du Gabon, les termes ; *mon frère, ma sœur* peuvent être attribués aux personnes qui nous proches selon le degré d'affinité. Dans ce discours de *P2*, nous notons également l'usage fréquent du « *je* » implicatif qui trahit l'expression de la subjectivité du narrateur *P2* dans son discours, expression des affects émotionnels.

En outre, nos deux informateurs-enseignants sont dotés des cadres d'expériences partagés (Goffman, 1991) qu'ils mettent inconsciemment en œuvre dans leurs discours. Ces résultats

traduisent combien le français est fragmenté en contexte plurilingue africain. Cela prouve que la langue française bien qu'elle soit transmise par l'entremise de l'école elle-même, elle se trouve, tout de même, transformée dans ce cadre dit *formel* où seule la langue française doit être utilisée. Aussi, l'on peut constater avec véhémence combien la frontière linguistique chez le locuteur lettré (le francophone avéré en question) a du mal à paraître. Les attitudes linguistiques des lettrés observés expliquent amplement la situation de frontière linguistique chez un locuteur plurilingue. L'on peut constater qu'il n'y a pas de frontière linguistique dans la pratique linguistique des enquêtés (enseignants et étudiants). En effet, les variétés linguistiques, du français standard et celle du « français gabonais » sont bien présentes dans les productions verbales des enseignants comme chez les étudiants. Il n'y a pas de ligne de démarcation entre ces deux types de variétés linguistiques (norme standard et normes endogènes). Au contraire, l'altérité linguistique et culturelle est bien manifeste par la pratique des deux cultures à travers l'usage linguistique oral de ces variétés de langues.

Ainsi, au regard de la structure des productions verbales des enquêtés, nous décelons une double compétence de l'usage la langue française qui se traduit par la capacité de produire des phrases grammaticalement correctes et une compétence interactionnelle dans les échanges effectués.

### **Conclusion :**

En définitive, ces analyses illustrent la situation du francophone avéré où ce dernier se trouve être comme « un vase qui reçoit toute sorte de liquide, en fait un vase de rencontre » (Kilanga Musinde, 2009). Ainsi que le précise Julien Kilanga Musinde, « la langue française n'étant pas tombée sur une « tabula rasa » mais plutôt dans un environnement de diversité de langues et de cultures qui influence son usage » (Kilanga Musinde, 2009), cette langue est utilisée au gré de ses locuteurs plurilingues, donc, ils se l'approprient en y insérant leurs marques identitaires<sup>17</sup>. La dynamique linguistique que nous observons chez nos enquêtés extériorise clairement l'impact de la coexistence du français et des langues dites « langues partenaires » en pays francophones africains.

---

<sup>17</sup> En effet, il n'y a pas qu'une seule marque d'identité gabonaise mais des marques d'identités gabonaises en ce sens que quand un ressortissant du groupe ethnolinguistique A 70 parle, c'est-à-dire un fang, ethnie et langue du nord du Gabon

Ces pratiques multiformes remettent sur la table le débat sur les principes fondamentaux de la francophonie, notamment les deux derniers sur le dialogue des cultures et le partenariat linguistique. Pour une meilleure intégration dans la mondialisation par exemple, le principe de la différence linguistique et culturelle devrait être de mise. Car ce sont les différents apports, des uns et des autres, qui contribueront à un véritable épanouissement, à une meilleure cohésion dans cette mondialisation. Les substantifs « langues partenaires » n'auraient d'écho positif que si l'on accepte l'autre dans sa différence (langues, cultures, mode de vie, coutumes, etc.). Ainsi, nous pourrions penser à une reconnaissance linguistique africaine au miroir de l'identité culturelle dans cette ère de la mondialisation. Mieux, nous pouvons légitimement penser à une didactique du plurilinguisme dans le système éducatif gabonais. L'idée de « langues partenaires » ne cultiverait-elle pas en cela une conscientisation des décideurs de pays francophones afin de prétendre enfin à une francophonie d'ouverture réussie ? Rien n'est moins certain.

#### **Bibliographie :**

- ARDITY, J et Vasseur, M-T, 1999. « Interaction et langue étrangère : Présentation » *Langages*, n°134, pp.3-19, disponible à l'adresse <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458726x\\_1999\\_num\\_33\\_134\\_2189](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458726x_1999_num_33_134_2189)> [consulté le 3 juillet 2012]
- AUGER, N, 2008, Les arts du langage, Diversité, le principe d'hospitalité. 161-165
- AUGER, N, 2007. « Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion », *Le français aujourd'hui*, vol. 158, no. 3, pp. 76-83.
- BIGOT, V. & CADET, L. 2011, *Discours d'enseignants sur leur action en classe, enjeux théoriques et enjeux de formation*, Riveneuve éditions.
- BENVENISTE, E, 1996, Problèmes Générales de Linguistique, Tome 1.
- BOUNGUNDZA., E.D., 2008, « Le Gabon et sa politique multilingue » in des usages démocratiques des langues du Gabon », L'Harmattan, Paris.
- BROUSSAL, D. 2006, INTERAGIR EN DÉBUT DE COURS UNE PROFESSIONNALISATION DU MALENTENDU, ENTRE SAVOIR ET LANGAGE. Education. Université Paul Valéry - Montpellier III, Français. (NNT : ). (tel-00762022)

- BUCHETON, D. & SOULE, Y. 2009. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, Vol 3- n°3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- CAHOUR, B. 2006), Les affects en situation d'interaction coopérative : proposition méthodologique. *Le travail humain*, 69, 379-400. <https://doi.org/10.3917/th.694.0379>
- CALVET, L-J. 1974, *Linguistique et colonialisme : petit traité de glottophagie*, Paris, Payot. 236p.
- CAMBRA GINE, M. (2003), Une approche ethnographique de la classe de langue, Collection LAL, Didier
- CAREL, C et DUCROT, O. 2004, "Sémantique des langues naturelles", *Annuaire de l'EHESS* [Online], Online since 01 March 2015, connection on 10 November 2023. URL: <http://journals.openedition.org/annuaire-ehess/16557>
- CICUREL, F, 2002. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE*, n°16, pp.145-165.
- CICUREL, F, 2007, L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque. In Plazaola Giger, I. & Stroumza, K. (éds), *Paroles de praticiens et description de l'activité*. Bruxelles : De Boeck, 17-36.\
- CICUREL, F et RIVIERE, V, 2009, De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante, HAL, Open Science.
- CUQ, J-P, et al. 2003, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Asdifle, Clé Internationale.
- DEGACHE, C. 2006, « Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance », in C. Dejean-Thircuir et François Mangenot (coord.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, juillet 2006, 58-74.
- GARCIA-DEBANC, C, 1999, Évaluer l'oral. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°103-104, pp. 193-212; doi : <https://doi.org/10.3406/prati.1999.1867> [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1999\\_num\\_103\\_1\\_186](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1999_num_103_1_186)
- GARCIA-DEBANC, C. 2016, Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? *Le français aujourd'hui*, 195, 107-118. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0107>
- GOFFMAN, E, 1991, Les Cadres de l'expérience. In : *Sociologie du travail*, 35<sup>e</sup> année n°1

- HAGEGE, C. 2013, *La structure des langues*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.hageg.2013.01>
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1990-1994, *Les interactions verbales* (3 vol.), Paris, Collins
- KILANGA MUSINDE, J. 2009, *Langue française en francophonie : pratiques et réflexions*. Paris, L'Harmattan.
- KOGOU NZAMBA, E. 2016, *Approche sociolinguistique et didactique du français des enseignants et des étudiants en contexte universitaire gabonais : variations et interactions formelles et informelles*. Littératures. Université d'Angers. Français. (NNT : 2016ANGE0049). Puis in HAL, SHS.
- LAHIRE, B. 2011, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action. Pluriel*.
- LAHIRE, B. 2006, *La culture des individus : Dissonances culturelles et distinction de soi*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.lahir.2006.02>
- LAHIRE, B. 2002, *Portraits sociologiques*, Paris, Nathan.
- MAILLARD, N. 2013, *Le texte littéraire francophone, passeur de langues et cultures : interactions didactiques en contexte universitaire*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université d'Angers
- MORSLY, D. 2008, *Linguistique et colonialisme, analyses et intuitions à propos des langues en situations coloniales*, in *les boîtes noires de Louis-Jean Calvet* sous la direction d'Auguste Moussirou-Mouyama, 2008, Paris, éditions Ecriture.
- OLLOMO ELLA, R. 2008, *La syntagmatique du shiwa*, mémoire de master2 recherche, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle. [http://lacito.vjf.cnrs.fr/documents/pdf/Ollomo\\_M2\\_shiwa.pdf](http://lacito.vjf.cnrs.fr/documents/pdf/Ollomo_M2_shiwa.pdf)
- PORQUIER, R. 1984, « Communication exolingue et apprentissage des langues », in *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes ; Neuchâtel : Centre de Linguistique Appliquée, 17-47.
- SCHNEUWLY, B. SENSEVY, G & MERCIER, A. (dir.). 2007, *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* : Rennes : PUR, 225 p. (Paideia). *Revue française de pédagogie*, 160, 174-177. <https://doi.org/10.4000/rfp.906>
- SUNDBERG, A-K, 2009, *Le poids de la tradition. La gestion professorale de l'altérité Linguistique et culturelle en classe de FLE*. Acta Wexionensia No 174/2009. ISSN: 1404-4307, ISBN: 978-91-7636-657-8. Written in French.

- SENSEVY, G. 2001, Théories de l'action et action du professeur. Dans : Jean-Michel Baudouin éd., *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baudo.2001.01.0203>
- VERMERSCH, P. 1994, L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue. Paris : ESF. - 1 82 p. (coll. Pédagogies).
- VION, R. 1992, La communication verbale. Analyse des interactions, Coll. Université communication, Hachette supérieur.