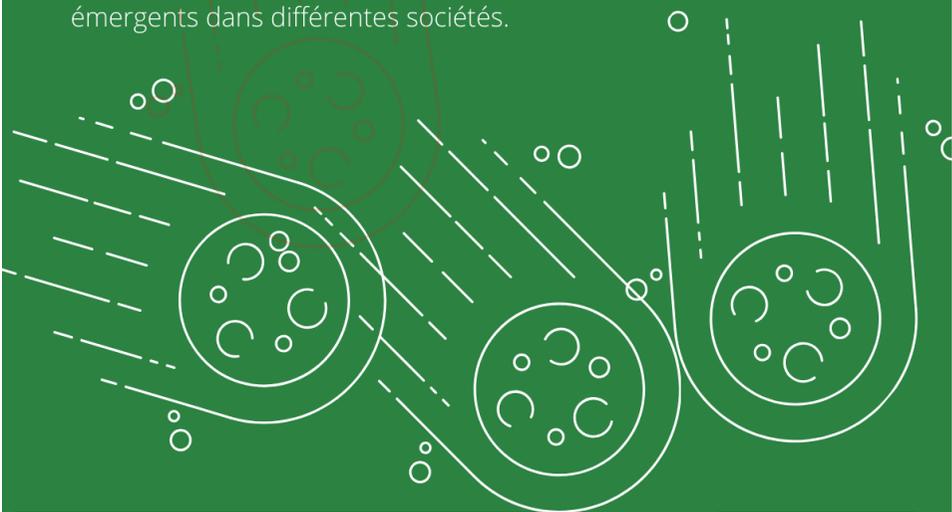


Ce volume est le résultat de travaux de recherche menés dans le cadre du Pôle d'Excellence "AfricaMultiple" à l'Université de Bayreuth, financé par la Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG, Fondation allemande pour la recherche), en droite ligne de la stratégie allemande pour l'excellence -EXC 2052/1-390794 VV.

Le concept de « Spatialités » offre l'occasion de se concentrer sur les différences, les similitudes, les relations et les innovations entre les espaces sociaux des acteurs, des actions et des institutions à divers endroits, villes et régions. Celui d'innovations, lié aux différentes interprétations des spatialités, est perçu non seulement comme des lieux de création et du renouveau, mais également, comme relevant des mouvements socio-politiques et artistiques dans les savoirs locaux. La combinaison de ces deux concepts permet de réfléchir sur leurs dimensions multiples (sociales, politiques, culturelles, linguistiques, anthropologiques, technologiques, etc.) dans un regard inter/pluridisciplinaire.

S'appuyant sur les deux concepts-clés, « spatialités » et « innovations », un colloque international s'est tenu à Ouagadougou du 06 au 08 mars 2023 sur la thématique « Perspectives multiples sur les spatialités et innovations en Afrique de l'Ouest francophone ». L'objectif du colloque était d'offrir une opportunité d'échanges et de partages des résultats de recherche sur les multiples formes de spatialités dans leurs articulations avec les processus d'innovations sociales, politiques, culturelles et technologiques, ou encore, de saisir les tendances convergentes et divergentes au sein des arrangements spatiaux émergents dans différentes sociétés.



ISSN (imprimé) 2710-4249



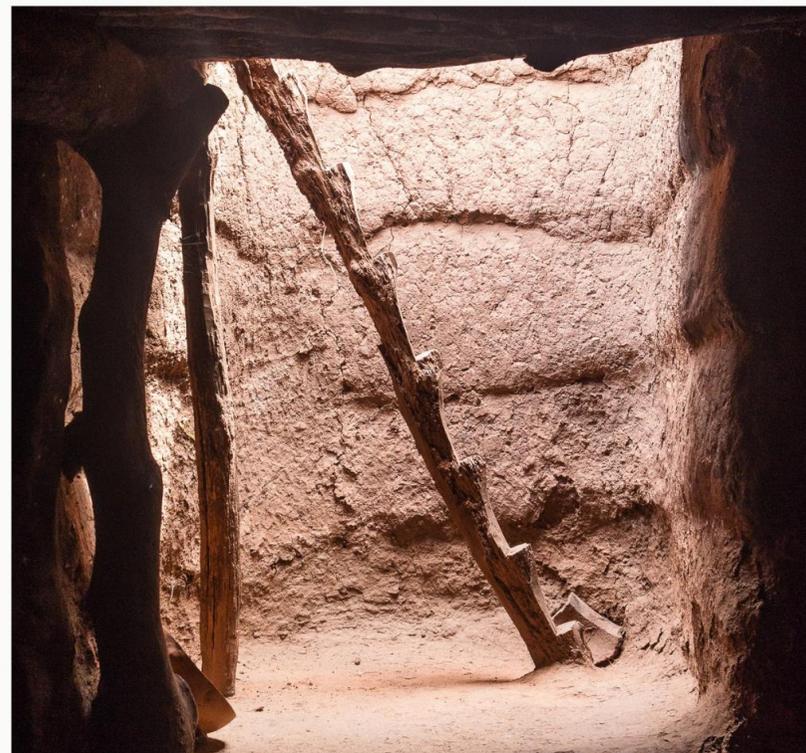
e-ISSN (en ligne) 2789-0031



DJIBOUI Revue Scientifique des Arts-Communication N°04 Hors-série
Lettres, Sciences Humaines et Sociales Mars 2024



DJIBOUI
Revue des Arts-Communication, Lettres,
Sciences Humaines et Sociales



Coordination de l'ouvrage:
Yacouba BANHORO, Maître de Conférences (UJKZ),
Ousséni SORE, Maître-assistant, (UJKZ)
Éveline SAWADOGO/COMPAORE, Maître de Recherche, (UJKZ)

Actes du colloque international sur la thématique « Perspectives multiples sur les spatialités et innovations en Afrique de l'Ouest francophone » à Ouagadougou du 06 au 08 mars 2023

Hors-série N°04
Mars 2024



RÉFÉRENCEMENT ET INDEXATION

REFERENCING AND INDEXING



TOGETHER WE REACH THE GOAL



Elektronische
Zeitschriftenbibliothek



FACTEUR D'IMPACT/ IMPACT FACTOR

Évaluation SJIF

2020 : 3,574

2021 : 3,505

2022 : 4.906

2023 : 5.679

SJIFactor.com



Catalogue *plus*



**DJIBOUL, *Revue Scientifique des Arts-
Communication, Lettres, Sciences
Humaines et Sociales***

ISSN 2710-4249

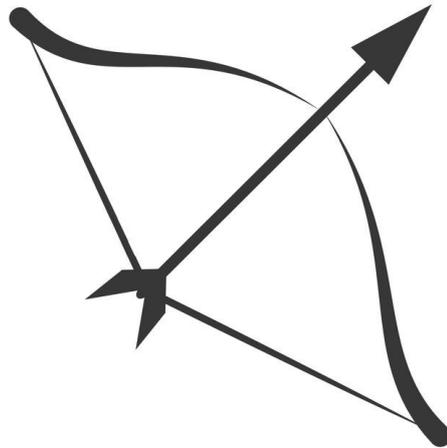
e-ISSN-2789-0031

<http://djiboul.org/>

revue.djiboul@gmail.com

Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

Revue Djiboul



Périodique : Semestriel

ÉDITEUR

DJIBOUL



- *Sous-direction du dépôt légal, 2ème Trimestre 2021*
- *Dépôt légal n°17472 du 07 mai 2021*

ADMINISTRATION REVUE DJIBOUL

DIRECTEUR DE PUBLICATION

HIEN SIE, UNIVERSITÉ FELIX HOUPHOUËT-BOIGNY, CÔTE D'IVOIRE

DIRECTEUR DE REDACTION

SIB SIE JUSTIN, UNIVERSITÉ FELIX HOUPHOUËT-BOIGNY, CÔTE D'IVOIRE

SECRETARIAT DE REDACTION

AKAKPO-AHIANYO DIGO ENYOTA KOFITSÈ DZAMESI, UNIVERSITÉ DE LOMÉ, TOGO

BOUAKI KOUADIO BAYA, UNIVERSITÉ FÉLIX HOUPHOUËT-BOIGNY, CÔTE D'IVOIRE

DIOMANDE ABDOUL SOUALIO, UNIVERSITÉ PELEFORO GON COULIBALY, CÔTE D'IVOIRE

KONE YAYA, UNIVERSITÉ D'OTTAWA, CANADA

KONE TENON, UNIVERSITÉ FÉLIX HOUPHOUËT-BOIGNY, CÔTE D'IVOIRE

KOUADIO PIERRE ADOU KOUAKOU, UNIVERSITÉ FÉLIX HOUPHOUËT-BOIGNY, CÔTE D'IVOIRE

KOUROUMA KASSOUM, UNIVERSITÉ FÉLIX HOUPHOUËT-BOIGNY, CÔTE D'IVOIRE

NACOULMA BOUKARÉ, ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE KOUDOUGOU, BURKINA FASO

SEA SOUHAN MONHUET YVES, UNIVERSITÉ FÉLIX HOUPHOUËT-BOIGNY, CÔTE D'IVOIRE

TIROGO ISSOUFOU FRANÇOIS, UNIVERSITÉ JOSEPH KI-ZERBO, BURKINA FASO

BOUTISANE OUTHMAN, UNIVERSITÉ MOULAY ISMAIL, MAROC

ASSISTANTS ADMINISTRATIFS

AGNISSONI KOUASSI SIDOINE, UNIVERSITÉ FÉLIX HOUPHOUËT-BOIGNY, CÔTE D'IVOIRE

AMADOU KOFFI IBRAHIM, UNIVERSITÉ FÉLIX HOUPHOUËT-BOIGNY, CÔTE D'IVOIRE

KAMBIÉ TOHO SERGES STÉPHANE, UNIVERSITÉ FÉLIX HOUPHOUËT-BOIGNY, CÔTE D'IVOIRE

SIB SIE LEO WILFRIED, UNIVERSITÉ FÉLIX HOUPHOUËT-BOIGNY, CÔTE D'IVOIRE

COMITE SCIENTIFIQUE ET DE LECTURE

ABOLOU	Camille Roger	Université Alassane Ouattara de Bouaké, Côte d'Ivoire
ADJERAN	Moufoutaou	Université d'Abomey-Calavi, Bénin
AHOUA	Firmin	Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire
ASSANVO	Amoikon Dyhie	Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire
BOGNY	Yapo Joseph	Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire
BANGOU	Francis	Université d'Ottawa, Canada
GBAKRE	Andoh Jean-Marie	Université Péléforo-Gbon-Coulibaly, Côte d'Ivoire
GOA	Kacou	Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire
GORAN	Koffi Modeste	Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire
HIEN	Amélie	Université Laurentienne, Canada
KABORE	Bernard	Université Joseph Ki-ZERBO, Burkina Faso
KAMARA	Adama	Université Alassane Ouattara de Bouaké, Côte d'Ivoire
KAMATE	Banhouman	Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire
KAMBIRÉ	Bébé	Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire
KANTCHOA	Laré	Université de Kara, Togo
KOFFI	Elvis Gbakliat	École Normale Supérieure d'Abidjan, Côte d'Ivoire
KOUADIO	M'Bra Kouakou D.	Université Alassane Ouattara de Bouaké, Côte d'Ivoire
KOSSONOU	Kouabena Théodore	Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire
LANSEUR	Soufiane	Université de Béjaïa, Algérie
MALGOUBRI	Pierre	Université Joseph Ki-ZERBO, Burkina Faso
NAIMA	Guendouz-Benammar	Ecole Normale Supérieur d'Oran (ENSO) - Oran, Algérie
N'DONGO - I.	Yvon Pierre	Université Marien Ngouabi, Congo Brazzaville
OMBENI KIKUKAMA	Monzat	Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu (ISP -BUKAVU), RDC
OUASSA	Kouaro Monique	Université d'Abomey-Calavi, Bénin
OUEDRAOGO	T. Alain	Centre National de Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso
PALI	Tchaa	Université de Kara, Togo
SATRA	Baguissoga	Université de Kara, Togo
SAWADOGO	Awa 2ème Jumelle	Université Joseph Ki-ZERBO, Burkina Faso
SOMÉZ.	Maxime	Université Norbert ZONGO de Koudougou, Burkina Faso
TCHABLE	Boussanlégué	Université de Kara, Togo
THIAM	Ousseynou	Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
TAPE	Jean-Martial	Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire
YAGO	Zakaria	Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire
YEO	Kanabein Oumar	Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire
ZAGRE / KABORE	Edwige	Université Norbert ZONGO à Koudougou, Burkina Faso

LIGNE EDITORIALE

DJIBOUL

est un néologisme lobiri formé à partir de djir « connaître, savoir » et bouli « regrouper, mettre ensemble ». En un mot, **DJIBOUL** symbolise l'expression des connaissances scientifiques ou savoirs qui permettront aux contributeurs ou chercheurs d'avoir une ascension professionnelle. L'arc et la flèche symbolisent le courage, l'adresse ou l'habileté ce qui caractérise la vision de la revue.

DJIBOUL est une revue à parution semestrielle de l'Université Felix Houphouët-Boigny. Elle publie les articles des domaines des arts, communication, des lettres, des sciences humaines et sociales. Les textes doivent tenir compte de l'évolution des disciplines couvertes et respecter la ligne éditoriale de la revue. Ils doivent en outre être originaux et n'avoir pas fait l'objet d'une acceptation pour publication dans une autre revue à comité de lecture. Les articles soumis à la revue **DJIBOUL** sont anonymement instruits par deux évaluateurs. En fonction des avis de ces deux instructeurs, le comité de rédaction décide de la publication de l'article soumis, de son rejet ou alors demande à l'auteur de le réviser en vue de son éventuelle publication. Les articles à soumettre à la revue doivent être conformes aux normes ci-dessous décrites et le non respect des normes éditoriales entraîne le rejet du projet d'article.

Dr SIB Sié Justin
Maître de Conférences

CONSIGNES AUX AUTEURS

- **Le nombre de pages minimum** : 10 pages, **maximum** : 18 pages
- **Interligne** : 1.15.
- **Numérotation numérique** : chiffres arabes, en bas et à droite de la page concernée.
- **Police** : Book Antiqua, Taille 12
- **Orientation** : portrait.
- **Marge : haut et bas** : 2,5cm, droite et gauche : 2,5cm.

MODALITES DE SOUMISSION

Tout manuscrit envoyé à la revue **DJIBOUL** doit être inédit, c'est-à-dire n'ayant jamais été publié auparavant dans une autre revue. Les manuscrits doivent impérativement satisfaire les indications ci-dessous et envoyés au directeur de publication à l'adresse suivante : revue.djiboul@gmail.com .

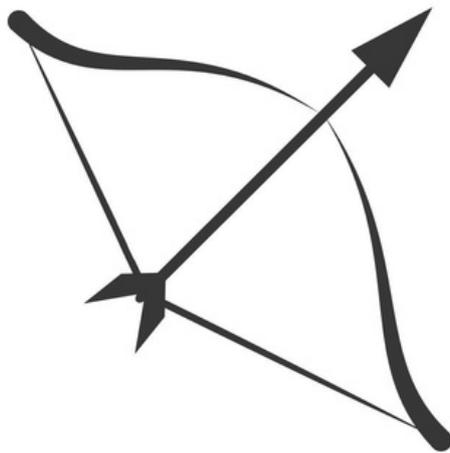
- **Titre** : La première page doit comporter le titre de l'article, les Prénoms et Noms des auteurs, leur institution d'affiliation et leur adresse complète.
- **Résumé** : Le résumé ne doit pas dépasser 300 mots. Il doit être succinct de manière à faire ressortir l'essentiel de l'analyse.
- **Mots-clés** : Ils ne doivent pas dépasser cinq.
- **Introduction** : Elle doit fournir suffisamment d'informations de base, situant le contexte dans lequel l'étude a été entreprise. Elle doit permettre au lecteur de juger la valeur qualitative de l'étude et évaluer les résultats acquis.
- **Corps du sujet** : Les différentes parties du corps du sujet doivent apparaître dans un ordre logique. (Ex : 1. ; 1.1 ; 1.2 ; 2. ; 2.1 ; 2.2 ; etc.). L'introduction et la conclusion ne sont pas numérotées.
- **Notes de bas de page** : Elles ne renvoient pas aux références bibliographiques, mais aux informations complémentaires.
- **Citation** : Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, des façons suivantes : En effet, le but poursuivi par M. Ascher (1998, p.223), est : « d'élargir l'histoire des mathématiques de telle sorte qu'elle acquière une perspective multiculturelle et globale (...), »

- Le philosophe ivoirien a raison, dans une certaine mesure, de lire, dans ce choc déstabilisateur, le processus du sous-développement. Ainsi qu'il le dit : Le processus du sous-développement résultant de ce choc est vécu concrètement par les populations concernées comme une crise globale : crise socio-économique (exploitation brutale, chômage permanent, exode accéléré et douloureux), mais aussi crise socio-culturelle et de civilisation traduisant une impréparation socio- historique et une inadaptation des cultures et des comportements humains aux formes de vie imposées par les technologies étrangères.

Diakit  (1985, p.105)

- **Conclusion** : Elle ne doit pas faire double emploi avec le résumé et la discussion. Elle doit être un rappel des principaux résultats obtenus et des conséquences les plus importantes que l'on peut en déduire.
- **Références bibliographiques** : Les auteurs convoqués pour la rédaction seront mentionnés dans le texte avec l'année de publication, le tout entre parenthèses.
 - **Journal** : Noms et prénoms de tous les auteurs, année de publication, titre complet de l'article, nom complet du journal, numéro et volume, les numéros de première et dernière page.
 - **Livres** : Noms et prénoms des auteurs, année de publication, titre complet du livre, éditeur, maison et lieu de publication.
 - **Proceedings** : Noms et prénoms des auteurs, année de publication, titre complet de l'article et des proceedings, année et lieu du congrès ou symposium, maison et lieu de publication, les numéros de la première et dernière page.

DJIBOUL 
Hors-série N°04





Coordination de l'ouvrage



Yacouba BANHORO

Maître de Conférences en histoire contemporaine.
Il est enseignant-chercheur à l'Université Joseph KI-ZERBO(UJKZ).

Dusséni SORE

Maître-assistant en sociolinguistique.
Il est enseignant-chercheur à l'Université Joseph KI-ZERBO(UJKZ).



Éveline SAWADOGO/COMPAORE

Maître de Recherche en sociologie du Développement au Centre National de Recherche Scientifique et Technologique (CNRST).
Elle est chercheure à l'Institut de l'Environnement et de Recherches Agricoles (INERA).



Le présent ouvrage constitue les actes de ce colloque, qui se veut un espace francophone du Cluster Africa Multiple dans lequel les échanges sur les projets et les dimensions de recherche en français ont été possibles et se sont intensifiés.



Comité scientifique du colloque

Présidente : Erdmute ALBER, professeure titulaire d'anthropologie, Université de Bayreuth

Membres :

- Abia Alain Laurent ABOA, professeur titulaire de linguistique, Université Félix Houphouët-BOIGNY
- Abou-Bakari IMOROU, professeur titulaire de sociologie, Université d'Abomey-Calavi
- Camille ABOLOU, professeur titulaire de linguistique, Université Félix Houphouët-BOIGNY
- Fatoumata Badini/Kinda, professeure de sociologie, Université Joseph KI-ZERBO
- Fernand Bouma BATIONO, professeur titulaire de sociologie, Université Joseph KI-ZERBO
- Justin Toro OUORO, professeur titulaire de sémiotique, Université Joseph KI-ZERBO
- Lassané YAMEOGO, professeur titulaire de géographie, Université Joseph KI-ZERBO
- Mahamadé SAWADOGO, professeur titulaire de philosophie, Université Joseph KI-ZERBO
- Martina DRESCHER, professeur titulaire de linguistique, Université de Bayreuth
- Pierre MALGOUBRI, professeur titulaire de linguistique, Université Joseph KI-ZERBO
- Ute FENDLER, professeure titulaire de littérature et de cinéma africains, Université de Bayreuth
- Boniface Désiré SOME, Maître de conférence en sociologie, Université Joseph KI-ZERBO
- Lassina SIMPORE, maître de conférences en archéologie, Université Joseph KI-ZERBO
- Natéwindé SAWADOGO, maître de conférences de sociologie, Université Thomas Sankara
- Ousséni ILLY, professeur titulaire de droit, Université Thomas SANKARA
- Valentine PALM/SANOU, maître de conférences en art et esthétique, Université Joseph KI-ZERBO
- Yacouba BANHOROU, maître de conférences en histoire contemporaine, Université Joseph KI-ZERBO



Comité de lecture de l'ouvrage

- Fernand Bouma BATIONO, professeur titulaire de sociologie, Université Joseph KI-ZERBO
- Pierre MALGOUBRI, professeur titulaire de linguistique, Université Joseph KI-ZERBO
- Ludovic Kibora, directeur de recherche en anthropologie, INSS/CNRST
- Alexis Boureima Koenou, maître de conférences en Linguistique, Université Joseph KI-ZERBO
- Éveline SAWADOGO/COMPAORE, maître de recherche en sociologie, Centre national de recherche scientifique et technologique
- Joschka Philip, junior research group leader, Université de Bayreuth
- Natéwindé SAWADOGO, maître de conférences de sociologie, Université Thomas Sankara
- Valentine PALM/SANOU, maître de conférences en art et esthétique, Université Joseph KI-ZERBO
- Yacouba BANHORRO, maître de conférences en histoire contemporaine, Université Joseph KI-ZERBO
- Landry Hervé Coulibaly, maître-assistant en histoire politique, Université Joseph KI-ZERBO
- Ousséni SORE, maître-assistant en sociolinguistique, Université Joseph KI-ZERBO
- Serge Noël Coulibaly, maître-assistant en histoire contemporaine, Université Joseph KI-ZERBO

Introduction

Le concept de « Spatialités » offre l'occasion de se concentrer sur les différences, les similitudes, les relations et les innovations entre les espaces sociaux des acteurs, des actions et des institutions à divers endroits, villes et régions. Celui d'innovations, lié aux différentes interprétations des spatialités, est perçu non seulement comme des lieux de création et du renouveau, mais également, comme relevant des mouvements socio-politiques et artistiques dans les savoirs locaux. La combinaison de ces deux concepts permet de réfléchir sur leurs dimensions multiples (sociales, politiques, culturelles, linguistiques, anthropologiques, technologiques, etc.) dans un regard inter/pluridisciplinaire.

S'appuyant sur les deux concepts-clés, « spatialités » et « innovations », un colloque international s'est tenu à Ouagadougou du 06 au 08 mars 2023 sur la thématique « Perspectives multiples sur les spatialités et innovations en Afrique de l'Ouest francophone ». L'objectif du colloque était d'offrir une opportunité d'échanges et de partages des résultats de recherche sur les multiples formes de spatialités dans leurs articulations avec les processus d'innovations sociales, politiques, culturelles et technologiques, ou encore, de saisir les tendances convergentes et divergentes au sein des arrangements spatiaux émergents dans différentes sociétés.

Les participant-e-s à ce colloque sont venu-e-s de l'Université de Bayreuth, de l'institut des hautes études en sciences sociales de Paris, des universités du Québec au Canada, d'Abomey Calavi au Bénin, de Félix Houphouët-Boigny en Côte d'Ivoire et de différents centres de recherche et universités du Burkina Faso. Au cours des 3 jours du colloque, 23 présentations orales ont été faites dans des panels, une conférence inaugurale et une table-ronde. On a assisté à des exposés sur des questions de méthode, des phénomènes spatiaux comme l'action des groupes armés non étatiques dans le Sahel, des innovations liées à l'espace ainsi que des espaces ayant insufflé des innovations en rapport avec l'art cinématographique, des lieux de mémoires, des langues, la santé, la famille, la littérature, l'agroécologie, la gestion, l'apprentissage, le tourisme, la question du genre, etc.

Le colloque a été organisé dans le cadre de la coopération interuniversitaire qui lie depuis 4 ans le Pôle d'Excellence Africain de l'Université Joseph Ki-Zerbo à Ouagadougou à ses partenaires du réseau Africa Multiple Cluster Centres (ACC), qui inclut les pôles de l'Université de Bayreuth (Allemagne), de l'Université de Lagos (Nigeria), de l'Université de Moi (Eldoret, Kenya) et de l'Université de Rhodes (Makhanda, Afrique du Sud).

Le présent ouvrage constitue les actes de ce colloque, qui se veut un espace francophone du Cluster Africa Multiple dans lequel les échanges sur les projets et les dimensions de recherche en français

ont été possibles et se sont intensifiés. Il comporte douze articles acceptés à l'issue d'un processus rigoureux de double instruction anonyme de chaque article par les pairs et de révision. Il traite de thèmes variés et est divisé en trois parties. La première porte sur les innovations et spatialités linguistique, la deuxième traite des innovations et spatialités sociétales et la troisième analyse les innovations et spatialités agricoles et sanitaires ainsi que la spatialité de la crise sécuritaire au sahel.

La première partie comprend trois articles traitant de spatialités et innovations culturelles.

Dans une vision cinématographique, Michaela OTT focalise sa contribution sur les topologies individuelles. En esquissant l'histoire du capitalisme à partir du développement de certaines villes européennes, elle finit par nous donner une topologie, une logique historicisante de structures spatio-temporelles liées par des interconnexions multifactorielles. Et comme le montrent certains des films documentaires et de fiction présentés au FESPACO (Festival panafricain du cinéma et de la télévision de Ouagadougou), les relations topologiques caractérisent toutes les situations (post)coloniales thématiques dans ces films aujourd'hui : l'extension de la famille à travers différents pays, voire continents, entraînant des identités personnelles nécessairement mêlées, souvent aussi en raison de l'échange technologique et de l'appropriation d'énoncés culturels et esthétiques étrangers. Cela vaut également pour l'esthétique des films qui, eux-mêmes, s'approprient souvent certaines expressions culturelles venues d'ailleurs et doivent donc être considérés comme des topologies esthétiques, des combinaisons spatio-temporelles (non-in) individuelles.

Thierry BOUDJEKEU et Marie TSOGO répondent à la question : comment les institutions culturelles (Fespaco) et mémorielles (La Route de l'esclave) font de Ouaga et Ouidah des lieux de création et du renouveau en Afrique de l'Ouest et comment les groupes humains s'approprient ces innovations ? Inscrite dans cette spirale, la contribution examine les spatialités des lieux culturels et mémoriels pour explorer comment, dans leurs configurations, ces constellations institutionnelles fixent des modalités qui, tour à tour, provoquent des réactions foisonnantes et conduisent à des innovations multiformes. Les investigations leur ont permis de déduire que le Fespaco, en tant que plaque tournante, a su faire éclore et développer des créativité et des imaginaires des cinématographies d'Afrique. Quant au projet « La Route de l'esclave », en tant que site de mémoire, il a suscité des innovations mémorielles multiples et multiformes.

Lassane YAMEOGO, Noël GANSAONRE et Raïcha SIRIMA s'intéressent à la problématique du tourisme face à la double crise sécuritaire et sanitaire dans la commune de Tiébélé. Initialement considéré comme une alternative pour les communautés rurales et urbaines du fait des crises liées à l'emploi et à la dégradation des ressources naturelles réduisant les capacités productives des populations, le secteur touristique fait face depuis 2014 à des crises sociopolitiques, sécuritaires et

sanitaires qui ont affecté les arrivées touristiques dans cette localité. Leur objectif est d'analyser l'impact des crises sécuritaire et sanitaire sur la dynamique du tourisme à Tiébélé. Les résultats auxquels ils sont parvenus montrent que le tourisme à Tiébélé présente une certaine particularité au regard des ressources spécifiques, dont l'architecture Kasséna qui est mise en exergue pour attirer davantage de touristes. Cette particularité crée une spatialité à l'intérieur de la région touristique du Centre. À cette spatialité, vient se greffer une innovation liée à l'implication familiale dans la promotion du secteur. En dépit de ces efforts de particularisation du secteur touristique dans la commune, celui-ci fait face à de nombreuses difficultés liées aux crises sociopolitique, sécuritaire et sanitaire impactant négativement le secteur touristique puisque le nombre de visiteurs et les recettes touristiques ont drastiquement baissé. Pour les auteurs de cet article, il conviendrait de réorienter le secteur vers les visiteurs nationaux afin de redynamiser le secteur touristique à Tiébélé.

Erdmute ALBER explore, dans son article, la problématique de la famille étendue sous l'angle de la spatialité de la parenté. Elle considère que l'existence de la famille étendue comme structure principale de la parenté en Afrique est généralement perçue, dans l'anthropologie mais aussi dans des discours de développement ou politique étatique, comme un fait „naturel“. Son article discute cette parenté en Afrique francophone comme un espace relatif, créé et modifié par des actions et imaginations coloniales européennes. Pour elle, la famille ne saurait être simplement perçue comme un « fait naturel », mais aussi comme un produit, non seulement des processus spatiaux et d'imagination des administrateurs coloniaux, mais également des processus bureaucratiques et ses effets épistémologiques.

La deuxième partie comprend quatre articles focalisés sur les spatialités et innovations linguistiques.

Martina DRESCHER esquisse la problématique des spatialités et innovations pragmatico-discursives du français en Afrique de l'Ouest dans le domaine des recherches en sciences du langage. Elle propose une réflexion théorique sur l'espace comme moteur de la variation linguistique en insistant sur l'impact du contact linguistique. Transplanté sur le continent africain vers la fin du 19^e siècle par la voie de la colonisation, le français n'a cessé d'y évoluer. Elle constate une appropriation de la langue du colonisateur par ses locuteurs africains, pour qui le français n'est généralement pas la première langue apprise. Grâce à des processus d'autonomisation, toujours en cours, émerge un français régional marqué par le contact avec les langues coprésentes dans son milieu et caractérisé par de nombreuses innovations à tous les niveaux de la description linguistique. La discussion se concentre sur certaines innovations pragmatico-discursives qui ont leur origine

dans le transfert de techniques d'expression, de patrons communicatifs ou de modes d'énonciation et d'organisation du discours des langues premières vers le français.

La contribution de Adama DRABO s'inscrit également dans le domaine pragmatique-discursif et plus spécifiquement celui des phraséologismes pragmatiques. Pour lui, la prise en compte des innovations pragmatique-discursives permet d'expliquer l'autonomisation des français parlés en Afrique. À travers le français ivoirien, l'auteur décrit l'expression de compassion « yako » empruntée aux langues kwa comme un phraséologisme pragmatique qui rend compte de l'endogénéisation du français en Côte d'Ivoire. Son analyse permet aussi d'établir le lien entre ladite expression avec la morale jugée d'ailleurs à tort comme ne pouvant être objectivement étudiée en sciences du langage. Ce qui lui permet de définir « yako » comme une formule routinière de compassion à travers ses caractéristiques pragmatique-discursives ainsi que ses rapports avec la morale.

Camille Roger ABLOU aborde les marqueurs discursifs du français ivoirien, exprimés sous forme d'emprunts ou de calques venant des langues locales. Pour lui, ces expressions expriment à la fois la vivacité et la dynamique du français en Afrique. Parmi ces marqueurs, c'est la marque KO du dioula tabu-si parlé en Côte d'Ivoire qui a retenu son attention. Ce vocable est mobilisé régulièrement et diversement par nombre d'internautes ivoiriens dans les discours en français ivoirien allant du français populaire au français standard sur les plateformes numériques pour confronter des vues, des visions et des opinions, dénotant ainsi une escalade en territoire aléthique. Il parvient à la conclusion selon laquelle KO apparaît comme un aiguilleur des espaces discursifs de vérité et de contre-vérité, des énoncés de droit et de fait, de l'imaginaire et du réel.

Pour sa part, Oumarou BOUKARI aborde quelques innovations linguistiques dans le français ordinaire de Côte d'Ivoire. D'une part, son objectif est de comprendre les différences, les similitudes, les relations et les innovations langagières issues du contact entre les espaces linguistiques exogènes et endogènes, et d'autre part, de mettre en lumière la possibilité d'une analyse objective de la morale en linguistique en se focalisant sur des usages particuliers de certaines notions spatiales. Il ressort de ses analyses qu'outre leurs caractéristiques structurelles novatrices, la particularité des innovations linguistiques considérées réside aussi dans leur usage métaphorique. Celui-ci les assimile à des indicateurs d'un espace conceptuel moral, sur la base duquel les notions abstraites du bien et du mal sont déduites, délimitées et définies de manière pragmatique.

Dans une dynamique spatio-temporelle, Ousséni SORE interroge la logique qui gouverne l'enseignement/apprentissage du français en Afrique subsaharienne. L'étude réactualise le problème des considérations nouvelles dans la didactique du français en contexte plurilingue

burkinabè. L'objet de son étude est de montrer qu'au regard de l'histoire du français, il y a lieu que son enseignement/apprentissage soit contextualisé pour prendre en compte les diversités linguistiques et culturelles. Le chercheur aboutit à la conclusion selon laquelle les réalités (socio)linguistiques, culturelles et les facteurs liés à la variation du français exigent une reconsidération du français et de son enseignement au Burkina Faso, pour en faire un levier de réussite scolaire pour tous les apprenants.

La troisième partie de l'ouvrage compte trois articles sur les innovations et spatialités agricoles et sanitaires ainsi que la spatialité de la crise sécuritaire au sahel.

Eveline SAWADOGO/COMPAORE traite de l'agroécologie, ses enjeux spatiaux et territoriaux au Burkina Faso. Partant du secteur agricole, sa recherche se donne pour but de comprendre le niveau ou le degré de confiance entre chercheurs et utilisateurs de résultats de recherche et son évolution dans le temps sur les questions de l'agroécologie à la lumière de la chronologie de l'innovation comme approche d'analyse. Les résultats montrent que la perception et l'acceptabilité des utilisateurs des résultats de la recherche dépendent de leur niveau de confiance sur l'identité et la profession du chercheur dans le cas de l'agroécologie.

Yacouba BANHORO et Sié Moïse SIB s'intéressent à la santé globale et aux questions d'innovations dans l'histoire du Burkina Faso. L'objectif de l'article est de comprendre les innovations sanitaires de la santé globale et de la gouvernance sanitaire globale et leurs répercussions dans un pays comme le Burkina Faso. Il est ressorti que la diversité des acteurs autonomes au niveau international a été reproduite dans ce pays, mais dans un cadre plus organisé au sein d'un programme de développement sanitaire piloté par le ministère de la santé et les bailleurs de fonds. De même, la stratégie du partenariat public privé y est bien associée au travail des acteurs globaux de la santé agissant au Burkina Faso, notamment à travers la contractualisation des services avec de nombreux acteurs du monde associatif, de l'état et du secteur privé. Une des conséquences est la responsabilisation d'acteurs associatifs et la promotion d'un leadership sanitaire en leur sein, mais, aussi, la création d'un mouvement communautaire important dans la lutte contre les maladies. La mise à disposition d'importants financements ainsi que le mode d'organisation des acteurs apparaissent comme des innovations capables d'ancrer des pratiques de lutte contre les maladies au niveau des communautés. Toutefois, le caractère vertical des financements et des actions pose, comme il l'a toujours posé au sein de l'OMS, la question de la durabilité des actions importantes entreprises dans le secteur de la santé.

Désiré Boniface SOME questionne la récurrente question du terrorisme sahélien. Le chercheur essaye de comprendre l'enlèvement du terrorisme dans la zone des trois frontières partagées entre

le Mali, le Niger et le Burkina Faso, ce dernier pays étant considéré, ces dernières années, comme le pays le plus touché par le terrorisme en Afrique depuis l'apparition du phénomène en 2014. Les principaux résultats qui en découlent attestent que les populations du Sahel, au cours de leur histoire, ont connu des tensions, des affrontements, des guerres, des conflits, des pratiques esclavagistes que le partage des langues et de la religion a atténués, voire pacifiés. Mais ils ont resurgi par endroit et en liaison avec les déficits de gouvernance, le chômage, la corruption, etc. Néanmoins, les populations de la zone ont du vécu en matière de mécanismes endogènes de gestion des conflits qui peut être une soupape d'oxygénation pacifique face au terrorisme.

En somme, ce volume permet de passer en revue, sans exhaustivité, les notions de spatialités multiples et innovations dans un espace de recherche francophone. À travers un regard pluridisciplinaire, il esquisse une analyse relationnelle de la triade sociétés-espaces-innovations pour une compréhension large des dimensions spatiales des innovations.

Yacouba BANHORO, Ousséni SORE & Eveline SAWADOGO/COMPAORE

Sommaire

Note éditoriale

Perspectives multiples sur les spatialités et innovations en Afrique de l'Ouest francophone

Spatialités et Innovations Culturelles

01. **Michaela OTT**
Topologies dividualles cinématographiques 02
02. **Thierry BOUDJEKEU & Marie TSOGO**
Le FESPACO et La Route de l'esclave : quand innovations et spatialités interagissent 08
03. **Lassane YAMEOGO, Noël GANSAONRE & Raïcha SIRIMA**
La commune de Tiébélé, une spatialité touristique à l'épreuve de la double crise sécuritaire et sanitaire 26
04. **Alber ERDMUTE**
Les spatialités de la parenté : repenser, réinventer et modifier la famille étendue en Afrique de l'Ouest 42

Spatialités et Innovations Linguistiques

05. **Martina DRESCHER**
Spatialités et innovations pragmatico-discursives du français en Afrique de l'Ouest : Esquisse d'une problématique 64
06. **Adama DRABO**
Eeh yako mon frère. Une innovation pragmatico-discursive du français ivoirien au service de la morale 74
07. **Camille Roger ABOLOU**
Escalade en territoire aléthique : le marqueur ko dans les discours en français ivoirien sur les plateformes numériques 96
08. **Oumarou BOUKARI**
Attends, on est où là ? Les espaces du bien et du mal dans les interactions en français ordinaire ivoirien 112
09. **Ousséni SORE**
Quel(s) français pour quel(s) enseignement(s) du français au Burkina Faso ? 134

Innovations, spatialités agricoles, sanitaires et crise sécuritaire au sahel

10. **Eveline SAWADOGO-COMPAORE**
Innovation agroécologique, spatialité et enjeux Territoriaux au Burkina Faso 146
11. **Yacouba BANHORRO & Sié Moïse SIB**
Approche critique de la santé globale et ses innovations dans l'histoire du Burkina Faso 162
12. **Désiré Boniface SOME**
Burkina Faso : quelques linéaments sociaux du terrorisme au Sahel 180

QUEL(S) FRANÇAIS POUR QUEL(S) ENSEIGNEMENT(S) DU FRANÇAIS AU BURKINA FASO ?

Ousséni SORE

Université Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)

sorehussein@gmail.com

Résumé : L'on s'est toujours interrogé sur la logique qui gouverne l'enseignement/apprentissage du français en Afrique subsaharienne. D'une part, les regards ont porté sur la nature du français enseigné ou à enseigner dans les systèmes éducatifs, d'autre part, la question des approches didactiques et des méthodes pédagogiques auxquelles il faut faire appel s'est également posée avec acuité. La présente étude réactualise le problème des considérations nouvelles dans la didactique du français en contexte plurilingue burkinabè, l'objet de cette étude étant de montrer qu'au regard de l'histoire du français, il y a lieu que son enseignement/apprentissage soit contextualité pour prendre en compte les diversités linguistiques et culturelles. Au regard de la nature de la recherche qui se veut théorique, la méthodologie a été essentiellement documentaire. L'étude aboutit à la conclusion selon laquelle, les réalités (socio)linguistiques, culturelles et les facteurs liés à la variation du français exigent une reconsidération du français et de son enseignement au Burkina Faso, pour en faire un levier de réussite scolaire pour tous les apprenants.

Mots-clés : Enseignement-apprentissage-système éducatif - burkinabè-français

WHICH FRENCH FOR WHICH FRENCH TEACHING(S) IN BURKINA FASO?

Abstract

Questions have always been asked about the logic governing French teaching/learning in sub-Saharan Africa. On the one hand, attention has focused on the nature of the French taught or to be taught in the education systems; on the other hand, the question of the didactic approaches and pedagogical methods to be used has also arisen acutely. The present study updates the problem of new considerations in French didactics in the multilingual context of Burkina Faso. The aim of this study was to show that, in view of the history of French, its teaching and learning should be contextual in order to take account of linguistic and cultural diversity. Given the theoretical nature of the research, the methodology was essentially documentary. The study concludes that, the (socio)linguistic and cultural realities and the factors linked to the variation of French require a reconsideration of French and its teaching in Burkina Faso, in order to make it a lever for academic success for all learners.

Keyword: Teaching-learning-education system-burkinabe-French

Introduction

L'histoire de l'introduction du français en Afrique subsaharienne, comme ailleurs, est surtout liée à l'entreprise coloniale. Un facteur qui a des répercussions sur la manière dont le français est perçu et enseigné sur ces territoires aux réalités linguistiques diverses et hétérogènes. Héritage colonial, cet enseignement/apprentissage du français au Burkina Faso s'est toujours déroulé dans un contexte multilingue et multiculturel qui doit bénéficier de l'attention de tout chercheur et praticien en didactique des langues-cultures.

La présente étude pose donc la problématique de la didactique du français et de son enseignement en Afrique en s'appuyant spécifiquement sur le cas burkinabè. Il se pose, d'une part, la nature du/des français à enseigner qui puisse tenir compte de cette singularité linguistico-culturelle. D'autre part, il convient de s'interroger sur des pistes d'ordre didactique pour un enseignement contextualisé du français, surtout quand on sait, qu'en dépit de la variété des environnements, l'enseignement du français hors de France est rarement contextualisé (C. Doucet, 2011).

Cette réflexion est le fruit des recherches de terrain et des investigations scientifiques sur le français et les normes en vigueur. La principale question autour de laquelle tourne la présente recherche se présente comme suit : Quel(s) est le(s) français enseigné(s) dans le système éducatif burkinabè ? En clair, le français enseigné au Burkina Faso est-il conforme à l'environnement linguistique et culturel burkinabè ? Quels sont les facteurs nécessaires à une contextualisation de cet enseignement/apprentissage du français ? L'objet de cette étude est de montrer qu'au regard de l'histoire du français, il y a lieu que son enseignement/apprentissage soit contextualisé pour prendre en compte les diversités linguistiques et culturelles.

1. Approches théoriques et méthodologique

L'approche théorique rend compte de l'orientation théorique de l'étude, c'est-à-dire sous quel angle scientifique s'inscrit la présente étude. Pour ce qui est de l'approche méthodologique, elle expose la méthode d'approche de la problématique qui nous a permis de traiter de la problématique de l'enseignement/apprentissage du français dans le contexte burkinabè.

1.1. Approche théorique

Du point de vue théorique, l'étude s'inscrit dans le cadre de la sociodidactique qui s'intéresse à l'enseignement/apprentissage des langues dans une dynamique pluridisciplinaire, en alliant didactique des langues, savoirs sociaux et leurs contextes sociolinguistiques de production (P. Blanchet, 2011). Dans cette dynamique, elle étudie les situations d'enseignement sans les isoler

de leur environnement en considérant les situations de contacts de langues et de cultures, les statuts des langues et les politiques linguistiques (A. Dinvaut, 2012). En effet, au Burkina Faso, comme ailleurs en Afrique, il est encore difficile de comprendre qu'enseigner en français est bien différent d'enseigner le français (R. Chaudenson, 2000). Ainsi, en nous interrogeant sur la typologie du français enseigné et/ou à enseigner, et comment cette langue devrait être enseignée, nous scrutons les divers facteurs inhérents au contexte d'E.A. du français dans le système éducatif burkinabè qui méritent une attention particulière.

1.2. Approche méthodologique

Cette contribution se voulant une recherche de type théorique, la méthodologie d'investigation mise en œuvre est essentiellement documentaire. En effet, dans un premier temps, il s'est agi d'avoir un regard historique de l'enseignement/apprentissage du français dans le système éducatif burkinabè à travers un bref décryptage du contexte d'étude, en mettant l'accent sur une analyse critique des arguments qui ont prévalu au choix de cette langue comme langue de souveraineté. Ensuite, nous nous sommes intéressés à la question de la didactique du français tenaillée entre les normes endogène et exogène, et ce, depuis les indépendances jusqu'à nos jours. Enfin, en nous focalisant sur les approches didactico-pédagogiques en vigueur dans le système éducatif burkinabè, nous dégageons des perspectives pour un enseignement/apprentissage contextualisé du français.

2. Contexte de l'étude

Il convient, de prime abord, de situer le français dans son contexte historique pour mieux apprécier ses démarches d'enseignement/apprentissage au Burkina Faso. Pour ce faire, nous partons du choix initial qui a prévalu dans la didactique du français avant d'établir le rapport que cette langue entretient avec les langues nationales burkinabè.

2.1. Le français standard comme choix initial

Le choix du français comme langue de souveraineté nationale-langue officielle et langue d'instruction scolaire- sans se justifier, pouvait néanmoins se comprendre à quelques égards : langue d'utilité pratique jouissant d'une dimension internationale et facilitant de ce fait une ouverture et une possibilité de communication avec le monde extérieur. Nous convenons qu'à l'époque toutes les conditions ne soient pas réunies, pour le choix de telle ou telle langue aux côtés du français pour amorcer le processus de développement dans toute sa dimension. Toutefois, il est aberrant que ce choix n'ait pas tenu compte des réalités sociolinguistiques et

culturelles, les besoins réels des communautés locales. C'est dire que, si l'option de conformisme qui a prévalu aux lendemains des indépendances formelles, c'est-à-dire le maintien du français langue coloniale, pouvait s'admettre dans une certaine mesure, l'enseigner dans son caractère hexagonal, sans tenir compte des faits culturels, ni des habitudes linguistiques et des langues des populations locales, a été un choix moins raisonné et par conséquent péniblement excusable.

Aussi convient-il de le souligner, lorsqu'on statue sur les difficultés, voire les échecs des systèmes éducatifs africains, l'on conçoit mal que la responsabilité du médium d'instruction soit placée au second rang. En effet, les difficultés linguistiques sont d'autant plus importantes que les apprenants les trainent tout au long de leur parcours scolaire, voire universitaire (O. Sore, 2020). Cette particularité du français langue d'enseignement, plutôt que de faciliter l'apprentissage, devient un fardeau pour les apprenants. Au lieu de constituer un vecteur de réussite scolaire, le français devient le principal véhicule de l'échec scolaire. Combien sont-ils, les apprenants qui auraient échoué dans leur parcours scolaire faute de maîtrise « parfaite » de la langue française ?

Par ailleurs, d'un point de vue didactico-pédagogique, les Etats francophones africains ont été les bons élèves, inspirés et dominés par le souci de la préservation du français standard, qui vise au respect strict des règles du français dit de France, comme si l'intelligence scolaire se mesurait à la loupe de l'expression française. En effet, l'on admet que parler de didactique d'une langue, c'est se situer en face d'un dilemme dans le choix de la norme à enseigner. Dès lors, convient-il de s'en tenir à la « forme originelle » de la langue à enseigner ou faudrait-il tenir compte des particularités sociolinguistiques et culturelles de l'environnement ? Deux arguments antithétiques ont toujours milité en faveur de l'une ou de l'autre option. D'une part, certains « puristes », soucieux de préserver l'ADN linguistique de la langue, ont toujours plaidé en faveur d'une non-contextualisation de la forme linguistique. D'autre part, les partisans de l'endogénéisation des normes estiment que toute langue quelle qu'elle soit, doit s'accommoder à l'environnement socioculturel et linguistique de ceux qui la parlent et la pratiquent. Tirillés entre ces deux tendances antinomiques, les autorités burkinabè, et, partant, africaines ont opté pour l'enseignement/apprentissage du français dit standard. Ce choix a propulsé le français au rang de langue privilégiée en laissant les langues nationales burkinabè dans une sorte de léthargie, sans une plus-value sociale et donc moins influente d'un point de vue socioéconomique. Or, toute indépendance véritable ne saurait être concevable en dehors d'une

implication réelle des langues locales. Malheureusement, nombre d'Etats africains se sont attachés au legs linguistique du colonisateur (A. Napon, 2006).

2.2. Aux lendemains des indépendances, une lueur d'espoir ?

Au début du XX^e siècle, les pays africains semblaient avoir pris conscience de la nécessité de se débarrasser des menottes coloniales en matière de politiques linguistiques et éducatives, en prenant en main leurs systèmes éducatifs. L'un des actes majeurs a été la tenue des Etats généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne (OIF-AUF, 2003). Ces assises sont parties des difficultés qui ont émaillé l'école africaine pour s'inscrire dans une nouvelle dynamique, celle de donner une vision novatrice aux systèmes éducatifs africains. Cette rencontre scientifique, à notre sens, devrait constituer la rupture d'avec des systèmes éducatifs aux antipodes des réalités africaines, car elle a su poser les faits saillants pour des lendemains meilleurs de l'école africaine :

- un partenariat linguistique français-langues nationales, qui devra constituer l'ossature de toute vision éducative où ces langues joueront un rôle de complémentarité ;
- une norme endogène du français, pour répondre enfin à la récurrente question : « quel français enseigner ? » ;
- quelle école, avec quels enseignants, pour donner un corps nouveau à l'école africaine ;
- une vision africaine de l'école, en adaptant cette école aux besoins et aux réalités africaines.

Somme toute, il s'agissait d'une *africanisation* du système éducatif en levant les goulots d'étranglement. En clair, considérer les connaissances des langues et sur les langues africaines non pas comme des barrières, mais comme de réels atouts d'apprentissage en les considérant comme des ressources positives en situation de classe. Hélas, ces perspectives sont restées peu comblées car les pays francophones africains n'ont pas, jusque-là, trouvé l'assise commune qui pose les bases d'une telle vision des systèmes éducatifs africains. Ce qui aurait permis de définir clairement de nouvelles politiques linguistiques et éducatives favorisant une école à l'africaine et la participation de tous les citoyens aux débats et au processus de développement de la nation.

2.3. L'enseignement du français : FLS ou FLE ?

De prime abord, il convient de noter que les notions de FLS/FLE dépendent de l'environnement dans lequel le français est enseigné et revêt, de ce fait, diverses acceptions dépendant des usages

qui en sont faits dans les zones concernées. La complexité de cette notion repose sur le fait que le statut n'est pas toujours conforme aux réalités de la pratique de la langue.

Dans la plupart des pays de l'Afrique subsaharienne, le français jouit d'un statut de langue privilégiée eu égard à sa reconnaissance dans les lois fondamentales des Etats (Constitution du Burkina Faso, 1991), non seulement en tant que *langue officielle*, mais également langue d'enseignement, de communication, de l'administration, de la justice, etc. Ce statut d'officialité du français, sans qu'elle soit la langue dominante, est à l'origine souvent des difficultés de dénomination de cette langue sur certains espaces géographiques qu'elle couvre. Dès lors, doit-on considérer la *langue seconde* comme la langue « ayant une présence attestée et dominante dans l'environnement », même si les locuteurs natifs sont loin d'y être démographiquement les plus nombreux (D. Coste, 2007) ? Devrait-on considérer la *langue seconde* comme une « langue étrangère privilégiée », la langue seconde ou la deuxième langue apprise par le locuteur (J.P. Cuq, 1991) ? L'acception la plus courante est de considérer comme langue seconde la seconde langue apprise par le locuteur. Encore, faut-il que cette langue soit la deuxième langue apprise par le locuteur burkinabè. D'un point de vue statistique au Burkina Faso par exemple, l'OIF (2022)¹ estime le nombre de francophones burkinabè à 24,45%. Ce pourcentage de francophones burkinabè établi sur la base d'une projection linéaire présente néanmoins un certain nombre d'insuffisances dans la mesure où il ne prend en compte que le sous-groupe des 10 ans et plus en se basant sur les travaux antérieurs de 2003 et 2010, tout en omettant les autres tranches d'âge de la population, les non-scolarisés et les déscolarisés. Cette approche par projection linéaire basée uniquement sur la fréquentation scolaire permet donc une progression rapide par projection des francophones. Nonobstant cela, il ressort clairement que la majorité des Burkinabè n'ont pas le français comme langue seconde puisqu'il n'existe pas dans le répertoire langagier de tous les citoyens burkinabè. Au regard des réalités sociolinguistiques, il serait judicieux de considérer le français comme une langue étrangère² jouissant simplement d'un statut privilégié au Burkina Faso. Et son enseignement/apprentissage devrait tenir compte de ce facteur.

¹ Richard Marcoux, Laurent Richard et Alexandre Wolff (2022). Estimation des populations francophones dans le monde en 2022. Sources et démarches méthodologiques. Québec, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone, Université Laval, Note de recherche de l'ODSEF, 177 p.

² Louise Dabène (1994) considère la langue étrangère comme une langue maternelle d'un groupe humain dont l'enseignement peut être dispensé par les Institutions d'un autre groupe, dont elle n'est pas la langue propre. Et décrivant les situations où une langue peut être étrangère, elle note que dans certaines situations, les élèves sont scolarisés dans une langue qui leur est totalement étrangère et qui leur est enseignée comme s'il s'agissait d'une langue maternelle.

2.4. La didactique du français en question

Dans une perspective didactique, une préoccupation, et non des moindres, demeure la pertinence de la notion de FLS/FLE. En effet, les définitions font ressortir une certaine ambiguïté qui mérite d'être soulignée. J.P. Cuq (2003, p.109) propose la définition suivante : « un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue ». Cette définition pose inéluctablement le problème du contexte d'enseignement/apprentissage du français sans pour autant spécifier la didactique qu'il convient de mettre en place. Elle ne statue pas non plus sur la situation réelle des apprenants face à cette langue nouvelle à laquelle ils doivent faire face : Ont-ils une connaissance minimale dans la langue d'enseignement ? Ont-ils déjà été en contact avec ladite langue ? Quel est le rapport de leur(s) langue(s) avec la nouvelle langue à apprendre ? Autant d'interrogations qui méritent que l'on s'y penche avant toute intervention didactique. Pour H. BESSE (1987, p. 12-13), le FLS devra être considéré comme « l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde [qui] peut être entendu comme celui d'une langue de nature étrangère (pour les apprenants) mais ayant, dans le pays où elle est enseignée, un statut de langue officielle, seconde ou privilégiée, bref une langue pratiquée d'une manière ou d'une autre dans le pays où on l'apprend. » Il ressort de cette définition que le français jouit plus ou moins d'un statut réel de langue étrangère. Le FLS/FLE devient une notion générique prenant en compte une diversité de situations d'enseignement/apprentissage et recouvre de ce fait une situation dans laquelle le français n'est ni langue maternelle (FLM), ni langue étrangère (FLE), et cela est évidemment le cas des ex-colonies françaises. Il se pose alors le problème de la diversité des statuts du français selon le pays ou la région considérée et requiert la mise en place d'une démarche pédagogique spécifique, contextualisée et donc adaptée aux réalités de l'environnement linguistique et socioculturel.

En somme, l'ambiguïté, l'hésitation, l'incohérence dans les démarches d'enseignement perceptibles à travers les considérations autour des notions de FLS et FLE méritent que l'on se penche sur les réalités sociolinguistiques et culturelles pour en donner une orientation didactique, plutôt que de se perdre dans des aspects terminologiques. Dans cette perspective, la question du sens du français ne saurait être occultée : « Pourquoi apprend-on le français et pour quoi faire ? », C. Doucet (2011, p.59). C'est dans cette dynamique de réflexion qu'il convient de se pencher sur la question de la norme endogène comme principe d'enseignement/apprentissage du français au Burkina Faso.

3. De la norme endogène du français au Burkina Faso

Parler de norme endogène, c'est se résoudre à répondre à la question suivante : *quel type de français enseigner en contexte burkinabè ?* En réalité, il s'agit d'un enseignement du français qui tolérerait les particularités lexicales et/ou syntaxiques en situation didactico-pédagogique, qui identifie clairement les besoins langagiers des apprenants dans la formulation des objectifs et le choix des contenus d'apprentissage. Encore faut-il que l'on définisse clairement la nature et les objectifs de l'enseignement du français dans le système éducatif burkinabè. Cela passe du point de vue de A. Napon (1994, p. 35) par la réponse aux questions : « Le français est-il enseigné comme une langue maternelle ou comme une langue étrangère ? Quel type de français veut-on enseigner aux Burkinabè ? Est-ce un français normatif ou fonctionnel ? ». La dernière préoccupation pose le problème d'un français éloigné des réalités de son environnement ; un français enseigné non conforme au français pratiqué par les Burkinabè. Et la plupart des recherches entreprises dans cette dynamique pose le problème du conflit entre deux normes : d'une part, une norme scolaire caractérisée par un français complexe et exogène dont l'usage ne répond pas suffisamment aux besoins langagiers de l'apprenant ; d'autre part, il existe une norme endogène dont les apprenants et enseignants ne peuvent se passer en situation réelle de classe de français. Partagé entre ces deux normes, non tranchées par une orientation didactique explicite, l'enseignant, vivant un rapport confus avec la norme, se trouve pris au piège et a du mal à apprécier de façon objective les outputs linguistiques de ses apprenants (A. Batiana & L. Diarra, 2005). Il y a donc lieu de redéfinir cet enseignement du français en l'introduisant dans l'univers de la parole africaine pour lui conférer toute son authenticité. Par ailleurs, la mise en place d'une politique linguistique qui prône la norme endogène passe par une formation adéquate des enseignants, praticiens de terrain, afin d'harmoniser leurs appréciations de la norme. Convenir d'une norme endogène, c'est aussi faire appel à une didactique qui fait la part belle au bi-/plurilinguisme et aux facteurs pluriculturels caractéristiques de l'environnement.

4. Perspectives pour une didactique plurilingue et pluriculturelle

Il est indéniable que le français occupe une place fondamentale dans le système éducatif burkinabè eu égard à son statut institutionnel et l'importance qui lui est accordée dans les curricula scolaires. Ce qui lui confère de facto un rôle primordial dans le devenir et la réussite scolaire. De ce fait, toute difficulté d'apprentissage liée au principal véhicule de l'enseignement devient un obstacle à la réussite scolaire. S'il faut admettre les difficultés intrinsèques à la langue française, il est clair qu'elles ne sauraient être les seuls facteurs. Dès lors, il est important d'explorer d'autres pistes d'analyse, notamment celles de la didactique mise en œuvre dans son

enseignement. Et cela passe par un regard nouveau sur les questions d'ordre didactique, car chaque méthode d'enseignement constitue une prise de position par rapport à la langue comme par rapport à la culture de l'apprenant. D'où la nécessité d'une approche d'enseignement/apprentissage contextualisée.

La notion de *contextualisation* fait appel à une inscription de l'enseignement/apprentissage des langues dans une dimension plurilingue. Et cette prise en compte de la pluralité linguistique conduit nécessairement à s'interroger sur les choix de politiques linguistiques et éducatives. Dans cette dynamique, il faudrait, dans les orientations didactiques, tenir compte des divers facteurs contextuels. Si l'on admet que tout langage se développe dans des situations particulières, qu'il est inséparable des mouvements de ces situations. Les conditions du déroulement de l'acte pédagogique en situation réelle de classe du français devraient corréliser le triptyque enseignant/apprenants/contenus.

Dans une première dimension, l'apprenant en tant que bénéficiaire de l'acte didactico-pédagogique, toute l'attention devra se focaliser sur la connaissance des apprenants et de leurs besoins langagiers. Ce qui impose que l'on s'interroge sur son profil linguistique : sa langue maternelle/première, ses expériences linguistiques, sa biographie langagière, ses connaissances préalables sur la langue cible, ses représentations sur la langue, conjugués à ses savoirs sociaux et culturels. Car, il est clair que l'acceptation de la langue à apprendre dépend aussi des opinions des apprenants, du sens que revêt la langue pour eux. Au-delà, l'intervention didactique devra permettre à l'apprenant de se construire une compétence plurielle. Ainsi, aux compétences purement linguistiques, il faudra lui faire acquérir des compétences sociolinguistiques. Cela aura l'avantage d'inculquer à l'apprenant une compétence communicationnelle en développant des aptitudes de communication fonctionnelles, gages d'une intégration sociale, culturelle et professionnelle.

C'est à ce niveau que la deuxième dimension entre en vigueur, à savoir le rôle de l'enseignant. Dans ses pratiques pédagogiques, l'enseignant pourrait faire appel à la sagesse africaine (salutations, politesse, empathie, solidarité, respect des aînés³, etc.) et aux valeurs endogènes, caractéristiques de son environnement socioculturel. Dans une démarche culturelle et interculturelle, il convient d'amener les apprenants à apprendre et découvrir leur(s) culture(s) et celle(s) des autres, de peur que l'apprenant que l'on veut construire soit linguistiquement

³ En contexte burkinabè, ce respect des aînés a donné lieu à une néologie dite *kôrôcratie* (du dioula *kôrô* "ainé" et du suffixe français – "cratie"), comprise comme un principe de vie que veut que le cadet doive du respect à son aîné quel que soit son rang social.

riche et culturellement pauvre, parce que n'ayant pas une compétence de communication (D. Hymes, 1984), à savoir dans quelles circonstances utiliser la langue à bon escient. En situation de classe, l'enseignant se doit d'entrer dans une véritable interaction avec ses apprenants en faisant appel non seulement à ses intuitions et expériences personnelles, mais également s'appuyer sur ses connaissances à la fois linguistiques, sociolinguistiques et culturelles. Mais il faudrait au préalable que ce dernier ait un profil correspondant et qu'il ait bénéficié d'une formation adéquate en matière de didactique bi-/plurilingue. C'est en cela que l'on a besoin de connaître l'enseignant lui-même à travers ses expériences professionnelles, ses connaissances linguistiques et culturelles, ses représentations de la norme, ses regards sur les difficultés et erreurs des apprenants (R. Porquier & B. Py, 2008). Malheureusement, bien souvent, l'enseignant de la langue française au Burkina Faso se voit doté d'une mission de veille à la sacralité et à l'authenticité du français. Les enseignants étant persuadés qu'ils sont les garants de la préservation du bon usage, et donc du français dit standard, les conséquences immédiates d'une telle attitude sont de réfuter et de n'accorder aucune tolérance aux variétés locales, porteuses pourtant de valeurs linguistiques et identitaires.

En dernier ressort, il revient à l'institution de règlementer toutes ces démarches. En matière de politiques linguistiques éducatives, les pouvoirs du spécialiste sont très limités ; c'est « le législateur [qui] détient le pouvoir politique, les moyens financiers, matériels et humains. Le linguiste, lui, ne détient que ses connaissances scientifiques », (P. Z. Zang, 2018, p.1). A ce titre, les pouvoirs étatiques ont l'obligation de légiférer sur l'enseignement des langues dans toute sa globalité. De quels enseignants dispose-t-il ? Quels apprenants veut-on former ? Avec quels outils ? Dans quel contexte social et linguistique ? Il en va de même des méthodes, des moyens techniques et pédagogiques mis en œuvre par rapport à l'homo/hétérogénéité des classes, aux modes d'évaluation et à l'ensemble des facteurs qui gouvernent l'enseignement/apprentissage du français en contexte burkinabè.

Dans cette perspective, diverses approches didactiques et pédagogiques ont émaillé le système éducatif burkinabè dans l'enseignement/apprentissage du français. Il semble évident que la pluralité des langues burkinabè et ses corollaires de conséquences linguistiques en milieu scolaire (langues premières et les interférences linguistiques, pratiques argotiques, langage SMS, influences du langage des réseaux sociaux, etc.) nécessitent une réflexion nouvelle sur les approches d'enseignement du français au Burkina Faso dans la dynamique d'une approche didactique bi-/plurilingue (D. Moore, 2006). En termes d'innovation didactico-pédagogique, le système éducatif burkinabè s'est récemment tourné vers la méthode API (Approche

pédagogique intégratrice) qui prône l'intégration de l'apprenant dans son environnement linguistique, la prise en compte de ses besoins langagiers et la prise en compte, en principe, d'au moins deux langues dont la langue première de l'apprenant. Les représentations des enseignants (O. Sore, 2022) vis-à-vis de cette nouvelle approche nécessite que l'on n'aille pas trop vite en besogne. En effet, l'un des défis majeurs qui ressort du regard des enseignants de français, c'est comment se fera de façon pratique la mise en œuvre de cette méthode vu qu'ils ne sont pas suffisamment formés à la démarche pédagogique. A cela, il faudra ajouter l'impératif des connaissances sociolinguistiques et culturelles chères à la démarche, des compétences dont disposent peu d'enseignants burkinabè à ce jour.

Conclusion

Cette recherche a eu pour objectif de saisir l'enseignement/apprentissage du français dans un double regard, à travers la nature du français enseigné et les pratiques didactiques et pédagogiques qui conviennent à l'environnement sociolinguistique burkinabè. D'où l'impératif que l'on songe à une approche didactique du français qui soit contextualisée. Dans une démarche panoramique, nous avons pu passer en revue l'évolution de l'enseignement de la langue française en contexte africain et particulièrement au Burkina Faso. De façon globale, l'on peut retenir un timide changement en matière de considérations des réalités (socio)linguistiques et culturelles des apprenants par le biais notamment de l'Approche pédagogique intégratrice (API). Néanmoins, des difficultés majeures demeurent, celles de la formation académique et professionnelle des enseignants de langues. C'est à ce seul prix que l'institution éducative disposera de formateurs compétents, sensibles aux réalités du milieu linguistique des apprenants et donc disposés à les comprendre, les accepter et les inscrire dans une méthode pédagogique constructive.

Références bibliographiques

- BATIANA André & DIARRA Luc, (2005). "Les enseignants de français au Burkina Faso face à la norme et l'insécurité linguistique". In Cahiers Du Cerleshs, 5e Numéro Spécial, pp.349-363.
- BESSE Henry, (1987), « Langue maternelle, seconde & étrangère », Le français aujourd'hui, n° 78, pp. 9-15
- BLANCHET, Philippe, (2011), « Nécessité d'une réflexion épistémologique ». In P. Blanchet & P. Chardenet (Dir). Guide pour une recherche en didactiques des langues et des cultures, Paris, Editions des archives contemporaines, pp.9-20.
- CHAUDENSON Robert, (2000), Mondialisation : la langue française a-t-elle encore de l'avenir ? , Diffusion Didier Erudition (Institut de la francophonie), Paris.
- COSTE Daniel, (2007) : Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ? [En ligne] :

http://www.franparler.org/dossiers/cecr_perspectives.htm>, consulté le 07/08/2023

CUQ Jean-Pierre, (1991), *Le Français langue seconde*, Hachette "F", Paris.

CUQ Jean-Pierre, (sous la direction de), (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, CLE International, Paris.

DINVAUT Annemarie, (2012), « Penser de concert l'ergologie, la sociolinguistique, la Sociodidactique », *Ergologia*, n°8, pp.23-59.

DOUCET Céline, (2011), *Quelles contextualisations pour l'enseignement du français hors de France*, Thèse de doctorat, Volume 1, Université François-Rabelais, Tours.

HYMES Dell, (1984), *Vers la compétence de communication*, Hatier, Paris.

MOORE Danièle, (2006), *Plurilinguisme et école*, Paris, Didier.

NAPON Abou, (1994), « L'enseignement du français au Burkina Faso : méthodes et stratégies », *Annales de l'Université de Ouagadougou, série A*, pp.23-41.

NAPON, Abou, (2006). *Le rôle des langues nationales dans la promotion de la culture burkinabè*. *Revue du CAMES, Nouvelle série B*, Vol. 007, 1, 205 -213.

OIF-AUF, (2003), *Les états généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone. Rapport Général*, Libreville, Gabon du 17 au 20 mars 2003.

PORQUIER Rémy & PY Bernard, (2008), *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*, Didier, Paris.

SORE Ousséni, (2020), « Pour une approche contextualisée de l'enseignement/apprentissage du français en contexte plurilingue burkinabè ». *Liens Nouvelle Série*, Vol.1, n°29, pp.32-47.

SORE Ousséni, (2022), « Pour une approche pédagogique intégratrice (API) de l'enseignement du français : quels regards des enseignants burkinabè ? », *Djiboul*, Spécial n°3, pp.32-47. [En ligne] : <http://djiboul.org/2022/06/14/djiboul-specialn03/>

ZANG Zang Paul, (2018), « Du français en Afrique au(x) français d'Afrique : quel(s) parcours ? », *Aspects linguistiques et sociolinguistiques du français africains*, Oreste Floquet (éd.), pp. 1-20.