

①
UNIVERSITE NATIONALE DU RWANDA

CAMPUS UNIVERSITAIRE DE RUHENGERI

Faculté des Sciences de l'Education



**ACCULTURATION DE L'ELEVE
DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
RWANDAIS A TRAVERS "LE FRANÇAIS",
LANGUE D'ENSEIGNEMENT**

Analyse et perspectives

*Mémoire présenté en vue de l'obtention
du grade de Licencié en Sciences de
l'Education*

par

Emmanuel KAREKEZI

Directeur: Damien RWEGERA.

Ruhengeri, juin 1988

UNIVERSITE NATIONALE DU RWANDA
CAMPUS UNIVERSITAIRE DE RUHENGERI
Faculté des Sciences de l'Education



**ACCULTURATION DE L'ELEVE
DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
RWANDAIS A TRAVERS "LE FRANÇAIS",
LANGUE D'ENSEIGNEMENT**

Analyse et perspectives

*Mémoire présenté en vue de l'obtention
du grade de Licencié en Sciences de
l'Education*

par
Emmanuel KAREKEZI

Directeur: Damien RWEGERA.

Ruhengeri, juin 1988

" Si une nation perd sa culture, elle perd son âme; et, perdant son âme, elle perd ses forces les plus profondes et les plus vives. Elle est ballottée par tous les vents d'idées et de pensées et elle n'a plus de base où fonder son développement national".

KAYIBANDA, G., Lettre du 27 Septembre 1970 aux responsables de la culture.

II

A mon regretté père, qui nous a quitté pour l'autre monde
A ma mère, pour votre soutien affectif inégalable
A mes frères et soeurs, aînés et cadets
A toi ZIGAMA Denys, notre meilleur ami,
pour tes conseils judicieux et inlassables
A toi, future mère de mes enfants, filles et garçons,

Ce mémoire est dédié.

TABLE DES MATIERES

	<u>Pages</u>
Remerciements	VI
Sigles	VII
O. <u>INTRODUCTION</u>	1
O.1. Position du problème.....	5
O.2. Hypothèses de travail	5
O.3. Objectif de la recherche et intérêt du travail	7
O.4. Limitation du travail et méthodes de recherche	10
O.5. Division du travail.....	10
<u>CHAPITRE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE SUR LA</u> <u>CULTURE ET L'ACCULTURATION :</u>	12
1.1. Concept de culture	12
1.1.1. Culture et civilisation	12
1.1.2. Définition de la culture.....	15
1.1.3. Caractéristiques de la culture selon Rocher Guy.....	17 19
1.1.4. Aspects objectif et symbolique de la culture	21
1.1.5. Fonctions de la culture.....	23
1.1.6. Idéologie dans la culture.....	24
1.1.7. Culture et Education.....	28
1.1.8. Culture et développement.....	28
1.2. Acculturation	32
1.2.1. Considération ethnocentrique sur l'accultu- ration	33 34
1.2.2. Considération ethnologique	34
1.2.3. Quelques facteurs susceptibles de paralyser la culture	38 38
1.2.3.1. Violence symbolique	39
1.2.3.2. Ecole	41
1.2.3.3. Urbanisation	41
1.3. Interculturalité - Bialogue des cultures....	42
1.3.1. Identité culturelle et pluralité des cultures	44
1.4. Langue - Langage	47
1.4.1. Langue et dialecte	49
1.4.2. Langue maternelle, langue officielle, langue étrangère et langue d'enseignement -distinc- tion.....	50 53
1.4.3. Fonction du langage	56
1.4.4. Langue et pensée	58
1.4.5. Langue et culture	60
1.4.6. Langue et société	62
1.4.7. Bilinguisme au Rwanda	66
1.4.7.1. Bilinguisme scolaire au Rwanda	66
1.4.7.2. Problèmes psycho-sociologiques liés au bilinguisme	67 67
(1) Au point de vue psychologique.....	68
(2) Au point de vue socio-culturel.....	68
(3) Bilinguisme et interférence linguistique	69
Conclusion du chapitre	73

<u>CHAPITRE 2 : ACCULTURATION A TRAVERS DES CONTENUS DES PROGRAMMES SCOLAIRES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. ANALYSE ET PRESENTATION DES RESULTATS DE L'ENQUETE.....</u>	76
2.1. Inadaptation de l'enseignement à la culture rwandaise depuis la période coloniale jusqu'à l'indépendance.....	76
2.2. Inadaptation de l'enseignement secondaire à la culture rwandaise de l'indépendance à la réforme de 1977	81
2.3. Langues enseignées et langue d'enseignement - bref aperçu historique.....	83
2.4. Evolution de la prise de conscience de revaloriser le Kinyarwanda	86
2.5. Enseignement secondaire réformé	90
2.5.1. Nécessité de la réforme de l'enseignement rwandais.....	90
2.5.2. Objectifs de l'enseignement secondaire réformé	91
2.5.3. Culture rwandaise dans l'enseignement secondaire réformé.....	93
2.6. Analyse des curricula et présentation des résultats de l'enquête	95
2.6.1. Curriculum et programme -distinction.....	95
2.6.2. Présentation Sommaire du questionnaire et du protocole d'entretien	96
2.6.3. Pertinence des contenus des programmes scolaires de l'enseignement secondaire réformé.....	98
2.6.3.1. Enseignement du français et ses objectifs généraux.....	98
2.6.3.2. Adaptation de l'enseignement du français à la culture rwandaise.....	100
2.6.3.3. Contenus des programmes de la géographie, de l'histoire et de l'éducation civique et culture.....	103
2.6.3.4. Problèmes liés à la documentation.....	113
2.6.3.5. Synthèse	115
2.6.4. Facteurs socio-politiques relatifs à la langue seconde	118
2.6.5. Conséquences sociales de l'introduction d'une langue seconde.....	122
2.6.5.1. Langue et culture	122
2.6.5.2. Contact des langues	125
2.6.6. Langue d'enseignement et ses fonctions pédagogiques dans le milieu coutumier de l'élève....	131
2.6.6.1. Fonction de communication pédagogique.....	131
2.6.6.2. Fonction de lien entre l'école et le milieu	133
2.6.6.3. Fonction de support en vue de l'association des savoirs.....	137
2.6.6.4. Fonction culturelle.....	138

2.6.7. Problèmes d'ordre psycho-pédagogique liés à l'apprentissage en langue étrangère	138
2.6.8. Kinyarwanda face au Français, vu par l'élève de l'enseignement secondaire	141
- Conclusion du chapitre	145
<u>CHAPITRE 3 : POUR UN ENSEIGNEMENT RWANDAIS</u>	148
3.1. Kinyarwandisation de l'enseignement secondaire.....	148
3.1.1. Problèmes liés à l'efficacité du Kinyarwanda, comme langue d'enseignement	149
3.1.2. Essai de définition d'une stratégie en vue d'un emploi systématisé du Kinyarwanda, langue nationale ...	153
3.1.3. Contribution des professeurs-enseignants-à la promotion du Kinyarwanda comme langue d'enseignement ..	156
3.1.4. Importance d'enseigner en langue nationale.....	159
3.1.4.1. Développement socio-culturel et économique.....	160
3.1.4.2. Garantir la continuité du développement affectif, cognitif et culturel de l'élève.....	162
3.1.4.3. Insertion harmonieuse de l'école dans l'environnement humain immédiat	163
3.2. Initiation à la culture rwandaise dans les programmes scolaires de l'enseignement secondaire	166
3.2.1. Méthodes d'initiation à la culture selon CLIFFORD N. FYLE.....	168
3.2.2. Culture Rwandaise dans les contenus des programmes Scolaires.....	171
3.2.3. Choix des sujets à insérer dans des programmes scolaires dans le contexte culturel.....	173
3.3. Avenir du français dans le contexte de la réforme scolaire au Rwanda.....	177
3.4. Quelques propositions concrètes.....	180
<u>CONCLUSION GENERALE</u>	182
<u>Bibliographie</u>	188
<u>Annexes</u>	195
Annexe 1 : - Protocole de la pré-enquête.....	196
Annexe 2 : Protocole de l'enquête	198
Annexe 3- : - Protocole d'entretien avec les professeurs.....	203
Annexe 4- : Tableau des horaires hebdomadaires.....	204

REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait jamais vu le jour s'il n'avait pas bénéficié du précieux concours de certaines personnes auxquelles nous tenons à adresser notre témoignage de reconnaissance.

Nous pensons spécialement à Monsieur RWEGERA Damien qui, malgré ses multiples responsabilités de père de famille et de professeur à l'U.N.R., après avoir gentiment accepté de guider ce travail, s'est dépensé corps et âme pour nous orienter avec constance et sagesse.

Nous tenons à remercier aussi les Directeurs et Directrices des établissements secondaires que nous avons pu visiter, qui nous ont réservé un accueil chaleureux, qui ont apporté volontiers des éclaircissements très révélateurs, et qui nous ont fait parvenir, dûment remplis, les questionnaires d'enquête que nous leur avons transmis.

Les professeurs avec qui nous avons eu des entretiens et les élèves qui ont accueilli et répondu à notre questionnaire méritent aussi une mention particulière pour leur contribution à la confection de ce travail. Qu'ils trouvent ici l'expression de notre gratitude.

Nos remerciements s'adressent également à tous ceux qui ont voulu nous fournir la documentation pour notre étude. Nous pensons en particulier aux personnels de la D.P.E.S., des bibliothèques de l'U.N.R., du MINEPRISEC et de la Commission Nationale Rwandaise pour l'UNESCO. Et enfin, au MINESUPRES pour le prêt raisonnable qu'il nous a accordé pour le financement de ce travail.

Enfin, notre sincère reconnaissance s'adresse à tous nos éducateurs qui, dès la naissance, ont participé sans réserve à l'édification de notre personne humainement et scientifiquement formée.

Que toutes ces personnes trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude.

KAREKEZI Emmanuel.



SIGLES

- A.O.F. : Afrique Occidentale Française .
- B.P.E.P.E.R.A.I. : Bureau Pédagogique de l'Enseignement Primaire et de l'Enseignement Rural et Artisanal Intégré.
- B.P.E.S. : Bureau Pédagogique de l'Enseignement Secondaire.
- C.E.R.A.I. : Centre d'Enseignement Rural et Artisanal Intégré.
- CODIAM : Comité pour le Développement des Investissements Intellectuels en Afrique et à Madagascar.
- C.N.P. : Commission Nationale des Programmes.
- CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Education des Etats d'Expression Française.
- D.P.E.S. : Direction des Programmes de l'Enseignement Secondaire.
- E.N.P. : Ecole Normale Primaire.
- Ed. : Edition.
- F.S.E. : Faculté des Sciences de l'Education.
- F.U.L.R.E.A.C. : Fondation de l'Université de Liège pour la Recherche en Afrique Centrale (sic).
- G.E.R.L.A. : Groupe d'Etudes et de Recherches de Linguistique Appliquée.
- G.S.N.D.C. : Groupe Scolaire Notre Dame de Citeaux.
- I.N.R.S. : Institut National de Recherche Scientifique.
- I.P.N. : Institut Pédagogique National.
- I.S.T.O.M. : Institut Supérieur Technique d'Outre-Mer.
- Lic. : Licence.
- MINEDUC : Ministère de l'Education Nationale.
- MINEPRISEC : Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire.
- MINESUPRES : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.
- Mgr : Monseigneur.
- M.R.N.D. : Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement.
- Op. cit. : Opere Citato.
- P.U.F. : Presses Universitaires de France.
- S.D. : Sans date.
- S.L. : Sans lieu.
- S.P. : Sans pagination.
- S.E.L.A.F. : Société d'Etudes Linguistiques et Anthropologiques de France.
- U.C.L. : Université Catholique de Louvain.
- U.L.B. : Université Libre de Bruxelles.
- UNESCO : United Nations Educational Scientific and cultural Organization.
- U.N.R. : Université Nationale du Rwanda.

O. Introduction

O1. Position du problème

Le heurt des cultures est un phénomène universel qui a toujours existé depuis qu'il y a eu contact entre différentes cultures. Les changements culturels qui résultent de ces contacts sont désignés sous le nom d'acculturation.

Dans l'histoire de l'Afrique, le problème d'acculturation s'est posé de façon aiguë. A un certain moment les cultures étrangères ont menacé et même étouffé les cultures traditionnelles. En effet, l'avènement de la colonisation a entraîné dans la plupart des pays colonisés, une rupture avec leurs propres cultures par une importation massive des valeurs des métropoles.

L'arrivée des blancs avec l'économie monétaire, les innovations technologiques, l'urbanisme et surtout l'enseignement colonial a bouleversé la société africaine. Cela s'est fait grâce à l'introduction de l'école en Afrique. A cet égard Pierre ERNY éclaircit le problème en ces termes :

"A l'intérieur d'une situation caractérisée par la rencontre des cultures, l'école devient le principal facteur d'acculturation"(1).

L'école fut alors un élément détachant l'enfant de son milieu naturel par l'enseignement inadapté à la culture autochtone. C'est ce que fait remarquer HATUNGIMANA, C. lorsqu'il écrit :

"L'école dépersonnalise l'enfant en ne lui donnant pas une éducation conforme aux normes admises par son groupe, elle brise, détruit le cadre culturel traditionnel. Elle fait de l'enfant un étranger au milieu des membres de sa colline"(2).

La jeunesse, sous l'effet de l'acculturation, fut la plus touchée par des changements apportés par l'école. A ce sujet, DJIBOHABI fait remarquer :

"le passé de l'Afrique était tenu pour négligeable. ses enfants mêmes, déracinés dans les écoles tournaient joyeusement le dos à leurs propres richesses devenues simples curiosités. Certains en parlaient avec dédain [...] et c'est presque avec étonnement qu'ils apprenaient que les valeurs de chez eux pouvaient apporter une contribution appréciable à la culture mondiale"(3).

-
- (1) ERNY, P., De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda (1900 - 1975), Service de reproduction des thèses, Université de Lille III, 1981, p. XII.
- (2) HATUNGIMANA, C., De l'éducation traditionnelle et scolaire au Rwanda, Paris, 1970, p. 68 (mémoire inédit).
- (3) DJIBOHABI, Les valeurs culturelles négro-africaines in EDUCAFRICA N° 12, DAKAR, BRED, décembre 1984, p. 84.

Dans ces écoles-transplantées d'Europe en Afrique, l'enseignement fut dispensé en langue du colonisateur. Ce dernier était convaincu qu'une langue africaine ne pouvait pas exprimer des idées scientifiques. Celles-ci ne pouvaient donc être exprimées qu'en français, en anglais, en allemand etc... Ainsi, la domination coloniale a réussi à remplacer progressivement et efficacement les langues africaines par celles du colonisateur. Ces dernières, bénéficiant du statut de langues d'enseignement, de langues de travail ou même de langues officielles, ont acquis un tel prestige qu'elles étaient considérées comme des langues supérieures aux langues locales.

MUNZHIRWA le souligne en ces termes :

"les acculturés disent qu'ils ont une langue à eux et qu'ils ne communiquent pas avec les parents et les gens non instruits"(1).

Cependant, les intellectuels africains ont réagi contre cette hégémonie de langues européennes sur les langues locales.

Quant à l'usage des langues africaines, SENHOR, (L.S.) écrit :

"Il n'est pas question de renier ces langues, car elles expriment les immensités abyssales de la négritude [...]. Nous continuerons d'y pêcher les images archétypes : les poissons de grandes profondeurs "(2).

KIZERBO, renchérit en ces termes :

"Nous ne pouvons pas renoncer à nos langues, cela n'est pas possible. Nous ne pouvons pas rompre de nos propres mains le cordon ombilical qui nous relie à toute la lignée de nos ancêtres. Il est clair qu'aucun peuple ne peut se développer, s'épanouir complètement, si ce n'est dans le cadre de sa langue maternelle"(3).

Aujourd'hui, un bon nombre non négligeable de pays africains ont pris des décisions fermes pour promouvoir leurs langues nationales dans l'enseignement. Nombreux sont ceux qui ont déjà commencé à enseigner en langues nationales au niveau de l'enseignement primaire. En guise d'exemple, nous citerons le Rwanda; le Camérout; l'Ile Maurice; le Togo; la Zambie; l'Ethiopie; la Tanzanie; la Somalie etc...(4).

C'est après les indépendances nationales que ces pays ont tenté de récupérer leur identité culturelle perdue.

(1) MUNZHIRWA, C., Mécanismes culturels de la domination, in Dialogue N° 83, Kigali, novembre-décembre 1980, p. 41.

(2) SENHOR, (L.S.) Liberté 1, Négritude et humanisme, Paris, Seuil, 1964, p. 363.

(3) KIZERBO, J., Tradition et modernisme, Paris, Seuil, 1965, p. 135.

(4) Cf. BIKWENO, C., Problèmes de Kinyarwandisation de l'enseignement secondaire au Rwanda, Butare, U.N.R., 1986, pp. 1-2.

En ce qui concerne le Rwanda, il n'a pas échappé lui aussi à l'influence coloniale, surtout dans le domaine culturel. L'indigène était considéré par l'homme blanc comme un sans culture, un non civilisé qu'il fallait instruire par un enseignement scolaire. Ainsi, la mentalité rwandaise fut bouleversée par la mentalité eutopéenne, le Kinyarwanda, langue du pays fut étouffé par le français surtout dans les écoles.

Les autorités politiques rwandaises ne sont pas restées insensibles face à ce problème d'acculturation et d'inadaptation de l'enseignement à la réalité du pays.

En effet, on a réformé l'enseignement primaire et secondaire pour l'adapter aux besoins et aux réalités du pays. On préconise ainsi un système éducatif original, authentique, répondant aux aspirations du peuple rwandais. Cet enseignement vise l'enracinement d'enfant rwandais dans son milieu. Tel est le souhait du M.R.N.D.

"L'affirmation de l'identité culturelle est devenue une revendication permanente [...] pour survivre, tout homme et tout peuple doit s'enraciner dans ses valeurs de civilisation, assumer le présent en le fécondant, préparer et orienter l'avenir"(1).

En ce qui concerne le niveau secondaire, le Rwanda fait un effort pour pallier à l'enseignement transplanté d'Europe à sa société. Malgré cet effort fourni, l'école continue d'acculturer la jeunesse rwandaise par son enseignement en français.

Depuis la prise en charge par l'Etat Rwandais de son propre destin, le français, langue du colonisateur, est généralement resté le support privilégié des activités didactiques comme si le Kinyarwanda, notre langue n'en était pas capable. Il est vrai que le français a fait largement la preuve de sa capacité formatrice en Europe comme en Afrique, voire même dans notre pays, mais cette constatation ne suffit pas pour lui assurer éternellement un monopole de langue d'enseignement jusqu'à minimiser la langue nationale.

Nous partageons donc entièrement le point de vue de Louis Jean CALVET lorsqu'il dit :

"Un peuple ne s'est pratiquement jamais libéré d'une emprise coloniale en conservant la langue du colonisateur "(2).

L'administration coloniale a en effet, subordonné le Kinyarwanda au français, et la connaissance de celui-ci est actuellement

(1) M.R.N.D., Politique de l'éducation, de la culture, de la recherche scientifique et technique au Rwanda, Kigali, printer set, 1984, p. 155.

(2) CALVET, L.J., cité par BIKWENO, C., op. cit., p. 1.

interprétée comme signe d'un degré élevé d'instruction surtout dans les milieux ruraux.

MANIRAGABA-BALIBUTSA, plaidant pour le Kinyarwanda, écrit :

"...., twavuga ko ururimi rw'Abanyarwanda ari icyambere mu murage mwiza w'abasokuruza bacu badusigiye. Umunya-rwanda rero ukwiye iryo zina, yagombye kwiyumvisha ko ikinyarwanda kitagomba gucika cyangwa ngo gihinduke burundu umuja w'izindi ndimi gikoreshwa gusa aho zitaragera cyangwa kivugwamo gusa ibitutsi n'ibindi bintu byo hasi cyangwa bidafashije"(1).

En essayant de traduire en français, on peut dire :

"...., l'on pourrait dire que la langue des BANYARWANDA constitue l'héritage le plus important que nos ancêtres nous ont légué. Le Munyarwanda digne de ce nom devrait alors comprendre que le Kinyarwanda ne devrait point disparaître ou rester à jamais subordonné aux autres langues, son emploi se limitant uniquement aux domaines n'ayant pas encore été envahis par ces dernières ou à l'expression des injures et d'autres bassesses ou des choses futiles".

Toutes ces réflexions nous ont amené à nous poser une série de questions, qui sous-tendent notre recherche et permettent de mieux maîtriser le sujet :

- 1) L'utilisation du français comme langue d'enseignement ne contribue-t-elle pas à l'acculturation de l'élève rwandais du secondaire ?
- 2) L'enseignement en français ne fait-il pas passer le Kinyarwanda au rang des langues secondes ?
Ne lui donne-t-il pas un statut de langue des non instruits ?
- 3) L'enseignement secondaire rwandais accorde-t-il au Kinyarwanda la place qui lui revient ?
- 4) Les contenus des programmes de français reflètent-ils des valeurs culturelles rwandaises ?
- 5) Les contenus des disciplines enseignées en français sont-ils adaptés à la culture rwandaise ?

A l'issue des réponses à ces questions, nous espérons avoir une vue claire sur le problème d'acculturation à travers le français, langue d'enseignements et nous pourrions infirmer ou confirmer les hypothèses de travail.

(1) MANIRAGABA-BALIBUTSA., Umuco mwiza mubantu ni ishingiro ry'amajyambere nyayo, Kigali, Presses de l'Imprimerie Nationale du Rwanda, 1987, p. 12.

0.2. Hypothèses de travail

Tous les parents entrevoient la nécessité de la formation de leurs enfants, mais dans la formation scolaire, ils prennent une part plutôt minime. Cela est sans doute dû au fait que l'école et le milieu utilisent un langage différent, et que les enfants se croient parfois plus instruits que leurs parents. Ce qui, alors se traduit par une coupure regrettable et souvent dénoncée entre l'école et le milieu. De plus, l'enfant éduqué dans des institutions parafamiliales peut acquérir des habitudes et des valeurs étrangères à celles de son milieu naturel.

En considérant ces problèmes d'ordre culturel, et les questions que nous nous sommes posées précédemment, nous avons choisi deux hypothèses de travail :

- 1) L'enseignement en français - langue étrangère, aboutit à acculturer l'élève du secondaire et à le convaincre de la supériorité de la culture que cette langue véhicule.
- 2) L'inadaptation des contenus des programmes scolaires de l'enseignement secondaire à la culture rwandaise est due à l'absence de manuels scolaires appropriés à cette culture.

0.3. Objectifs de la recherche et intérêt du travail

La place de la culture et de la langue nationale dans l'enseignement rwandais est un sujet qui a fait couler beaucoup d'encre sur le plan national et qui, probablement rebondira encore dans l'avenir. Notamment RWAGASANA, A. (1984) dans sa thèse de doctorat, Antécédents historiques et développement actuel du système scolaire rwandais, a fait une réflexion sur la présence ou l'absence des éléments culturels autochtones dans l'enseignement secondaire. Il a montré que l'omission des éléments culturels rwandais dans les programmes constituent un obstacle majeur à la revalorisation de la culture nationale.

BIMENYIMANA, J., (1985), dans sa thèse de doctorat, Rwandisation de l'enseignement secondaire, a essayé d'esquisser les valeurs culturelles rwandaises sur lesquelles il font insister dans cet enseignement du secondaire.

MUREKATETE, B. (1986), dans son mémoire de licence, Promotion de la culture rwandaise dans les écoles techniques pour filles, a fait une réflexion sur les innovations à porter dans les programmes destinés à ces écoles.

BIKWENO, C. (1986), dans son mémoire de licence, Problèmes de Kinyarwandisation de l'enseignement secondaire, a souligné particulièrement la nature des problèmes qui doivent être envisagés par le Kinyarwanda si celui-ci veut être utilisé efficacement comme langue d'enseignement. Nous ne sommes donc pas les premiers à traiter des problèmes d'ordre culturel sur le plan national.

Cependant, à notre connaissance, une étude consacrée à l'acculturation de l'élève de l'enseignement secondaire rwandais à travers le "français", langue d'enseignement, n'a pas encore été faite à ce jour.

Nous nous sommes donc résolus à mener une recherche sur ce problème pour compléter les études antérieures qui l'ont effleuré et pour servir de point de départ à d'autres recherches ultérieures.

Notre objectif primordial est d'analyser le phénomène d'acculturation à travers l'enseignement secondaire rwandais, lequel enseignement est dispensé en langue étrangère, le français. Cette analyse du phénomène d'acculturation contribuera à la meilleure compréhension de ce problème d'ordre culturel en vue de faire un filtrage raisonné de l'apport culturel venant d'ailleurs, de tirer avec discernement ce que la culture étrangère a de plus précieux pour promouvoir la culture rwandaise, et enfin d'amener à une volonté ferme de se désaliéner et de se décoloniser mentalement.

Ce problème d'acculturation à travers l'enseignement en langue étrangère mérite d'être étudié pour plusieurs raisons : L'étude examine d'abord dans quelle mesure des contenus des programmes scolaires partent des données locales et s'inspirent des éléments culturels autochtones. Ensuite cette recherche pourra avoir des implications pédagogiques sérieuses sur le choix d'une langue d'enseignement au Rwanda. Elle pourra enfin influencer le choix des stratégies pédagogiques à redéfinir ou à repenser les contenus des programmes de l'enseignement secondaire selon les visées de la réforme de cet enseignement amorcée dès septembre 1981.

Le renforcement de la culture et de la langue nationales est l'un des objectifs principaux de l'enseignement secondaire réformé. A ce propos, dans son discours - programme du 8 Janvier 1984, son Excellence le Président de la République, le Général Major HABYARIMANA Juvénal exprime :

" la détermination du gouvernement de poursuivre la promotion de notre culture. Le développement culturel de notre pays, constitue une dimension essentielle à son développement global.

Raison pour laquelle les pouvoirs publics continueront à accorder à la culture rwandaise une place de choix dans les programmes d'enseignement à tous niveaux, à diffuser cette culture par tous les moyens de communication possibles"(1).

La langue étant le principal vecteur de la culture nationale, un facteur d'unité nationale, notre travail se veut être une contribution à la promotion de notre langue Kinyarwanda et par voie de conséquence, à la promotion de la culture rwandaise.

O.4. Limitation du travail et Méthodes de recherche

Dans le cadre limité de cet humble travail, nous n'embrasserons pas le phénomène d'acculturation dans tous ses aspects. Nous soulignerons tout simplement la déculturation que peut provoquer dans une certaine mesure l'enseignement en français. Nous n'avons pas non plus l'ambition d'inventorier les indices qui montrent que tel élève est acculturé et que tel autre ne l'est pas.

Le terme d'acculturation que nous utilisons dans cette étude est emprunté au vocabulaire anthropologique. Notre but en ce qui concerne les élèves du secondaire, est de les aider à entrer dans leur culture, en dégageant ce qu'ils désirent, plutôt qu'en les persuadant d'adopter passivement ce que les représentants d'une autre culture estiment souhaitable pour eux.

Pour mener à bonne fin notre recherche, les méthodes suivantes sont utilisées :

Il y a d'abord la compilation des livres, des revues et des journaux. Celle-ci nous a été d'une grande importance, non seulement pour la confection de la partie théorique, mais aussi pour interpréter les résultats de notre enquête.

Après avoir puisé dans la documentation sur le sujet, les éléments de base de notre travail, nous avons analysé les contenus de quelques programmes de l'E.N.P. Cette analyse nous a permis de déterminer la place que ces programmes accordent à la culture nationale.

Cependant l'analyse a porté seulement sur les curricula de

- Français
- Histoire
- Géographie
- Civisme.

(1) Voir MINESUPRES, Education, Science et culture N° 9, Janvier - Mars 1984, p. 5.

Cela ne veut pas dire qu'il n'était pas nécessaire de parcourir tous les curricula pour déterminer le rôle et la place qu'ils accordent d'une part aux données issues du milieu local, d'autre part aux éléments culturels du pays, tout simplement nous sommes limités à ces disciplines compte tenu des moyens financiers et du temps matériel.

Le choix de ces disciplines a été dicté par le fait qu'elles sont non seulement les éléments d'une culture, mais aussi enseignées dans toutes les sections de l'enseignement secondaire. En outre, nous avons choisi l'E.N.P., parce que les contenus des disciplines analysées, excepté le français, ne sont pas suivis dans le même ordre durant toute la formation scolaire et c'est dans cette filière d'enseignement que leur masse horaire est non négligeable(1).

Le français étant bien entendu le plus enseigné dans l'enseignement des lettres. Nous avons choisi cette filière pour pouvoir présenter le suivi de ces disciplines (Histoire, Géographie et Civisme) de la première année à la sixième.

La méthode d'enquête par questionnaire et par interview nous a été aussi d'une grande utilité pour compléter les résultats de l'analyse des contenus des programmes scolaires.

Le questionnaire a été adressé aux élèves des sixièmes années du secondaire, tandis que l'interview semi-standardisée a été menée auprès des professeurs titulaires des disciplines analysées. Parlons d'abord des démarches qui ont précédé la mise au point de ce questionnaire. Au départ, nous avons fait une pré-enquête (voir annexe 1) pendant les grandes vacances de l'année scolaire 1986-1987, c'est-à-dire du mois de juillet 1987, auprès de 30 élèves dont 8 étaient les lauréats de l'enseignements secondaire et 22 étaient promus en 6^e année.

Le questionnaire de cette pré-enquête était composé de questions ouvertes. Le dépouillement de cette pré-enquête nous a permis de retoucher le questionnaire en supprimant certaines questions qui prêtaient à confusion et en reformulant autrement d'autres pour obtenir le questionnaire définitif tel qu'il a été utilisé dans l'enquête de cette étude (voir annexe 2).

Ce dépouillement nous a permis aussi de recueillir certaines données -des renseignements- qui nous ont permis à leur tour de constituer des questions fermées et semi-fermées telles qu'elles ont été utilisées dans le questionnaire définitif dont nous présentons l'échantillon ci-après.

(1) Voir MINÉPRISEC, Grilles horaires de l'enseignement secondaire Kigali, B.P.E.S., Août 1983.

Choix de l'échantillon et de la population cible

Il va sans dire que nous n'avons pas pu recueillir les informations dans tous les établissements secondaires du pays. Le temps et les moyens dont nous disposions n'auraient pas permis une telle entreprise qui, par ailleurs demeure notre souhait. Nous nous sommes donc contentés d'un échantillon qui, espérons - nous, se veut d'être représentatif. Ainsi, deux critères nous ont permis de choisir notre échantillon.

Niveau d'études

Nous avons choisi les élèves des classes terminales parce qu'ils sont supposés avoir maîtrisé les deux langues Kinyarwanda-Français et parcouru les programmes des disciplines analysées et par conséquent, leurs réponses au questionnaire étaient censées nous fournir de riches renseignements sur le thème. C'est donc pour cette raison que ce critère "niveau d'études" est entré en ligne de compte dans le choix de notre échantillon.

Type d'enseignement

L'enseignement secondaire comporte les types d'enseignement qui sont au nombre de onze (voir annexe 4).

Or, l'un des objectifs principaux de l'enseignement secondaire réformé est la professionnalisation. C'est-à-dire la création des filières ou sections professionnalisées au sein des établissements secondaires. Par conséquent, chaque type d'enseignement s'oriente davantage vers sa spécialisation, se différenciant ainsi des autres.

Cependant une double orientation a été assignée à certains enseignements. C'est le cas par exemple de l'enseignement des lettres, section littéraire, qui doit préparer les élèves à entrer à l'Université mais qui vise à leur fournir en même temps une formation qui leur permettra de s'intégrer immédiatement dans la vie professionnelle.

C'est aussi le cas de l'enseignement des sciences, mais celui-ci oriente le plus vers les études universitaires.

En tenant compte de ce critère, nous avons pris un tiers de ces types d'enseignement, soit quatre dont deux sont de tendance générale et deux autres de tendance professionnelle.

Les deux types d'enseignement de tendance générale sont notamment:

- Enseignement des lettres : section littéraire.
- Enseignement des sciences : section Mathématiques-Physique et Biologie - Chimie.

Les deux autres de tendance professionnelle sont :

- Enseignement Normal : section normale primaire ;
- Enseignement d'économie et commerce : section économique, commerce et comptabilité.

Précisons encore que c'est dans ces sections que la masse horaire des disciplines qui ont fait l'objet de notre analyse est plus importante.

En tenant compte de ces deux critères, "niveau d'études" et "type d'enseignement", nous avons concrètement adressé le questionnaire à cent élèves pris au hasard et répartis équitablement en quatre établissements à savoir Shyira; Musanze; Collège St André, et Lycée (G.S.N.D.C.), choisis en fonction de type d'enseignement y dispensé(voir tableau N° 2).

Par ailleurs, la raison de répartir équitablement les élèves en quatre établissements en est que partout dans l'enseignement secondaire, la langue véhiculaire des connaissances scientifiques est le français.

0.5. Division du travail

Pour faciliter la compréhension des résultats de nos investigations, nous avons imposé à notre travail une structure qui s'articule sur trois chapitres.

Le premier chapitre intitulé "cadre conceptuel et théorique sur la culture et l'acculturation", sera réservé à la définition et précision de toute une série de concepts indispensables pour la compréhension du travail. C'est dans ce chapitre que seront développées les données relatives au cadre théorique sur la culture d'un peuple et la langue qu'il parle. C'est aussi dans ce chapitre que nous présenterons les problèmes psycho-sociologiques liés au bilinguisme.

Le second chapitre abordera le problème de l'inadaptation de l'enseignement au Rwanda à la culture nationale, depuis la période coloniale jusqu'à la réforme scolaire de 1977, et montrera que l'acculturation qui a fait l'objet de notre réflexion, remonte à l'enseignement colonial au Rwanda. Dans ce chapitre, nous analyserons les curricula de français, d'histoire, de géographie et d'éducation civique et culture de l'enseignement normal (E.N.P) en vue de voir dans quelle mesure ils sont adaptés à la culture rwandaise. Nous interpréterons aussi les résultats de l'enquête.

Compte tenu des souhaits émis par les enquêtés, le troisième chapitre proposera des solutions stratégiques en vue de préserver notre langue nationale, de promouvoir notre culture dans l'enseignement secondaire réformé, et enfin de résister à l'acculturation.

Enfin, une conclusion générale relevant brièvement les points importants du travail clôturera notre étude.

CHAPITRE I : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE SUR LA
CULTURE ET L'ACCULTURATION

1.1. Concept de culture

1.1.1. Culture et civilisation

Culture et civilisation sont deux notions très proches et souvent prises comme synonymes. Tylor emploie la culture comme synonyme de la civilisation et donne une définition de la culture qui a été par la suite citée de nombreuses fois :

"la culture ou civilisation, entendue dans son sens ethnographique étendu, est ^{ce} ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société"(1)

Cette définition, donnée par Tylor, quoiqu' elle date de 1871, est étonnamment complète et précise. Néanmoins on lui a reproché d'être un peu trop descriptive et de ne peut-être pas mettre en lumière tous les caractères qu'on attribue maintenant à la culture. Celle-ci n'apparaît plus comme un progrès ou comme un devenir, elle se rapporte plutôt à un ensemble de faits qui peuvent être directement observés en un moment donné du temps et dont on peut alors suivre l'évolution.

"Emprunté au français, retraduit de l'allemand à l'anglais le terme culture se voit chaque fois ajouter une connotation nouvelle, toujours par extension ou par analogie, sans perdre son sens original, mais en revêtant de nouveaux sens toujours plus éloignés du premier "(2).

En effet, c'est en Allemagne qu'on peut retrouver l'origine du concept "culture", où il commença à être utilisé à la fin du 18^e siècle dans les études que l'on peut appeler d'histoire Universelle. Ces études cherchaient à reconstituer une histoire générale de l'humanité et des sociétés depuis les origines, en de grandes fresques qui en faisaient la synthèse.

(1) ROCHER, G. Citant Tylor, Introduction à la sociologie générale
Tome I, Montréal, Ed. HURTUBISE
H. M. H., 1969, p. 84

(2) idem, ~~ibidem~~, p. 85.

Ces historiens allemands étaient convaincus que l'histoire humaine est aussi histoire du progrès de l'humanité et que l'étude comparée des sociétés et des civilisations révélait le tracé de ce progrès. Alors "il s'agissait de déterminer les moments de l'histoire marqués par une extension des connaissances, une élévation des arts, un raffinement des moeurs, une bonification des institutions sociales; on pouvait alors considérer qu'il s'était agi d'une phase plus avancée dans le progrès"(1).

C'est ainsi que le terme de culture fut employé précisément pour décrire cette évolution dans le progrès.

Cependant, il y a une confrontation entre la notion de culture et celle de civilisation. Diverses distinctions furent proposées et peuvent presque toutes se ramener à deux principales : La première consiste à englober dans la culture l'ensemble des moyens collectifs dont dispose l'homme ou une société pour contrôler et manipuler l'environnement physique, le monde naturel. Il s'agit principalement de la science, de la technologie et leurs applications.

La civilisation, quant à elle, "comprend l'ensemble des moyens collectifs auxquels l'homme peut recourir pour exercer un contrôle sur lui-même, pour se grandir intellectuellement, moralement, spirituellement. Les arts, la philosophie, la religion, le droit sont alors des faits de civilisation"(2).

La seconde distinction est à peu près exactement l'inverse de la première. " La notion de civilisation s'applique alors aux moyens qui servent les fins utilitaires et matérielles de la vie humaine collective; la civilisation porte un caractère rationnel, qu'exige le progrès des conditions physiques et matérielles du travail, de la production, de la technologie. La culture comprend plutôt les aspects plus désintéressés et plus spirituels de la vie collective, fruits de la réflexion et de la pensée " pures ", de la sensibilité et de l'idéalisme "(3).

(1) ROCHER, G., Op. cit. p. 82.

(2) Idem, Op. cit. p. 86

(3) Idem, ibidem

Comme distinction on peut retenir que la culture concerne le domaine spirituel tandis que la civilisation se rapporte aux aspects matériels.

Cependant en analysant les deux distinctions on constate que la frontière entre la culture et la civilisation n'est pas nette. L'anthropologie n'introduit pas de distinction qualitative ou morale entre ces deux concepts. Ce sont deux phénomènes du même ordre. On les emploie fréquemment l'un pour l'autre.

En effet, la très grande majorité des sociologues et anthropologues évitent d'employer le terme civilisation, et lui préfèrent celui de la culture qui leur est cher, mais utilisé dans le même sens que civilisation et considèrent que les deux sont interchangeables.

Chez certains sociologues et anthropologues contemporains on trouve que le terme civilisation désigne un ensemble de cultures particulières ayant entre elles les affinités ou des origines communes. On parlera par exemple de la civilisation occidentale, dans laquelle on trouve les cultures française, anglaise, allemande, italienne etc...

Ainsi, il en résulte que la notion de culture soit liée à une société donnée et identifiable, tandis que le terme civilisation sert à désigner des ensembles plus étendus, plus englobants dans l'espace et dans le temps. En outre, le terme civilisation "peut être appliqué aux sociétés présentant un stade plus avancé de développement, marqué par le progrès scientifique et technique, l'urbanisation, la complexité de l'organisation sociale etc..."(1). La distinction entre civilisation et culture reflète donc un critère quantitatif ou de complexité. Ce faisant, le terme de civilisation désigne une culture caractérisée par un grand nombre d'éléments et par l'arrangement complexe de ces éléments.

De toutes ces considérations sur la culture et la civilisation, qu'est-ce qu'on peut retenir de la culture ?

(1) ROCHER, G., Op. cit., p. 87.

1.1.2. Définition de la culture

Depuis (la définition donnée par) Tylor, bien d'autres définitions de la culture se sont ajoutées. Un bon nombre d'auteurs a contribué à cerner d'un peu plus près de la réalité culturelle. La conception moderne, essentiellement anglo-saxonne de la culture remonte au siècle des lumières. C'est Herder qui est le véritable créateur du concept moderne de "culture" et qui lui donne sa dimension historique en la concevant comme une forme de la vie d'une nation, d'un peuple ou d'une collectivité(1). La difficulté de donner une définition plus précise tient à la proximité de sens de ce concept avec celui de la civilisation lorsqu'on cherche à délimiter précisément les aires de civilisation et leur sous-secteurs culturels.

Des recherches anthropologiques ont fait apparaître ce que le terme culture peut contenir dans la mesure où toute société humaine présente des caractéristiques universelles dont la combinatoire et la pondération à l'intérieur de chaque système culturel en définissent la spécificité : " il s'agit du système économique de production et de distribution, de la production de techniques, du système de parenté et de l'organisation familiale, de l'organisation politique et religieuse, des règles de la vie quotidienne, du système moral et judiciaire, du langage et de la production mythique, artistique, philosophique, voire scientifique"(2).

Et sous la plume de MUNZHIRWA, C. nous lisons :

"La culture est donc ce qui détermine le mode de relations des hommes avec l'environnement, entre eux et avec l'au-delà, C'est dans la culture que chaque peuple, chaque société cherche le sens et les motivations de la pensée et de son action"(3).

Nous pourrions donc dire que la culture est tous les moyens que les hommes ont découverts pour maîtriser la nature et la mettre à leur disposition, que ce soient les moyens économiques, sociaux, administratifs ou même scientifiques.

(1) Grand dictionnaire encyclopédique LAROUSSE tome 3, Paris, Librairie LAROUSSE, 1982, p. 2839.

(2) Idem, ibidem.

(3) MUNZHIRWA, C., Mécanismes culturels de la domination in Dialogue N° 83 Novembre - décembre 1980, p.36.

Pour DOGBE, "la culture c'est l'ensemble des caractères traditionnels, caractères moraux et praxiques, qui déterminent la vie sociale d'un peuple et la ~~gère~~ (1).

SENGHOR dira de la culture,

"c'est la constitution psychique qui chez chaque peuple, explique sa civilisation. C'est, en d'autres mots, une certaine façon, propre à chaque peuple, de sentir et de penser, de s'exprimer et d'agir. Et cette certaine façon, ce caractère, comme on dit aujourd'hui, est la symbiose des influences de la géographie et de l'histoire, de la race et de l'ethnie"(2).

LINTON propose une définition globalisante de la culture en tant que " configuration des formes acquises du comportement humain et des résultats de l'action humaine dont les éléments sont transmis et partagés par les membres d'une société particulière "(3).

Le terme configuration suppose beaucoup d'éléments liés entre eux de façon à former un réseau, ce qui amène LINTON à percevoir la culture comme un système.

En effet la culture constitue un système, parce que les différents éléments qui la composent ne sont pas simplement juxtaposés l'un à l'autre. Des liens les unissent, des rapports de cohérence les rattachent les uns aux autres. Lorsqu'un changement s'effectue dans un secteur d'une culture, il entraîne des changements dans d'autres secteurs de cette culture.

De toutes ces considérations il ressort que ces différents auteurs anthropologues et sociologues convergent vers un même point, que la culture est le propre de chaque société et qu'elle forme un ensemble d'éléments ayant entre eux un lien essentiel ou des multiples liens.

ROCHER, G., nous propose une définition de la culture qui synthétise celles citées antérieurement et qui nous semble la plus complète:

(1) DOGBE, Yves Emmanuel., La crise de l'éducation, Paris, Ed. AKPAGNON, 1979 p. 66.

(2) DOGBE, Y.E., Citant SENHOR, Op. cit, pp.66 - 67.

(3) TWAGIRAMUTARA, P. Citant LINTON, R., Approche de la notion de culture en général et de la culture Rwandaise en particulier in Education et Culture N° 7 - 8 Juillet - Décembre 1980, p. 17.

"Nous inspirant de la définition de Tylor et de plusieurs autres, nous pourrions définir la culture (*) comme étant un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte" (1).

L'explication de cette définition met en lumière les caractéristiques principales qu'anthropologues et sociologues s'entendent pour reconnaître à la culture.

1.1.3. Caractéristiques de la culture selon ROCHER Guy : (2).

(1) "Les manières de penser, de sentir et d'agir":

Cette façon de définir la culture est plus synthétique et aussi plus générale que l'énumération de Tylor. Elle présente l'avantage de souligner que les modèles, valeurs, symboles qui composent la culture incluent les connaissances, les idées, la pensée et, s'étendent à toutes les formes d'expression des sentiments aussi bien qu'aux règles qui régissent des actions objectivement observables. La culture s'adresse donc à toute activité humaine, qu'elle soit cognitive, affective ou conative voire même sensori-motrice. Nous soulignons ici avec ROCHER Guy que la culture est action, qu'elle est d'abord et avant tout vécue par des personnes; c'est à partir de l'observation de cette action que l'on peut inférer l'existence de la culture et en tracer les contours.

(2) Ces manières de penser, de sentir et d'agir peuvent être "plus ou moins formalisée"; elles sont très formalisées dans un cadre de lois, dans des formules rituelles, des cérémonies, un protocole, des connaissances scientifiques, la technologie, une théologie; elles le sont moins, et à des degrés divers, dans les arts, dans le droit coutumier, dans certains secteurs des règles de politesse, notamment celles qui régissent les relations interpersonnelles impliquant des personnes qui se connaissent et se fréquentent de longue date.

(1) ROCHER, G., Op. cit., p. 88.

(*) C'est nous qui soulignons.

(2) Voir ROCHER, Guy. Op. cit. pp. 88 - 89.

(3) Ces manières de penser, de sentir et d'agir sont "partagées par une pluralité de personnes". Cette troisième caractéristique semble être centrale et essentielle selon ROCHER Guy. En effet, la culture d'une société globale est nécessairement partagée par un grand nombre de personnes. L'essentiel est que des façons d'être soient considérées comme idéales ou normales par un nombre suffisant de personnes pour que l'on puisse reconnaître qu'il s'agit bien de règles de vie ayant acquis un caractère collectif et donc social. La culture, au sens anthropologique et sociologique du terme n'est pas individuelle par sa nature.

En effet, on la reconnaît d'abord et principalement à ce qu'elle est commune à une pluralité de personnes.

Cependant, il est à remarquer que la notion de culture peut s'appliquer à un groupe restreint et que les sociologues parlent volontiers de la culture d'une classe sociale, d'une région, d'une industrie etc.. ou encore qu'on emploie l'expression "sous - culture" pour désigner une entité partielle au sein d'une société globale par exemple la sous-culture des jeunes. Ici on veut souligner le fait que les jeunes ont leur façon d'agir et de penser un peu différente de celle des adultes.

(4) La quatrième caractéristique de la culture à laquelle un bon nombre d'auteurs accorde une importance presque égale à la précédente concerne son mode d'acquisition ou de transmission.

La culture n'est pas biologiquement ou génétiquement héritée; elle est plutôt acquise.

L'acquisition de la culture résulte des divers modes et mécanismes de l'apprentissage. Les traits culturels sont un héritage que chaque personne doit recueillir et faire sien. Plusieurs auteurs ont d'ailleurs défini la culture comme étant un héritage social, d'autres ont pu dire que c'est tout ce qu'un individu doit apprendre pour vivre dans une société particulière.

L'acquisition de la culture est confinée dans le processus de la socialisation. Par celle-ci il faut entendre "le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socio-culturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expérience et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre"(1)

(1) ROCHER, G., Op. cit., p. 105.

La socialisation est aussi entendue comme

"le processus d'acquisition des connaissances, des modèles, des valeurs, des symboles, bref des "manières de faire, de penser et de sentir" propres aux groupes, à la société, à la civilisation où une personne est appelée à vivre"(1).

Il est à noter que ce processus débute dès la naissance et se poursuit toute la vie jusqu'à la mort. Il va sans dire que la jeunesse y compris la petite enfance, est la période la plus intense de socialisation non seulement c'est la période où l'être humain a le plus de choses à apprendre (propriété, langage, rôle etc.) mais aussi et surtout c'est la période où il est le plus plastique et le plus apte à apprendre, car il le fait avec une facilité et une rapidité qu'il ne retrouvera plus jamais dans le reste de sa vie. Donc, à la naissance, l'enfant ne possède pas de culture mais bien la disposition à en acquérir. Ainsi les différences culturelles proviennent du milieu et non de l'hérédité.

La culture commence au moment où des règles collectives orientent la satisfaction des besoins biologiques (faim, soif, appétit sexuel) dans la voie acceptée par la société.

1.1.4. Aspects objectif et symbolique de la culture

Les normes et les valeurs culturelles apprises et partagées contribuent à former une collectivité particulière qu'il est relativement aisé de reconnaître et de distinguer des autres collectivités. La culture contribue à constituer cette collectivité d'une double façon, notamment d'une manière objective et d'une manière symbolique.

D'abord d'une manière objective,

"Car les manières de penser, de sentir et d'agir que des personnes ont en commun établissent entre elles des liens que chacun ressent comme bien réel; ce dénominateur commun est pour chacune de ces personnes et pour toutes une réalité aussi "objective", aussi évidente que d'autres réalités plus tangibles qu'elles peuvent aussi avoir en commun, telles qu'un territoire, des immeubles publics, des monuments, des biens matériels etc..."(2).

(1) ROCHER, G., Op. cit., p. 105.

(2) idem, Op. cit., p. 90.

La culture, en tant qu'objective, comprend donc les aspects matériels et spirituels de l'héritage collectif.

Son aspect matériel englobe des éléments produits et consommés par la société tels que l'outillage, les habitations, les productions agricoles et artistiques, tandis que son aspect spirituel concerne les règles de parenté, le système d'éducation, les coutumes, les habitudes, les croyances, des langues, les valeurs spirituelles et éthiques ainsi que les manières de vivre et de penser.

Ensuite d'une manière symbolique, la culture fonde une unité relative d'une collectivité et lui donne son caractère distinctif de deux façons : d'abord les manières collectives de penser, de sentir et d'agir sont pour un bon nombre d'entre elles, des symboles de communication ou du moins des symboles qui rendent possible la communication. Le cas du langage en est un exemple particulièrement clair. Mais aussi ces manières collectives, ont des symboles de participation individuelle aux éléments de la culture objective. En effet, le respect des modèles symbolise généralement l'adhésion à des valeurs, qui symbolise à son tour l'appartenance à une collectivité donnée. Ainsi l'adhésion à la culture est constamment réaffirmée par chaque membre de la collectivité à travers et par la signification symbolique de participation attachée à sa conduite extérieurement observable. C'est donc cette signification symbolique des conduites qui permet aux membres d'une collectivité comme à ceux qui n'en sont pas, de tracer la frontière immatérielle entre les membres et les non membres, entre les nationaux et les étrangers. En guise d'illustration, nous donnons un exemple d'un chrétien catholique ou protestant qui s'abstient délibérément de la messe dominicale, témoigne d'une manière symbolique à ses yeux, aux yeux de ses collègues chrétiens et de tous les autres, qu'il est en voie de se détacher ou qu'il s'est déjà détaché de la collectivité eclésiastique.

L'appartenance à une collectivité ne peut évidemment s'exprimer qu'à travers des symboles de cette nature, mais il faut remarquer que la même exigence s'impose d'une façon ou d'une autre pour tout autre collectivité qu'il s'agisse d'une nation, d'un parti politique ou même d'une famille. S'abstenir de participer à des réunions, de porter un insigne etc., manifeste symboliquement qu'on se détache d'un parti ou d'une association.

C'est donc à travers des symboles de participation que fournit la conduite des personnes, que les sociologues et les ethnologues parviennent à discerner les groupements, les collectivités, les sociétés ainsi que leurs frontières.

A travers cet aspect symbolique de la culture, nous soulignons aussi son aspect social : Chaque société humaine comporte des données propres à elle, que ce soit du point de vue de l'organisation sociale que de la structure familiale et autre par exemple le système de parenté est organisé différemment en société rwandaise qu'en société belge ou française.

Les relations sociales qu'entretiennent les membres d'une société donnée sont typiques à elle-même, car cet aspect social de la culture constitue un cadre de référence de ses membres dans leur comportement, leur travail, leur vision du monde et leur hiérarchie des valeurs.

1.1.5. Fonctions de la culture.

La culture remplit deux fonctions à savoir la fonction sociale et la fonction psychique

S'agissant de la fonction sociale, la culture réunit une pluralité de personnes en une collectivité spécifique. Cependant, d'autres facteurs contribuent aussi au même résultat notamment les liens du sang, la proximité géographique, la cohabitation d'un même territoire, la division du travail etc...

Mais ces facteurs sont transposés et réinterprétés dans la culture et par celle-ci, qui leur donne une signification et une portée bien au-delà de celles qu'ils ont naturellement. C'est ainsi que les liens du sang deviennent les liens de parenté. Ils sont étendus et compliqués par la prohibition de l'inceste, par les règles qui définissent les mariages permis et les mariages prohibés et par les normes qui régissent les rapports entre les personnes d'un même groupe de parenté. A partir des liens biologiques du sang, les hommes ont élaboré à travers la culture des formes très variées de parenté. Il en est de même de la cohabitation de territoire ou de la division du travail, que la culture utilise pour forger les idées de Nation, de patrie, de propriété, de l'hiérarchie sociale, de prestige social, de classe social etc..., ils sont non seulement des idées mais aussi des faits que la culture a contribué à créer et à maintenir.

Nous dirons donc avec Guy ROCHER Que

"la culture apparaît comme l'univers mental, moral et symbolique, commun à une pluralité de personnes, grâce auquel et à travers lequel ces personnes peuvent communiquer entre elles, se reconnaissent des liens, des attaches, des intérêts communs, des divergeances et des oppositions, se sentent enfin, chacun individuellement et tous collectivement, membre d'une même entité qui les dépasse et qu'on appelle un groupe, une association, une collectivité, une société"(1).

Pour la fonction psychique, la culture remplit sur le plan psychologique, une fonction de "moulage" des personnalités individuelles.

En effet une culture est comme

"une sorte de moule dans lequel sont coulées les personnalités psychiques des individus; ce moule leur propose ou leur fournit des modes de pensée, des connaissances, des idées, des canaux privilégiés d'expression des sentiments, des moyens de satisfaire ou d'aiguiser des besoins physiologiques"(2).

L'enfant qui naît et grandit dans une culture particulière est obligé d'aimer certains mets, de les manger d'une certaine manière, de se marier selon certains rites et d'adopter certains gestes ou certaines mimiques etc.. Si le même enfant avait été déplacé dès sa naissance, il aurait aimé d'autres mets et les mangé d'une autre manière et, il se marierait suivant d'autres rites, ce qui nous amène à dire que les différences culturelles ne sont pas de nature biologique ou héréditaire, mais elles résultent du milieu.

Si la culture peut être comparable à un moule qui s'impose à la personnalité, il faut ajouter que ce moule n'est pas absolument rigide. Il est assez flexible pour permettre des adaptations individuelles. Chaque personne assimile donc la culture d'une manière qui lui est propre et, la reconstruit à sa façon dans une certaine mesure. En effet, "la culture offre des

choix, des options entre les valeurs dominantes et des valeurs variantes, entre des modèles préférentiels, variants ou déviants etc.. Mais cette flexibilité du moule culturel est toujours à l'intérieur des limites données; franchir ces limites c'est devenir marginal à la société dont on est membre ou c'est sortir de cette société et passer à une autre".(3).

(1) ROCHER.G., op.cit., pp. 92 - 93.

(2) idem, ibidem.

(3) idem, op.cit., p. 98.

Cette flexibilité n'empêche pas que la culture façonne la personnalité selon une certaine forme aussi bien par les choix qu'elle autorise et les variantes qu'elle offre que par les contraintes qu'elle impose.

Une culture offre un choix entre les modèles, des valeurs, des significations symboliques, mais ce choix n'est jamais illimité, il se restreint à certaines options possibles, voire même qu'il puisse en privilégier certaines plus que d'autres.

En résumé, la culture donne à la personnalité une forme, une configuration, une physionomie qui lui permet de fonctionner au sein d'une société donnée.

1.1.6. Idéologie dans la culture.

Selon la vision marxiste, l'idéologie et la culture sont deux entités qui risquent de se confondre.

Le terme d'idéologie tel qu'employé par Karl Marx recouvre l'ensemble de ce qu'on appelle actuellement la culture. C'est alors que dans l'Idéologie allemande, il parle de la morale, de la religion, de la métaphysique et le reste de l'idéologie qui est en fait le droit, la politique, les idées, les représentations et la conscience que les hommes ont des choses et de la société. La langue qui sert à faire pénétrer la production spirituelle ou mentale dans la pensée et dans la conduite fait aussi partie du reste de l'idéologie.

Sans vouloir retracer l'histoire du concept d'idéologie depuis Marx, d'autres auteurs ont tenté de donner à ce concept un sens plus restreint, qui fait de l'idéologie un élément de la culture au lieu d'en être un synonyme.

En effet, sous la plume de Fernand DUMONT nous lisons :

"le terme d'idéologie désigne un ensemble d'idées et de jugements, explicite et généralement organisé, qui sert à décrire, expliquer, interpréter ou justifier la situation d'un groupe ou d'une collectivité et qui, s'inspirant largement de valeurs, propose une orientation précise à l'action historique de ce groupe ou de cette collectivité"(1).

A cette explication, ROCHER Guy ajoute trois éléments complémentaires :(2).

(1) et (2) Voir ROCHER, G., Op. cit., p. 101.

- (1) L'idéologie revêt une forme assez systématique, cohérente, organisée, du fait qu'elle est explicite et verbalisée; elle prend ainsi le caractère d'une "doctrine" au sens large du terme, cette systématisation exige que des aspects de la situation soient mis en relief; qu'un accent particulier soit mis sur certains liens entre des éléments de la situation.
- (2) L'idéologie fait absolument référence à des valeurs dont elle s'inspire et qu'elle réorganise dans le schème de pensée qu'elle formule; ce qui amène F. Dumont à considérer l'idéologie comme la rationalisation d'une vision du monde ou d'un système de valeurs.
- (3) L'idéologie a une fonction conative, elle pousse ou incite une collectivité à l'action, ou du moins dirige celle-ci en fournissant des buts et des moyens.

A la lumière de ces considérations, nous constatons que l'idéologie n'est pas la totalité de la culture, mais plutôt qu'elle en est un élément. Elle n'est pas non plus nécessairement liée à la société globale. Parce qu'on peut parler de l'idéologie du groupe restreint ou partiel notamment parti politique, syndicat de travailleurs etc...

Néanmoins, si l'idéologie n'est qu'un élément de la culture, on peut la considérer comme son élément particulièrement central, son véritable noyau; ~~et ce sans que~~ dans l'idéologie, la collectivité se construit une représentation d'elle même, elle se donne une interprétation de ce qu'elle est, en même temps qu'elle explicite ses aspirations.

L'idéologie prend donc au sein de la culture, une allure plus rationnelle, plus explicite et aussi plus militante que les modèles et les valeurs. Elle porte en elle une volonté d'unanimité. Elle doit se manifester tout le long de l'éducation que la société donne à ses enfants.

1.1.7. Culture et Education

Pour considérer l'interaction entre la culture et l'éducation, précisons ce que nous entendons par l'éducation.

"L'éducation est une somme d'impondérables en soi mais qui donnent à l'enfant une initiation progressive et sans effort à l'appréciation de la vie, à l'idéal social de son cercle, de son milieu naturel"(1).

(1) KAGAME, A., Les organisations Socio-familiales de l'Ancien Rwanda, Bruxelles, I.R.C.B, 1972, p.256.

Nous continuons avec DURKHEIM en disant que "l'éducation est d'ailleurs et avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence"(1). La première assertion sous-entend que l'éducation est une action exercée par les adultes sur les enfants, tandis que la deuxième souligne un renouvellement perpétuel des conditions de vie. Par voie de conséquence, l'éducation est conçue comme :

"l'ensemble des moyens, actions ou processus par lesquels tout citoyens est aidé dans son épanouissement personnel(*) et dans l'acquisition des capacités, des modes de comportements, des valeurs considérées comme essentielles par le milieu où l'individu est appelé à vivre"(2).

Dans cette perspective, l'éducation est prise au sens large englobant le domaine formel, non formel et informel. Elle devient aussi le moyen de socialiser l'individu, parce que les capacités, les modes de vie, les valeurs à acquérir sont choisis en fonction de la société dans laquelle l'individu est destiné à vivre. La culture quant à elle, apparait comme :

"Un vaste appareil de conditionnement qui, par la formation, la transmission des compétences, l'enseignement des normes et le développement des goûts, unit éducation et nature et produit des êtres dont le comportement ne peut être déterminé par la seule étude de l'anatomie et de la physiologie"(3).

A la lumière de ces réflexions, nous sommes autorisés à affirmer que l'éducation et la culture sont intimement liées.

En outre, l'épanouissement personnel peut être considéré comme l'actualisation des potentialités individuelles en vue de la satisfaction des besoins personnels et collectifs. C'est pourquoi l'avenir du pays doit être garanti par l'éducation de tous les enfants du peuple, sans exception et sans condition, puis la formation et l'intégration de ces enfants dans les diverses activités de la société. Et tout le reste s'en suivra par surcroît, qui découlera du processus graduel de croissance de la société.

(1) DURKHEIM, E., Education et sociologie, Paris, P.U.F., 1973, p. 50

(2) M.R.N.R., Politique de l'Education, de la culture, de la recherche scientifique et technique au Rwanda. Kigali, Printer set, 1984, p. 114

(*) C'est nous qui soulignons.

(3) MALINOWSKI (Bronislaw), Les dynamiques de l'évolution Culturelle

Paris, Payot, 1970, p. 75

Il est évident que les préoccupations en faveur de l'épanouissement de l'individu et du développement de la société soient communes à toutes les formes de l'éducation. La culture a un rôle particulier à jouer dans l'aboutissement de ces deux préoccupations.

Ce rôle porte sur le développement de la prise de conscience par l'individu de sa propre personne et sur la définition de l'identité de l'homme. C'est dans ce même ordre d'idées que CLIFFORD N. FYLE, écrit : "Chaque être humain a besoin de s'identifier de

deux façons, d'avoir deux "personnalités". Il y a d'abord un besoin d'identité individuelle, qui couvre non seulement le nom propre de l'individu mais aussi l'ensemble des éléments que constituent les caractéristiques physiques, les réactions corporelles, les aptitudes et les traits de caractère que recouvre ce nom. Et, [...], il y a ensuite un besoin d'identité de groupe, constitué d'un ensemble de caractéristiques visibles concrètement, parmi lesquelles on peut citer une ou plusieurs langues, et une manière de se comporter et d'agir commune au groupe et qui le distinguent des autres groupes"(1).

En réalité, ces deux personnalités dont l'auteur parle ne forment qu'une personnalité que l'homme équilibré doit avoir et développer au cours de sa formation.

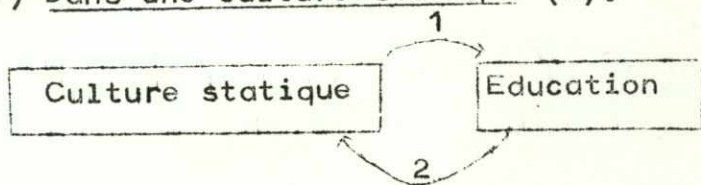
Le développement de cette personnalité constitue le facteur le plus important dans le processus de réalisation de l'identité individuelle et de l'identité de groupe. En favorisant ce développement, l'objectif visé par l'éducation est de produire un homme culturellement conscient. En d'autres termes, un homme qui a une conscience claire du monde qui l'entoure en général, une conscience claire de sa propre personne et du peuple dont il est issu. Un homme qui porte donc en lui toutes les valeurs positives de son milieu social. C'est cet objectif de nature culturelle que doit viser l'éducation dans la société rwandaise.

Culture et Education ne sont donc pas deux domaines parallèles, elles s'interpénètrent et leur développement est à mener simultanément.

(1) CLIFFORD N. FYLE, de l'initiation à la culture dans l'éducation in EduCAFRICA N°11, DAKAR, BREDA, Décembre 1984. p. 67.

Les schèmes suivants illustrent ce propos :

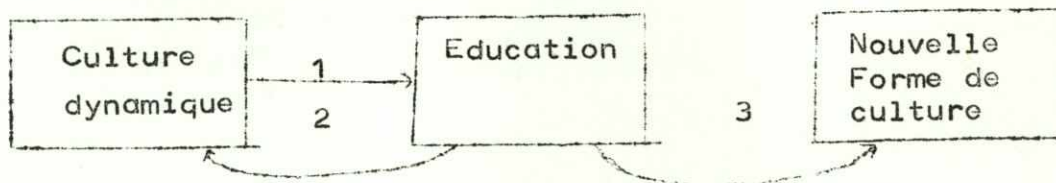
(1) Dans une culture statique (1).



1. La culture crée l'éducation
2. L'Education initie les jeunes générations à la culture

La culture alimente l'éducation dans ce sens que cette dernière puise des éléments dans la culture à inculquer à ses sujets. Ces éléments sont notamment les modes de comportement, les connaissances, les techniques et les valeurs. C'est dans cette optique que la sagesse Rwandaise nous apprend "Uticaranye na se ntamenya icyo sekuru yavuze". Ce qui revient à dire que l'enfant entre dans la génération passée grâce à son père. C'est donc à côté de ses parents qu'il apprend des vertus sociales.

(2) Dans une culture dynamique (2).



1. La culture crée l'éducation
2. L'Education initie la jeune génération à la culture des aînés. C'est une éducation conservatrice et convergente.
3. La jeune génération transforme la culture originale en une culture nouvelle. C'est une éducation progressiste et divergente.

De ce schéma, il ressort que l'éducation est le moyen par excellence de transmettre la culture et de la promouvoir. La jeune génération est initiée aux valeurs culturelles du passé, mais elle a aussi le devoir d'enrichir et de transformer la culture pour l'adapter aux nouvelles exigences de leur environnement. Ce qui montre bel et bien que la culture est dynamique. Ainsi l'éducation est perçue comme un processus au moyen duquel les membres de la société développent des rapports sociaux avec leurs descendants pour les doter des instruments indispensables de la vie tels que les compétences, les connaissances, les valeurs, les coutumes etc...

(1)et(2) voir VIVIANE de LANDSHEERE et G. de LANDSHEERE, Définir les objectifs de l'éducation, 3^e éd, Paris, P.U.F., 1980, pp. 35-36.

Ce processus consiste à transmettre le contenu culturel d'un peuple à la jeune génération qui, à son tour, le transmettra à la société qu'elle développera judicieusement et intelligemment. En faisant notre l'idée de GASTON BERGER, nous dirons que

"toute culture véritable est prospective. Elle n'est pas la stérile évocation des choses mortes, mais la découverte d'un élan créateur qui se transmet à travers les générations et qui, à la fois, réchauffe et éclaire. C'est ce feu, d'abord, que l'éducation doit entretenir "(1).

Toutes ces considérations prouvent bien que l'éducation et la culture sont des concepts bien intégrés et indissociables car ils ont des rôles complémentaires pour contribuer ensemble au développement socio-économique de la société. L'éducation doit assurer l'émergence d'un humanisme moderne conjuguant certaines valeurs traditionnelles et certaines valeurs nouvelles porteuses de progrès.

1.1.8. Culture et Développement

La notion de développement est encore aujourd'hui ambiguë. Elle ne peut pas s'égaliser à la simple croissance économique, ni au seul progrès technologique. Ainsi conçu, le développement pourrait produire des phénomènes menaçant l'espèce humaine et détruisant la nature et l'environnement.

Le développement tel que nous le préconisons doit viser les moyens de promotion collective et individuelle aboutissant à un épanouissement des individus en termes de signification de la vie c'est-à-dire de la culture.

Ainsi nous abondons dans le sens de DOGBE, lorsqu'il dit que le développement "c'est le processus de résorption des déficiences sociales, culturelles et économiques d'un peuple donné"(2).

En effet, le développement doit consister à assurer aux masses paysannes les meilleurs moyens d'exploiter leurs terres et à garantir l'avenir du peuple par l'éducation de tous les enfants, ensuite à permettre à chaque citoyen la meilleure vie possible en lui donnant les moyens de se procurer le minimum de confort duquel dépendra son petit bonheur.

(1) GASTON BERGER; l'homme moderne et son éducation, in Revue Française, de pédagogie N°47. Avril-Mai-Juin 1979. (s.p).

(2) DOGBE, Y.E.; Op. cit., p. 41.

MANIRAGABA - BALIBUTSA rejoint cette même idée lorsqu'il dit que pour briser le cercle du sous - développement et décoller économiquement, le Rwanda "devra davantage recourir à la valorisation progressive de ses propres ressources humaines et naturelles. Parmi celles-ci il y a la modernisation de l'élevage et de l'agriculture, l'implantation d'industries à haute consommation de main - d'oeuvre et le tourisme. Nous ne pouvons donc en sortir qu'en travaillant beaucoup mais plus rationnellement "(1).

Le développement ainsi considéré, doit être suscité du dedans et mené par toutes les forces vives d'une nation. Il implique donc une prise en considération de la base même de la population, autrement dit, ce qui était latent dans le groupe et qui précisément doit être développé, notamment le tempérament du groupe, la façon dont le peuple avait envisagé les réalisations matérielles.

A Notre sens, développer s'opposerait à envelopper et renverrait à la mise à jour et au déploiement de ce qui était caché, ce qui était implicite, ce qui était virtuel.

Par l'histoire, nous avons appris qu'avant la colonisation, certains peuples d'Afrique étaient parvenus à inventer une technologie rudimentaire telle que la fabrication des houes, des lances, des machettes etc.. et avec la colonisation, au lieu d'aider ces peuples à amplifier leurs forces et à les rendre plus opérantes, on les a inhibés en leur important des objets mieux fabriqués. Alors que celui qui voulait développer ces peuples n'avait qu'à les aider à actualiser leurs potentialités créatrices.

Le savoir scientifique et technique de haut niveau a étranglé des cultures locales en leur imposant son pouvoir uniformisateur sans respect des valeurs culturelles autochtones. C'est alors que sont nés dans les sociétés traditionnelles le machinisme, la course à la fortune, l'esprit capitaliste, la cupidité, l'urbanisation désordonnée et ses corollaires, à savoir, le déracinement, la dépersonnalisation voire même la déshumanité.

(1) MANIRAGABA - BALIBUTSA; créativité intellectuelle et le développement, in MINEPRISEC, Education et culture N°7-8 Juillet-décembre 1980, p. 81.

A l'encontre de cet esprit, DOGBE, Y.E. écrit :

"l'acquisition des connaissances techniques doit s'insérer dans un potentiel culturel parce que seule une solide culture est susceptible de lutter contre le dévergondage de l'esprit capitaliste, la cupidité, la course à la fortune et à l'hégémonie qui finit par engendrer la technique, le machinisme et leurs bien-faits"(1).

Et un peu plus loin, l'auteur ajoute :

"la culture intellectuelle est seule capable d'aider l'homme à s'apercevoir que c'est de la peine perdue que de devenir l'esclave de la machine et de ne vivre que pour amasser la plus grosse fortune possible, et au dépens de ses semblables "(2).

En outre, il nous fait remarquer que "l'existence de l'homme dépend indéniablement de deux puissances : la culture intellectuelle et la technologie, les graves troubles sociaux qui menacent le monde contemporain sont dus à un déséquilibre de ces deux forces, à une déficience de la culture, surtout en sciences morales, que la machine et son impétuosité annihilent de plus en plus"(3).

La culture doit donc être au début et à la fin du développement comme l'a toujours souligné SENGHOR.

En effet, elle doit faire partie intégrante du processus permanent de ce développement. Le Général Major HABYARIMANA Juvénal, Président de la République Rwandaise, abonde dans cette voie lorsqu'il affirme que "le développement, ce n'est pas un point d'arrivée, une ligne d'arrivée franchie à un moment donné, ce n'est pas non plus un état de choses; le développement, c'est un processus permanent qui consiste à faire tous les jours un pas, même un petit pas, en avant, dans la bonne direction, n'est-ce pas la signification profonde de notre expression "AMAJYAMBERE" - progrès -(4).

(1) DOGBE, Y.E.; Op. cit., p. 66.

(2) et (3) idem, Op. cit., pp. 67 - 68.

(4) Présidence de la République Rwandaise; Exposé du GENERAL-MAJOR HABYARIMANA Juvénal à l'occasion de sa visite à l'Université Nationale du Rwanda, le 21 Mai 1986, Kigali, Presses de l'Imprimerie Nationale du Rwanda, Août 1986, p. 50.

La finalité du développement doit être l'amélioration de la condition humaine. Ce bien être renvoie à l'enrichissement des connaissances scientifiques et techniques, à l'épanouissement personnel et à la satisfaction des aspirations les plus profondes du peuple.

Cependant il faut éviter que le savoir scientifique et technique venant des pays hautement industrialisés n'impose pas son pouvoir uniformisateur qui dépersonnalise les cultures locales.

A ce propos, AMADOU M'BOW fait remarquer :

"Dès qu'il est conçu comme global, le développement ne peut être l'extension directe au monde entier des connaissances, modes de pensée, modes de vie ou expériences propres à une seule région du globe; il faut mettre chaque développement local en relation avec ses valeurs et sa culture propre "(1).

Il ne suffit donc pas de transférer dans les pays en voie de développement le stock de connaissances disponibles dans les pays développés; un tel processus exclut toute authentique implantation de la science et de la technologie dans les pays d'accueil et ralentit par conséquent leur progrès général des connaissances en les privant de l'imagination inventive de tout accès à des sources plus variées que celles ayant nourri le système en place.

En effet, l'implantation de la science et de la technologie dans la société ne se réduit pas à une simple greffe de connaissances, de savoir - faire, de pratiques et des techniques sur un tissu social qui ne s'y est pas préparé. La science et la technologie doivent bien au contraire s'enraciner profondément dans la société et leur essor doit dépendre des réalités tout à la fois matérielles, sociales, économiques, culturelles, historiques et politiques.

Néanmoins, les approches classiques du développement ont violé le principe de la dignité humaine, selon lequel les êtres humains de même que leur culture doivent être traités par autrui avec le respect qui leur est dû. Tout simplement est née une sous - estimation entre les hommes qui ne partagent pas la même culture. D'où les termes de barbare, de non civilisé et de sauvage. La notion de barbare finit par fixer une certaine image de l'homme, exprimé par sa culture différente ou son absence de culture.

(1) SAER DIONE, citant AMADOU M.M'BOW; place et rôle des langues nationales dans la culture, la communication et l'éducation in EDUCAFRICAN N°11, Op.cit.p. 210.

Les ethnologues ont même souvent opposé les peuples civilisés aux sauvages en basant leur distinction sur la supériorité scientifique et technique voire même sur le caractère rationnel de l'organisation sociale. Tout cela a été à la base du mépris affiché par le colonisateur vis-à-vis du colonisé. Celui-ci a été toujours considéré comme un enfant qui ne sait rien, qui doit apprendre, en un mot qu'on doit civiliser. C'est alors que ces rencontres de cultures différentes ont déterminé le phénomène qu'on appelle l'acculturation.

1.2. Acculturation

Avant d'aborder le phénomène d'acculturation, nous parlons d'abord du relativisme culturel sans aucune prétention d'entrer en profondeur.

En effet, l'identification entre l'homme et ses manières de vivre donne une importance considérable à ce qui n'est après tout qu'une forme d'adaptation. Mais l'homme y est assez lié pour la défendre comme si elle était la seule bonne.

Plus les contacts extérieurs sont réduits, plus les sociétés sont sûres qu'il n'y a qu'une manière d'exister, qu'elles représentent la vérité. Alors nous abondons dans l'ethnocentrisme, qui est la position des ceux qui estiment leur manière de vivre préférable à toute autre et qui est la preuve et la clé d'une bonne intégration au groupe social.

Si la culture assure la normalité, tout ce qui met en doute cette normalité, tout ce qui donne l'impression que ce qu'on fait n'est peut-être pas la vérité, est senti comme menace.

Cependant, les peuples n'ont pas toujours vécu en vase clos. Il y a eu des rencontres des cultures différentes qui, dès lors ont déterminé le phénomène d'acculturation.

Le terme d'acculturation qui fait l'objet de notre réflexion et qui, par conséquent mérite de retenir notre attention est emprunté au vocabulaire anthropologique. Dans la recherche des moyens d'acculturation, la complémentarité des efforts est souhaitable. En effet, ethnologues, anthropologues, psychologues, sociologues etc., chacun travaillant suivant les méthodes propres à sa spécialité, ont contribué au sens que peut revêtir l'acculturation sur le plan ethnocentrique et sur le plan ethnologique. Nous allons faire une approche analytique de ces deux plans dans les lignes qui suivent.

4.2.1. Considération ethnocentrique sur l'acculturation

Du point de vue ethnocentrique, l'acculturation est le rôle même de l'éducation ou se confond avec celle-ci. "Le terme "éducation" a des implications normatives : il implique que quelque chose qui en vaut la peine est ou a été intentionnellement transmis d'une manière moralement acceptable"(1). L'éducation est d'abord l'oeuvre de la famille qui apprend à l'enfant à contracter de bonnes habitudes et qui le rend apte à vivre dans son environnement immédiat. Elle est ensuite reprise par l'école, laquelle est seule capable d'ajouter des notions nouvelles susceptibles de modifier le comportement acquis grâce aux parents. C'est pour cette raison que l'éducation constitue nécessairement aux yeux du sociologue un processus d'acculturation. Parce que tous les mécanismes fonctionnels d'intériorisation de valeurs et d'assimilation de comportements, toutes les modalités par lesquelles les structures tendent à intégrer les individus, impliquent des phénomènes de formation et d'éducation .

Les psychologues sont aussi unanimement d'accord avec les sociologues lorsqu'ils admettent une équivalence entre acculturation, éducation, socialisation et conditionnement. Car selon eux, le mot acculturation "désigne la mission aboutissant à modifier les habitudes et les connaissances enfantines reçues dans la famille, en vue d'acquérir une culture reconnue par la société"(2).

Cette équivalence est cependant acceptée selon l'idée qu'une culture supérieure est susceptible de modifier une culture inférieure en engendrant une modification non seulement des connaissances mais encore de la conduite des êtres, pourvu que cette action ne détruise point les potentialités propre à chaque enfant et qu'elle respecte son évolution psychogénétique. HERSKOVITS estime valables ces différents sens du terme acculturation chez les psychologues; parce que dit-il "il est normal que les spécialistes de l'enfance aient employé le mot acculturation, car il exprime bien leur opinion". Dans ce cas, il lui préfère toute fois le mot premier enculturation(*) qui "représente le processus au cours duquel l'enfant se pénètre de la culture ambiante, c'est-à-dire du milieu adulte dans lequel il vit"(3).

(1) VIVIANE de LANDSHEERE et G. de LANDSHEERE; Op.cit. p. 5

(2) SYLVAIN de COSTER et FERNAND HOTYAT; Sociologie de l'éducation, Bruxelles, Ed. de l'Institut de Sociologie de l'U.L.B, 1970, p. 47

(3) Voir GEORGIS, P.; Essai d'acculturation par l'enseignement au Congo préface du professeur S. de COSTER, Bruxelles, Ed CEMUBAC, 1962, p. 10.

(*) C'est nous qui soulignons.

En effet, le terme enculturation désigne le processus par lequel l'enfant s'enracine dans sa propre culture. Nous sommes donc totalement d'accord avec Herskovits qui conseille aux psychologues d'employer l'enculturation à la place de l'acculturation car le premier mot traduit mieux que le second leur opinion.

Le terme d'acculturation peut renfermer des appréciations de valeurs tant chez les psychologues que chez certains ethnologues non fonctionnalistes lorsqu'ils parlent par exemple de l'impact d'une culture supérieure sur une culture inférieure et passive. Ainsi, ce terme est d'une façon générale,

"l'adaptation d'un individu ou d'un groupe aux modèles culturels propres à une société"(1).

Mais dans ce cas, ils font preuve à des degrés divers d'un sentiment d'ethnocentrisme.

1.2.2. Considération ethnologique

La position des ethnologues eu égard à l'acculturation mérite de retenir notre attention.

Le terme d'acculturation fut employé pour la première fois par J. W. POWELL en 1880, oublié pendant longtemps, il fut remis en honneur par REDFIELD, LINTON et HERSKOVITS pour désigner

"le phénomène caractérisant le contact entre deux cultures différentes ayant pour résultats le changement des individus et des groupes mis en présence"(2)

En 1935, les américains avec Herskovits donnèrent à l'acculturation une définition proche de cette dernière mais très objective et scientifique : "L'acculturation comprend les phénomènes résultant du contact direct et continu entre les groupes d'individus de culture différente avec les changements subséquents dans les types culturels originaux de l'un ou l'autre de ces deux groupes"(3).

(1) MIALARET, G. et Coll; Vocabulaire de l'éducation, Paris, P.U.F.; p. 4

(2) Voir S. de COSTER & Fernand HOTYAT; op.cit. p. 46.

(3) cf. AUZIAS, J.M.; L'Anthropologie contemporaine, collection sup; Paris, P.U.F., 1976, p. 124.

C'est une définition parfaitement neutre, qui oublie qu'il ne pourrait pas y avoir acculturation proprement dite sans qu'il y ait conquête. Effectivement celle-ci accentue le passage d'une culture à une autre. En fait, une fois qu'on avait conquis une société, alors on se mettait à l'acculturer, à lui apprendre sa propre culture. Dès lors la culture du peuple dominé change au profit des valeurs du dominant.

On imposera par exemple sa langue, et on gardera l'autre langue que l'on considérera comme un patois.

MUNZHIRWA, E. rejoint cette idée en ces termes: "Lorsqu'un peuple a été dominé, acculturé par la domination, le peuple ne peut plus prétendre guider son destin pour son épanouissement futur. /.../, le peuple dominé n'étant plus maître de son destin, on verra souvent sa propre culture disparaître. On a parlé à ce sujet de génocide culturel"(1).

Dans le sens étymologique du terme, l'ethnologue cubain F. ORTIZ fut le premier à recourir à l'acculturation comme étant "le contact entre deux cultures ayant pour effet de supplanter l'une par l'autre"(2).

Quand le contact de deux modes de vie et de connaissances agit dans le sens de la supériorité de l'une d'entre elles, on parlera de transculturation qui peut aboutir au remplacement final d'une culture par une autre. Pour la transculturation, il y a les différentes phases de processus pour qu'une culture se transpose sur une autre, notamment;

- La perte ou extirpation d'une culture ou déculturation au sens étymologique,
- La création d'une culture nouvelle ou néoculturation.

HERSKOVITS reconnaît au terme transculturation toute sa valeur lorsqu'il dit "si le terme d'acculturation n'était pas si fermement fixé dans la littérature anthropologique, transculturation, pourrait aussi bien exprimer la même idée"(3).

(1) MUNZHIRWA, C.; Op. cit., p. 37

(2) S. de COSTER & F. HOTYAT, citant F. ORTIZ; Op. cit., p. 46

(3) GEORGIS, P. citant HERSKOVITS; Op. cit., p. 10.

L'acculturation peut présenter deux aspects selon
MIALARET, G. et Coll:

"L'aspect négatif : L'acculturation se traduit par un déséquilibre psychologique et une perte des valeurs sociales, le sentiment d'une non intégration sociale et une perte du sens réel pouvant aller jusqu'à la névrose.

L'aspect positif : C'est une modification de la civilisation d'un groupe, résultat de l'assimilation de traits d'un groupe différent, à la suite de contacts directs et prolongés"(1)!

L'acculturation est aussi le changement dans la façon d'agir, de penser et de sentir des individus dans une société donnée. En guise d'illustration, nous donnons l'exemple de l'étude faite au Sénégal par Fougeyrollas (1967); Parlant d'étudiants de Dakar, cet auteur précise : " Intellectuellement ils sont profondément imprégnés de la culture européenne à son niveau le plus élevé, et il leur arrive de ce fait de se sentir séparés de leur milieu d'origine et d'avoir un besoin d'un effort pour retrouver les manières de penser des leurs. Mais émotionnellement, affectivement, ils continueraient à appartenir au monde culturel dont ils sont issus. Cette opposition entre l'intellectuel et l'affectif peut se vivre sous le signe d'un heureux enrochissement. Elle peut aussi se durcir et déterminer une opposition douloureuse entre une culture de l'affectif et une culture de l'intellectuel, entre lesquelles serait déchiré le même homme"(2).

C'est ce qu'on peut appeler l'acculturation formelle.

Ces considérations montrent combien les changements culturels sous l'influence d'une domination ou d'une conquête tendent vers le génocide culturel. Ainsi nous rejoignons AUZIAS (J.M) lorsqu'il écrit :

(1) MIALARET, G. et Coll; Op. cit. p. 4

(2) ERNY, P. citant FUGUEYROLLAS; De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda (1900 - 1975), Op.cit. p. 491. (tome II).

"Etant donné un système culturel déterminé par les équilibres internes entre les forces qui composent le groupe, si un système extérieur hégémonique intervient; l'équilibre du système ancien est rompu, au profit des valeurs dominantes du système dominant. Dès lors, de nouveaux signes culturels, aliénés et alienants, détachés du système hégémonique s'introduisent dans la culture ancienne. Ces signes et ces productions n'étant pas élaborés par le groupe concerné lui échappent, créant ainsi une situation typique de culture aliénée. On appelle cela l'acculturation "(*) (1).

Cette définition nous semble plus synthétique et plus générale que les définitions citées antérieurement.

On peut évidemment imaginer des contacts qui ne seront pas hégémoniques, dans le cas par exemple de la complémentarité culturelle telle que la préconisent aujourd'hui les pays indépendants en voie de développement.

On parlera donc d'acculturation réussie, lorsqu'une culture ~~ne~~ ne peut plus prétendre diriger le destin du groupe vers une civilisation moderne. Si donc un peuple n'est pas maître de son destin, le changement culturel pourra tendre toujours vers l'ethnocide.

En résumé, nous avons dit que l'acculturation a été employée par J.W. POWELL (1880) dans le sens d'emprunt culturel et que ce terme a fréquemment été utilisé depuis, non seulement par les ethnologues, mais également par les psychologues, spécialistes de l'enfance. Les différentes acceptions que nous avons citées se justifient toutes et il ne peut exister, quant à la valeur du terme, aucun conflit entre ethnologue, psychologue et sociologue.

HERSKOVITS souligne d'ailleurs "qu'aucune science ne peut prétendre se réserver un mot, aucune discipline n'a un droit exclusif à l'emploi d'un terme technique"(2).

Un peu plus loin il ajoute :

" Mais il faut que les différents usages s'expliquent par une analyse scientifique et surtout qu'un mot soit employé d'une manière conséquente"(3).

(1) AUZIAS, J.M.; Op. cit., p. 124

(*) C'est nous qui soulignons.

(2) et (3) HERSKOVITS, Les bases de l'anthropologie culturelle, Paris, Payot, 1952, p. 229.

Le terme d'acculturation peut en effet renfermer des appréciations de valeurs. Il n'aurait rien de dommageable s'il signifiait seulement contacts et emprunts entre aires culturelles.

Néanmoins, nous tenons à préciser que nous emploierons, dans la présente étude le terme acculturation dans le sens ethnologique en le dépouillant de toute connotation évaluative et de toute idée d'ethnocentrisme. Nous soulignons tout simplement la déculturation et ou transculturation que peut provoquer dans une certaine mesure l'enseignement en français, en d'autres mots, la perte de quelques éléments culturels et linguistiques, tout au long du processus d'enseignement en langue étrangère et nous laisserons l'acculturation prise pour enculturation aux psychologues, sociologues, spécialistes de l'enfance.

1.2.3. Quelques facteurs susceptibles de paralyser la culture.

Il existe plusieurs facteurs susceptibles de paralyser la culture, mais nous retenons trois qui nous semblent importants :

1.2.3.1. La violence symbolique

Comme BOURDIEU et PASSERON (1) le précisent, le droit de violence symbolique est une imposition par un pouvoir arbitraire d'un arbitraire culturel. Ces deux auteurs insistent sur la fonction de délégation. Selon eux, aucun individu n'a une autorité pédagogique que s'il est délégué par une instance sociale supérieure. Il y a donc autonomie relative de l'instance chargée d'exercer une autorité pédagogique. Il s'agit donc d'une imposition de signification. En effet, par cette violence symbolique "on parvient à imposer des significations et à les intégrer comme légitimes, en utilisant les rapports de force qui sont à la base de nouveaux rapports"(2). On impose donc à des groupes sociaux des modèles de comportement, mais d'une manière arbitraire car il n'y a pas d'échelle rationnelle à suivre pour inculquer ces modèles de comportement. L'école aussi n'inculque pas tant des opinions que des dispositions à penser et agir. Elle livre des schèmes inconscients qui feront l'opinion.

(1) Notes du cours: "Techniques de communication sociale" dispensé par RWEGERA Damien à l'U.N.R, 1987.

(2) MUNZHIRWA, C.; Op. cit., p. 38.

1.2.3.2. Ecole

La colonisation est à l'origine du phénomène d'acculturation. Les pays colonisateurs appelaient barbares les peuples colonisés parce qu'ils les trouvaient différents d'eux et qu'ils croyaient que leur façon de faire était supérieure à celle des pays dominés. Notons par exemple la conception politique et économique, l'organisation sociale et religieuse etc. Le colonisé a été toujours considéré comme un enfant qui ne sait rien qui doit apprendre. C'est alors que le colonisateur a établi des écoles par lesquelles des gens ont été formés dans la culture du conquérant. Point n'est besoin de dire que l'école a la mission principale de transmettre des connaissances. Mais avec cette transmission, l'école coloniale visait aussi une acculturation idéologique. Certes, que ce soit en Belgique, en Allemagne, en France ou ailleurs, l'école donne à un enfant des connaissances, en même temps elle l'intègre dans la société et le prépare à assumer son rôle social.

A ce propos, nous pourrions nous poser des questions :

- L'école coloniale préparait l'enfant africain à quoi ?
- Cette école visait-elle à l'intégrer dans sa société ?

On a constaté que l'école coloniale, malgré tout, transmettait l'idéologie du groupe dominant. Avec les missionnaires, l'école avait comme mission civilisatrice. On disait que l'africain est un sauvage, un animal qu'il faut domestiquer. C'est ainsi qu'on a éduqué l'africain en lui donnant un modèle à atteindre. Et le modèle à atteindre n'était ni sa civilisation, ni la combinaison de cette dernière avec celle du conquérant, mais purement et simplement la civilisation du conquérant. Dans le même ordre d'idées, HERSKOVITS nous fait remarquer :

"pour ce qui est des populations indigènes, notre mission est de civiliser et de nationaliser. Nous n'avons pas courru les mers ni établi notre souveraineté sur des terres lointaines pour des profits malhonnêtes : Nous sommes venus vers les indigènes pour en faire des portugais [...]. Notre vie est l'émanation d'un esprit, et la mise en application d'une foi, nous voulons la donner à ces populations que nous souhaitons entraîner avec nous"(1).

Nous constatons donc que l'assimilation a été facilitée par l'enseignement dans les écoles et on reconnaissait l'assimilé, à la langue, à l'adoption de nouveau système de référence et celui-là était dit évolué c'est-à-dire un homme qui se comportait comme des blancs.

(1) HERSKOVITS, M.; L'Afrique et les Africains, entre hier et demain. Paris, Payot, 1965, p. 156.

Par conséquent, les jeunes qui avaient assimilé la culture importée, sont arrivés à mépriser la culture traditionnelle de leur peuple. Ils sont marqués par le goût du luxe, l'égoïsme et la vanité. Ainsi pour ceux à qui le confort matériel qu'a donné la civilisation occidentale a fait oublier leurs valeurs culturelles, ont beaucoup de difficultés à filtrer la culture du colonisateur pour ne retenir que des éléments techniques et scientifiques dont nous avons besoin et que nous pouvons facilement adapter à nos réalités, sans pour autant nuire à notre dignité et à notre originalité.

Ceci a provoqué des réactions des auteurs africains, notamment Claude Mac Kay lorsqu'il dit : "Vous êtes une bande pendue, vous les noirs instruits. On vous donne une éducation de l'homme blanc et vous apprenez à mépriser votre peuple "(1). Et Sebundanga continue en disant que si l'on entre " à l'école des blancs, on court aussi de grands dangers; car avec les techniques, l'école européenne vous enseigne aussi sa morale, sa religion, sa philosophie et vous sépare de votre civilisation africaine. Elle fait de vous des déracinés, des élites, oui, mais des élites décérébrés"(2).

Dès que l'école fut transplantée d'Europe en Afrique, il existe dans chaque société africaine, des espérances sociales qui sont liées à l'éducation. Les parents et les enfants africains voient en l'école avant tout la possibilité d'accès à un mode de vie nouveau, à un mode de vie plus agréable, à un mode de vie plus confortable et plus intéressant.

En effet, l'école représente de fait la seule porte menant au secteur moderne de l'économie et de la société. L'admission dans une école et la conquête d'un diplôme sont les clés qui permettent de pénétrer dans le monde des bureaux, des maisons modernes, des voyages et des agréments de la civilisation technique. Celui qui ne reçoit pas ces clés a peu de chance de passer sa vie autrement que dans le cadre de l'agriculture de substance, tel est le mythe de l'école en Afrique.

A ce propos, Pierre ERNY écrit : " L'école est recherchée non pas parce que ses enseignements sont perçus comme intéressants ou utiles en eux-mêmes, mais parce qu'elle autorise des espoirs de promotion individuelle hors milieu rural avec retombées favorables en finances et en prestige pour tout le groupe familial"(3).

(1) SEBUNDANGA, A. citant Claude MAC KAY; phénomène d'acculturation au Rwanda in Dialogue n°76 septembre-octobre 1979, p. 22

(2) idem, ibidem, p. 23.

(3) ERNY, P.: De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda, op. cit., p. 498.

Et HANF, T. renchérit en ces termes ; " Dans toute l'Afrique noire, l'éducation moderne est déplacée: une institution transportée d'Europe et non née dans la société africaine même. Ses structures et ses programmes sont pour la société africaine une innovation propre à changer les systèmes de valeurs et les lignes de conduite, bref à introduire un changement social"(1).

Certes, l'école a agi sur le milieu rural traditionnel en apportant un savoir nouveau et en modifiant les attitudes à l'égard des valeurs culturelles autochtones et de ceux qui les incarnaient.

Malgré l'idéologie coloniale que l'école transmettait, nous reconnaissons que ceux qui ont été éduqués dans cette optique ont fini par pénétrer même très loin dans le modèle proposé et, témoignant de certaines anomalies constatées autour d'eux, ils ont posé certaines questions qui ont abouti à la décolonisation des pays africains.

1.2.3.3. Urbanisation

Les jeunes gens quittent la campagne pour aller en ville, parce que le modèle de l'homme développé, c'est l'homme urbanisé. La plupart des gens conçoit très difficilement comment un rural peut être développé. Alors pour être civilisé il faut donc quitter la campagne.

Le processus d'urbanisation habitue les gens à apprendre à survivre de n'importe quelle manière. On voit par exemple des "sales gamins" (saligoma) errer un peu partout en vendant des choses de moindre importance, d'autres courent derrière des taxis en cherchant les passagers, ensuite on voit surgir d'un coup le banditisme et ses corollaires, à savoir la prostitution, le vol etc...

Tous ces conditionnements culturels nous empêchent de nous développer; au contraire ils nous enveloppent. Alors il faudrait avoir le courage de repenser notre culture et d'en tirer des éléments qui peuvent nous aider à reprendre notre destin en main. Il faut donc que les pays africains en voie de développement se déconditionnent culturellement et sortent du terrorisme culturel et idéologique.

(1) HANF, T. et Coll, Education et Développement au Rwanda, München, Weltforum Verlag, 1974, p. 138.

Tous ces phénomènes qui ont résulté du contact entre les sociétés traditionnelles et les sociétés industrielles sont désignés sous le terme d'acculturation. Il est précieux de constater que les peuples "civilisateurs" n'ont point abouti à détruire complètement le fond ancestral des cultures autochtones. Mais par contre, des sociétés traditionnelles ont atteint un certain niveau technologique grâce à ce contact culturel. Si nous faisons nôtre l'idée de P. Erny, nous pourrions dire que "l'acculturation n'est pas en elle-même

conflictuelle ou douloureuse. Tout dépend de la situation respective de deux cultures qui s'affrontent dans l'expérience intime de l'individu et de l'écart qui les sépare. Si elles se reconnaissent mutuellement, la complémentarité a des chances de l'emporter sur le conflit. Si au contraire l'une rabaisse, méprise ou ignore l'autre, l'acculturation exige une aliénation, un reniement d'une partie de soi-même, une dépersonnalisation"(1).

Dans les lignes qui suivent, nous luttons contre l'hégémonie d'une culture sur une autre et nous prônons la reconnaissance mutuelle des cultures qui est désignée sous le terme d'interculturalité.

1.3. Interculturalité : Dialogue des cultures.

Par interculturalité, nous entendons une évaluation, une reconnaissance des autres cultures et apprentissage de ces dernières en vue de mieux se comprendre, d'éviter le racisme et le chauvinisme.

Pour lutter contre les cloisonnements nationaux et le sectarisme sous formes diverses, il importe d'ouvrir chaque culture à toutes les autres, dans une perspective largement internationale, en encourageant et en multipliant les approches comparatives entre les pays et en s'attachant à l'étude des cultures appartenant à des lieux de jonctions de civilisations diverses.

La spécificité culturelle et les relations interculturelles apparaissent donc comme deux termes complémentaires, qui donnent un équilibre à l'ensemble des activités. Ce qui est plus important de vivre parmi des gens d'une autre race et d'autres moeurs, c'est de pénétrer en eux par les chemins de l'intelligence et de la compréhension.

(1) ERNY, P.; De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda, op. cit., p. 489.

La rencontre des cultures différentes ne pourrait pas être muette. Elle a donc provoqué un véritable dialogue des cultures.

Qui dit dialogue, " suppose liberté de juger, d'apprécier et de choisir. Ce choix ne peut manquer de provoquer un certain changement, d'influencer le devenir culturel des dialoguants: ce devenir ne peut pas, pour nous africains, être dissocié du double héritage de la tradition et du contact avec l'Europe; nous devons l'assumer librement et avec responsabilité "(1).

L'importance du dialogue des cultures est l'enrichissement mutuel fondé sur la reconnaissance de l'égale dignité de ces cultures.

Le terme dialogue renvoie aux échanges de vue entre deux ou plusieurs personnes pour trouver un terrain d'entente. Il suppose donc une série de préalables qui sont notamment, avoir quelque chose à dire, le droit à la parole, et le devoir d'écouter. En fait, le dialogue est fait de paroles et d'écoutes alternées. Avec Marcel DIOUF, nous dirons que l'expression dialogue des cultures renvoie "au processus par lequel deux ou plusieurs cultures, par - delà leurs spécificités et leurs différences irréductibles, éprouvent le besoin de s'interpeller pour échanger leurs expériences et s'enrichir réciproquement tout en restant elles-mêmes"(2).

S'adressant aux jeunes militantes et militants Rwandais dans son message du 21 Mai 1986, le Général-Major HABYARIMANA Juvénal, Président de la République Rwandaise, abonde dans cette même voie en ces termes :

"La grande tâche qui vous incombe aujourd'hui, qui vous incombera demain, jeunes militantes et jeunes militants, c'est d'être l'instrument de l'identification culturelle de notre peuple, la source de son enrichissement, grâce au contact et à la fréquentation d'autres cultures, d'autres civilisations en tirant avec discernement, ce qu'elles ont de plus précieux"(3).

(1) BAGARAGAZA, T., francophonie et dialogue des cultures in Dialogue N°113 Novembre-Décembre 1985, p. 9

(2) DIOUF, M. L'éducation et le dialogue des cultures, in EDUCAFRICA, N°11, Op. cit. p. 87.

(3) Présidence de la République Rwandaise; Exposé du Général-Major HABYARIMANA Juvénal à l'occasion de sa visite à l'Université Nationale du Rwanda, le 21 Mai 1986, op. cit. p. 49.

Si nous luttons contre l'acculturation qui est un déracinement culturel, la culture rwandaise ne doit pas se refermer sur elle-même. Elle a plutôt besoin des autres cultures pour son enrichissement à travers les apports venant d'ailleurs mais qu'elle doit trier raisonnablement. Les échanges culturels participent donc à la dynamique d'une culture vivante. Toute société humaine crée du neuf ou l'adopte, abandonne l'ancien ou le transforme. Ainsi, elle est constamment entraîné de prendre et de laisser, de donner et de recevoir. Ce sont tous ces processus que l'on désigne aujourd'hui par le terme générique de dialogue des cultures.

Les cultures, loin de devoir donc se refermer sur elles-mêmes, ont besoin les unes des autres. "A l'échelle nationale comme à l'échelle internationale, l'enracinement de chacun dans sa propre identité contribue, à travers l'échange, à fortifier et diversifier cette communauté plus vaste que forge la coopération. Le renforcement de celle-ci permet à son tour, le maintien de la diversité des cultures, nécessaire au progrès de l'humanité. Mais à condition que la coopération se traduise par des relations fondées sur la reconnaissance de l'égale dignité des cultures"(1).

C'est dans cette voie que nous allons parler de l'identité culturelle dans une pluralité des cultures.

1.3.1. Identité culturelle et pluralité des cultures

Le M.R.N.D. définit l'identité culturelle comme étant "le noyau vivant de la personnalité individuelle et collective, et le principe vital qui inspire les décisions, les conduites, les actes perçus comme les plus authentiques"(2).

Il s'agit donc d'un ensemble d'éléments divers mais interdépendants qui donne à un groupe social son individualité propre: une nation, un groupe régional ou ethnique.

(1) Voir Le courrier de l'UNESCO, Janvier 1983, p. 26

(2) M.R.N.D., Politique de l'éducation, de la culture, de la recherche scientifique et technique au Rwanda, Kigali; prenter set, 1984, p. 156.

Les Rwandais comme tout autre peuple, possèdent une identité culturelle qui les distingue des autres peuples. Dans le dialogue des cultures, le Rwanda a le droit d'intervenir avec son originalité digne d'intérêt, comme une sorte de principe d'individuation, une âme rwandaise qui informe la pensée, l'expression, le contact, le comportement, les aspirations ainsi que les valeurs et les réalisations de toute sorte.

L'affirmation de l'identité culturelle s'impose donc aujourd'hui comme un facteur puissant dans la vie des peuples comme dans les relations internationales. En tant que facteur de libération, l'identité culturelle apparaît comme une justification de mouvements d'indépendance et de résistance contre le colonialisme. Partout, le droit à sa propre culture est

"invoqué, au titre des droits de l'homme, dans les luttes contre les discriminations raciales, ethniques, linguistiques ou culturelles"(1).

Certes, l'affirmation de l'identité culturelle ne pourrait pas être considérée comme un repli sur soi ou comme une forme quelconque de chauvinisme. Au contraire, elle devrait participer avec une volonté ferme à la coopération culturelle internationale.

En effet, "la compréhension entre les peuples, loin d'être une pure aspiration ou bien encore de s'établir sur l'hégémonie d'une seule forme de culture revendiquant pour soi-même l'universalité, prend corps et renforce sa réalité concrète par les apports originaux des différents peuples, avec leurs traditions culturelles, leurs patrimoines historiques, leurs valeurs humaines et leurs formes originales d'expression artistique"(2).

L'affirmation de l'identité culturelle, pour chaque peuple, qu'il soit ou non une grande puissance, qu'il dispose pleinement de ressources et techniques ou qu'il soit encore en développement, est le fondement du pluralisme culturel. La reconnaissance et le respect d'un tel pluralisme, à égalité de droit et de dignité, apparaissent aujourd'hui comme un facteur de paix et de compréhension entre les nations.

(1) UNESCO, Comprendre pour agir, Paris, P.U.F.; 1977, p. 37

(2) idem, ibidem, p. 38.

En outre, il est important de noter que les problèmes concernant l'identité culturelle touchent aussi bien les pays à forte expansion économique et dotés d'une capacité technologique puissante que ceux qui s'engagent sur la voie du développement. Ils y sont cependant d'une nature parfois différente, mais d'une importance et d'une profondeur qui ne sont pas moindres.

Dans certains pays hautement industrialisés, beaucoup, surtout les jeunes, s'engagent dans la recherche d'une nouvelle qualité de la vie, fondée sur des valeurs qui ne seraient pas seulement celles de la production et de la consommation. Ils entreprennent la critique de toutes les formes modernes de l'aliénation humaine ou sociale, ils critiquent la façon de vivre des adultes. Ils aspirent donc toujours au changement. Pour eux, "la croissance économique ne saurait avoir un sens que si elle contribue à l'épanouissement des individus et des communautés, que si elle permet un surplus d'humanité et de créativité"(1). Ce qui suppose une autre vision des valeurs sociales et une autre façon de se comporter.

Un autre problème crucial des sociétés technologiquement développées est celui du nivellement culturel trop souvent favorisé par les grands moyens de communication des masses. En effet, "des idées stéréotypées, des intérêts commerciaux ou publicitaires prédominants, des programmes conçus pour la distraction mais se ramenant en définitive à creuser encore davantage le vide culturel sont trop souvent les impératifs qui découragent la création et les initiatives"(2).

C'est pourquoi, au rendez-vous des cultures, du donner et du recevoir, chaque peuple doit garder son identité culturelle tout en permettant un enrichissement du patrimoine national par le biais du pluralisme culturel. Le droit à la culture, en tant que droit de l'homme, suppose tout autant le droit de chaque communauté à sa propre culture que la possibilité d'accès à toutes les cultures. Dans le même ordre d'idées, le Général-Major HABYARIMANA Juvénal, Président de la République rwandaise, affirme : "...le génie de tout peuple, toute identité culturelle doit beaucoup, depuis toujours, à toutes les époques, aux échanges et aux apports venant d'ailleurs" (3).

(1) UNESCO; Op. cit., p. 38

(2) idem, Op. cit., pp 38-39

(3) Présidence de la République Rwandaise; Exposé du GENERAL-MAJOR HABYARIMANA Juvénal..., Op. cit., p. 49.

Ainsi, pour répondre à ce besoin impérieux, l'enseignement rwandais réformé vise l'ouverture sur le monde en dispensant l'enseignement du français, de l'anglais et du swahili dans plusieurs filières du secondaire.

A cet égard, l'UNESCO écrit ;

"Loin d'être perçue comme un facteur d'éclatement, une entrave à la bonne communication interculturelle, la diversité linguistique apparaît aujourd'hui, à travers une multitude de cas particuliers, d'un pays et d'un continent à l'autre, comme la condition même du dialogue entre les peuples et les cultures"(1).

La linguistique externe permet donc de pénétrer en profondeur des cultures diverses qui sont véhiculées par l'indispensable outil d'expression qu'est la langue.

1.4. Langue - langage-

Langue et langage sont deux entités tellement liées qu'il est difficile de tracer des limites nettes entre les deux. Les linguistes de renom tentent de faire une distinction entre ces deux concepts : selon DUBOIS, la langue est "un instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté"(2).

Pour SAUSSURE, "la langue est envisagée comme un système de signes vocaux, doublement articulés, particulier à une communauté donnée (par exemple le français, l'anglais, l'allemand etc...).

La parole est envisagée comme l'usage que tel individu fait consciemment ou non, de sa langue.

Quant au langage(*), au sens général, c'est une aptitude observée chez tout les hommes à communiquer au moyen de langues "(3).

Pour FOULQUIE, le langage est "la faculté d'exprimer sa pensée au moyen de l'appareil vocal dont la langue est un des principaux éléments. Le langage est donc une structure innée dans chaque individu, une partie de son équipement humain. On ne peut donc pas apprendre "le langage", mais on apprend une langue"(4).

(1) Le courrier de l'UNESCO, langues et langage N°7, Juillet 1983, p. 3.

(2) DUBOIS et Coll, dictionnaire de la linguistique, Paris, Librairie LAROUSSE, 1973, p. 276.

(3) MIALARET, G et Coll, citant SAUSSURE; op.cit.p. 274.

(*) C'est nous qui soulignons.

(4) FOULQUIE, P., Dictionnaire de la langue pédagogique, Paris. P.U.F., 1979, p. 281.

La distinction que l'on peut alors retenir est que la langue est l'ensemble de conventions linguistiques, un système de signes vocaux spécifiques à une communauté donnée, tandis que le langage est une capacité de l'homme de se servir d'une langue donnée. Au sens propre, le langage parlé, articulé ou phonique, se distingue de la langue : les intonations expressives font partie du langage et non de la langue. Une autre distinction que l'on peut encore retenir est que le langage est une structure innée dans chaque individu, tandis que la langue est acquise.

Le langage humain a toujours été décrit comme un système complexe de communication symbolique impliquant la maîtrise de l'habileté linguistique et le recours à des règles grammaticales très raffinées. Selon POMERLEAU, A., et MALCUIT, G.,

"Cette habileté, inscrite dans l'équipement génétique sous forme de dispositifs pré-câblés d'acquisition, aurait rendu tout jeune enfant apte à comprendre et produire les éléments universels de langue de son entourage"(1).

L'équipement génétique propre à l'espèce humaine détermine sûrement des modes spécifiques de communication linguistique et un cours spécifique de leur développement.

Pour LAFON, R., le langage se définit comme moyen d'expression, de contact, de communication. Il est l'instrument de l'interpénétration des consciences, de la participation à la mentalité collective. Il permet la référence à des objets d'abord, à des notions ensuite. Sa fonction est intentionnelle. La réalisation de son but de communication suppose l'acquisition d'un savoir. L'acquisition du matériel linguistique n'est pas un simple transvasement dans l'enfant d'une réalité extérieure. Le milieu propose donc à l'enfant un système déjà élaboré qu'est la langue, il lui en offre toutes les ressources en même temps qu'il lui en impose les formes (2).

En résumé, le langage est l'ensemble des moyens dont nous nous servons pour communiquer avec nos semblables.

(1) POMERLEAU, A. & MALCUIT, G.; L'enfant et son environnement, Canada, Presses de l'Université du Québec, 1983, p. 251.

(2) Voir LAFON, R., Vocabulaire de la psychopédagogie et de la psychiatrie de l'enfant, Paris, P.U.F., 1973, p. 502.

Il consiste avant tout dans la parole, c'est-à-dire dans l'emploi de sons articulés. Cependant il est important de préciser ici que l'homme s'exprime également au moyen de gestes. De toutes les façons c'est le langage articulé dont la perfection est la plus grande, qui répond mieux à la multiplicité et à la variété des notions à exprimer et son étude constitue le fond même de la linguistique. Et ce langage articulé n'est rien d'autre que la langue parlée ou écrite qui est le propre de l'homme.

1.4.1. Langue et Dialecte

La différence entre langue et dialecte ne relève pas de critères scientifiques absolus, mais plutôt de critères sociologiques et historiques. En effet, les dictionnaires autorisés sont très explicites sur le point. DUBOIS définit le dialecte comme suit :

"Le dialecte est une forme d'une langue qui a son système lexical, syntaxique et phonétique propre et qui est utilisé dans un environnement plus restreint que la langue elle-même"(1).

La langue étant également un instrument de communication qui possède son système lexical, syntaxique et phonétique propre, nous sommes alors amenés à conclure qu'il n'y a pas sur le plan linguistique de différence de nature entre la langue et le dialecte.

La seule différence notable paraît se situer sur le plan sociologique. En effet, "on ne saurait considérer un dialecte comme une forme dégradée d'une langue. Cette dernière n'est en effet jamais qu'une variante (parmi d'autres issues d'une même couche) que des raisons historiques et socio-culturelles ont "promue" au statut de langue dominante"(2). Cette définition permet de constater une fois de plus que c'est bel et bien le statut social et non la structure linguistique qui fait la différence. Ces constatations nous autorisent à dire que le dialecte et la langue sont deux appellations qui recouvrent la même réalité linguistique.

(1) DUBOIS et Coll; Op. cit. p. 149

(2) Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, 1976, p. 148.

Qui fait qu'une langue peut avoir des variétés dialectales selon l'étendue d'un pays, ou d'une région tel est le cas du Rwanda où le Kinyarwanda accuse ces variétés à savoir ikirera, ikigoyi, igikiga etc..(1).

Outre la langue et ses variétés dialectales, on peut rencontrer dans un même pays, les expressions comme langue maternelle, langue nationale, langue officielle, langue étrangère et langue d'enseignement dont nous allons préciser le sens.

1.4.2. Langue maternelle, langue nationale, langue officielle, langue étrangère et langue d'enseignement - distinction -

Les explications suivantes ne développent que les acceptions didactiques et pédagogiques qui s'attachent à ces expressions : (2).

1. La langue maternelle

La langue maternelle est considérée comme la langue que le sujet parlant a acquise dès le plus jeune âge pendant l'apprentissage du langage. Cette langue est généralement la langue ethnique lorsque le père et la mère sont originaires de la même ethnie et vivent dans le milieu d'origine. Ainsi définie, on parlera aussi de la langue parentale.

La langue maternelle n'est pas obligatoirement la langue de la mère. Par exemple, si le père est d'une origine ethnique différente et que la famille vit dans le territoire géographique couvert par l'ethnie paternelle; la langue maternelle sera celle du père. C'est pourquoi d'ailleurs on utilise aussi l'expression "langue de la première enfance" pour désigner la langue maternelle. Sur le plan pédagogique on parlera de la langue première.

La langue maternelle ne doit pas se confondre avec la langue usuelle et la langue d'alphabétisation.

La langue usuelle de l'enfant est la langue dans laquelle il s'exprime couramment dans les activités de la vie quotidienne. Il ne s'agit pas toujours de la langue maternelle que les circonstances peuvent reléguer dans un rôle mineur. Tel est le cas par exemple de la République Centrafricaine où la grande majorité des élèves d'âge scolaire dispose d'une langue maternelle

(1) Voir MUGESERA, L. Ururimi rw'igihugu n'irangamuco, in MINEPRISEC; Education et Culture N° 7-8 Juillet-Décembre 1980, p. 125.

(2) Voir POTH, J.; Langues nationales et formation des maîtres en Afrique. Guide méthodologique N° 2. Dossiers pour information des cadres de l'enseignement (Etudes et documents de l'éducation n° 4 Paris, UNESCO, 1984, pp. 43 - 44.

différente du sangö, pourtant la majeure partie de ces élèves (dans les classes avancées) a pour langue usuelle le sangö (langue nationale).

Elle peut aussi ne pas correspondre à la langue d'alphabétisation, langue des premiers accès à l'écrit et, par la suite des premiers apprentissages (lecture, écriture, calcul, observation).

En outre, il ne faut pas confondre langue mère et langue maternelle. La langue mère est une notion utilisée en linguistique historique et non en didactique. La langue mère est donc une langue qui a donné naissance à d'autres langues. Par exemple, le latin est la langue mère de l'italien, du français, de l'espagnol, du portugais etc., qui sont des langues soeurs.

2) Langue nationale et langue officielle

Selon l'UNESCO, on peut établir une distinction entre langue nationale et langue officielle comme suit :

"Langue nationale = Langue d'une entité politique, sociale et culturelle.

langue officielle = langue utilisée dans les activités officielles : pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire"(1).

Le statut de langue nationale est accordé à certaines langues endogènes et suppose un emploi institutionnel dans différents secteurs de l'activité nationale, Radio, journaux, alphabétisation des adultes, enseignements, tandis que le statut de langue officielle est généralement concédé par un choix juridique des autorités de l'Etat. En guise d'exemple, au Rwanda, le Kinyarwanda est la langue nationale et première langue officielle, le Français étant la deuxième langue officielle.

au Zaïre, swahili, lingala, ciruba et kikongo sont des langues nationales

- Le Français est la langue officielle.

3) Langue étrangère

L'expression ici employée est envisagée dans le cadre purement didactique car sur le plan socio-politique, il serait

(1) UNESCO, les langues africaines et l'anglais, Paris, UNESCO, 1953, p. 21.

difficile de dire par exemple que le français, l'anglais, langues officielles de nombreux pays d'Afrique (et langues étrangères sur le plan didactique), soient réellement des langues étrangères.

Il est important qu'un concept ou une expression soit utilisé dans un contexte bien précis pour éviter de confondre les critères socio-politiques avec les critères purement didactiques. Il peut paraître également excessif de considérer comme langue étrangère une langue qui serait apprise en classe par un enfant de langue maternelle différente, mais les deux étant langues nationales. Dans ce cas, il serait mieux d'utiliser l'expression "langue non maternelle".

D'un point de vue didactique, les langues étrangères dites langues non maternelles sont considérées comme des langues secondes, tierces, etc... selon l'ordre chronologique d'apprentissage. Ainsi, un Rwandais dont la langue maternelle est le Kinyarwanda, qui apprendrait à l'école primaire le français, à l'école secondaire l'anglais et, à l'université le Swahili, pourrait considérer le français comme langue seconde, l'anglais comme langue tierce et le swahili comme langue quatrième. Et d'un point de vue méthodologique, la situation sur le plan de l'apprentissage linguistique se définira comme suit :

- Langue 1 : Kinyarwanda
- Langue 2 : Français
- Langue 3 : Anglais
- Langue 4 : Swahili.

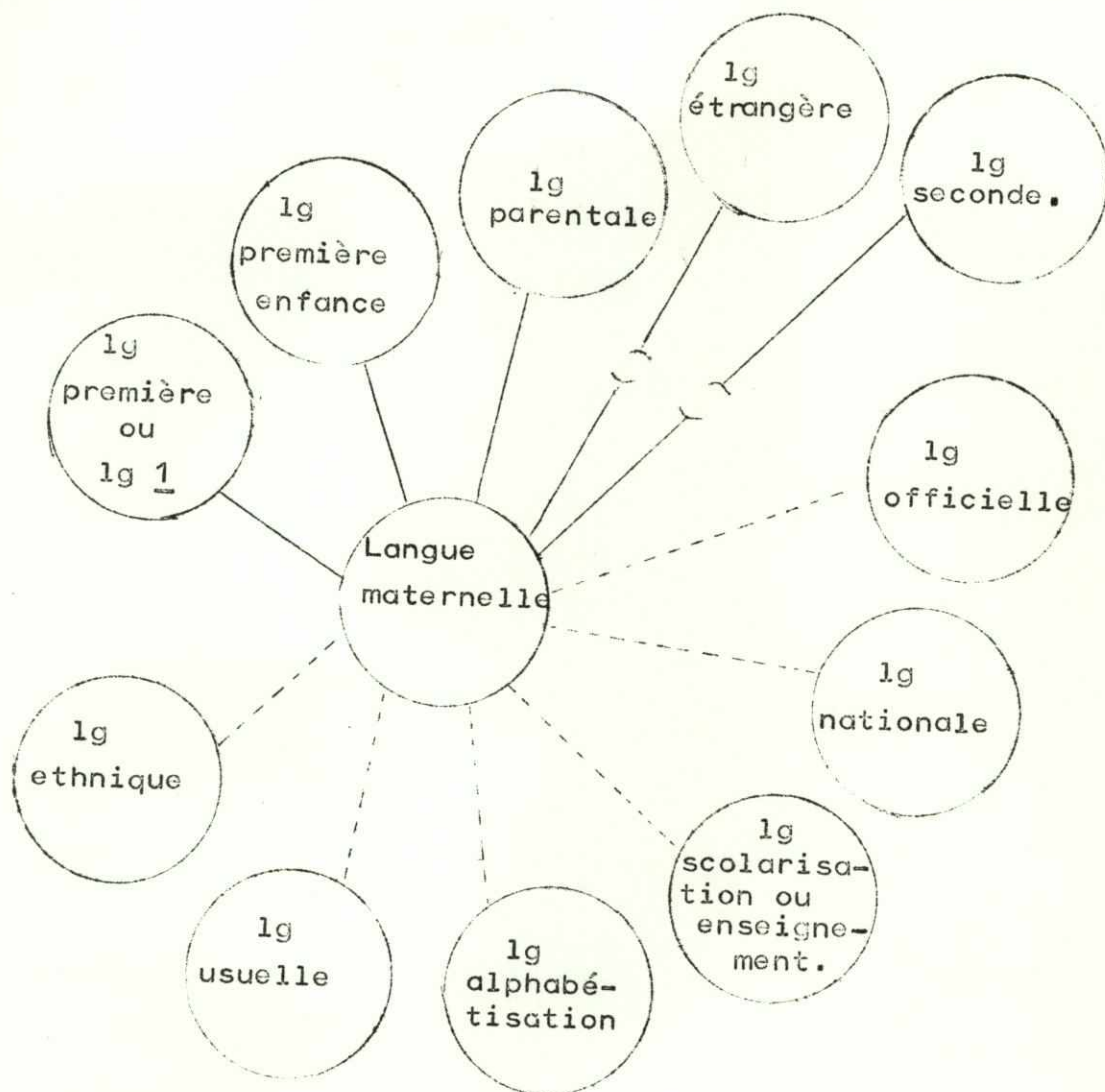
4) Langue d'enseignement

Le langue d'enseignement est la langue qui véhicule les connaissances scientifiques à l'école. C'est le support de la communication pédagogique. Le professeur - enseignant - et les élèves s'en servent en classe pour entretenir des relations pédagogiques. Cette langue peut être appelée aussi langue de scolarisation.

Sur le plan de la pédagogie pratique, la didactique d'enseignement d'une langue maternelle sera différente de la didactique d'une langue étrangère.

Faisons la synthèse des relations que peuvent entretenir ces expressions dans le tableau suivant :

Tableau N° 1 : Synthèse de ces explications (1).



Légende

lg : langue ; Lg 1 : langue première

————— : lien obligé

- - - - - : lien possible

—————< >————— : lien impossible.

1.4.3. Fonctions du langage

Le langage parlé a comme première fonction d'exprimer, ou de communiquer des états émotifs, des informations, des idées etc.. aux membres de sa collectivité.

(1) Source : Poth, J.; Op. cit. p. 45.

Il est donc le moyen de communication par excellence de toute société connue.

En faisant prendre conscience à l'homme de sa propre langue, en lui apprenant à en faire usage, on en fait un être humain. Pour montrer l'importance du langage, Eckhard Breitinger va jusqu'à dire : "Pour que l'Africain se sente vraiment vivant, il doit s'entendre parler. Parler fait partie de son existence"(1).

Ce n'est pas uniquement l'Africain qui éprouve un grand besoin de parler ou de communiquer ses états émotifs, mais c'est tout homme normal vivant dans une société. Parce que le langage est un élément essentiel d'épanouissement de sa personnalité et de compréhension de son environnement.

Par fonction du langage, on entend l'acception la plus courante, le rôle, l'activité utile du langage. En d'autres mots, l'utilisation d'un code pour la transmission d'un message entre un émetteur et un destinataire afin de leur permettre d'entrer en rapports. Certes, tout échange verbal comporte essentiellement trois facteurs constitutifs, à savoir celui qui parle; ce dont on parle et celui à qui l'on parle. Ou plus précisément, un locuteur qui manifeste son attitude psychologique dans un message; le message qui, pour être opérant, requiert un contexte auquel il se réfère, contexte saisissable pour le destinataire avec lequel on communique.

Le mérite de Jakobson, R.(1963) est d'avoir clairement esquissé six fonctions du langage :(2)

Au niveau du locuteur - destinataire, il distingue la fonction dite expressive ou émotive. Cette fonction vise à une expression directe de l'attitude du sujet à l'égard de ce dont il parle. Elle tend à donner l'impression d'une certaine émotion, vraie ou feinte.

Cette fonction colore à quelque degré tous nos propos : passion, ironie, emphase etc...

(1) ECKHARD BREITINGER; la littérature pour enfants et Education dans des contextes multiculturels in EDUCAFRICAN n°11, op.cit.p.173.

(2) Cfr. JAKOBSON, R., Essais de linguistique générale tome 1, Paris, Ed. de Minuit, 1963, pp.214 -220.

La fonction émotive est une extériorisation, une expression, une manifestation de soi, ou plus précisément, de ses sentiments. Elle est intimement liée à la poésie lyrique orientée vers la première personne. Exemple :

" Je suis un guerrier qui part en expédition pour se battre " (1).

Au niveau du destinataire se situe la fonction conative. Le locuteur appelle le destinataire, tente de l'influencer, et, lui communique sa pensée en vue d'une action précise. Dans ce cas-ci, c'est la deuxième personne qui domine, le vocatif, l'impératif et les autres formes injonctives. Exemple: "toi qui aimes tant tes vaches, tu dois, pour les défendre, jeter ta lance sur tout ce qui bouge " (2).

La fonction phatique du langage apparaît dans les messages qui servent essentiellement à établir, à prolonger ou à interrompre la communication ou alors à accentuer le contact ("n'est-ce pas ?") ou à vérifier si l'interlocuteur est toujours attentif ("vous me suivez ?"). Ce genre de message n'est pas nécessairement porteur d'information. Il intervient tout simplement pour maintenir le contact entre les interlocuteurs. ("Dites-moi..."), ("Je vois...") ("oui!") etc...

En ce qui concerne la fonction poétique, la structure du message en tant que tel est considérée comme ayant une valeur intrinsèque, comme étant une fin en soi. La visée du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte, est ce qui caractérise la fonction poétique du langage. A des degrés divers, chaque locuteur recherche inconsciemment la meilleure configuration possible du message.

Une distinction a été faite dans la logique moderne entre deux niveaux de langage, le "langage - objet", parlant des objets et le "métalangage", parlant du langage lui-même. Notons ici que ce métalangage n'est pas seulement l'apanage des logiciens et des linguistes, mais il joue aussi un rôle important dans le langage quotidien. Lorsque le message renvoie au code utilisé, c'est la fonction métalinguistique qui intervient. La plupart des énoncés courants comportent implicitement ou explicitement, une référence à leur propre code.

(1) et (2) des exemples tirés in RODEGEM, F., la fonction hyperphatique du langage, Louvain, U.C.L., 1984, p. 278.

Chaque fois que les interlocuteurs jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code. Ce discours remplit alors la fonction métalinguistique. Pour ce faire, les interprétations, les gloses, les définitions, qui ont pour l'objet l'élucidation des mots et des phrases, sont métalinguistiques.

Enfin, vient la fonction référentielle qui concerne le contenu communiqué, le contexte saisissable par le destinataire, et qui est soit verbal, soit susceptible d'être verbalisé; telles sont les six fonctions du langage que JAKOBSON Roman a essayées d'esquisser.

La fonction référentielle est importante dans la communication, car elle permet une compréhension entre les interlocuteurs. Mais il nous revient de préciser que dans la communication une compréhension totale entre interlocuteurs ne peut jamais s'établir. Il y a tout simplement une communication approximative. Cette dernière ne peut s'établir que quand il y a "une expérience commune à toutes les consciences pour qu'en nommant les mêmes objets par les mêmes mots, elles puissent rompre leur solitude et communiquer avec les autres "(1), et en plus de cela" les expériences individuelles seraient par nature et par définition non superposables, ce qui nous condamne à une communication toujours approximative"(2).

De ce fait, il n'est pas question de se comprendre à fond pour être en communication, il faut tout simplement qu'il y ait un code approximatif susceptible d'assurer une compréhension nécessaire entre interlocuteurs.

1.4.4. Langue et pensée

La psychologie génétique nous apprend que chez les jeunes enfants, la pensée ne se développe qu'au moment où le langage proprement dit est acquis. Par après le langage et la pensée seront étroitement liés tellement qu'ils détermineront ensemble tout le développement intellectuel ultérieur.

(1) et (2) MUCCHEILLI, R., Communication et réseaux de communication, Ed. E.S.F., 1980, p. 33.

En effet, la pensée en se développant, perfectionne le langage. Celui-ci en s'enrichissant facilite, consolide et précise la pensée en même temps qu'il en permet la transmission.

L'enfant apprend d'abord sa langue maternelle, laquelle joue un rôle prépondérant dans le développement intellectuel de l'enfant.

A ce propos, Joseph POTH écrit :

"Il faut considérer que les pouvoirs d'intériorisation, ceux qui s'identifient avec la pensée et la conscience réfléchie, s'exercent - au premier stade de l'enfant - à travers la langue maternelle de l'enfant du fait précisément qu'elle constitue la seule possibilité de verbalisation active"(1).

C'est bel et bien dans la langue maternelle que se traduisent les premières conquêtes opératoires à partir desquelles se construit et mûrit l'esprit de l'enfant. L'intelligence abstraite ne peut donc pas être solidaire au départ d'une langue seconde. Pour ce faire, la pédagogie active qui fait sortir l'opération de l'action n'est sérieusement envisageable que dans le contexte linguistique maternel de l'enfant.

C'est par la langue que l'homme accède à la connaissance du monde et s'enrichit intellectuellement. Les savoirs ne se transmettent de génération en génération que grâce à la langue. Cette dernière est donc :

"le lieu où se disent l'expérience et les savoirs des générations passées aux générations présentes. Elle est pour ainsi dire le moyen de connaissance du monde comme elle est le cadre de notre pensée"(2).

A la lumière de ces considérations, nous pourrions dire, sans entrer dans le détail, que le langage est l'un des principaux moyens permettant d'ébaucher, de synthétiser et de renforcer des façons de penser, de sentir, voire même de se comporter fonctionnellement liées au groupe social. Ce qui nous permettra de dire aussi que la langue est intimement liée à la culture.

-
- (1) POTH, J., L'Approche psychopédagogique et ses implications sur le choix des langues d'enseignement en Afrique. Section Français du B.P.E.S. Juin 1979, p. 12.
- (2) GAHIGI, G., Le potentiel culturel au Rwanda, in MINEPRISEC, Education et Culture N°7-8, Juillet-décembre 1980, p. 40.

1.4.5. Langue et culture

La langue est quelque chose de très important à considérer parmi les éléments potentiels de la culture du pays. La culture se reflète en effet, dans la langue qui est un moyen essentiel par lequel un peuple qui la parle se manifeste en communiquant ou en énonçant les idées, les sentiments, les connaissances etc..

La langue est donc par excellence le grenier de la culture du peuple qui la parle : actes, comportement, éducation, habillement, tout cela se manifeste à travers la langue parlée. Ainsi, elle est le vecteur principal de la culture. Epaulé par SAPIR Edouard nous dirons :

"Loin d'être un ensemble isolé, la langue est une partie importante d'une culture, comme telle, elle réfléchit dans sa matière, c'est-à-dire essentiellement dans son vocabulaire, un grand nombre des éléments méta - linguistiques de cette culture"(1).

Dans l'aspect subjectif ou symbolique de la culture, c'est-à-dire celui qui renvoie aux facteurs auxquels se réfèrent les membres d'une société donnée dans leurs rôles, leurs relations sociales et à travers des quels ils expriment leur vision du monde et manifestent les valeurs auxquelles ils adhèrent, la langue occupe une bonne place. Elle reflète certains éléments culturels à travers ses aspects lexicaux.

En guise d'illustration, donnons l'exemple de la vache dans la société rwandaise : Dans une société comme l'ancien Rwanda, la vache avait une grande importance. Alors dans la mentalité d'un Rwandais, la vache - inka - évoque tout un complexe d'idées et de concepts à savoir richesse, puissance, honneur, prestige, beauté, viande, lait, femme, bref, tout ce qui est appréciable. Dans cette optique, dire à une jeune fille rwandaise qu'elle regarde comme un veau qui est dans l'étable (arareba nk'inyana iri mu ruhongore; ni maso y'inyana), revient à lui dire qu'elle a de beaux yeux, qu'elle est belle ! c'est donc la flatter. Mais pour une jeune fille française, cette expression peut provoquer une autre attitude voire une insulte pour elle, parce que chez-elle, une vache évoquerait peut-être la viande, du lait, l'agriculture ou être laid pourquoi pas? Donc la vache est vue différemment selon les cultures.

(1) SAPIR, E., Anthropologie 2. Culture, Paris, Presses de l'imprimerie de corbière et Jugain, 1969.p. 63.

Un autre exemple que nous pourrions donner est que dans une société où les notions de famille et de parenté sont importantes, on aura beaucoup de termes pour désigner les différents liens de parenté ou les différents échelons dans la naissance, Par exemple en Kinyarwanda on aura

imfura : le premier né (de la famille)
ubuheta: le deuxième enfant
ubuheture : le troisième enfant
nyabune : le quatrième enfant
nyandwi : le septième enfant - un nom propre-
MINANI : le huitième enfant. " "
Nyabyenda : le neuvième " "
Misago : L'onzième enfant - " "
Bucura : le dernier enfant - le dernier né-

Dans une autre société que celle du Rwanda, ces termes seront peut-être plus réduits. En français on a par exemple l'aîné, le puiné..., le cadet. Mais on ne peut pas établir une équivalence entre l'aîné et imfura, le cadet et bucura. Dans la langue française, le puiné et le cadet sont presque synonymes, tandis que l'on est aîné par rapport à quelqu'un d'autre même si on n'est pas le premier né.

Les termes "aîné" et "cadet" correspondent respectivement à ceux que nous avons en Kinyarwanda : "Mukuru" (grand frère) et "Murumuna" (petit frère). On peut dire par exemple :
c'est mon frère aîné (ni mukuru wanjye)
c'est mon frère cadet (ni murumuna wanjye).

Nous avons aussi d'autres expressions en kinyarwanda qui montrent des relations que nous entretenons en dehors des liens de parenté, comme par exemple : "umukobwa ni nyampinga". Dans la mentalité rwandaise, cette expression signifie que la fille reconnaît toute personne de sa colline d'origine lorsqu'on se rencontre ailleurs (là où cette fille est mariée). Elle le prend donc pour son frère même s'ils n'ont aucun lien de parenté.

Dans la culture idéologique, il y a un élément culturel irrésistible à l'usure du temps et au frottement des civilisations, c'est bien la religion. Dans ce domaine religieux, le Kinyarwanda possède tout un vocabulaire spécialisé des imandwa (rites religieux). Tout cela est la culture même du peuple Rwandais.

Dans cette optique, KAYIBANDA Grégoire se montre très lucide en disant :

"quand je parle du Kinyarwanda, il ne s'agit pas seulement de notre langue. Il s'agit plutôt de notre culture intégrale sous toutes ses formes. [...]; Le Kinyarwanda comprend plusieurs autres domaines : Education des enfants, le commerce, l'architecture, le célibat dans l'idée du Munyarwanda, les relations du Munyarwanda avec les être inanimés et dénués d'intelligence, la médecine traditionnelle avec ses rites, les relations du Munyarwanda avec l'étranger, l'hospitalité rwandaise, l'amitié, la guerre, la morale, l'ethnique et ses normes, les outils du Munyarwanda, les valeurs et la technique de la fabrication, l'émigration et ses causes, la sculpture sur bois et la peinture, la céramique, la religion et sa place [...]/ dans les classes de la société. Tout cela ensemble constitue ce que nous appelons le Kinyarwanda"(1).

Toutes ces considérations illustrent par là que la langue, l'instrument de communication entre les hommes, véhicule leur culture et mode de penser. S'il faut nous résumer, l'on peut dire que le langage est le mode d'expression le plus couramment et le plus communément employé par l'homme et par voie de conséquence, constitue la plus importante des manifestations culturelles, notamment par ses proverbes et sa littérature. En effet, la grammaire d'une langue n'est rien d'autre que l'ensemble des structures de pensée et d'expression de ceux qui la parlent, et son vocabulaire n'est que l'ensemble des termes par lesquels ils expriment leur culture et tous deux sont donc deux puissantes formes de manifestations culturelles.

Une langue représente un ensemble de concepts et de formes plus ramassé et plus cohérent que la culture dans sa totalité. Ainsi, tout changement modifiant la langue est en général plus décisif et plus continu que ceux qui affectent la culture

1.4.6. Langue et société

Si la langue est considérée comme un système de signes vocaux et éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux; autrement dit un ensemble de conventions linguistiques

(1) MUKAMPUNGA, A. Citant KAYIBANDA, G., Réflexion sur le fondement culturel de l'éducation au Rwanda, Louvain, U.C.L., 1975, p. 28 (mémoire inédit).

reposant sur trois systèmes différents, à savoir :

- système phonétique (émission sonore),
- système des mots (vocabulaire) ,
- système morphologique (structure grammaticale...),

nous sommes autorisés à dire que la langue est le produit de la société qui la parle.

En effet, l'une des grandes inventions de notre peuple Rwandais, c'est d'avoir mis sur pied une langue qui exprime notre société rwandaise. Il n'y a personne qui peut nier que les Rwandais vivent ensemble dans un univers linguistique. A ce sujet, GAHIGI, G. écrit " L'existence du Kinyarwanda a permis à nos ancêtres de communiquer leur expérience, d'organiser leur vie. C'est grâce à cette langue que le peuple Rwandais a réussi tout au long de l'histoire à renforcer son unité par le processus de communication, à former sa personnalité sociale, à accéder aux traditions orales ayant trait aux connaissances "(1).

Comme nous l'avons vu précédemment, le rôle primordial de la langue est de servir comme l'instrument de communication. C'est alors la société qui détermine la langue de communication : Elle décide des mots à utiliser et leur choix est en fonction de la culture de cette société.

En effet, à chaque type de situation correspond un type de communication qui détermine à son tour un choix lexical à utiliser. Dans notre société rwandaise par exemple, la façon de s'adresser à une personne âgée ou à un supérieur dans la hiérarchie administrative n'est pas la même que pour s'adresser à un égal. La situation détermine donc le genre de communication et le choix lexical.

Dans une société donnée, on peut utiliser deux ou plusieurs langues différentes dans la communication et dans ce cas on parlera de bilinguisme, trilinguisme...multilinguisme. En l'occurrence, le choix de la langue à utiliser sur le plan national s'impose d'une façon arbitraire. Ce choix arbitraire au niveau des langues est souvent dicté par des conditions sociologiques.

(1) GAHIGI, G. Op. cit., p. 43.

Par exemple au Rwanda, on recense sept langues autochtones différentes: uruciga, igishobyo, igihunde, igihavu, amashi, urucuzi et enfin ikinyarwanda(1). Et selon l'article 4 de la Constitution du 17-12-1978, le Rwanda se déclare officiellement bilingue :

Le Kinyarwanda est la langue nationale et première langue officielle, le français étant la deuxième langue officielle. Les raisons sociologiques avancées à ce propos en sont que le Kinyarwanda est une langue comprise par presque la totalité de la population et le français, langue étrangère, vient dans le souci d'interculturalité, car c'est une langue de grande diffusion. C'est d'ailleurs dans cette optique que nous allons analyser le bilinguisme au Rwanda.

1.4.7. Le bilinguisme au Rwanda

Maurice Van OVERBEKE définit le bilinguisme en ces termes : "le bilinguisme au sens strict, qui est celui qu'on vise en général lorsqu'on emploie le terme, c'est quand une personne ou un groupe maîtrise, à côté d'une langue maternelle qui constitue déjà une langue correcte, une seconde langue de culture qui leur permet d'entrer en relation avec une autre communauté linguistique"(2).

Au même passage, GASANA, A. tout en s'excusant du néologisme, pose la question de savoir si bilinguisme ne serait pas également biculturisme, car on ne pourrait maîtriser les deux langues sans maîtriser les deux cultures en présence.

Les propos de GASANA sont très pertinents. En effet, pour maîtriser une langue il faut connaître à fond la culture véhiculée par cette langue.

Or, au Rwanda, au moins 90% de la population ne connaissent pas le Français. Ils ne parlent que leur langue maternelle, le Kinyarwanda. Comment alors pourrait-on parler de bilinguisme au Rwanda ? Il est vrai qu'au Rwanda, nous avons des individus bilingues, c'est-à-dire ceux qui se montrent capables de se servir autant du Kinyarwanda que du français.

(1) Cf MUGESERA, L., Ururimi rw'igihugu n'irangamuco, in MINEPRISEC, Education et Culture N°7-8, Op. cit., p. 125.

(2) GASANA, A., Citant Van OVERBEKE, M., Bilinguisme et traduction: le cas du Kinyarwanda et du français, Ruhengeri, U.N.R., février 1984, p. 2 (document inédit).

Mais ils ne constituent que la minorité de la population. En l'occurrence, on pourrait dire qu'au Rwanda, il existe un bilinguisme mais restreint.

L'usage de la langue seconde tend à se confondre avec la génération.

En effet, les jeunes ont tendance à communiquer dans une langue seconde, tandis que les vieux, généralement monolingues, souhaitent utiliser la langue maternelle ou nationale pour garder l'unicité de la société. Le multilinguisme amène en fait, à l'éclatement de la société.

Cependant, au niveau officiel, le choix de la langue seconde est généralement lié à la profession exercée et son degré d'acceptation dans ses fonctions véhiculaires est tributaire de l'idéologie linguistique. Le tableau suivant nous donne une typologie des situations où la langue première et la langue seconde entretiennent des relations caractéristiques.

tableau N° 2(1). : typologie des situations

- | |
|---|
| (1) langue 1 > langue 2 : bilinguisme d'opportunité (technique) |
| (2) langue 1 = langue 2 : bilinguisme de complémentarité |
| (3) langue 1 < langue 2 : Bilinguisme généralisé qui tend à l'élimination de la langue 1 et par conséquent qui aboutira au monolinguisme. |

Le Rwanda se classe parmi les pays dits Unimodaux c'est-à-dire "qui jouissent toujours d'une grande tradition nationale et sont déchirés par le désir de respecter cette authenticité particulière d'une part (notamment en maintenant une langue indigène comme langue nationale) et par les besoins de la vie moderne d'autre part (notamment en reconnaissant une langue internationale comme une langue officielle)"(2).

-
- (1) Source : Notes du cours "Eléments de technique de communication sociale", dispense par RWEGERA Damien à l'U.N.R.; F.S.L.; Lic. I, 1987
- (2) NTURO, M., Bilinguisme scolaire au Rwanda et dans les pays limitrophes (1884 - 1972), Fribourg, Université de Fribourg/ Suisse, 1973. p. 85. (mémoire inédit).

Ce faisant, nous le situons au niveau du bilinguisme d'opportunité, parce que le Kinyarwanda, langue première, est utilisé presque partout, hormis le domaine technologique qui reste jusqu'à nos jours l'apanage du français.

En outre, le français n'est généralement pas utilisé dans toutes les situations de communication de la vie courante. Il n'y a donc pas un français populaire, mais une langue scolaire, utilisée dans des cas bien précis, par la partie de la population qui a atteint un certain niveau d'instruction.

Par contre, dans l'administration, le Rwanda embrasse officiellement un bilinguisme de complémentarité, en ce sens que les textes légaux sont écrits en deux langues Français/Kinyarwanda. Mais, bien que ce bilinguisme soit institutionnalisé au Rwanda, cela n'implique pas que tous les documents officiels soient bilingues. En effet, quand on regarde la réalité quotidienne, on a tendance à croire que le français est le plus employé dans l'administration :

Bureaux administratifs, bureaux de statistique, contentieux, administration générale, cabinets des ministres etc..., bref tous les bureaux administratifs en ville portent les écrits en français et pas en Kinyarwanda. Et en plus de cela, plusieurs articles en français ne comportent pas de version en Kinyarwanda. Une étude statistique (1979) sur l'utilisation de deux langues dans l'administration publique a révélé que le Kinyarwanda est en pratique un peu éloigné des messages oraux.

En effet, il s'agit d'un Kinyarwanda qui se situe à la limite du "discours mixte" en ce sens que la majorité des éléments utilisés sont du français(1).

Dans des cas pareils, on a tendance à penser que le français est une langue officielle dans les milieux intellectuels et le kinyarwanda une langue officielle dans les milieux paysans, puisque la plupart des documents en Kinyarwanda sont ceux qui regardent la masse paysanne. (C'est-à-dire ceux qui n'ont pas eu la chance d'apprendre le français). Il serait donc mieux que les deux langues soient utilisées dans les proportions égales.

(1) Pour plus de détails, lire KARANI.J.B.; contribution à l'étude des langues en contact. La Rwandisation et la langue administrative. Exemple du journal officiel. Butare, U.N.R., Faculté des Lettres, 1979. (mémoire inédit).

Pour relever la situation, le colloque sur l'aménagement linguistique terminologique au Rwanda, réuni à Kigali du 13 au 17 février 1984 a recommandé :

"que le pays se dote de moyens législatifs adéquats pour que le Kinyarwanda et le Français soient utilisés dans les proportions égales et que, à long terme, le Kinyarwanda soit promu au rang de langue officielle unique; dans ce dernier cas, le recours à d'autres langues ne se fera que lorsque les circonstances ou les situations de communication l'exige, selon une pratique du bilinguisme fonctionnel, ce qui entraîne une politique d'enseignement des langues étrangères"(1).

Cependant, le Kinyarwanda est utilisé à différents degrés, tant dans les activités de la vie courante qu'aux niveaux officiels et administratifs. Il est également "utilisé dans la presse écrite, et plusieurs journaux et hebdomadaires sont édités à l'intention des néoalphabètes.

Radio - Rwanda qui émet en trois langues sur une chaîne unique, 65% des émissions sont diffusées en Kinyarwanda, 21% en français et 14% en kiswahili"(2).

Quant au Français, seconde langue officielle au Rwanda, il est aussi présent dans plusieurs secteurs de la vie nationale. Il est en effet la langue de l'armée, le journal officiel du gouvernement est rédigé en français et en kinyarwanda. Mais la fonction du français au Rwanda n'est pas d'être une sorte de lingua franca, permettant à des communautés linguistiques différentes d'entrer en communication. Tel est le cas par exemple de plusieurs pays africains où la langue étrangère, le plus souvent européenne, est l'outil de communication entre des régions ou des tribus d'un même pays qui n'ont pas de langue nationale commune. Nous pensons notamment, en titre d'exemple, au Zaïre, un pays à forte hétérogénéité linguistique comptant environ 250 langues et 4 langues nationales (Kiswahili, lingala, ciruba et kikongo). La constitution zaïroise a conféré au français le statut de langue officielle(3).

(1) Cf CONFEMEN; Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs- bilan et inventaire. Paris, Ed. Champion, 1986, P 259.

(2) idem, Ibidem ., pp. 259 - 269.

(3) idem, Ibidem . pp 341 - 342.

Pour le Rwanda, la situation est différente dans ce sens que tous les nationaux parlent la même langue nationale et sont donc parfaitement capables de se comprendre sans faire appel à une langue étrangère.

Dans ces conditions, nous pourrions dire que l'importance du français concerne son efficacité, au regard des besoins de communication qu'ont les Rwandais dans quelques domaines de la vie nationale. Nous pensons notamment, aux sciences, aux techniques, à certains échelons de la communication institutionnalisée etc., aussi longtemps que nous n'avons pas encore les termes appropriés à ces domaines en Kinyarwanda. Et comme le souligne NKUSI, L.,

"Le français et la kinyarwanda se répartissent donc les domaines de la vie nationale, établissant ainsi une certaine diglossie, le kinyarwanda étant le domaine de l'intérieur, de la réserve, le français, la langue de l'extérieur, de l'ostentation, du brio"(1).

Cette importance accordée au français, fait que la politique éducative au Rwanda, donne une place non négligeable à cette langue dans les programmes scolaires de l'enseignement secondaire. C'est la raison pour laquelle le bilinguisme scolaire au Rwanda a retenu particulièrement notre attention.

1.4.7.1. Le bilinguisme Scolaire au Rwanda.

Au sens socio-pédagogique du mot, le bilinguisme est "l'apprentissage simultané de deux langues par l'enfant, soit dans le milieu social, soit pour l'une d'elles au moins par l'enseignement scolaire"(2).

Le bilinguisme se présente sous des formes multiples et il est difficilement isolable du fait de son mélange avec divers facteurs sociaux. Mais on distingue surtout :

- L'usage du français et d'une langue culturelle;
- L'emploi d'un dialecte apparenté à une langue de culture et d'une autre langue;
- L'apprentissage de deux langues de culture, l'une pouvant être d'expansion très limitée et l'autre d'expansion très grande.

C'est ce dernier cas qui mérite de retenir notre attention.

(1) NKUSI, L., Le Kinyarwanda peut-il devenir un instrument de communication scientifique moderne? in MINEPRISEC, Education et culture N° 7-8, op. cit., p 130.

(2) DECOSTER, S. & Fernand HOTYAT; Sociologie de l'éducation, Bruxelles, Ed. de l'Institut de sociologie, U.L.B., 1970, p. 113.

En effet, il s'agit de l'apprentissage du français et du Kinyarwanda qui nous intéresse le plus. Néanmoins s'il nous est permis d'utiliser l'expression de Bilinguisme scolaire au Rwanda, cela ne veut pas dire que l'enseignement Rwandais et plus spécialement l'enseignement secondaire, s'occupe uniquement de l'apprentissage du français et du kinyarwanda. On apprend aussi d'autres langues. En effet, dans les mesures générales d'application de la réforme de l'enseignement, il est stipulé que "le kinyarwanda, le français et l'anglais sont des branches obligatoires de l'enseignement secondaire. En plus de ces disciplines, la langue swahili sera introduite dans certaines filières de l'enseignement secondaire vu son importance dans nos relations avec les pays voisins"(1)

L'emploi du français à côté du kinyarwanda intéresse particulièrement notre étude, parce que, comme nous l'avons vu antérieurement, ces deux langues se répartissent les domaines de la vie nationale. Et en plus de cela, le français a connu une situation privilégiée dans notre pays. Cette langue risque de se substituer à la langue nationale ou alors perturber son fonctionnement.

1.4.7.2. Problèmes psycho-sociologiques liés au bilinguisme.

1) Au point de vue psychologique

Chez les jeunes enfants, la vraie pensée ne se développe qu'au moment où le langage est acquis. Dans la suite, le langage et la pensée seront étroitement liés qu'ils déterminent ensemble le développement intellectuel ultérieur. Ce faisant, la structure mentale de l'enfant est déterminée par la structure de la langue qu'il apprend. C'est généralement sa langue maternelle qu'il apprendra pendant son enfance. Si maintenant on apprend en même temps une langue seconde à cet enfant, on lui induira parallèlement la structure mentale correspondante. Pourtant l'apprentissage simultané de deux langues risque de brouiller la connaissance de chacune d'elles; ce qui fait que finalement, l'enfant ne parlera correctement aucune de ces deux langues et, qui pis est, sa pensée sera embrouillée.

(1) MINEDUC, Mesures générales d'application de la réforme de l'enseignement, Mars 1976, p. 11.

De nombreuses controverses ont porté sur le point de savoir si le bilinguisme peut être un frein au développement intellectuel et au rendement scolaire. Mais il a été difficile de tirer des conclusions fermes des recherches, car les résultats pourraient être affectés d'influences socio-économiques et culturelles qu'il n'est pas toujours aisé de séparer(1). Cependant, les auteurs ayant traité ce problème estiment que les élèves faibles, handicapés ou inadaptés peuvent être troublés par l'effort exigé de l'enseignement d'une seconde langue. Ainsi, De Coster et Derume, en passant en revue l'ensemble des travaux sur le problème en question, constatent que presque tous les spécialistes sont d'avis que l'enfant doit recevoir l'enseignement dans la langue maternelle, l'enseignement de la seconde devant se faire à partir de la langue maternelle quand celle-ci est bien acquise.

Dans cette même perspective, Pierre ERNY écrit :

- Au plan intellectuel et affectif on pense que la discontinuité linguistique peut entraver l'intégration de la pensée et de l'expression,
- Au plan psycho-sociologique, l'apprentissage précoce d'une langue étrangère crée un fossé et suscite des tensions entre l'école et le milieu familial,
- Au plan pédagogique, l'usage des langues maternelles augmenterait la rentabilité de l'enseignement (2)!

2) Au point de vue socio - culturel

Apprendre une langue étrangère, ce n'est pas seulement surmonter les difficultés d'un nouveau système de communication, mais c'est aussi affronter des problèmes socio-culturels. En effet, chaque enfant arrive à l'école avec un bagage culturel, social, langagier généralement dans sa langue maternelle et une conception de la langue à apprendre, de son rôle dans la société dans laquelle il vit. Alors cela va déterminer l'attitude de l'enfant vis-à-vis de cet apprentissage. Ainsi, l'enfant peut être motivé comme il peut être inhibé ou frustré face à une nouvelle langue. Par conséquent, les difficultés rencontrées par les élèves ne peuvent donc pas être interprétées seulement en termes linguistiques.

(1) Ces recherches ont été faites en Belgique par Verheyen(1970) cf. De COSTER, S. & Fernand HUTYAT; op.cit. pp.114 - 115.
(2) ERNY, P. "Un siècle de pédagogie en Afrique noire" in Ethnopsychologie, juin-septembre 1972, pp.293 - 294.

3) Bilinguisme et interférence linguistique

Parler deux langues, c'est appartenir à deux cultures différentes. En effet, " on ne parlera parfaitement une langue que quand on en aura pénétré les mécanismes et que quand on saura exprimer les contours de la réalité dont elle constitue l'élément structurant"(1).

Un Rwandais par exemple, qui connaît aussi la langue française doit avoir fait sienne la vision française de voir le monde. Mais les deux visions ne doivent ni se confondre, ni se superposer, ni entretenir des relations de conflit, elles doivent purement et simplement cohabiter en tout équilibre.

Comme un vrai bilingue appartient à deux cultures, les langues qu'il parle doivent rester séparées comme le sont les cultures en question.

Néanmoins, nous constatons que le sujet parlant ne respecte pas toujours cette exigence. On remarque que quand il parle ou écrit une langue, des éléments ou des types de construction appartenant aux langues différentes de la sienne, sont utilisés d'un moment à l'autre. Ces éléments ou types de construction, sont appelés interférences.

L'interférence, en tant que phénomène, consiste en des changements subis par une langue en raison de l'influence exercée sur elle par une autre, tout en conservant l'identité de chacune d'elles. L'interférence consiste en effet, à utiliser des éléments d'une des langues en contact en observant les règles de fonctionnement d'une autre. Elle est donc une tendance mauvaise à utiliser dans une langue les éléments, les structures et les lois, appartenant à une autre langue. Par voie de conséquence, c'est l'ensemble de fautes commises à l'occasion de la transposition des lois de fonctionnement et des lois structurelles des langues dans une autre. En l'occurrence, on constate des contrastes linguistiques, autrement dit, des erreurs provenant de la transposition d'une langue sur une autre ou de la traduction d'une structure d'une langue (liée à sa culture) dans une autre. En guise d'illustration, nous donnons quelques exemples d'aspect contrastif Kinyarwanda - Français(2):

(1) BANGAMWABO, F., Bilinguisme et interférences linguistiques en littérature rwandaise in MINISUPRES, éducation, culture & science N°9 janvier-mars 1984, p. 86.

(2) Les exemples sont tirés in Schmitz Edith, Fiches de correction lexicale, Fichiers du Maître, Kigali, MINEDUC, bureau pédagogique, section de Français, 1975 - 1976. (S.P.).

1) Gaspiller

Il tomba amoureux d'une jeune fille, qui ne gaspilla pas cet amour.

^F
Akunda umukobwa cyane, nawe urwo rukundo ntiyarupfusha ubusa.

Gaspiller a un sens assez matériel, cependant on peut gaspiller son temps, ses talents etc...

Dans cette phrase précédente, on pourrait remplacer l'amour par l'occasion de se marier et on dirait :

- Il tomba amoureux d'une jeune fille qui ne gaspilla pas cette occasion (de se marier).

L'expression gaspiller une occasion est parfaitement correcte. Mais la traduction en Kinyarwanda évoque une attitude non élégante; et se traduirait plutôt par le verbe gâcher qui nous est proposé :

- Il tomba amoureux d'une jeune fille qui ne gâcha pas cet amour.

2) guerre.

Nyuma y'umunsi w'intambara, yararwaye.

Intambara irangiye yararwaye.

Après le jour de la guerre, il est tombé malade.

^F
Après le combat, il est tombé malade (c).

Après la bataille, il est tombé malade (c).

Sans prétendre entrer dans les détails, on peut dire que une bataille est un combat livré entre deux armées ou entre deux ou plusieurs personnes, tandis que une guerre est une lutte organisée entre deux ou plusieurs Etats.

La confusion d'emploi est fréquente en kinyarwanda. En effet, le mot intambara est beaucoup employé que le mot indwano qui signifie proprement la bataille ou le combat.

Dans ces exemples, les erreurs proviennent de la transposition d'une langue sur une autre.

3) Annoncer.

Barabamenyesha urupfu rwase.

On les annonce la mort de leur père.

^F
On leur annonce la mort de leur père.

(C) = Correct(e)

(F) = Faux(fausse), faute.

Construction correcte :

Annoncer quelque chose à quelqu'un.

La faute précédente résulte de la transposition du verbe Kumenyeshya avec sa structure complète.

En effet Kumenyeshya est un verbe bitransitif, ses compléments d'objets substantifs se construisent directement sans l'aide de préposition, tant pour l'objet - chose que pour l'objet-personne.

Exemple :

- Baramenyeshya abana urupfu rwase (on annonce aux enfants la mort de leur père)

Comme il n'y a pas de préposition pour l'un ou l'autre objet, la seule différence formelle qui se remarque entre les infixes-objets est celle des classificateurs et l'ordre dans lequel se rangent les infixes parmi les autres éléments du verbe.

Exemple :

- Bararumenyeshya abana (on l'annonce aux enfants),
- Barabamenyeshya urupfu rwase (on leur annonce la mort de leur père).
- Bararubamenyeshya (on la leur annonce).

La transposition de ces structures directes en français produit des phrases dans lesquelles les constructions verbales sont perturbées.

Les transitifs indirects deviennent directs ou inversement.

En outre, contrairement au verbe correspondant Kumenyeshya, dont le sens est très étendu, annoncer ne s'accommode pas de tous les compléments. On annonce une nouvelle ou un événement à venir. Le verbe annoncer n'a le sens d'expliquer que dans un contexte limité par exemple, annoncer la parole de Dieu, l'évangile. Dès qu'il y a une intention explicative, discursive, annoncer ne convient plus.

Exemple : Yahoraga yandikira incutize kugirango abamenyeshya akababaro ko.

Il écrivait toujours à ses amis pour leur annoncer
F
ses souffrances.

Il écrivait toujours à ses amis pour leur faire part
C
de ses souffrances.

Le phénomène d'interférence joue dans un sens comme dans l'autre, en d'autres termes, il y a une interaction ou influence entre les langues sans qu'aucune ne soit préservée de ce danger.

Les fautes d'interférences s'observent à tous les niveaux de la description linguistique notamment :

- au plan phonétique (accent et intonation)
- au plan phonologique (confusion des phonèmes)
- au plan morpho-syntaxique (confusion des sens, déformation structurale etc..).

Les conséquences des phénomènes du contact des langues et plus précisément, l'interférence linguistique, sont l'objet de la linguistique appliquée. Nous ne prétendons donc pas avoir épuisé ce phénomène. En effet, les exemples que nous avons présentés ne sont pas nécessairement les meilleurs et ne constituent non plus l'échantillon représentatif de tout ce que l'on pourrait entendre par interférence. Nous les avons choisis simplement parce qu'ils illustrent au mieux notre propos.

Certes, être bilingues ne veut pas dire transposer une langue sur une autre, non plus mêler les deux langues, mais plutôt utiliser la langue qu'il faut avec l'interlocuteur qu'il faut et dans un contexte qui convient.

En effet, un interlocuteur ou un lecteur qui ignore les langues étrangères, ces interférences pourraient constituer pour lui un obstacle à la compréhension.

La connaissance des langues étrangères nous permet de connaître les cultures véhiculées par ces langues. Cette connaissance nous permet de nous enrichir intellectuellement et d'équilibrer notre personnalité, parce que le monolinguisme n'est pas toujours satisfaisant sur le plan socio-culturel, en ce sens que, quand on ne connaît qu'une seule langue, on est physiquement et psychologiquement prisonnier des limites géographiques de la société qui la parle.

Nos écoles secondaires forment des bilingues qui vont à un certain moment oeuvrer un peu partout dans le pays. Mais des questions que l'on peut se poser sont nombreuses :

- Est-ce que nos élèves, au terme de leur formation connaissent réellement ces deux langues ?
- Est-ce qu'ils ont au moins maîtrisé leur langue maternelle pour pouvoir affronter efficacement la langue seconde ?
- Est-ce que les deux langues ne sont pas tellement mêlées qu'on risque d'embrouiller ce que l'on veut exprimer ?

A ce sujet, les propos de BUGINGO, E. sont pertinents :

"Aho ikibazo kili rero ni uko abajya bavugana bakumvikana ari abantu bazaba bahuje ubumenyi, urundi rulimi, umulimo, [...]. Ubwo rero mu myaka izaza kuvanga indimi nibyo bizaba bihanze.

Ikibabaje ni uko bese bazaba batazi izo ndimi, ugasanga ikinyarwanda, urulimi ruduhuza twese abanyarwanda, rukaduhuliza ku muco, ku mimerere, ku burere,, ku kinyabupfura, ku mihango, ku migani, [...], ugasanga urwo rulimi ruheze.

Mbese iyo umuntu ataye urulimi rwe aba asigaranye iki mu by'ukuli ? Kubwa njye mbona aba asigaranye bike cyane kandi bitari ibye"(1).

Si l'on essaie de traduire, on pourrait dire :

"Là où le problème réside, c'est que ceux qui se comprendront en communication par le langage parlé, sont ceux qui partagent les mêmes connaissances, la même langue étrangère, qui exercent la même profession, [...]. Par conséquent, dans l'avenir, le mélange des langues sera à la mode.

Ce qui est inquiétant, c'est que ceux qui mélangent des langues ne maîtrisent aucune d'elles. Alors, le Kinyarwanda, la langue qui nous unit nous tous les Rwandais, au point de vue culturel et personnalité collective, au point de vue éducation et coutume, [...], sera perdu.

Ainsi, si quelqu'un perd sa langue, qu'est-ce qui lui reste en réalité ? A mon avis, il lui reste peu de choses et qui ne lui appartiennent pas".

Ces points de vue montrent que toute société se reconnaît par sa langue d'autant plus qu'elle transmet sa culture.

Conclusion du Chapitre.

Dans ce chapitre nous avons précisé le sens des mots-clés utilisés dans ce travail.

Nous avons effectivement montré dans les pages précédentes que la culture est de nature sociale et un bien collectif, qu'elle est nécessairement apprise et non héréditaire.

(1) BUGINGO, E., Indahiro z'Abanyarwanda, Kabgayi, Imprimerie nationale, 1975, P. 46

En effet, c'est à travers la culture que l'homme prend contact avec lui-même, avec son milieu physique et social, qu'il exerce des contrôles sur lui-même, ses sentiments, ses besoins ses impulsions, qu'il manipule les choses et les êtres et les asservit à ses besoins et à ses fins.

Au-delà du psychique et du social, la culture affirme sa fonction la plus fondamentale, qui est de permettre à l'homme de s'humaniser.

Nous avons montré aussi que l'éducation et la culture ne sont pas deux domaines parallèles, qu'elles s'interpénètrent et que leur développement est à mener en symbiose. L'éducation scolaire doit chercher à prendre progressivement la relève de l'éducation traditionnelle, c'est-à-dire être plus en relation avec la culture spécifique du milieu. L'éducation joue en effet, un rôle culturel fondamental de préparer l'enfant à assumer les divers rôles qui seront les siens. C'est par elle que la culture crée et façonne la personnalité, soit en agissant directement sur l'enfant, soit en lui proposant des modèles et des exemples.

Elle doit donc remplir sa mission d'enculturation. "S'il est vrai que, chez l'homme les modes acquis de conduite dominant, les processus d'acquisition doivent prendre la forme d'une enculturation. C'est-à-dire d'une intégration à une culture, dont l'entourage familial, si déterminant dans la première enfance, n'est qu'un élément et un agent de transmission"(1)

En effet, tout être humain doit subir ce processus d'enculturation sans lequel il ne saurait exister en tant que membre d'une société, processus au cours duquel il apprend les formes de comportement admises par son groupe, et tend par conséquent à adopter le type de personnalité considéré comme désirable.

Quant à l'acculturation, nous avons adopté le sens ethnologique, selon lequel, l'acculturation est un déracinement culturel, un processus par lequel un groupe humain assimile tout ou une partie des valeurs culturelles d'un autre groupe.

(1) FILLOUX, J.C., La personnalité. Collection que sais-je ? Paris, P.U.F., 1980, p. 55.

Dans ce chapitre nous avons aussi présenté la relation intime qu'entretiennent la culture d'une société et la langue qu'elle parle. En effet, nous avons montré que la langue est le grenier de la culture du peuple qui la parle, un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse et se manifeste la culture de ce même peuple. Par conséquent, tout changement modifiant la langue est en général plus décisif et plus continu que ceux qui affectent la culture. C'est dans cette perspective que nous avons montré notre inquiétude à l'égard des problèmes liés au bilinguisme.

Nous avons ainsi présenté le cadre théorique qui doit orienter la suite de cette étude. En d'autres mots, c'est à partir de cette théorie de la langue dans ses rapports avec la culture nationale, et de l'engagement scolaire à la réalité socio-culturelle du pays, que nous allons mener une analyse des contenus des programmes scolaires en rapport avec le milieu, ce qui nous amenera à proposer une nouvelle stratégie éducative pouvant faciliter la promotion et l'intégration de la langue nationale dans l'enseignement secondaire rwandais réformé.

CHAPITRE 2 : ACCULTURATION A TRAVERS DES CONTENUS DES
PROGRAMMES SCOLAIRES DE L'ENSEIGNEMENT
SECONDAIRE - ANALYSE ET PRESENTATION DES
RESULTATS DE L'ENQUETE-

2.1. Inadaptation de l'enseignement à la culture rwandaise,
de la période coloniale à l'indépendance

Toute situation est le fruit d'une lente évolution et porte en soi les germes du futur. Ainsi pour saisir ce qu'il en est aujourd'hui et tenter de discerner l'avenir, il s'avère nécessaire de porter un regard vers le passé et de remonter patiemment et attentivement le cours de l'histoire.

Pendant la phase coloniale de l'histoire africaine, comme nous fait remarquer MERCIER,

"Les européens se sont livrés à une véritable imposition culturelle. A leurs yeux, il paraissait évident que les transferts d'idées et des valeurs, les jeux d'influences culturelles ne pouvaient avoir lieu que dans un seul sens et que l'Afrique ne pouvait rien apporter à la civilisation mondiale"(1).

Pour ce faire, ils ont importé les programmes de leurs pays d'origine qui ne correspondaient pas à la réalité africaine et en particulier rwandaise.

En effet, l'enseignement dispensé faisait appel à des disciplines profondément étrangères aux cultures indigènes, ce qui signifiait que l'enfant africain devait procéder à un ajustement général, non seulement quand il était à l'école mais même plus tard.

En outre ces éléments étrangers qu'introduisit l'enseignement européen firent naître des comparaisons entre cultures autochtones et étrangères, ainsi que des jugements de valeur qui eurent une grande importance sur la politique ultérieure. On arriva même à confondre facilement l'intelligence avec la facilité à s'adapter aux cultures européennes. Tous ces facteurs n'étaient finalement

"des manifestations du facteur les plus diffus, la tendance à considérer les croyances, les codes moraux, et les autres facteurs de régulation sociale indigène, avec leur culture matérielle et leurs techniques, comme d'une qualité ne méritant que peu, si ce n'est pas du tout, d'attention, lors de l'établissement des programmes des écoles africaines"(2).

(1) S. De COSTER, S. citant MERCIER, op. cit., p. 56.

(2) HERSKOVITS, op. cit., p. 148.

Et un peu plus loin, l'auteur ajoute :

"A cette époque, il n'y avait aucune politique éducative admettant qu'il puisse y'avoir au sein des sociétés africaines des valeurs sur lesquelles on puisse établir un programme d'enseignement"(1).

Le Rwanda n'a pas pu échapper à ce génocide culturel en matière d'enseignement.

En effet, les deux puissances coloniales, allemande et belge, ont favorisé une éducation scolaire imprégnée de leurs valeurs culturelles et qui laissait dans l'ombre celles de la population rwandaise. Les colonisateurs visaient donc dans leur politique éducative la formation des auxiliaires de la colonisation et une assimilation culturelle(2).

Les Belges qui ont occupé le Rwanda après les allemands ne voulaient pas former les élites du pays. C'était l'enseignement élémentaire qui les intéressait. Notons aussi que l'enseignement était aux mains des missionnaires et l'administration ne faisait que fournir des subsides. La politique scolaire de ces missionnaires était d'étendre l'influence chrétienne par les écoles sur la jeunesse montante, de former des collaborateurs catéchistes et un clergé local qui les aidaient dans l'évangélisation. Ainsi d'une façon générale, l'enseignement dispensé avait comme objectif principal l'évangélisation. C'est ce que souligne pertinemment la chronique trimestrielle de la société des missionnaires d'Afrique (1906) en ces termes :

"Le but que nous nous proposons est de préparer quelques élèves pour l'école apostolique et de former quelques chrétiens plus instruits qui puissent prendre plus tard de l'influence sur les néophytes et diriger la chrétienté, surtout par leur bon exemple, [...]. Les écoles obligatoires font détester le missionnaire et paralysent son oeuvre. Il suffit que nos néophytes sachent lire les livres de piété, [...]. Les savants coûtent beaucoup à instruire et sont chez les noirs surtout des orgueilleux, des déclassés, et un sujet d'ennui pour les missionnaires qui n'auront pas sitôt un emploi à leur donner. Un bon néophyte, sans prétention, qui cultive son champ et sa bananeraie à la sueur de son front fera toujours notre consolation"(3).

Cette défaillance tant qualitative que quantitative montre que les missionnaires n'avaient pas l'intention de former les élites du pays.

(1) HERSKOVITS, Op. cit., p. 148.

(2) Voir NDAYAMBAJE, J.D., Education et développement dans les anciennes colonies belges, Université de Fribourg (Suisse), 1978, p.92. (mémoire de licence inédit).

(3) Chronique trimestrielle de la société des missionnaires d'Afrique (Pères Blancs), 28^e année, N° 125, mars 1906, pp 166-167.

Un autre exemple montrant que les élèves qui fréquentaient l'enseignement secondaire en recevaient une éducation qui les déracinait de leur milieu, est la pratique quasi généralisée de l'internat dans cet enseignement. Nul n'ignore les avantages de l'internat par rapport à l'externat. Mais il faut chercher les mobiles inconscients qui tenaient aux structures de la pensée et à l'idéologie qui animait les partisans de l'internat de cette époque là. C'est ce que P. ERNY souligne lorsqu'il écrit :

"Les institutions religieuses ont toujours manifesté une prédilection certaine pour des écoles de type "total" où l'enfant est censé tout apprendre, la science, certes, mais aussi une manière de se comporter, une morale, une hiérarchie des valeurs, une discipline, en faisant comme si l'éducation acquise en dehors d'elles n'existait pas"(1).

Par ces propos, on sous-entend que le milieu extérieur est pernicieux, qu'il ne pourrait fournir que des sauvages, de païens, que l'éducation traditionnelle est totalement défailante et que par contre, l'école totale civilise et christianise les enfants. Ainsi l'internat devient

"le symbole même du déracinement et de la déculturation que l'on croit indispensables pour ceux qui sont appelés de toute façon à vivre hors du milieu rural et coutumier. Il signifie que la famille est jugée incapable de donner une éducation valable à partir d'un certain niveau et que seule une acculturation morale et religieuse intense est en mesure de compenser l'effritement, parmi la jeunesse instruite, des normes traditionnelles"(2).

Dans le même ordre d'idée, HATUNGIMANA, C. décrit la gravité de cette coupure en ces termes :

"Pendant neuf mois qui constituent l'année scolaire l'élève interne aura vécu en dehors de son milieu. Et s'il a la chance d'aller jusqu'au bout de ses études secondaires sur les minimum de six ans il aura vécu en famille une période d'un an et demi. Dès lors on voit quelle est la profondeur du fossé qui sépare l'enfant et les parents, la vie de famille et la vie passée au collège"(3).

A la lumière de ces considérations, on est amené à dire que pour former un homme nouveau, il fallait d'abord extirper les germes anciens et le couper de ses arrières. Ce qui fait croire qu'il s'agissait d'une pédagogie qui pratiquait la table rase pour pouvoir installer des connaissances nouvelles.

Le déracinement culturel des élèves du secondaires était encore aggravé par le fait qu'ils étaient appelés à se former auprès

(1) ERNY, P., De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda, op. cit., p. 524.

(2) Lokem, op. cit., p. 525.

(3) HATUNGIMANA, C., op. cit., p. 64.

d'éducateurs qui se situaient en marge de la société coutumière et dont l'action puisait à d'autres sources et se conformait à une autre logique que celle exercée par leurs familles.

Une autre illustration du déracinement culturel constaté à l'endroit de l'enseignement secondaire est qu'on négligeait le Kinyarwanda, langue nationale. A ce propos, ERNY, P. écrit :

"Il n'y a rien de scandaleux de voir quelques établissements choisis étudier jusqu'au latin et au grec : ce qui est par contre proprement scandaleux, c'est qu'en même temps on y néglige pour des raisons fallacieuses le Kinyarwanda"(1).

Un peu plus loin, l'auteur ajoute :

"Au niveau secondaire, la situation est en un sens encore plus grave du fait que les programmes ne ménagent au Kinyarwanda qu'une place minimale et qu'en plus on a tendance en beaucoup d'établissements à employer ces heures pour des matières plus "rentables"(2).

Ainsi, nous constatons que dans l'enseignement secondaire le Kinyarwanda était négligé. Son usage était aussi prohibé surtout dans les séminaires. Et à force de ne pas parler sa langue, de ne s'exprimer que dans une langue étrangère on risque d'être étranger à sa culture.

En outre, Pierre ERNY(3) nous fait remarquer que l'introduction de l'éducation européenne a presque toujours signifié le mépris et l'abandon du bien et du mal de l'éducation traditionnelle. A ce propos, BIMENYIMANA, J., précise que l'église catholique au Rwanda dans son catéchisme imprimé en langue rwandaise dès 1907 rejette et condamne globalement les coutumes rwandais comme païen. En guise d'illustration, il donne l'exemple du premier commandement de Dieu en ces termes :

"Le premier commandement de Dieu nous empêche de consulter les divins, de rendre un culte aux défunts et aux héros et nous défend toutes les pratiques païennes"(4).

Selon cet auteur, l'adjectif païen connote tout ce qui est étranger à la mentalité occidentale et être chrétien revient à être imprégné de la mentalité occidentale.

A l'encontre de cette conception du chrétien, Mgr. A. BIGIRUMWAMI s'exprime en ces termes :

"Aujourd'hui, je ne voudrais plus être qu'un chrétien africain, rwandais et non un chrétien européenisé, belge ou français ou espagnol. Mon souhait est de voir

(1) ERNY, P., op. cit., p. 538.

(2) idem, op. cit., p. 552.

(3) ERNY, P., L'école au Rwanda durant la période allemande, in Dialogue N° 53, Novembre - Décembre 1975, p. 28.

(4) BIMENYIMANA, J., op. cit., p. 127.

mes compatriotes convertis à l'évangile sans devoir renier et sans renoncer à leurs bonnes habitudes traditionnelles"(1).

Pendant la période coloniale, les manuels de religion et des autres cours étaient élaborés et imprimés à l'étranger, dans une langue étrangère et connotant un contexte et une mentalité uniquement occidentaux, ce qui ne permettait pas de préserver et de promouvoir l'identité culturelle des étudiants.

En effet, le souci de transmettre la culture européenne sans référence à la culture locale en remplacement de celle-ci, a conduit les autorités éducatives à faire table rase de la culture indigène et à couper tous les liens avec leur passé et à combler le vide avec la culture occidentale.

Pire encore les étudiants de l'enseignement secondaire vivaient dans un milieu artificiel de l'internat en dehors de leur milieu coutumier.

Ce système éducatif transplanté au Rwanda eut comme grande erreur de faire des Rwandais des faux occidentaux. A cet égard P.ERNY écrit :

"Avec l'introduction dans quelques écoles primaires et secondaires de programmes métropolitains /.../, on a faussé tout le système, faisant remanier dans un sens exclusivement belge qui l'éloigne des réalités africaines. Que dire de cette prétention d'imposer à des natifs d'Afrique Centrale des programmes de culture générale, d'histoire et de géographie conçus spécifiquement en fonction du milieu soit européen, soit même exclusivement belge."(2).

Ce système scolaire a amené les jeunes rwandais à s'imprégner de l'occidentalisme à telle enseigne qu'ils ont perdu l'intérêt à l'égard de leur culture et de leur langue qu'ils connaissaient mal. En effet, les étudiants du secondaire, longtemps coupés de leur milieu, ont fini par acquérir une autre conception de la vie, d'autres goûts, d'autres habitudes. Ils sont souvent incapables d'utiliser la langue de leurs pères pour exprimer certaines idées, parce qu'ils pensent en langues étrangères dans lesquelles ils ont acquis leurs connaissances et leur formation d'esprit.

En peu de mots, nous pourrions dire que pendant la période coloniale, l'enseignement secondaire a minimisé la culture rwandaise au profit de la culture occidentale.

(1) BIGIRUMWAMI, A., Rites, proverbes et fables au Rwanda, in Recyclage sacerdotal sur culture traditionnelle et christianisme; Nyundo, 1969, p. 3.

(2) ERNY, P., La mission d'études F.U.L.R.E.A.C., in Dialogue N°63, juillet - août, 1977, p. 50.

Ce faisant, en éduquant mal les jeunes rwandais, en les prenant pour les occidentaux, en les déracinant culturellement et en ne les formant pas aux valeurs de leur pays, on ne leur donnait pas une éducation appropriée à leur culture et on ne les préparait pas à s'intégrer parfaitement dans leur milieu coutumier.

Dans la période qui a suivi immédiatement l'indépendance de notre pays, le système d'enseignement secondaire était encore inadapté à la culture autochtone.

2.2. Inadaptation de l'enseignement secondaire à la culture rwandaise de l'indépendance à la réforme de 1977

Dans la période qui a suivi immédiatement l'indépendance, on a appliqué les mêmes programmes qu'en Belgique, les quelques aménagements intervenus étaient mineurs(1).

Les cours ont continué à être donnés dans un contexte différent de celui de l'élève et l'école n'a pas cessé de destiner aux enfants rwandais des manuels conçus pour les enfants belges et confondait ainsi les premiers avec les derniers.

De plus, l'école non seulement au Rwanda mais aussi dans d'autres pays d'Afrique, avant d'être réformée, était vue comme une rupture entre les scolarisés et le reste de la population.

C'est ce que note LIZOP, R.:

"on passe à la porte de l'école comme on passerait une véritable frontière des manières d'être, des manières de sentir, des manières de penser. Ce passage de frontière rend par la suite difficile la relation avec le reste de la société. Ceci d'autant plus que cette école est perçue comme premier échelon de base d'une hiérarchie autonome, dont le sommet se trouve ailleurs /.../"(2).

C'est avec l'accession du pays à l'indépendance en 1962 que sur les programmes commencèrent à apparaître quelques cours de culture nationale. Le cours de Kinyarwanda qui n'existait presque pas d'une façon systématisée a été mis sur les programmes à suivre dans l'enseignement secondaire. Malheureusement on avait pas des manuels de culture nationale et des professeurs bien formés capables d'assurer avec compétence ces cours et ceux-ci furent abandonnés, parce que l'enseignement secondaire, dans son esprit était nettement orienté vers la culture européenne.

(1) Voir RWAGASANA, A., Antécédents historiques et Développement actuel du système scolaire Rwandais. Réflexion sur la présence ou l'absence des éléments culturels autochtones (thèse de doctorat). U.C.L., Février 1984, p. 233.

(2) LIZOP, R., De l'enseignement Conventionnel à l'enseignement de la promotion collective, Paris, CODIAM, 1973, p.2.

Ainsi la promotion de la culture rwandaise et l'insertion des réalités nationales dans l'enseignement secondaire furent découragées et paralysées par le système scolaire qui était toujours une copie de celui de la Belgique. Par voie de conséquence la culture générale que faisait acquérir cet enseignement comportait des lacunes en ce sens que les réalités nationales étaient négligées au profit de celles des pays européens. Cela avait aussi pour conséquence de maintenir les élèves dans l'occidentalisme. En effet, les étudiants du secondaire et leurs professeurs

"savent énormément beaucoup de choses des cultures étrangères et connaissent proportionnellement peu de la leur. Ils éprouvent de l'embarras à traiter de leur culture parce qu'ils n'ont pas été formés à la connaître (davantage et profondément). Leur formation reçue (à l'école) les a déracinés culturellement. Leur culture avec ses valeurs et son génie leur est quasiment étrangère alors qu'ils sont appelés à être les points de mère du peuple"(1).

Parmi les valeurs traditionnelles auxquelles ne les a pas préparés l'enseignement secondaire, nous pouvons citer précisément celle du travail manuel :

" Le système scolaire de l'enseignement secondaire encore en vigueur jusqu'en 1977 favorise la création d'une petite classe de mandarins , négligeant le travail manuel"(2).

Cela était aggravé par le fait que les premiers diplômés des écoles modernes pouvaient faire des carrières en flèche dans l'administration ou dans la politique et ne passaient pas leur vie dans le cadre de l'agriculture. Cependant le retour à cette dernière était toujours possible, mais ne correspondait pas aux aspirations des élèves.

Jusqu'à la réforme scolaire de 1977, les contenus pédagogiques dans l'enseignement secondaire s'inspiraient encore des programmes étrangers et précisément de la Belgique et marginalisaient la langue et la culture nationales. Pierre ERNY note à ce propos :

"Les élèves vivant dans un milieu généralement extracoutumier et artificiel de l'école, apparaissent sur le plan culturel et psychologique comme des métis situés entre deux mondes, n'arrivant pas à s'intégrer en profondeur ni à l'un ni à l'autre, nageant dans une néo-culture incapable de leur fournir un cadre de référence"(3).

Des programmes élaborés pour des pays occidentaux devraient donc faire l'objet d'une sérieuse réflexion et d'études empiriques si on voulait les appliquer à notre pays.

(1) BIMENYIMANA, J., op. cit., pp 138 - 139.

(2) MINEDUC, Le Rwanda colonial et chrétien, Education et Acculturation in Education et culture N°4, mai - Août 1979, p. 34.

(3) ERNY, P., De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda (1900 - 1975), op.cit., pp 496-497.

2.3. Langues enseignées et langue d'enseignement -
- bref aperçu historique -

Comme nous l'avons vu plus haut, le Rwanda a connu deux colonisateurs. D'abord l'Allemand qui l'occupa depuis 1899 à 1916, puis le Belge de 1916 à 1962.

"Pendant la période du protectorat allemand (1899 - 1916), les autorités de l'Ostafrika se sont montrées peu soucieuses des problèmes de scolarisation, la fondation d'une école de l'Etat en 1908 à Kigali, destinée aux enfants de la noblesse tutsi, fait figure d'exception"(1).

Alors ces autorités abandonnèrent cette oeuvre aux Pères blancs, en leur donnant dès 1900 l'autorisation de fonder une école près de la cour de Nyanza. Ainsi, les Pères blancs multiplièrent les écoles de mission, et se montrèrent plus actifs en édifiant moins un réseau scolaire qu'un réseau de missions religieuses.

Pendant la période coloniale allemande, les langues enseignées étaient le KISWAHILI et l'allemand. Mais "l'enseignement s'effectuait en swahili, langue véhiculaire de l'Ostafrika"(2). Ainsi, comme le fait remarquer NTURO,

"Pour la formation des futurs catéchistes, les missionnaires pionniers mentionnaient dans les programmes à suivre l'enseignement du Kiswahili. Dans les écoles qui préparaient les futurs séminaristes, on enseignait aussi l'allemand. Le Kiswahili était de règle pour les enfants des notables, futurs auxiliaires de l'administration"(3).

Les Belges ont poursuivi l'oeuvre d'enseignement mais avec des nouvelles orientations notamment en matière d'enseignement des langues. L'école avait en effet, pour but de préparer les fils des chefs à devenir des auxiliaires de l'administration. Par conséquent, on devait apprendre la langue du colonisateur. L'enseignement du français commença avec l'occupation belge et remplaça définitivement celui de l'allemand. Cependant, le Kiswahili continua à être utilisé pour laisser progressivement la place au KINYARWANDA dont la fonction était avant tout d'être la langue de la masse paysanne tandis que "le français était celle d'une petite élite intellectuelle fortement sélectionnée à qui, en retour, il était interdit d'utiliser la langue maternelle"(4).

Ainsi, le français, langue étrangère, prit le statut non seulement de langue enseignée mais aussi de langue d'enseignement, aussi bien à l'école primaire qu'à l'école secondaire.

(1) JOUANNET, F., Le français au Rwanda. Enquête lexicale., Paris, SELAF, 1984, p.17.

(2) Idem, ibidem, p. 19

(3) NTURO, M., op.cit., pp. 38 - 39.

(4) JOUANNET, F., op. cit. p. 19.

L'enseignement du français commençait avec la première année, de sorte qu'au sortir du primaire, l'élève rwandais avait déjà un bagage non négligeable en français.

Dans les années 1948, le français devint obligatoire à partir du second degré avec plus d'intensification au second degré sélectionné. Le rapport officiel est formel à ce sujet :

" A l'école primaire du second degré sélectionné, l'enseignement du français comme seconde langue doit prendre progressivement une importance telle que les élèves soient en mesure d'employer la langue européenne comme langue véhiculaire pour la plupart des cours, à l'issue de la sixième année primaire"(1).

Ce principe s'est maintenu jusqu'en 1977 avant que la réforme actuellement en application ne commence. Mais le fait de sélectionner les élèves qui doivent passer de quatrième en cinquième année primaire a pris fin avec l'année scolaire 1965 - 1966.

En effet, avant la réforme de 1977, les élèves de l'école primaire apprenaient le Kinyarwanda et cette langue véhiculait l'enseignement jusqu'en quatrième année. Mais à partir de la cinquième jusqu'en sixième année, le français était obligatoire non seulement pendant les heures de classe mais aussi dans la cour de l'école. On avait même instauré dans les écoles, sous l'initiative des enseignants, "le système de signal", qui consistait à détecter ceux qui parlaient le Kinyarwanda et à les punir. Le maître d'école confiait un objet qu'on nommait mulette (impigi), au responsable de classe qui était chargé de le donner au premier élève surpris en train de parler le Kinyarwanda. Celui-ci le remettait à un autre fautif et ainsi de suite, jusqu'au jour où le maître le réclamait au responsable de classe. La réaction en chaîne ne se faisait pas attendre et étaient punis tous ceux qui, à l'exception du chef de classe avaient reçu le signal.

Cette pratique en soi n'était pas mauvaise parce que les enfants apprenaient très vite à s'exprimer en français, mais derrière elle on voit que le Kinyarwanda était sous-estimé jusqu'à être puni parce qu'on a parlé sa langue maternelle.

Au secondaire, les élèves n'avaient pas le droit de parler leur langue maternelle. Et "pendant longtemps, écrit Shyirambere, l'école secondaire a été le petit séminaire. Le premier en date, celui de Kabgayi, est fondé en 1912"(2).

(1) NTURO, M., citant le rapport officiel, 1948, op. cit., p. 62.

(2) SHYIRAMBERE, S., Contribution à l'étude de la sociolinguistique du bilinguisme. Kinyarwanda et français au Rwanda, Paris, S.E.L.A.F., 1978, p. 58.

Au petit séminaire, comme l'écrit le chanoine L. De LACGER,
"l'enseignement est à la base de français et de latin,
le grec exclu. L'usage de l'idiome national est prohibé,
sauf relâche octroyée aux grandes circonstances..."(1)

La première école secondaire qui ne fut pas un séminaire
ouvrit ses portes en 1948. C'est le groupe Scolaire d'Astrida
(Butare). Dans cette école et les autres qui l'ont suivie, le
français était la langue d'enseignement. C'est ce que fait remar-
quer UNESCO :

"Le français est employé comme première langue de l'ensei-
gnement et comme véhiculaire dans les écoles moyennes
d'instruction générale.
Le même principe sera appliqué aux écoles secondaires
latines et modernes. De plus, la langue européenne est et
sera enseignée comme seconde langue, dans les autres
écoles, y compris celles qui sont destinées à l'éducation
de la masse. Dans les écoles autres que les écoles moyen-
nes et secondaires, la langue indigène est érigée au rang
de première langue"(2).

Ce texte donne des précisions sur l'usage du français et
les buts qui lui sont assignés :

Le français était enseigné dans le but d'établir des relations
avec les belges et de faciliter les tâches d'administration.
L'enseignement du français visait aussi à répandre la civilisa-

tion du colonisateur. C'est ce que nous précise DUVERNE lorsqu'il
écrit: "Le français était une langue de civilisation et le plus
grand service qu'on pouvait rendre aux Africains était de
les franciser non seulement linguistiquement mais aussi
humainement"(3).

Et MERLIN renchérit en ces termes :

"L'enseignement se propose avant tout de répandre dans
la masse la langue française afin de fixer la nationalité.
Il doit tendre ensuite à doter l'indigène d'un minimum de
connaissances générales, mais indispensables, afin d'ouvrir
son esprit à la culture française, à la civilisation
occidentale"(4).

Suite à ces objectifs plutôt politico-coloniaux que pédagogiques,
l'apprentissage du français initiait les élèves rwandais à la
culture française. Inconsciemment ou consciemment ils pouvaient
s'identifier aux occidentaux et assimiler leur mode de vie.

(1) NZEYIMANA, P. Citant De LACGER, Analyse d'erreurs de français dans les compositions d'élèves des classes terminales du secondaire au Rwanda (1982-1983) Ruhengeri, U.N.R., 1984, p. 6.

(2) UNESCO, L'emploi des langues, Paris, P.U.F., 1951, p. 13.

(3) HARELIMANA, F. Citant DUVERNE, op.cit., p. 96.

(4) ERNY, P. Citant MERLIN, De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda, op. cit., p. XXVII.

Dans les années 1960, les langues enseignées à l'école secondaire furent obligatoirement le Kinyarwanda, le français et l'anglais comme des langues vivantes. D'après les dispositions officielles, l'enseignement de ces langues poursuivait un double but :

" but pratique : parler, lire et écrire correctement ces langues pour pouvoir s'entretenir facilement aussi bien avec les nationaux qu'avec les étrangers.

but littéraire: pouvoir comprendre les chefs-d'oeuvre de la littérature, les livres, les revues et les journaux"(1).

L'enseignement du français avait pour but non seulement de faciliter des relations avec les étrangers mais aussi l'accession aux études supérieures en dehors du pays.

En guise de conclusion sur les langues enseignées et langues d'enseignement, nous pourrions dire avec Isabelle DEBLE que "lors de la colonisation, l'éducation a été conçue dans un but précis : former une élite assimilée et les intermédiaires indispensables du système productif par intériorisation des valeurs européennes et maîtrise du français"(2).

Depuis la période coloniale jusqu'à l'indépendance de notre pays (1962), le Kinyarwanda n'avait pas sa juste place dans aucune institution scolaire. Il ne fut enseigné comme matière qu'à partir de 1960. Dès lors il fut enseigné en français. Depuis l'indépendance de notre pays, l'enseignement du Kinyarwanda en français a continué, mais quelques enseignants par leur initiative personnelle essayaient de l'enseigner en Kinyarwanda. Nous allons voir l'évolution de la prise de conscience de réhabiliter notre langue nationale.

2.4. Evolution de la prise de conscience de valoriser le Kinyarwanda

Pendant la période coloniale, les colonisateurs, aussi bien civils que missionnaires, avaient tout intérêt à connaître l'essentiel du Kinyarwanda qui leur permettait de mener à bien leur mission.

Les missionnaires avaient déjà senti l'utilité de l'emploi de la langue nationale, comme instrument de premier ordre dans leur oeuvre d'évangélisation. Ils devaient communiquer avec le milieu qui était leur territoire d'occupation relativement étendu.

(1) UNESCO, Les langues vivantes dans les écoles secondaires d'enseignement général, Paris, UNESCO, 1965, p. 43.

(2) DEBLE, J., Revue Tiers-Monde tome XIV N° 59-60, juillet-décembre 1974, Education et Développement, Paris, P.U.F., 1974, p. 507.

Ainsi, ils se sont attelés à la rédaction de livres d'inspiration chrétienne, à des traductions de la Bible et à la composition de grammaire et de lexique Kinyarwanda. Ce sont donc des missionnaires qui ont introduit l'écriture du Kinyarwanda. A partir des éléments qu'ils avaient en Kinyarwanda, ils ont inventé l'écriture de cette langue, laquelle écriture, depuis ce temps a subi quelques modifications.

NTAWEZA Timothée (1), nous fait remarquer que le Kinyarwanda a beaucoup perdu lors de son passage de l'état de langue uniquement parlée à l'état de langue en même temps parlée et écrite. En effet, le Kinyarwanda a perdu de son élan dans la progression qui se traduit par l'enrichissement du stock de productions culturelles et par un progressif raffinement de la langue même.

Cette perte n'est nullement due au fait de l'écriture, mais plutôt aux circonstances particulières dans lesquelles s'est effectué le passage :

- Les missionnaires qui ont introduit l'écriture du Kinyarwanda ne connaissaient pas bien cette langue, ce faisant, son écriture n'a pas pu se mettre au service du développement de cette langue; de plus leur intention première n'était pas de contribuer au développement du Kinyarwanda, mais bien au contraire de propager des doctrines et des commandements de l'administration coloniale jusqu'au bas peuple.

- La présence des blancs et leur administration ont aussi contribué à freiner voire même à annihiler l'essor du Kinyarwanda en ce sens que les missionnaires comme les administrateurs civils se trouvaient en positions de supériorité par leurs richesses d'un nouveau type, par leur savoir et savoir-faire, ce qui leur conférait un pouvoir qui faisait d'eux les seuls modèles d'hommes puissants à imiter. Conséquemment, tout ce qui vient d'eux ne pouvait qu'être considéré comme meilleur, comme modèle. Ainsi, la parole, la forme, orale, ont été supplantées par l'écrit.

- Plus tard les écoles se sont multipliées, non pas pour faire rayonner la connaissance du Kinyarwanda, mais pour préparer le terrain à l'action colonisatrice et pour propager les doctrines en vigueur.

Les maîtres, tous Rwandais, à cette époque-là, étaient assimilés aux missionnaires, lesquels étaient toujours liés au pouvoir politique dont ils étaient collaborateurs.

(1) Voir NTAWEZA, E., le Kinyarwanda dans le discours politique in MINEPRISEC, Education et culture N°7-8, juillet-décembre 1980, pp. 148 - 149.

Ces maîtres qui avaient mémorisé des récits de catéchisme, devaient en outre afficher un écart sinon un mépris prononcé à l'égard de ce qui pouvait de près ou de loin les rapprocher de leurs semblables Rwandais. Pour ce faire, ils parlaient un peu de français pour garder une distance entre eux et leurs congénaires.

Ainsi, le Kinyarwanda, en tant que langue et ensemble de comportements différentiels perdait la face et restait le lot d'hommes illettrés.

L'école qui ne pouvait fonctionner que dans le sens de ses promoteurs, était préoccupée de former des clercs et des catéchistes. Elle était donc bien loin de la promotion de la culture rwandaise et en particulier du Kinyarwanda qui ne procurait aucun avantage du nouveau genre de vie. Durant l'époque coloniale, le Kinyarwanda "est longtemps resté comme suspendu, muet et indicis entre ses propres valeurs et celles du colonisateur"(1).

Cependant, pendant l'administration coloniale belge, le Kinyarwanda était la langue véhiculaire d'enseignement dans les écoles primaires du premier degré, autrement dit, de la première année à la quatrième année.

Au niveau de l'enseignement secondaire, la première tentative d'élaborer un programme de Kinyarwanda en vue de la promotion de la culture nationale, ne fut entreprise qu'en 1948 en faveur de deux premières années.

En effet, les instructions de 1948 prévoyaient au cours de deux premières années un cours de langue locale et des exercices de rédaction qui consistaient à résumer des contes indigènes lus par les élèves en classe ou à domicile.

Mais malheureusement ce cours fut négligé au profit de la prépondérance exagérée accordée aux autres cours de provenance et de contenu européens. C'est ce que note P. ERNY en ces termes :

"pratiquement on ne trouve pas le temps de faire une étude sérieuse de ces problèmes, l'enseignement des autres matières, reprises aux programmes européens, requérant le maximum d'effort de la part tant des professeurs que des élèves"(2).

En 1962, avec l'accession du pays à l'indépendance et à la souveraineté nationale, le cours de Kinyarwanda fut placé sur les horaires de l'enseignement secondaire, mais les objectifs assignés à ce cours, un programme officiel ainsi que des directives précises pour son enseignement n'existaient pas.

(1) NTAVEZA, P., op. cit., p. 149.

(2) ERNY, P. article cité in Dialogue n° 63, juillet-août, 1977, p. 55.

L'enseignement du Kinyarwanda connaissait donc une situation confuse et très anarchique. Il était, en effet, l'objet d'improvisation et d'organisation personnelle de la part du professeur qui acceptait bien d'en être titulaire.

L'enseignement effectif du Kinyarwanda a en fait commencé en 1977 et son premier programme fut diffusé à l'intention de l'enseignement secondaire. C'est dans cette même année que fut créée une section de Kinyarwanda au B.P.E.S. ayant entre autres comme attribution l'élaboration des manuels de Kinyarwanda.

Le cours de Kinyarwanda se voit alors assigné comme objectifs généraux de permettre aux élèves :

- de maîtriser la langue maternelle comme moyen d'expression orale et écrite;
- de découvrir de manière réflexive la langue maternelle;
- d'enraciner la culture rwandaise grâce à la littérature orale et écrite⁽¹⁾.

En plus de cela, le cours de Kinyarwanda vise à faire acquérir une ouverture d'esprit, à former le jugement de l'élève ainsi que son sens critique et sa créativité à travers notamment l'étude de la grammaire. En outre, il vise à faire acquérir une compétence fonctionnelle de la langue maternelle et faire de cette dernière un outil de pensée ainsi que de culture générale et nationale⁽²⁾.

Depuis l'année 1979 jusqu'en 1983, on a beaucoup produit des documents sur le Kinyarwanda à l'intention de l'enseignement primaire et secondaire.

Actuellement la recherche fondamentale sur le Kinyarwanda et l'application des réformes nécessaires à sa promotion sont partagés entre le MINESUPRES, le service linguistique de l'I.N.R.S., le département de "langues et littérature françaises, et africaines" et le Groupe d'Etudes et de la Recherche de Linguistiques Appliquées (G.E.R.L.A.) de l'université Nationale du Rwanda, et deux départements du MINEPRISEC: le B.P.E.P.E.R.A.I. et le D.P.E.S.

Dans le cadre de la recherche fondamentale sur la langue nationale, le service de linguistique de l'I.N.R.S. met au point des ouvrages de référence que les institutions d'application (D.P.E.S. et B.P.E.P.E.R.A.I.) adaptent à l'enseignement.

(1) CONFEM, op. cit., pp. 261 - 262.

(2) Voir B.P.E.S., Séminaire pédagogique des Directeurs d'Établissements d'enseignement secondaire, Kigali, 17 - 20 Novembre 1980, Document de travail, Kigali, B.P.E.S., 1982, p. 131.

En guise d'exemples, nous pourrions citer :

- Abrégé de grammaire rwanda (Coupez, 1980);
 - Dictionnaire descriptif du Kinyarwanda (Coupez et ALII);
 - Dictionnaire étymologique du Kinyarwanda (Coupez et Alii);
- et enfin la Section "Lexique et traduction" prépare à partir d'items lexicaux français, des termes rwandais nécessaires à l'enseignement des branches scolaires en Kinyarwanda(1).

La promotion du Kinyarwanda, langue nationale s'inscrit même dans le cadre de la réforme de l'enseignement rwandais et en particulier, celle de l'enseignement secondaire qui intéresse spécialement notre étude.

2.5. Enseignement secondaire réformé

2.5.1. Nécessité de la réforme de l'enseignement rwandais de 1977

Le système scolaire d'avant la réforme était inadapté dans sa structure comme dans ses méthodes d'enseignement. Le contenu des programmes scolaires ne répondait pas aux réalités socio-économiques et culturelles de notre pays :

- Au point de vue économique ;

Comme la population rwandaise est rurale à plus de 90%, il s'est avéré nécessaire de faire du monde rural la base du développement. L'école primaire traditionnelle ne permettait pas à ses lauréats de pouvoir maîtriser les connaissances et les aptitudes nécessaires pour être directement productifs. Le citoyen formé n'était donc pas utile à lui-même, à sa famille et à son pays.

L'enseignement secondaire dispensait lui-aussi un enseignement général, ne répondant pas aux besoins du pays. Il préparait, en effet, à l'enseignement supérieur et ne formait donc pas directement des techniciens moyens et subalternes dont le pays a besoin.

- Au point de vue social;

La plupart des élèves qui commençaient l'école primaire retournaient vivre dans leur milieu rural sans avoir acquis les éléments de base leur permettant de développer leur milieu social, à cause d'une forte sélection qui s'opérait à tous les niveaux.

(1) Voir TWILINGIYIMANA, C., Vers une politique linguistique explicite, in MINE SUPRES, Education, Science & culture N°9, Janvier-Mars, 1984, pp. 51-52.

Leur séjour à l'école primaire leur apportait en fait beaucoup de frustrations et d'espoirs déçus mais très peu de connaissances utilisables et pratiques.

- AU point de vue culturel;

Malgré l'effort consenti, les contenus pédagogiques s'inspiraient du système d'enseignement étranger marginalisant ainsi la culture et la langue nationales. Il était donc temps de mettre en place un système d'enseignement répondant aux besoins économiques et socio-culturels du pays, un système intéressant l'école au développement du monde rural, intégrant la jeunesse formée dans son environnement et pouvant lui permettre de développer les valeurs culturelles nationales(1).

Concernant le développement culturel, le manifeste du M.R.N.D. assigne un triple objectif à la réforme de l'enseignement à savoir :

- Faire prendre conscience à la jeunesse rwandaise, la place de la culture nationale dans la vie courante, A cet effet, la jeunesse doit s'imprégner des valeurs et qualités qui donnent à notre peuple le sens de son authenticité,
- Lutter contre la désorganisation de la personnalité des jeunes rwandais surtout due à des phénomènes d'acculturation;
- Accorder une grande importance à la langue nationale, le KINYARWANDA "(2).

Pour réaliser cet objectif culturel, les éléments de la culture rwandaise à savoir, les sciences, la technologie, l'histoire, les arts ainsi que la littérature doivent être recueillis et étudiés profondément dans les institutions scolaires. C'est donc l'un des objectifs de l'enseignement secondaire.

2.5.2. Objectifs de l'enseignement secondaire réformé

L'enseignement secondaire réformé a ouvert ses portes avec la rentrée de septembre 1981, par la création des premières années qui reçoivent les élèves ayant terminé les huitièmes années de l'enseignement primaire.

Cet enseignement vise la professionnalisation ou la spécialisation dès l'entrée au secondaire et la formation des cadres moyens dont le pays a besoin, l'augmentation de la capacité d'accueil des établissements d'enseignement secondaire, le renforcement de la culture et de la langue nationales et, enfin l'ouverture

(1) Voir MINEPRISEC, Réforme de l'enseignement. Evaluations et Rectifications. Kigali, Août 1981, pp. 1-2.

(2) Idem, citant le manifeste du M.R.N.D., ibidem, pp. 5 - 6.

sur le monde en dispensant l'enseignement des langues étrangères telles que le français, l'anglais et le swahili dans plusieurs filières du secondaire(1).

Ainsi, cette professionnalisation de l'enseignement vise la préparation directe des élèves à la vie active ou à leur futur emploi. Conséquemment, la réforme de l'enseignement secondaire doit permettre aux élèves quel que soit le niveau de formation atteint au moment où ils quittent l'école, d'occuper immédiatement un emploi sans devoir suivre une autre formation complémentaire.

En outre, l'enseignement secondaire doit préparer aux études supérieures en vue de doter les pays des cadres dont il a besoin. A cet égard, la Présidence du M.R.N.D. écrit :

"En vue de promouvoir une élite techniquement capable, moralement équilibré et soucieuse des intérêts de la nation, le Mouvement se fixe des objectifs suivants :

- former des hommes consciencieux, tout aussi aptes au travail manuel qu'au travail intellectuel;
- orienter l'enseignement et l'éducation de la jeunesse de façon à permettre à celle-ci de s'intégrer dans le système de production ou de poursuivre la formation conformément à la vocation de chacun et aux besoins de la société;
- créer des conditions appropriées pour favoriser et encourager le perfectionnement des connaissances et la recherche scientifique dans tous les domaines"(2)

La réforme de l'enseignement secondaire et les objectifs qui lui sont assignés traduisent la volonté des responsables politiques d'enraciner l'école dans le milieu socio-culturel et de faire de l'enseignement un facteur de production et de développement. Si le Kinyarwanda avait le statut de langue d'enseignement, il répondrait efficacement à ces objectifs.

L'enseignement secondaire est appelé à contribuer au développement culturel du pays en faisant prendre conscience à la jeunesse rwandaise de son identité culturelle, en donnant au Kinyarwanda la place qui lui revient.

Selon la réforme, aux objectifs nouveaux de l'enseignement correspondent ipso facto la révision des programmes et méthodes de l'ancien système.

(1) Voir MINEDUC, la réforme de l'enseignement au Rwanda, les objectifs de la réforme au Rwanda, in Education et culture N°4, mai-août, 1979, pp. 53-56.

(2) M.R.N.D. (présidence); Manifeste et Statuts, Kigali, Printer Set, 1985, p. 108.

(3) M.R.N.D. (présidence); Statuts du M.R.N.D., Kigali, Printer Set, 1985, p. 108.

Pour l'enseignement secondaire, les programmes diversifiés selon les différentes orientations, sont définis par objectifs en se basant sur des profils de sortie. Selon cette même réforme, le changement des contenus pédagogiques aux niveaux des classes, la mise en place des programmes pour les niveaux nouvellement créés et la valorisation de la culture nationale sont des éléments fondamentaux dans le cadre de la rénovation de notre enseignement.

2.5.3. Culture rwandaise dans l'enseignement secondaire réformé

La réforme de l'enseignement au Rwanda s'inscrit dans une stratégie de l'Etat de doter le pays d'un enseignement adapté aux réalités nationales dont la culture est un élément dont il faut partir pour construire un développement harmonieux de la nation. Dans cette perspective, le message de Monsieur NUTEMBEREZI, P, Cl.) est formel :

"Les grandes transformations de la société rwandaise imposent de répondre d'une façon adéquate à tous les problèmes qu'elles posent, notamment la définition de son identité culturelle, la réalisation de son épanouissement, la valorisation de sa langue et la conservation de ses moeurs [...] pour que la Nation Rwandaise puisse sauvegarder son autonomie"(1)

En effet, un des aspects caractéristiques de la réforme est probablement celui d'enraciner les élèves dans leur milieu culturel en accordant une importance à la culture nationale dans l'enseignement secondaire. Cette importance revient à la révalorisation que la réforme scolaire accorde à la langue nationale vecteur de la culture rwandaise.

Pour favoriser cet enracinement culturel l'école réformée apprendra aux étudiants d'exprimer d'une manière originale l'excellence du peuple rwandais; son hospitalité, son dynamisme, son raffinement au travail"(2).

En outre, l'école veillera à lutter contre la désorganisation de la personnalité des jeunes. En assimilant les meilleurs éléments des autres cultures avec lesquelles ils se confrontent; les jeunes rwandais doivent être à même d'apprécier leur culture pour pouvoir l'étoffer et la libérer de certains préjugés. A la lumière de ces considérations, nous pourrions dire que l'une des préoccupations majeures de la réforme de l'enseignement secondaire au Rwanda, est d'enculturer les jeunes rwandais par son enseignement.

(1) MINEDUC, la réforme de l'enseignement au Rwanda, in Education et culture N° 4, Mai-Août, 1979, p. 40.

(2) idem, ibidem, p. 50.

A cet égard, ERNY, P. écrit :

"Le but premier de l'éducation devrait être, à tous les niveaux, d'installer la jeunesse au coeur de sa tradition culturelle, de l'amener à comprendre ce qu'elle est et comment elle est devenue ce qu'elle est, sans quoi on ne forme que des apatrides culturels des hommes étrangers à leur milieu et finalement à eux-mêmes"(1).

Pour cet auteur, la culture traditionnelle d'un pays,

"constitue des ressources inépuisables pour susciter tout naturellement sans forcer artificiellement la dose, cette fierté d'être, ce sentiment d'avoir une hérédité et une identité culturelle, cette fierté d'avoir des racines quelque part, sans lesquelles il n'y a qu'aliénation"(2).

La culture traditionnelle rwandaise constitue les jalons sur lesquels se construit la culture moderne en s'enrichissant d'éventuelles innovations en son sein et, un renouvellement perpétuel par une création continue. C'est dans cette optique que nous devons étoffer notre culture. La culture rwandaise qui est une réalité fort riche et très complexe est définie comme suit :

"Substantiellement, elle est la vision du monde, l'ensemble des connaissances, des croyances, des comportements, des coutumes, des valeurs, des symboles, des idées, des objets manufacturés caractéristiques du peuple rwandais. Ces ensembles sont l'oeuvre des générations successives allant des ancêtres à leurs descendants en vie. Ceux-ci, faisant leur, l'héritage commun leur venant des générations antérieures, en matière des façons de penser, de sentir, des manières de se comporter et de faire, deviennent responsables de la survie, de la prospérité et du renouvellement de cet héritage"(3).

La culture rwandaise n'est donc pas seulement des vestiges du passé recueillis en vue de leur conservation, mais c'est aussi toute la façon de vivre, de penser, de sentir, de s'exprimer propre aux Rwandais d'aujourd'hui.

Les programmes scolaires de l'enseignement secondaire réformé sont pertinents s'ils tiennent compte de ces réalités de notre culture.

L'analyse des curricula des disciplines en rapport direct avec le milieu, complétée par les résultats de l'enquête et des entretiens, se propose de vérifier la pertinence des contenus de ces curricula sur le plan culturel.

- (1) ERNY, P. De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda, op. cit. p. XLVI (tome 1).
- (2) idem, Réalités africaines et enseignement, in Au coeur de l'Afrique N°2, Mars-Avril, 1974, p. 68
- (3) voir BIMENYIMANA, J., op. cit. p. 17.

2.6. Analyse des curricula et présentation des résultats de l'enquête.

2.6.1. Curriculum et programme - distinction -

La mise en place de la réforme de l'enseignement secondaire a été précédée d'une réflexion sur les objectifs de l'éducation, sur l'adaptation du système éducatif à ces objectifs. Cette réflexion a abouti à une redéfinition des enseignements et, pour chacun de ceux-ci, à la rédaction des curricula qui ont remplacé les anciens programmes. Il importe alors de faire une distinction entre "programme" et "curriculum".

Le terme curriculum, au sens étroit, s'applique aux objectifs formulés par discipline et par année. Dans un sens plus large (et plus proche de l'étymologie), ce terme désigne un itinéraire de formation qui permet de guider l'action pédagogique.

Cet itinéraire est fondé sur l'examen des valeurs que la société veut maintenir et développer par l'éducation, ainsi que sur celui des fonctions que l'adulte devra remplir dans sa vie professionnelle et auxquelles l'école doit le préparer(1).

Contrairement aux anciens programmes qui présentaient des listes de matières que les professeurs devaient enseigner à leurs élèves, les curricula présentent des savoir-faire que les élèves doivent acquérir.

La mise en pratique de ces savoir-faire repose sur un certain nombre de savoirs. En outre, l'éducation ne se limite pas à l'acquisition de savoir-faire et savoirs dans quelques disciplines bien déterminées mais doit aussi se préoccuper, et peut être même essentiellement, des modifications d'attitudes engendrées par l'acquisition de ces savoirs et savoir-faire. C'est pour cette raison que les curricula insistent aussi sur les savoir-être qui doivent être développés grâce à l'enseignement des diverses disciplines. Ces savoir-être correspondent au projet éducatif du pays, à une conception des besoins d'une société contemporaine et par conséquent ils renvoient aux valeurs de la société.

L'ensemble des savoir-faire, savoirs et savoir-être mentionnés dans un curriculum, constituent les objectifs pédagogiques qui doivent être atteints grâce aux cours donnés par les professeurs.

(1) Voir MINEPRISEC, Instructions méthodologiques pour les professeurs de Français, classe de 3^e, 4^e, 5^e et 6^e années secondaire, Kigali, B.P.E.S. direction générale des Etudes et Recherches Pédagogiques, P. 9 (S.D).

Pour L. D'HAINAUT,

"Un curriculum est un plan d'action pédagogique beaucoup plus large qu'un programme d'enseignement (...), il comprend en général, non seulement des programmes dans différentes matières mais aussi une définition des finalités de l'éducation envisagée, une spécification des activités d'enseignement et d'apprentissage qu'implique le programme des contenus et enfin des indications précises sur la manière dont l'enseignement ou l'élève sera évalué"(1).

En effet, un curriculum bien élaboré doit préciser des objectifs évaluable et spécifier les critères d'évaluation ou plus précisément de maîtrise de ces objectifs de façon que l'on puisse déterminer distinctement s'ils sont atteints ou non.

En ce qui concerne le terme programme traditionnellement utilisé pour désigner une liste de matières à enseigner, D'HAINAUT propose de lui substituer la notion la plus récente, celle de programme pédagogique opérationnel qui

"comprend non plus une liste de matières, mais une liste d'activités de savoir-faire, de compétence, de savoir-être que les élèves devraient manifester au terme de l'enseignement projeté. Cette liste est donc une spécification des résultats attendus de l'éducation par rapport à l'enseigné"(2).

Ainsi conçu, le programme pédagogique opérationnel ne se différencie pas d'une manière nette du curriculum. La seule différence que l'on peut retenir est que ce dernier est beaucoup plus large que le premier comme nous l'avons vu un peu plus haut.

2.6.2. Présentation sommaire du questionnaire et du protocole d'entretien

- Le questionnaire adressé aux élèves des 6^e années de l'enseignement secondaire réformé comporte des questions fermées, semi-fermées et ouvertes (voir annexe 2); c'est-à-dire que pour quelques questions, des réponses du type oui ou non sont déjà données et on y répond en opérant uniquement un choix (questions fermées).

Quant aux questions ouvertes, les élèves expriment librement leurs opinions en justifiant leurs réponses. D'une manière générale, le questionnaire vise quatre objectifs principaux :

- déceler les motivations sociales et individuelles relatives à la langue seconde - Français-;
- justifier la présence ou l'absence des éléments culturels rwandais dans des contenus des programmes scolaires;

(1) L. HAINAUT, Des fins aux objectifs de l'éducation, Bruxelles, Ed. LABOR, 1983, p. 25.

(2) idem, ibidem.

- déceler la préférence motivée à l'égard du Kinyarwanda ou du Français comme langue d'enseignement;
- recueillir des opinions et des souhaits en vue d'une quelconque amélioration.

- Le protocole d'entretien avec des professeurs de l'enseignement secondaire (voir annexe 3), est sémi-structuré : un schéma des principaux sujets à explorer et des questions éventuelles était prévu. Les questions sont posées dans le même ordre et dans les mêmes termes avec des explications éventuelles. Toutefois, d'autres petites questions étaient posées spontanément.

- Echantillon

Malgré le souhait que nous avions de recueillir des opinions de toute la population de l'échantillon de départ, les questionnaires envoyés dans les différents établissements ne sont pas tous revenus :

- Echantillon prévu : 100 élèves répartis équitablement dans quatre établissements. Ceux-ci ont été choisis en fonction de type d'enseignement.

- Echantillon réalisé : 80

Le tableau suivant donne les indications statistiques sur les questionnaires "envoyés", "retournés" et "non retournés".

tableau N° 2 : questionnaires "envoyés", "retournés" et "non retournés".

Questionnaire	Shyira E.N.P.	Musanze Sciences	St André Lettres	Lycée (G.S.N.D.C) Economie-Commer- ce et Comptabili- té	total	%
Envoyés	25	25	25	25	100	100
Retournés	21	20	18	21	80	80
Non retournés	4	5	7	4	20	20

Les fuites sont dues peut-être à la négligence de certains dans la transmissions de leurs questionnaires à la direction de l'établissement ou bien à un refus de répondre au questionnaire.

Tous les entretiens prévu ont été réalisés: 12 entretiens avec les professeurs titulaires des disciplines citées antérieurement, répartis dans les quatre établissements.

- Traitement des données

Dès que les réponses aux questionnaires nous sont parvenues, nous les avons dépouillées. Après avoir totalisé les réponses à chaque question, nous avons présenté les pourcentages de ces réponses dans un tableau. Quant au dépouillement, les questionnaires répondus à moitié de même que ceux retournés vierges n'ont pas été tenus en considération. Sont nulles, les réponses dont le questionné a opéré deux choix là où il avait une seule possibilité (surtout pour des questions fermées).

A partir du tableau des réponses (à chaque question), nous avons procédé à une analyse statistique des données ainsi qu'à leur interprétation en nous basant sur la théorie déjà présentée dans le premier chapitre.

Au cours de ce chapitre, seront appelés enquêtés ceux qui ont répondu entièrement aux questionnaires. Les interviewés sont ceux avec qui nous avons eu des entretiens.

2.6.3. Pertinence des contenus des programmes scolaires de l'enseignement secondaire réformé.

2.6.3.1. Enseignement du français et ses objectifs

Pour aborder les objectifs généraux que le cours de français vise, précisons d'abord ce que nous entendons par enseigner une langue étrangère :

"Enseigner une langue étrangère c'est fournir aux apprenants des compétences à pouvoir manier une autre langue que la langue maternelle, à la pratiquer activement, verbalement et par écrit et passivement par l'audition des messages ou la lecture silencieuse"(1).

Ainsi, apprendre une langue étrangère, c'est acquérir des connaissances linguistiques qui permettent à l'individu de pouvoir maîtriser des termes susceptibles de faciliter une compréhension et utilisation fines de cette langue.

Concernant la maîtrise d'une langue étrangère, les propos de ROCHE, A. sont formels :

"Maîtriser une langue étrangère revient à dire :

- comprendre la langue parlée, conférence, radio, conversation, etc...
- s'exprimer oralement sans ridicule, aussi bien du point de vue du vocabulaire et de la grammaire que de la prononciation;

(1) GANTIER, H., L'enseignement d'une langue étrangère, Paris, P.U.F., 1973, p. 133.

- lire couramment un livre ou un article moderne, non technique, ne présentant pas de difficultés particulières;
- être capable de rédiger clairement et d'une manière sensiblement correcte"(1).

Les objectifs généraux de l'enseignement du français s'inscrivent dans cette optique. L'enseignement secondaire, comme nous l'avons vu précédemment (2.5.2.), vise le développement global de l'individu, sa préparation à la vie active et son intégration harmonieuse au sein d'une société à l'évaluation de laquelle il est appelé à participer.

L'enseignement du français concourt en principe à la réalisation de ces objectifs généraux. Mais la spécificité de cet enseignement lui assigne aussi, dans cet ensemble, quelques objectifs principaux plus précis :(2).

1. Acquérir une compétence de communication :

La maîtrise du français doit permettre de :

- suivre les cours donnés en français et y participer;
- accéder aux informations, notamment professionnelles, diffusées en français (livres, revues, journaux, conférences, radio..);
- utiliser le français dans toutes les circonstances où l'usage de cette langue se révèle utile au Rwanda.

2. Acquérir une information intellectuelle et culturelle;

Le perfectionnement, la maîtrise d'un outil de communication reste le premier objectif du cours de français, même dans les classes supérieures. Mais l'acquisition d'une langue seconde est une activité qui met en jeu la mémoire, l'intelligence et l'affectivité de l'élève.

Les préoccupations liées à l'acquisition de la langue cèdent le pas, progressivement, mais sans jamais disparaître, à la recherche d'une structure de la pensée perceptible dans la structure du message et à l'enrichissement de la formation culturelle.

(1) ROCHE, A., L'étude des langues vivantes, Paris, P.U.F., 1955, p. 9.

(2) MINEPRISEC, Instructions méthodologiques pour les professeurs de Français classe de 3^e, 4^e, 5^e et 6^e années secondaires, Kigali, B.P.E.S., direction générale des études et recherches pédagogiques, p.12(S.D).

2.6.3.2. Adaptation de l'enseignement du français à la culture rwandaise

Avec l'enseignement du français, on peut se poser la question sur la culture véhiculée par cette langue. Celle-ci est le premier vecteur de la culture du peuple qui la parle. C'est ce que traduit VERLEE, L. lorsqu'il écrit :

"La culture d'un peuple, c'est sa façon de vivre et sa mentalité qui se reflètent ou se traduisent dans sa production artistique et littéraire; c'est son apport scientifique au cours des âges; ce sont ses grands hommes; c'est toute son histoire, c'est son folklore et son trésor de légendes, c'est enfin, aussi le pays lui-même, son paysage dans toute sa richesse et sa variété..., la culture c'est aussi la manière de chanter sa joie ou sa peine, ou la manière de manger et se distraire; /../"(1).

Dans l'enseignement secondaire réformé, les programmes du cours de français sont repensés en vue de répondre au besoin d'information culturelle en transmettant les valeurs culturelles des pays francophones imprégnées de celles du Rwanda. C'est ce que relèvent les réponses des enquêtés telles que le tableau suivant le montre :

tableau N°3 : Réponses à la question N°4 adressée aux élèves.

question N°4 : les textes en français que vous étudiez parlent-ils des choses que vous rencontrez dans votre milieu ?			
	Réponses	Fréquence	%
N = 80	a. Souvent	58	72,5
	b. Rarement	21	26,25
	c. Jamais	1	1,25

De ce tableau, il ressort que 72,5% des élèves admettent que les textes étudiés en classe parlent souvent des choses qu'ils rencontrent dans leur milieu, tandis que 26,25% disent que ces textes en parlent rarement. Cette différence s'explique par le fait que les élèves ne viennent pas des mêmes milieux. Ils se rencontrent à l'école mais venant des différents coins du pays. De toutes les façons, cette différence n'est pas significative, d'autant plus que les éléments culturels rwandais n'y sont pas absents.

(1) VERLEE, L., Enseignement des langues et informations culturelles, Paris, Ed LABOR, 1973, p. 10.

En effet, l'enseignement de français au Rwanda répond à la recommandation tel qu'elle a été exprimée par AUPELF lors d'un colloque organisé en 1973 à l'Université de São Paul. Cette recommandation est libellée comme suit :

"Il faut que l'étudiant puisse assimiler les valeurs culturelles des pays francophones tout en affirmant ses propres valeurs"(1).

Les textes étudiés en classe véhiculent un contenu culturel, une conception de la société africaine.

Ainsi, dans les oeuvres littéraires, les élèves retrouvent tous les grands problèmes du Tiers-Monde et de leur propre histoire, notamment colonialisme; mouvement vers l'indépendance; nouveaux régimes etc... On y trouve aussi la rencontre de civilisation; l'acculturation; l'affirmation de la négritude, le traditionnalisme et le modernisme... les problèmes du développement, de la misère, de l'urbanisation accélérée et de l'exode rural, de l'exploitation démographique etc...

Il est important de noter que ces textes apportent non seulement des informations sur les thèmes retenus, mais aussi sur des genres de vie, des conceptions, des milieux socio-culturels divers. Ce qui, conséquemment, amène les élèves à la réflexion, à la discussion, à la prise de conscience de réalités sociales et économiques.

Dans les troisièmes et quatrièmes années, on aborde dans les manuels de français des problèmes concrets auxquels les élèves eux-mêmes auraient été confrontés, notamment la sécheresse, l'habitat, la condition féminine etc.., ou auxquels leur environnement socio-culturel les a préparés et enfin on passe à des thèmes plus généraux comme par exemple l'argent, la presse, l'alcool etc... Dans les classes terminales, on traite des sujets de portée sociologique et philosophique tels que le Tiers-Monde, la guerre, la paix, etc...

Cette analyse des manuels de français nous autorise à dire que le cours de français dans l'enseignement secondaire rwandais réformé ne vise pas seulement la culture française mais embrasse l'ensemble des cultures francophones y compris celle du Rwanda.

(1) MINEPRISEC, Citant AUPELF, Instructions méthodologiques
Op. cit., p. 83.

Les points de vue des interviewés confirment ce que nous venons de dire en ces termes :

" Il revient aux professeurs d'adopter les matières au point de vue socio-culturel dans un cadre de confrontation.

Les textes de français sont adaptés à la réalité culturelle rwandaise mais pas tous (cfr dossier 5^e ; Alcool, ce texte contient plutôt l'expérience française que rwandaise ou africaine)."

En fait, c'est aux professeurs d'aider les élèves à réfléchir sur ces textes inadaptés, à les analyser, et enfin à les passer au crible de la critique.

Si ce n'est pas la culture française qui est enseignée mais l'ensemble des cultures francophones, cela n'empêche que quelques textes racontent des expériences françaises. Néanmoins, les professeurs doivent être prudents face à ces textes pour transmettre des éléments culturels conformes à la culture rwandaise, parce que comme le souligne ERNY, P.

"Quand deux cultures se rencontrent, ce sont souvent les éléments les plus éphémères et les plus dépourvus de valeur qui se transmettent le plus facilement... Pour l'éducateur, c'est toujours une course désespérée, avec les autres influences, quand il veut communiquer à ses élèves certains éléments les plus nobles de la culture européenne ou mondiale"(1).

Les propos de cet auteur sont tellement pertinents qu'ils puissent être tenus en considération dans le choix des textes à enseigner.

Si les professeurs de français fournissaient aux élèves des explications qui permettent de comprendre un cadre différent du leur, de les faire réfléchir à propos des cultures différentes de la leur, de former leur jugement, leur sens social et moral, ce serait l'idéal.

En peu de mots, nous pourrions dire que le français tel qu'il est appris actuellement, n'a pas pour but de faire adhérer les élèves aux valeurs de la société française, mais plutôt de leur faire comprendre des réalités étrangères, de les amener à s'exprimer à s'interroger sur ces réalités et à les juger en vue d'en trouver ce qu'elles ont d'inaliénable. L'élève de l'enseignement secondaire, par comparaison, va en effet, prendre conscience de l'originalité de sa culture ainsi que ses valeurs et en même temps de l'existence et de la légitimité d'autres valeurs, d'autres cadres socio-culturels.

(1) ERNY, P.; De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda, op. cit., p. XLVI.

Le français serait véritablement enrichissant pour les élèves Rwandais, s'il leur permettait de comprendre non seulement des cultures étrangères mais aussi d'exprimer leur propre culture, leurs idées et leur milieu, s'il leur permettait aussi de faire connaître, hors des limites du pays, une pensée, une sensibilité et une culture rwandaise. Ce faisant, l'enseignement du français s'inscrirait dans le cadre des dialogues des cultures, de l'interculturalité.

2.6.3.3. Contenus des programmes de la géographie, de l'histoire et de l'éducation civique et culture

- Enseignement de la Géographie

"La géographie est conçue soit comme un ensemble de connaissances visant à présenter un panorama complet d'un continent, d'un Etat, d'une région, soit comme une série d'initiation à des disciplines spécialisées: climatologie, botanique, démographie, économie politique, sociologie" (1).

Pour l'enseignement de la géographie, il serait important d'insister sur les valeurs des études régionales et, tout spécialement, de l'étude du milieu où vivent les élèves pour rendre la géographie plus attrayante et plus utile à leurs yeux.

Cependant, la géographie ne se limite pas à la région natale des élèves mais il faut aussi y inclure l'étude des régions voisines, en contact direct avec le terroir de l'élève et, progressivement élargir les horizons.

Si les élèves ont saisi la personnalité de leur pays, s'ils en comprennent les problèmes, les avantages et les inconvénients, ils désireront; plus tard, participer à l'aménagement de leur patrie et pourront exercer un rôle d'autant plus précieux qu'ils connaîtront bien le milieu naturel et humain où ils vivent. Nous allons voir si le cours de géographie tel qu'il est dispensé dans l'enseignement secondaire répond à ces exigences. Nous présentons ses contenus à enseigner de la première à la sixième année dans le tableau suivant :

(1) Collection UNESCO. Programme et méthodes d'enseignement : L'enseignement de la géographie, France, UNESCO, 1966, p. 24.

tableau N° 4: Contenus de Géographie de l'enseignement normal (E.N.P.) (1)

Année	Heure-semaine	contenus à enseigner
1ère	2h	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elément de Géographie physique 2. Elément de Géographie humaine et économique
2ème	2h	<ol style="list-style-type: none"> 1. Présentation générale du Rwanda et des pays voisins 2. Les traits du relief, du climat, de la végétation et hydrographie de cet ensemble régional 3. Le peuplement et l'évolution de la population. 4. Les traits généraux de l'économie
3ème	2h	<p><u>Géographie de l'Afrique :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Afrique et son relief 2. Climat, végétation, sol 3. Hydrographie 4. Peuplement de l'Afrique et Evolution de la population 5. Economie de l'Afrique.
4ème	2h	<p><u>Géographie Régionale (moins l'Afrique).</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Europe</u> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Position géographique, limites et étendue 1.2. Relief, climat, végétation et hydrographie. 1.3. Population. 1.4. Economie. 2. <u>Amérique</u> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Position géographique, limites et étendues 2.2. Relief, climat, végétation et hydrographie 2.3. Population. 2.4. Economie 3. <u>Asie</u> <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Position géographique, limites et étendue 3.2. Relief, climat, végétation et hydrographie 3.3. Population. 3.4. Economie

(1) Source : MINEPRISEC, Curriculum de Géographie, Contenus de géographie de l'enseignement secondaire, Répartition globale par Enseignement et par section. Le tableau qui est conforme aux décisions de la 4ème C.N.P. Les directives indiquées dans ce tableau sont applicables à partir de l'année scolaire 1984-1985.

Année	heure- semaine	Contenus à enseigner
4ème (suite)	2h	<p>4. <u>Océanie</u></p> <p>4.1. Position géographique</p> <p>4.2. Relief et climat</p> <p>4.3. Population</p> <p>4.4. Economie (activités économiques)</p> <p>5. Conclusion générale.</p>
5ème	2h	<p>1. <u>Les grandes puissances et le Tiers-Monde</u></p> <p>1.1. La notion de la grande puissance</p> <p>1.2. La notion de sous-développement</p> <p>2. <u>Les grandes puissances</u></p> <p>2.1. Les Etats-Unis d'Amérique</p> <p>2.2. L'union des Républiques socialistes Soviétiques (U.R.S.S.)</p> <p>2.3. Le paradoxe Japonais</p> <p>2.4. La communauté Economique Européenne (C.E.E.)</p> <p>2.5. La voie chinoise</p> <p>2.6. Le Zaïre</p> <p>2.7. La Tanzanie</p>
6ème	2h	<p>Problèmes socio-Economiques du monde contemporain (depuis 1945)</p> <p>1. Les problèmes démographiques dans le monde</p> <p>2. Les problèmes économiques</p> <p>3. Les problèmes alimentaires</p> <p>4. Les problèmes d'énergie</p> <p>5. Les problèmes d'eau dans le monde.</p>

De ce tableau il ressort que la première année attache beaucoup d'importance sur la géographie physique et humaine. C'est surtout l'aspect cognitif qui est souligné.

- La deuxième année se consacre particulièrement au Rwanda en attachant une importance à son aspect physique et humain, mais ne lui donne pas la place qui lui revient.

En effet, l'exploitation de son parc National de l'Akagera et de la région des Birunga laisse à désirer. En plus, ce n'est pas seulement le Rwanda qui est étudié mais aussi l'ensemble des pays qui lui sont voisins.

- Les quatre dernières années s'écartent du Rwanda vers les étendues plus vastes, en soulignant aussi et surtout trois aspects principaux, à savoir l'aspect physique, l'aspect humain et enfin l'aspect économique.

Au demeurant, la matière est intense et la quatrième année semble être plus chargée en cette matière d'enseignement. En plus le contenu de la première année n'est pas adapté au niveau des élèves parce qu'il est rédigé dans un français compliqué. Qui pis est, la grande partie de la géographie est principalement consacré à l'étude de l'ancienne métropole et néglige le Rwanda.

- Enseignement d'histoire

Nous avons tout intérêt d'étudier l'histoire pour connaître le passé des faits relatifs à l'évolution de l'humanité qui sont jugés dignes de mémoire. C'est pour cette raison que le cours d'histoire s'assigne comme objectif général, de fournir aux élèves des informations sur les faits historiques étudiés. Par voie de conséquence, l'accent est mis sur les connaissances à mémoriser.

Cependant, l'étude de l'histoire ne doit pas se limiter à un simple répertoire de dates, de conflits et d'événements politiques. Elle doit être plutôt l'histoire sociale et culturelle d'une communauté donnée, élargir ses perspectives, montrer les crises et les difficultés, mais également identifier l'homme le maître d'oeuvre au plan de l'adaptation et de l'innovation dans la recherche de solutions aux difficultés, dans la création de structures nouvelles, de nouvelles institutions et manifestations culturelles pour satisfaire des objectifs nouveaux, sans renoncer à ses normes de beauté et d'excellence.

En outre, par le fait même que l'histoire fait partie intégrante de la culture du pays, la transmission du passé est un élément extrêmement important dans le processus qui doit permettre à l'homme de comprendre et d'apprécier sa nature profonde, ainsi que de bâtir pour l'avenir. En d'autres termes, une bonne connaissance du passé est la première étape qui conduit vers les adaptations et créations nouvelles.

Le cours d'histoire dans l'enseignement secondaire réformé, devrait faire prendre conscience aux élèves de l'héritage culturel de notre pays, lequel héritage constituerait la base fondamentale du progrès ultérieur.

La présentation du contenu de cet enseignement d'histoire nous permettra d'apprécier sa pertinence.

tableau N° 5: Contenu d'histoire de l'enseignement normal
(E.N.P.).(1).

Année h/semaine		Contenus à enseigner
1ère	2h	<ul style="list-style-type: none"> - Introduction à l'histoire et à la notion de civilisation; - La civilisation égyptienne; - La civilisation grecque; - La civilisation Romaine
2ème	2h	<ul style="list-style-type: none"> - Les civilisations et les Etats précoloniaux de l'Afrique Noire; - La civilisation musulmane.
3ème	2h	<p><u>Evolution du monde depuis la fin du 18^e siècle à 1914</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - La naissance des Etats-Unis d'Amérique; - La révolution Française de 1789; - La France de Napoléon Bonaparte; - Les mouvements de nationalités en Europe au 19^e siècle; - La Révolution Industrielle en Europe; - Le Japon du 19^e siècle; - L'Afrique à la veille de la colonisation; - L'Expression coloniale en Afrique et dans le monde;
4ème	2h	<p><u>Evolution du monde depuis 1914 à nos jours</u></p> <p>A. <u>Evolution du monde de 1914 à 1945</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - La première guerre mondiale; - La Révolution Russe de 1917 et la Construction de l'U.R.S.S. - L'Evolution du monde dans l'entre-deux guerres; - La seconde guerre mondiale; <p>B. <u>L'Evolution du monde depuis 1945 à nos jours</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les relations entre le monde capitaliste et le monde communiste; - La décolonisation et les problèmes des pays sous-développés; <p>C. Méthodologie de l'enseignement de l'histoire</p>
5ème	1h	<p><u>Histoire du Rwanda.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le Rwanda précolonial; 2. Le Rwanda sous la colonisation 3. Le Rwanda indépendant.

(1) Source: MINEPRISEC, Curriculum d'histoire, contenus d'histoire de l'enseignement secondaire. Répartition globale par enseignement et par section. Tableau qui est conforme aux décisions de la 14^e C.N.P. Les directives indiquées dans ce tableau sont applicables à partir de l'année scolaire 1984 - 1985.

Année	h/semaine	Contenus à enseigner
6ème	1h	<p>A. <u>Initiation à la préhistoire</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Notions préliminaires;- Techniques de fouille et de datation;- Les ancêtres de l'homme;- Les industries préhistoriques;- L'Age des métaux. <p>B. <u>La traite négrière</u></p> <ul style="list-style-type: none">- La traite Atlantique;- La traite Orientale.

Comme il ressort de ce tableau, l'évolution du monde est la première préoccupation de l'étude de l'histoire. On attache beaucoup d'importance sur l'organisation socio-politique et la civilisation des sociétés.

L'histoire recourt au passé pour expliquer le présent. Cependant, l'histoire ce n'est pas revivre le passé mais reconnaître le passé afin de construire le présent qui à son tour prépare l'avenir. Comment en effet peut-on contribuer au développement culturel de son pays si on ne connaît pas son passé ?

L'analyse de ce tableau montre que l'enseignement de l'histoire dans les écoles normales primaires n'accorde pas au Rwanda la place qui lui revient. Le Rwanda n'est étudié qu'en cinquième année normale primaire en raison d'une heure par semaine. Ce faisant, l'histoire du Rwanda reste inexploitée et on oublie la sagesse que nos ancêtres nous ont léguée: "Ijya kurisha ihera ku rugo", qui revient à dire que "la charité bien ordonnée commence par soi-même".

Ce qui est pire encore on pêche contre le principe pédagogique. selon lequel il faut partir du milieu plus proche de l'enfant vers le plus éloigné, du connu à l'inconnu. En effet, les deux premières années se consacrent à la notion de civilisation à travers laquelle on étudie l'Egypte, la Grèce, Rome, les états préconiaux de l'Afrique noire etc... L'accent est surtout mis sur l'organisation politique et militaire, la hiérarchie sociale, la religion, les arts et les sciences, les éléments dont l'exploitation laisse à désirer dans l'étude de l'histoire du Rwanda.

En peu de mots, les contenus brossés dans ce tableau montrent que le prestigieux patrimoine culturel rwandais n'est pas mis en valeur: richesse et complexité des institutions sociales et politiques, valeur universelle de la vie esthétique, diversité de la vie matérielle, sont négligées au profit de l'histoire des grandes puissances.

- Education civique et culture

Le cours d'éducation civique et culture n'aurait pas sa raison d'être s'il n'exaltait pas le sentiment national du jeune rwandais tout en éveillant en lui la conscience qu'il reste solidaire du reste de l'humanité.

Le curriculum de cette matière doit recommander également l'adhésion de la jeunesse à l'esprit de solidarité, de justice, de tolérance et de démocratie responsable.

L'enseignement d'éducation civique et culture doit imprégner les élèves du secondaire de valeurs culturelles du pays. Ce faisant, il visera l'éducation aux valeurs.

"Par valeur nous entendons ce qui rend un savoir, une technique, un comportement désirables parce que reconnus comme utiles pour un individu, ou pour la société, reconnus comme propres à accroître en lui, en elle, des pouvoirs, des forces de vie, des vertus"(1).

En outre, nous dirons de la valeur qu'elle est "une manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaisse comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres ou les conduites auxquels est attribuée"(2).
De cette définition ressortent certains traits qui caractérisent les valeurs :

La valeur se situe dans l'ordre idéal et non dans celui des objets concrets ou des événements. En tant qu'idéal, la valeur implique l'idée d'une qualité d'être ou d'agir supérieure à laquelle on aspire ou dont on s'inspire. Elle s'inscrit donc d'une double manière dans la réalité. D'abord elle se présente comme un idéal qui appelle adhésion ou qui invite au respect, ensuite elle se manifeste dans des choses ou dans des conduites qui l'expriment d'une manière concrète ou symbolique.

Les objectifs généraux de l'éducation civique et culture sont les suivants :

- " -Aimer son pays natal et le connaître suffisamment :
- se sentir membre de la communauté nationale et de la collectivité internationale;
- Comprendre ses droits à l'égard de l'étendue des droits des voisins;
- Connaître et s'imprégner de l'importance de l'existence d'une constitution pour un pays(de son pays);

(1) ROLLER, S., Les finalités de l'Education: génération et régénération, in UNESCO, Finalités de l'Education, Paris, UNESCO, 1981, p.227*

(2) Guy ROCHER, op. cit., p. 56.

- Savoir les idées essentielles contenues dans le manifeste et statuts du M.R.N.D. ;
- Dégager le but, les principes et le bien fondé de la Solidarité entre les peuples;
- Faire montre des attitudes sociales et du sens de la responsabilité morale.
- Savoir situer dans le temps et dans l'espace les principales théories et doctrines économiques à la base de l'économie moderne;
- Définir les relations économiques internationales et décrire les principaux organismes internationaux qui oeuvrent à la coopération économique nationale et internationale"(1).

Ces objectifs pédagogiques nous aideront à juger la pertinence des savoirs qui permettront de les atteindre. Nous présentons alors les contenus de ce cours tels qu'ils sont enseignés de la première à la sixième année normale dans le tableau suivant :

(1) MINEPRISEC, Curriculum de l'Education civique et culture, Kigali, D.P.E.S., direction générale des études et recherches pédagogiques (S.d et S.P).

tableau N° 6: Contenus d'Education civique et culture (1).

Année	h/semaine	Contenus à enseigner
1ère	1h	<ul style="list-style-type: none"> - Introduction au cours d'éducation civique et de la culture - Le milieu scolaire - La famille rwandaise - La structure politique et administrative du Rwanda - Le Rwanda : histoire des institutions de 1956 à 1973
2ème	1h	<ul style="list-style-type: none"> - Droits et devoirs des citoyens ; - Institutions politiques du pays; - II° République; - Les valeurs culturelles Rwandaises; - Les Services publics au Rwanda; - Conclusion générale;
3ème	1h	<p><u>I La constitution Rwandaise.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - De la révision de la constitution - Le préambule - De la République - Des libertés publiques - Institutions politiques du pays. <p><u>II. Le M.R.N.D.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifeste du M.R.N.D. - Statut du M.R.N.D. - Organes du M.R.N.D. <p>Conclusion</p>
4ème	1h	<p><u>I. Qualités communes à toutes les professions</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conscience professionnelle; - personnalité ferme; - L'exercice de l'autorité et le respect de la hiérarchie; - Sociabilité; - Connaissances professionnelles; - Loyalisme, honnêteté, véracité; - Secret professionnel; <p><u>II. Le Rwanda et le Monde</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Le Rwanda et l'Afrique; - Le Rwanda et le reste du monde; - Les bases du civisme; <ul style="list-style-type: none"> - Civisme au niveau de la nation; - Civisme au niveau de l'Afrique; - Civisme au niveau du monde; - Le savoir - vivre en société; <ul style="list-style-type: none"> - Notion de la société; - notion du savoir - vivre en société; - La jeunesse Rwandaise face à l'avenir ; <ul style="list-style-type: none"> - identification - problèmes généraux et la jeunesse rwandaise. - problèmes spécifiques à la jeunesse non scolarisés.

(1) Source : MINEPRISEC, Curriculum de l'éducation civique et culture, op. cit., (s,p).

		<ul style="list-style-type: none">- La II^o République- Organisations intégrées au M.R.N.D.- Des dispositions communes- Du patrimoine du mouvement- Discipline- Relations extérieures
5ème	1h	<u>Méthodologie spéciale d'Education civique</u> <ul style="list-style-type: none">- Analyse du programme- Répartition des contenus- Formes de travail- Matériel didactique- Etapes d'une leçon- Evaluation des connaissances
		<u>I. Initiation à l'économie politique</u> <ul style="list-style-type: none">- Notion- Théorie, doctrine et systèmes économiques- La monnaie- Les Banques- Association, entreprises, sociétés- Relations économiques internationales <u>II. la II^o République</u> <ul style="list-style-type: none">- Position du Rwanda dans le domaine des relations économiques internationales- Analyse de la situation générale du pays en rapports avec les problèmes de l'heure.

Le tableau ci-dessus montre que dans l'enseignement de l'éducation civique et culture, le Rwanda occupe une place importante. Les valeurs culturelles rwandaises sont mentionnées dans les curriculum de ce cours. En guise d'exemple, nous pourrions citer les pratiques, les interdits, la famille rwandaise, la constitution rwandaise, le Rwanda et le monde etc...

La progression de cet enseignement (éducation civique et culture) respecte les principes didactiques de base, notamment :

- partir de ce qui est connu pour mieux aborder ce qui est à découvrir ce principe consiste à aller du local au régional puis au national, à partir du simple au complexe, du concret au plus abstrait.

- Tenir compte du niveau de la classe.

Le tableau montre que la matière se complique au fur et à mesure qu'on avance dans les années d'étude.

En guise d'illustration, notion d'économie politique occupe une bonne partie du programme de la sixième année.

En outre, la formation reçue de l'enseignement d'éducation civique mérite d'être appréciée en ce sens que l'on prépare adéquatement les élèves à la tâche qui les attend par l'apprentissage d'une méthodologie spéciale relative à ce cours (voir tableau N° 6 : 5^e).

Cependant, tout n'est pas rose dans l'élaboration du curriculum de l'éducation civique et culture.

En effet, certaines valeurs culturelles sont négligées au profit du civique, nous pensons notamment aux valeurs qui forment le caractère telles que les précise Pierre CREPEAU :

- "Les valeurs morales s'articulent autour de trois pivots :
- L'Ubwenge : à la fois astuce, habileté, intelligence et sagesse;
 - L'Ubugabo : faisceau de vertus viriles comme le courage, la force de caractère et la maîtrise de soi;
 - L'Ubupfura ; la noblesse de coeur, faite de dignité, de bienveillance, de fidélité et de sérénité"(1).

A part cela, le curriculum d'éducation civique et culture est bien élaboré et adapté au point de vue socio - culturel de l'enfant. Dans la mesure où les curricula traitent des données locales et demandent d'y faire référence ou des applications, il va de soi que l'idéal serait un enseignement en langue nationale.

2.6.3.4. Problèmes liés à la documentation

Point n'est besoin de dire que le manuel scolaire occupe une place importante dans l'enseignement. Si l'on veut en effet, introduire des innovations dans le domaine de l'éducation, les curricula seuls ne suffisent pas pour que les professeurs soient à la mesure de dispenser efficacement tel ou tel enseignement ou de comprendre ces innovations introduites.

Il faut donc des manuels scolaires à consulter rédigés dans un style perceptible. A cet effet, DECORTE, E. et Coll. écrivent:

"Plusieurs études expriment la conviction qu'en réalité les manuels scolaires sont plus importants que les curricula. La qualité de l'enseignement augmente avec la production et la diffusion de bons livres scolaires"(2).

(1) Sagesse populaire : A propos du livre de Pierre Crepeau, Parole et Sagesse, valeurs sociales dans les proverbes au Rwanda, in Dialogue N° 113 Novembre-Décembre 1985, p. 105.

(2) DECORTE, E. et Coll., Les fondements de l'action didactique, Bruxelles, A. De Boeck, 1979, p. 191.

La qualité et la réalité de l'enseignement dépendent dans une large mesure de la production des cours adaptés et des méthodes appropriées.

D'après les informations recueillies auprès des interviewés, seul le cours de français dispose d'une documentation largement suf suffisante. Le MINEPRISEC envoie dans chaque établissement scolaires des livres du maître et des manuels pour les élèves. Pour les autres enseignements comme l'histoire, la géographie et le civisme, on ne dispose pas de livres à l'appui. En général, les professeurs utilisent leurs notes de cours prises et suivies dans l'enseignement supérieur.

Alors le problème s'aggrave dans le cas où le professeur est titulaire d'un cours auquel il n'a pas été préparé. La réforme de l'enseignement n'est pas seulement une question des programmes, mais aussi des méthodes et des enseignants utilisateurs de ces méthodes. Or, la plupart des professeurs du secondaire n'ont pas été initiés aux nouvelles méthodes adaptées aux nouveaux programmes d'enseignement rénové. L'exploitation des curricula n'est donc pas facile.

A cet effet, NTAMAKIRIRO Souligne que

"l'enseignant non préparé à sa tâche tendra à faire de l'acte d'apprendre des élèves une fin directe et consciente en soi. Dans ces conditions l'élève apprendra par obligation et non par des motifs réels. L'enseignant qui n'est pas initié aux méthodes tend à ramener celles-ci à une routine figée et à suivre mécaniquement les démarches prescrites"(1).

En revanche, l'une des nécessités de la formation des futurs enseignants est la connaissance des méthodes et des techniques de l'action éducative et leur application sur le terrain.

"Il suffit d'admettre que l'acte d'enseignement se caractérise par un corps de méthodes et de techniques spécifiques pour que la formation des enseignants se justifie d'elle-même"(2).

Ces problèmes liés à la documentation ne peuvent pas être résolus tant qu'il n'existe pas de collaboration étroite entre la D.P.E.S. et les professeurs de l'enseignement secondaire.

En effet, par des professeurs de géographie et d'histoire, nous apprenons que depuis 1982, les recyclages ou les rencontres pédagogiques ne sont plus organisés à leur intention.

La D.P.E.S. ne demande pas aux professeurs leurs impressions et critiques en vue de l'amélioration des documents qui leur sont envoyés.

(1) NTAMAKIRIRO, L. L'Université Nationale du Rwanda et la formation de professeurs de l'enseignement secondaire, problèmes et perspectives, Butare, UNR, 1984, p. 21

(2) idem, ibidem, p. 24.

Pour pallier à ces problèmes, les interviewés donnent les suggestions suivantes :

- La D.P.E.S. doit descendre sur le terrain afin de se rendre compte des difficultés éprouvées par des professeurs, et organiser des recyclages en conséquence;
- Fournir une documentation suffisante adaptée au contenu des programmes en vigueur ;
- Chaque établissement scolaire devrait disposer d'une bibliothèque bien équipée et d'un bibliothécaire;
- Il faut qu'il y ait contact avec des bibliothèques voisines et échange des documents;
- Il serait souhaitable qu'à chaque cours il y ait en plus des curricula, une bibliographie à chaque chapitre, un manuel à chaque cours pour le professeur et pour l'élève.

Ces suggestions méritent d'être tenues en considération. En effet, si l'on veut adapter l'enseignement secondaire à la réalité nationale, si l'on veut que cet enseignement soit de bonne qualité, des livres élaborés à ces fins sont vraiment nécessaires. Parce que le livre reste la source principale d'apprentissage dans toute forme d'enseignement.

Il incombe donc à la D.P.E.S. la tâche de rédiger et faire approuver les curricula et la méthodologie spécifique à chaque cours à utiliser, d'élaborer et de produire les documents pédagogiques nécessaires au bon fonctionnement des classes, les discuter et les expérimenter.

En ce qui concerne les contenus, il faudra qu'ils soient de nature à enculturer les élèves et à répondre aux besoins prioritaires et prévisibles du pays. Ce faisant, il ne s'agit pas de juxtaposer de nouveaux éléments aux contenus déjà existents, mais d'élaborer des curricula d'enseignements reliés aux profils de sortie des lauréats et aux fonctions qu'ils auront à exercer après leur formation.

2.6.3.5. Synthèse

Un relevé systématique des objectifs pédagogiques en rapport avec les éléments culturels rwandais ou faisant appel aux données locales nous a permis de dresser le tableau récapitulatif suivant :

tableau N° 7 : tableau récapitulatif

Disciplines	Quelques activités pédagogiques faisant appel à des éléments culturels rwandais
Français	Chaque texte en rapport avec la culture du pays se termine par un proverbe Rwandais. Par exemple : thème ; <u>Condition féminine</u> - Tu tues ta vache pour ta femme tandis qu'elle pousse les siennes devant elle: tu te ruines pour contenter ta femme , et demain elle te quittera avec sa dote intacte.
Géographie et Histoire	L'étude du Rwanda est négligée au profit des grandes puissances. Elle vient après celle des autres pays.
Education civique et culture	Les valeurs culturelles : Les pratiques, les interdits, littérature rwandaise etc...

Le but d'un curriculum valable est d'assurer l'initiation intellectuelle, morale et sociale de la jeunesse par une éducation fonctionnelle, de développer chez les apprenants la conscience de leur dignité, les possibilités d'expression, de création et de libération.

Si l'on veut répondre à ces exigences, quel serait le point de départ surtout en ce qui concerne l'étude du milieu ? Faut-il commencer par les grandes puissances et finir par le milieu natal de l'élève? ou faut-il faire l'inverse ? Le tableau suivant nous donne les souhaits des enquêtés :

tableau N°8 : Réponses à la question N° 13

question : A travers l'histoire, la géographie et le civisme, souhaiteriez-vous qu'on attache beaucoup d'importance sur le Rwanda plutôt que sur les pays étrangers? justifiez votre réponse.			
F = fréquence N = 80	Réponses	F	%
	RWANDA	65	81,25
	Pays étrangers	15	18,75

Nous constatons que 81,25% des élèves interrogés souhaitent que l'on attache une grande importance sur le Rwanda plutôt que sur les pays étrangers, tandis que 18,75% souhaitent le contraire. Essayons de résumer leurs justifications.

Pour le Rwanda, les élèves se sont justifiés comme suit :

- Connaissons - nous d'abord avant de connaître les autres;
- La charité bien ordonnée commence par soi-même (Ijya kurisha ihera ku rugo, ujya gutera uburezi arabwibanza);
- Maîtriser l'histoire, la géographie et le civisme des pays étrangers sans que les nôtres soient maîtrisés, il s'agirait d'un déracinement culturel;
- Il faut d'abord connaître Ruganzu avant de connaître Napoléon Bonaparte;
- Il est honteux et dommage de connaître les pays étrangers sans connaître le sien;
- C'est la meilleure façon d'enculturer les élèves et l'école doit préparer l'individu à la vie réelle de son pays.

Ces justifications nous paraissent très pertinentes, mais aussi celles de ceux qui sont pour les pays étrangers ne sont pas moins importantes.

Pour les pays étrangers

- Il ne faut pas se borner uniquement sur le milieu proche de l'élève, il faut élargir les horizons, les connaissances;
- A partir de ce qu'on sait des pays étrangers dits développés, on peut dresser des plans adéquats pour contribuer au développement de notre pays;
- Apaiser notre curiosité scientifique; connaître ce qui se passe ailleurs c'est avoir un esprit ouvert.

Toutes ces justifications sont valables.

Il importe donc de faire un dosage raisonné de l'étude des pays étrangers et celle du Rwanda dans les contenus des programmes scolaires. L'étude du milieu trouve sa juste titre dans les efforts de rénovation pédagogique entrepris jusqu'aujourd'hui. Il est illogique voire inconcevable qu'on ne tienne pas compte d'avantages, dans l'enseignement dispensé au Rwanda, des réalités qui lui sont propres, qu'elles soient anciennes ou modernes. Ce qui est étonnant c'est de constater que jusqu'aujourd'hui, la plupart des élèves ignorent presque tout de données qui font corps avec leur vie et façonnent leur être, qu'ils ne disposent pas d'instruments conceptuels nécessaires à une prise de conscience et à une analyse objective des influences qu'ils subissent, issues par exemple du secteur coutumier.

Cependant, accorder une grande importance au pays natal n'implique aucunement un quelconque repliement sur soi, mais l'étude du milieu doit viser l'ouverture sur le monde extérieur, situer les relations sur base d'un enrichissement mutuel des cultures dans le cadre de l'interculturalité. C'est pour cette raison qu'on doit envisager l'étude des pays étrangers dans les programmes scolaires en vue de les passer au crible de la critique et d'en tirer ce qu'ils ont de plus précieux.

Ainsi, "l'enseignement se propage par des cercles concentriques dont le centre est formé par le milieu de vie de l'élève. Il ne s'agit nullement d'enfermer celui-ci dans des modèles purement locaux ou même proprement africains, mais de l'amener à découvrir le monde à partir de ce qui constitue la trame de sa propre existence" (1).

Si nous nous résumons ici, nous pourrions dire que le Rwanda s'est rendu compte que le contenu de l'enseignement doit être adapté au devenir économique du pays. Mais il n'a pas encore réussi à faire, dans ses programmes la synthèse de ses propres valeurs et des valeurs universelles.

Jusqu'à présent, on pourrait dire que la réforme de l'enseignement secondaire n'a opéré des changements que dans le cadre de la professionnalisation mais qu'elle n'est pas encore parvenue à enraceriner les élèves dans leur culture. En effet, les programmes suivis actuellement en histoire, en géographie sont les mêmes que ceux d'avant la réforme. Seulement on a surchargé les contenus jusqu'à empiéter sur le programme de l'Université, tel est le cas de la géographie physique.

Le cours d'éducation civique et culture dont le curriculum est bien élaboré et s'inspire des données locales, souffre d'une pénurie de matériels didactiques que sont les manuels scolaires.

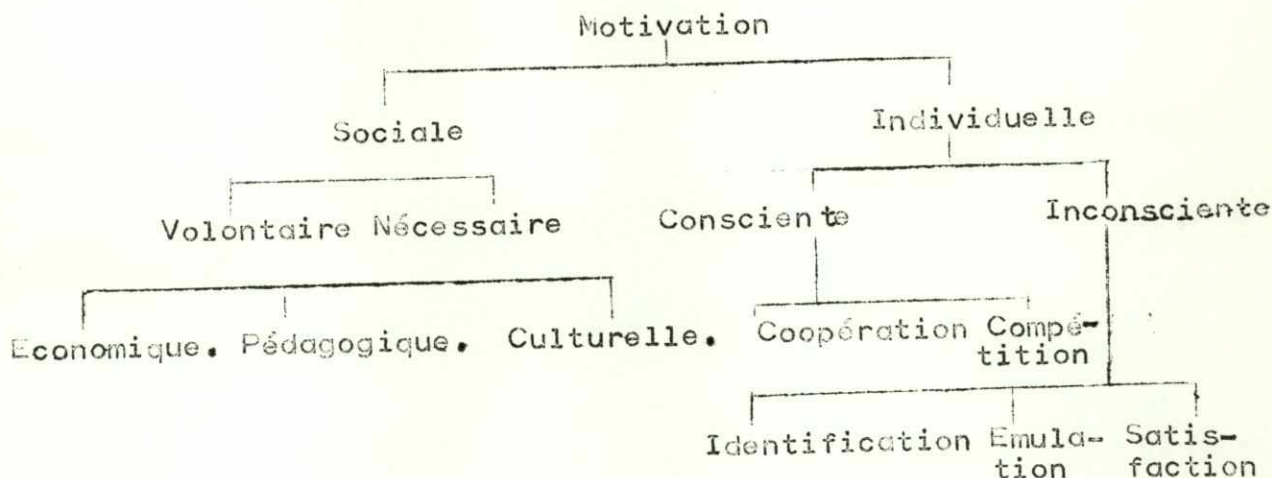
2.6.4. Facteurs socio-politiques relatifs à la langue seconde

Il est évident que le choix d'une seconde langue que pourra faire un groupe social sera déterminé par divers critères sociaux qui varieront, bien entendu selon le groupe dont il s'agit. En plus de cela, quelques-uns de ces critères auront une influence sur les motifs qui inciteront chaque individu à apprendre une langue seconde.

(1) ERNY, P., De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda; op. cit., p. XC.

Nous essayons ici, de présenter sous forme de schéma les motifs impliqués dans les problèmes d'apprentissage et d'enseignement des langues secondes.

Schéma N° 2. (1)



On peut facilement trouver dans le passé du Rwanda, des exemples de motivations sociales plus nécessaires que volontaires ayant déterminé le choix de l'apprentissage de la langue seconde qu'est le français. En effet, ce sont les Belges qui ont introduit le français au Rwanda dans le but de faciliter l'administration. C'était la seule langue qui pouvait établir la communication entre les Belges et les Rwandais. L'apprentissage du français vient alors à son heure. Cet apprentissage s'avère nécessaire et bénéfique par conséquent d'une motivation puissante qui facilite et garantit son acquisition. En effet, celui qui apprenait le français était directement en contact avec l'étranger et était bien vu par ce dernier. Dès lors celui qui parlait cette langue était dit civilisé et évolué. Alors la connaissance du français était un indice d'appartenance à l'élite sociale des gens cultivés. Au départ l'apprentissage du français était donc lié aux facteurs de prestige socio-culturel qu'à des facteurs économiques. Mais actuellement l'apprentissage de la langue seconde est beaucoup moins une affaire de prestige culturel qu'une nécessité économique et sociale. Cependant la connaissance de cette langue reste encore aujourd'hui interprétée, surtout dans les milieux ruraux, comme signe d'un degré élevé d'instruction.

Analysons les points de vue des enquêtés.

(1) Source : STERN (H.H.) L'enseignement des langues et l'écologiste, Hamburg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1971, p. 57.

Tableau N° 9: Réponses à la question N° 6.

Question : quelle est l'importance que vous accordez à la connaissance du français dans votre vie quotidienne et future ? - Autres avantages ? (N=80)		
Réponses	F	%
a- Je crois que cela m'aidera un jour à obtenir un emploi avantageux	18	22,5
b- Cela m'aidera à connaître et à apprécier la manière de vivre des gens qui parlent cette langue	28	35
c- Il faut connaître au moins une langue étrangère pour être considéré comme instruit	6	7,5
d- La connaissance du français me permettra de rencontrer une plus grande variété des gens intéressants et de converser avec eux	35	43,75

Nous résumons encore ici, d'autres avantages accordés à la connaissance du français que les élèves ont donnés.

- Suivre les informations en français;
- Pouvoir bien s'intégrer dans le monde des gens parlant la langue française;
- La possibilité d'aller travailler dans d'autres pays francophones;
- travailler dans les organismes internationaux;
- représenter son pays dans les conférences internationales;
- suivre des études supérieures à l'étranger;
- se documenter en français car beaucoup de livres sont écrits en cette langue;
- c'est une fierté de connaître une langue étrangère.

A l'analyse de ces réponses, nous constatons qu'il y a aussi bien de motivations sociales qu'individuelles. Quant aux motivations sociales, 22,5% des élèves estiment que la connaissance du français les aidera un jour à obtenir un emploi avantageux, d'autres pourront travailler dans les organismes internationaux et dans les pays francophones etc...

Apprendre le français est aussi une nécessité pédagogique, parce que compte tenu des facteurs technologiques, une langue seconde vient au secours pour parvenir à un niveau d'instruction plus élevé (suivre les études supérieures à l'étranger, s'instruire par la lecture etc..).

C'est aussi nécessaire pour sortir de l'enclavement culturel en abordant le monde extérieur francophone. Le français a en effet, une portée internationale.

Quant aux motivations individuelles, 35% et 43,75% des élèves estiment que la connaissance du français les aidera d'une part, à connaître et à apprécier la manière de vivre des gens qui parlent cette langue et, d'autre part, leur permettra de rencontrer une plus grande variété de gens intéressants et de converser avec eux. Ce qui peut les amener à l'acculturation. Et personne ne doute que le monolinguisme est rarement satisfaisant sur le plan culturel. L'homme veut toujours communiquer jusque même à l'extérieur de son pays.

Ainsi, inconsciemment ou consciemment, l'élève pourrait bien s'identifier aux étrangers francophones ou épouser une culture étrangère par l'apprentissage d'une langue seconde.

En résumé, nous pourrions dire que la possession d'une langue seconde est une nécessité non seulement sur le plan social, mais aussi sur le plan personnel. L'importance accordée au français est d'ordre pratique : Pour un Rwandais, actuellement, c'est le français qui facilite l'accès aux études supérieures, l'ouverture au monde extérieur. Le français est aussi un moyen de rester en contact avec le monde scientifique. A ce propos, MONTEIL, V. écrit :

" L'emploi du français (ou de l'anglais) est indispensable, pour échapper à l'isolement que ferait courir un chauvinisme linguistique/.../, un médecin, un juriste, n'importe quel spécialiste, ne peut progresser qu'à condition de rester au courant de ce qui se publie dans sa discipline. Or, dans le domaine technique, les publications les plus importantes sont aussi bien, et d'abord; en russe ou en portugais, qu'en français,/.../, il faut donc pouvoir lire, parler, écrire, comprendre une grande langue internationale de communication"(1).

La communication avec l'extérieur reste donc importante surtout dans le domaine des affaires et des études à l'étranger.

Le français s'impose actuellement par son utilité pratique: nécessité de communication et d'informations plus étendues, nécessité d'échanger avec d'autres peuples, nécessité d'entrer en contact avec la culture qu'il véhicule.

(1) NTURO citant MONTEIL, V., op. cit., p. 87.

C'est pour cette raison que le français s'impose au Rwanda et revêt un caractère d'ouverture sur le monde extérieur et d'interculturalité pour les Rwandais.

2.6.5. Conséquences sociales de l'introduction d'une langue seconde

Les avantages économiques, techniques et culturels que comporte l'introduction d'une langue seconde dans une société doivent être soigneusement évalués en regard des conséquences sociales défavorables qui peuvent en découler. En effet, un conflit de culture peut survenir, si celui qui apprend une langue seconde pense que sa culture d'origine est menacée de disparaître à cause de l'expansion de cette langue seconde.

2.6.5.1. Langue et culture

Le dépouillement des réponses à la question N° 12 a dégagé trois possibilités que nous présentons dans le tableau suivant :

tableau N° 10 : Réponses à la question N° 12

question: Dans quelle langue, Kinyarwanda ou Français souhaiteriez-vous apprendre les cultures étrangères ? la culture rwandaise ? justifiez votre réponse.		F	%
Réponses			
(N = 80)	culture Rwandaise en Kinyarwanda	63	78,75
F:Fréquence.	culture étrangères en Français	63	78,75
	Toutes ces cultures en Kinyarwanda	11	13,75

L'examen de ce tableau montre que 78,75% des élèves interrogés souhaitent que la culture soit apprise dans une langue qui la véhicule avec des arguments à l'appui, à savoir :

- la langue est le grenier de la culture qu'elle véhicule;
- Apprendre une culture dans une autre langue que celle qui la véhicule, c'est la trahir, elle serait incomplète parce qu'il est des termes appropriés à une culture intraduisibles dans une autre.

Ceux qui veulent apprendre la culture rwandaise en Kinyarwanda et ceux qui souhaitent que toutes ces cultures soient apprises dans cette même langue (13,75%) se justifient en disant d'une part, qu'apprendre cette culture -là dans une autre langue c'est la déformer, à la limite l'appauvrir, et d'autre part, que c'est valoriser la langue nationale et faciliter l'assimilation. Lorsqu'un groupe linguistique minoritaire sent que sa langue est menacée d'extinction, il va évidemment résister encore plus fermement à l'expansion de la langue majoritaire.

En outre, "La culture d'une nation est mise en relief à travers le comportement, l'expression et la langue du groupe qui s'en réclame"(1).

Cependant, par une langue étrangère, on peut manifester des comportements verbaux déviants par rapport à la culture autochtone. Par déviant, nous entendons ce qui recourt à des modèles qui se situent à la marge ou en dehors de ce qui est permis par une société donnée.

Ainsi ce qu'on n'ose pas dire en public dans sa propre langue on est fier de le dire dans une autre langue. C'est ce qu'on appelle acculturation linguistique. Illustrons ces propos par la présentation des réponses à la question N° 9

tableau N° 11 : Réponses à la question N° 9

question : Y a-t-il des mots que vous utilisez en français mais qui vous font honte d'utiliser en Kinyarwanda ? (par exemple en Biologie). Si oui, donnez quelques exemples.

Réponses	Fréquence (N = 80)	%
Non	8	10
Oui	72	90

De ce tableau, il ressort que 10% des élèves s'épanouissent sans scrupule dans les deux langues; tandis que 90% avouent qu'ils ont honte d'utiliser certains mots en Kinyarwanda dans le domaine biologique. Parmi les exemples qu'ils ont donnés, les suivants ont eu une grande fréquence :

- Les organes génitaux de l'homme (testicules, pénis);
- les organes génitaux de la femme (vulve : clitoris, grandes lèvres, petites lèvres, vagin etc..);

(1) MINEPRISEC; Lexique spécialisé : Français - Kinyarwanda, Kigali, Bureau Pédagogique de l'Enseignement Primaire et de l'enseignement Rural et Artisanal Intégré, 1983; p. 3.

- Cailler (faire l'amour, faire des rapports sexuels etc.)
- érection ; règles (menstrues); poils pubiens; anus ;
- poils de l'anūs; défécation.

Nous avons vu antérieurement que selon une culture donnée ou une société particulière, à un type de situation correspond un choix lexical à utiliser dans la communication. Nous avons vu également que la langue a plusieurs possibilités de communiquer mais que la société en fait la sélection (cf 1.4.6. Langue et société).

Ainsi, un Rwandais digne de ce nom se respecte même par son langage soigné. Il se garde toujours des mots grossiers. Nous voyons ici qu'un mot est grossier, lorsqu'il est utilisé dans une situation qui ne convient pas. Par exemple la culture rwandaise empêche de parler des choses nauséabondes telles que défécation, pus etc.. à table. En effet, les exemples que les élèves ont donnés précédemment, ne sont pas monnaie courante dans le langage quotidien d'un Rwandais adulte. Dès le jeune âge, on apprend à l'enfant les noms des différentes parties observables de son corps; il les apprend soit par ses frères aînés, soit par sa mère, sa grand-mère ou soit par ses pairs dans les jeux etc.... A un certain âge où l'éducation morale se fait sentir, on commence à lui exiger certains comportements, on lui interdit de jouer avec ses organes génitaux c'est-à-dire son sexe et d'utiliser tous les mots s'y rapportant. Ajoutons que le christianisme est venu renforcer ce genre d'éducation morale. Ce faisant, l'enfant qui utilise ces mots-là en Kinyarwanda, est pris pour un enfant mal éduqué; sans éducation, impoli; un vacher, un païen etc.. Alors l'enfant grandit dans cette éducation jusqu'au moment où il se rend compte lui-même qu'il doit faire un choix lexical judicieux à utiliser dans une communication selon son interlocuteur et dans des contextes précis.

Cependant, il est à noter que les mots se rapportant aux organes génitaux, quoiqu'ils ne soient pas d'usage courant dans notre langage quotidien, ils ne sont pas revêtis d'un caractère sacré pour ainsi dire qu'ils ne font pas partie des interdits. On en parle quand les circonstances l'exigent, tel est le cas par exemple de la science.

Ainsi, au cas où le Kinyarwanda ne peut pas rendre compte des réalités scientifiques et techniques de la vie moderne, il incombe aux intellectuels rwandais, linguistes, soucieux de promouvoir la culture rwandaise, de protéger la langue nationale contre l'invasion des termes français, la tâche de s'appliquer à créer une terminologie indigène pour désigner ces réalités.

Par conséquent, la politique du pays doit veiller à ce que sa langue nationale soit préservée et que ses valeurs culturelles et humaines soient respectées, tout en amenant, avec ménagements, ses membres nationaux à admettre la nécessité d'une langue de plus grande diffusion.

2.6.5.2. Contact des langues

Un autre problème auquel on doit faire beaucoup d'attention est celui de contact des langues. Si l'on s'en rapporte à ce que l'on sait de l'histoire des langues qui se sont côtoyées, on peut probablement prévoir que se produiront des phénomènes d'emprunt, d'hybridation et d'interpénétration.

Le phénomène d'emprunt mérite d'être pris en considération.

Il y a emprunt linguistique, quand

"Un parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B et que A ne possédait pas :
L'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes appelés emprunts "(1).

Ainsi défini, l'emprunt est le phénomène le plus important quand il y a contact des langues et des cultures. Pour des raisons pratiques, il permet d'introduire le mot de la langue - source en vue de combler une lacune métalinguistique dans la langue - cible. La France a pris des mesures pour préserver la pureté du français, mais les incursions du français servent encore de témoignage de ce phénomène d'emprunt et d'hybridation.

Qu'en est-il alors au Rwanda à l'égard du français ?

tableau N° 12 : Réponses à la question N° 2 adressée aux élèves

question : quelle langue utilisez-vous habituellement avec vos camarades ?			
	Réponses	Fréquence	%
N = 80	a- Kinyarwanda	19	23,75
	b- Français	4	5
	c- Le mélange des deux	57	71,25

(1) NKUSI, L. Citant DUBOIS et al., le Kinyarwanda peut-il devenir un instrument de communication scientifique moderne? in MINEPRISEC, Education et culture N° 7 - 8 Juin-Décembre 1980, p. 132.

De ce tableau, il ressort que 23, 75% des enquêtés utilisent le Kinyarwanda, 5% le Français, 71,25% utilisent le langage mixte (le mélange du français et du Kinyarwanda).

tableau N° 13 : Réponses à la question N° 7 adressée aux élèves.

question : vous arrive-t-il de recourir au français quand vous discutez (entre vous) en Kinyarwanda ? Si oui quels sont les mots français qui vous sont d'usage courant en Kinyarwanda ?

(N = 80)

Réponses	Fréquence	%
a- non	1	1,25
b- oui	79	98,75
Les mots français qui sont d'usage courant en Kinyarwanda		
-ça va	54	64,55
-c'est très bien	16	20,25
-traiter	46	58,22
-affaire	41	51,89

Autres mots français utilisés fréquemment en Kinyarwanda par les élèves :

- alors
- après tout
- attention
- au nom de Dieu
- bien sûr
- bravo
- c'est ça;
- c'est comme ça
- c'est vrai
- chance
- cher(e)
- d'accord;
- d'ailleurs;
- dans ce cas;
- déjà
- dépanage;
- donc
- du moins;
- effectivement;
- en fait; enfin;
- en tout cas;
- enveloppe
- évidemment
- généralement
- jamais
- jamais du tout;
- je vous assure;
- justement;
- Magnifique;
- Mais; Merci; Moi
- Négociier
- n'est-ce pas non
- organiser(s); oui;
- pardon, par conséquent;
- pas possible; pas question,
- partout, patron
- pourquoi, pourtant
- profiter
- quand même
- rare; rarement;
- sans doute;
- se débrouiller;
- tais-toi;
- voilà; vraiment;...

La liste pourrait être allongée, mais nous nous limitons à ces exemples qui ont eu une grande fréquence.

Revenons au tableau N° 13 pour constater qu'un élève sur quatre vingts (1,25%) ne recourt pas au français quand il discute en Kinyarwanda, tandis que 98,25% recourent au français.

Généralement, un bon nombre de vocables ou d'acceptions d'origine locale sont de plus en plus négligés par les jeunes rwandais, en l'occurrence les élèves, qui les remplacent chaque fois que cela est possible, par des mots ou des significations proprement français. Ainsi par exemple, on ne parlera plus de "Nivyiza", BIRAGENDA NEZA", "BIRAHAGIJE" mais de *ca va* (64,55%) ou c'est très bien (20,25%). "Ca va" et "bien (c'est)" sont presque synonymes.

Bien (adjectif invariable) désigne "convenable, satisfaisant (en parlant des choses); qui ne manque de rien (en parlant des personnes)"(1).

Quant aux termes *traiter* (58,22%) et *affaire* (51,89%) , ils sont polysémiques :

- Affaire (non féminin)

"Terme plus fréquent qu'en français standard et possédant une gamme étendue de significations: occupation, entreprise, situation personnelle, relation amoureuse et par extension chose ou personne qu'on ne veut pas nommer"(2).

- Traiter (1) verbe intransitif) = Marchander, négocier.

Par exemple, pour la chaussure qui coûterait 4000FRW ailleurs, ici, à force de traiter, on peut baisser le prix jusqu'à 2000FRW.

2. locution verbale.

traiter quelqu'un : corrompre par des pots de vin.

traiter une fille : courtiser une fille.

traiter de l'argent:emprunter.

Exemples :

- Il a essayé de nous traiter discrètement en nous donnant quelque avantage. (oral).

- Depuis combien de jours traite-t-il cette fille ? (oral).

- Il traite systématiquement de l'argent et il ne le rend jamais! (oral)(3).

Les interférences lexico-sémantiques sont dues au fait de penser dans une langue d'abord et de traduire ensuite dans une autre.

(1) JOUANNET (Francis), le français au Rwanda: Enquête lexicale, préface de Paul Imbs, Paris, S.E.L.A.F., 1984, p. 60.

(2) Idem, *ibidem*, p. 39.

(3) Idem, *op. cit.*, pp 187 - 188.

Quand on ne parvient pas à traduire littérairement ou littéralement, on utilise le langage mixte (Kinyarwanda - Français dans une même phrase). Alors la question que l'on peut se poser pertinemment est celle-ci : l'individu qui, placé devant deux langues, ne parvient pas à réfléchir dans une langue et s'exprimer dans cette même langue sans faire le mélange des deux, maîtrise-t-il au moins l'une d'elles ? Est-il vraiment bilingue ? La réponse est claire, il n'est pas bilingue au vrai sens du terme. C'est un individu qui ne maîtrise ni sa langue maternelle ni la langue étrangère. C'est un esprit qui vit l'emprunt linguistique souvent non justifié.

Si l'emprunt peut se définir comme étant le phénomène socio-linguistique au nom duquel un locuteur se sert totalement ou partiellement de deux parlars différents, nous pourrions déceler deux causes de l'emprunt :

La fin pratique

Dès qu'une réalité nouvelle apparaît, chaque peuple lui trouve un terme qui la traduit. C'est ce que NTURO fait remarquer en ces termes :

"Périodiquement, au cours des âges, et c'est ce que nous apprend l'histoire des langues européennes, des emprunts se font, des mots techniques ou des termes savants ou abstraits viennent enrichir ce fond premier"(1).

De même une langue africaine, en l'occurrence le Kinyarwanda, peut faire des emprunts de termes techniques qui pourraient s'avérer nécessaires.

Ainsi, par le contact du français et du Kinyarwanda, il y a lieu d'intégrer dans notre langue des concepts ou des objets inaccoutumés tels que par exemple :

<u>Français</u>	<u>Kinyarwanda</u>
Baptiser	Kubatiza
Camion	Ikamyo

Cependant, la fin pratique ne suffit pas pour expliquer les emprunts faits par le Kinyarwanda au français. Il y a en effet, des emprunts non justifiés tels que le montre le tableau N°13 et les exemples que les élèves ont donnés. Ceci nous amène à parler du snobisme.

2° Snobisme

"C'est l'admiration pour tout ce qui est en vogue, dans les milieux qui passent pour distingués"(2).

(1) NTURO, M., op. cit; p. 91.

(2) LAROUSSE, Petit LAROUSSE, Paris, Librairie LAROUSSE, 1971, p. 951.

Dans le cas présent, nous pourrions dire que c'est une tendance qu'ont les étudiants à rwandiser des termes français ou à utiliser les termes français dans un discours fait en Kinyarwanda pour se forger un langage propre à eux.

Ainsi, ils trouvent normal de dire par exemple, *kwiya-ranja* (s'arranger); *kwiyoruganiza* (s'organiser); jamais du tout, vraiment, ça va se ? (comment ça va ?); *ça va da!* etc...

Le Kinyarwanda se montre donc d'une malléabilité étonnante pour assimiler des termes étrangers. Ces constatations nous poussent à affirmer avec KAGAME, A. sans aucune intention d'exagérer qu'à

"partir de nos contacts avec les européens, le Rwanda parle actuellement une langue tellement nouvelle et a lâché tant de termes anciens, que nos grands-pères ne nous comprendraient que par bribes, et que l'essentiel de notre langage leur échapperait"(1).

Le phénomène d'emprunt comporte aussi bien des avantages que des inconvénients :

Dans le premier cas, il apporte au Kinyarwanda un nouveau lexique traduisant de nouvelles réalités ou de nouveaux concepts inconnus jusqu'alors. L'emprunt linguistique a sa raison d'être s'il se justifie par des fins pratiques surtout dans le domaine technique où les termes traduisant des réalités scientifiques (chimie, physique, géométrie analytique etc.) sont totalement absents dans notre culture, pour ainsi dire dans notre langue. Ce faisant, le Kinyarwanda s'enrichit des termes techniques. Dans le second cas, c'est-à-dire là où l'emprunt comporte des inconvénients, il s'agirait d'emprunt non justifié où le locuteur ne se donne pas la peine de chercher le mot approprié ou adéquat à utiliser dans sa langue maternelle.

Sur le plan lexical, l'élève risque de croire que ces emprunts ne peuvent pas être remplacés par des termes typiquement rwandais. Sur le plan culturel, on pourrait parler de la déculturation, parce que le Kinyarwanda perd ses termes là où ils existent, et là où ces termes typiquement rwandais n'existent pas on se garde de combler les lacunes. Si cela continue, nous pourrions dire sans prétendre être prophète, qu'un jour on assistera à la mort de notre chère langue.

A ce propos BUGINGO, E. écrit :

(1) KAGAME, A.; Quelques problèmes de la sémantique du Kinyarwanda, in *Etudes Rwandaises. L'informateur*, volume X. Numéro Spécial 2, Rencontre de linguistique appliquée de Butare, Kinyarwanda-Français, Butare, UNR, Juin 1977, p. 125.

" Iyo ururimi rujya kuzimira usanga amagambo yo mu zindi ndimi arwinjiramo aliko n̄ihagire ayarwo ajya mu zindi ndimi"(1). Ce que l'on pourrait traduire comme suit :

"Quand une langue va disparaître, on constate qu'elle se laisse pénétrée par des termes d'autres langues mais sans que les siens fécondent les autres langues".

Sur le plan de la communication, le danger s'aggrave. En effet, en confondant le Kinyarwanda et le Français, en les mélangent presque intimement, l'élève parle un langage mixte. Il ne se fait comprendre ni par le compatriote, ni par l'étranger non averti. En l'occurrence, on risque de créer une troisième langue qui serait peut être appelée le KINYA-FRANCAIS.

"Il n'y a aucun effort sensible d'éviter le mélange de Kinyarwanda avec des mots de français ou d'autres langues. Les mots comme toto, muzehe, bibi, affaire, gutereta sont d'usage courant dans notre langue. La langue nationale perd petit à petit son autonomie. On lui fait perdre la capacité d'exprimer toutes les notions et tous les concepts, parce qu'on prétend abusivement que de nombreux termes "techniques" ne peuvent pas être traduits"(2), écrit

SEBUNDANGA, A.

Ainsi, ce n'est pas l'école seule, qui doit ménager les efforts en vue de préserver le Kinyarwanda de cette hybridation linguistique, mais c'est toute la société rwandaise. L'emprunt ne devrait donc pas s'opérer au préjudice de la langue de nos ancêtres, mais plutôt en sa faveur. A ces propos l'opinion de TASSA OKOMBE LUKUMBU est pertinente :

"Les emprunts linguistiques ne devraient pas se réaliser au détriment des langues africaines: ils ne devraient pas en aucun cas remplacer littéralement et systématiquement les mots de nos langues mais au contraire ils devraient favoriser l'adaptation de celles-ci à la culture et au monde modernes"(3).

Quant au Kinyarwanda face au français, GASANA, A. se montre très éloquent en ces termes :

" Pour nous, le Français^(*) c'est la langue française véhicule de la culture française et de ses corollaires belge, canadien et suisse. Le Kinyarwanda^(*) est une langue bantu véhicule de la culture rwandaise. Le Français dilué, qu'il se nomme "rwandismes" et autres "africanismes", cultive en nous un phénomène de rejet. Il en est de même du Kinyarwanda dilué que certains dénomment déjà "ikinyafansa", caractérisé par un mélange grossier des deux langues et par des emprunts inopportuns"(4).

(1) BUGINGO, E.; op. cit., p. 45.

(2) SEBUNDANGA, A., op. cit.; p. 29.

(3) TASSA OKOMBE LUKUMBU; Processus d'intégration des emprunts linguistiques en BANTOU et promotion des langues nationales, in Etudes Rwandaises. L'informateur, op.cit., p. 35.

(4) GASANA, A., op. cit., p. 2.

(*) C'est nous qui soulignons

A la lumière de cette réflexion, la tentative est grande de conclure qu'il n'y aurait ni français, ni kinyarwanda proprement dit et par conséquent une absence de bilinguisme tel qu'il est défini par Van OVERBEKE. Au contraire on vit du bilinguisme composite, lequel est le revers du phénomène et constitue l'aspect péjoratif du terme. Confronté à la langue maternelle et à la langue étrangère, le locuteur y décèle les mêmes constantes culturelles(1).

" Le risque qu'une telle situation fait courir au pays qui la vit est celui de ne plus avoir, où en tout cas de produire de moins en moins de poètes, de philosophes, d'artistes. Ceux-ci cèdent place à des pseudo-créateurs insuffisamment armés, dépourvus de l'outil indispensable qu'est la maîtrise de la langue maternelle dite la langue du coeur"(2).

Ce phénomène qui consiste à mélanger grossièrement les langues est monnaie courante dans nos écoles actuelles. L'enquête que nous avons menée révèle que : 71,25% des élèves en sixième des *humanités*, utilisent le mélange des deux langues - Français-Kinyarwanda-(cfr. tableau N° 12); 98,75% recourent au français quand ils discutent en Kinyarwanda entre eux (cfr. tableau N° 13).

Le problème du bilinguisme composite mérite donc d'être pris au sérieux. D'une part; il peut bloquer ou rendre difficile l'apprentissage de la langue étrangère, en l'occurrence le français, d'autre part, il peut profondément déculturer, voire même, à limite, éclipser la langue maternelle.

2.6.6. Langue d'enseignement et ses fonctions pédagogiques dans le milieu coutumier de l'élève

Nous rappelons que la langue d'enseignement est celle qui sert de communication entre l'enseignant et les élèves, dans laquelle se posent les questions et se donnent réponses et explications. Elle véhicule donc les contenus de l'enseignement. Ainsi elle doit remplir en premier lieu la fonction de communication pédagogique.

2.6.6.1. Fonction de communication pédagogique

La notion de communication revêt plusieurs acceptions différentes. Dans le cas présent, nous adoptons le point de vue de Baudier selon lequel, "communiquer c'est mettre une information en commun"(3).

(1) NTAKIRUTIMANA, F., La place du français dans la formation de l'enfant rwandais de neuf à seize ans, Butare, I.P.N., 1979, p. 35 (monographie inédit).

(2) GASANA, A., op. cit., p. 2.

(3) BAUDIÉ, D., Introduction à la psychologie de l'enfant tome II, Bruxelles, 1981, p. 455.

Ce qui suppose au moins deux interlocuteurs dans la situation de communication: un émetteur et un récepteur.

Au même passage, l'auteur nous brosse une série de contraintes pour qu'une telle opération puisse avoir lieu :

- Il faut qu'un accord soit intervenu explicitement ou implicitement entre les interlocuteurs sur l'utilisation d'un code.

Autrement dit, un répertoire de règles à suivre dans la création et l'organisation du message.

- Pour permettre la transmission des messages, un certain médium (par exemple, les sons, les gestes, odeurs...), lequel fait appel à l'un ou l'autre des canaux perceptifs (vision, audition, odorat, toucher) s'impose.

- Enfin il faut que le code soit commun pour permettre le codage et le décodage du message.

Pour ce qui est de la communication pédagogique, une volonté d'établir la relation verbale efficace est indispensable pour permettre une intercompréhension, une collaboration intellectuelle entre élèves et enseignants, le principe du code plus ou moins commun est à retenir.

Certes, une véritable communication pédagogique n'a lieu que lorsqu'il y a possibilité de codage et de décodage de la part de l'élève et de l'enseignant. Mais il faut que ce code soit élaboré. Le code élaboré favorise les possibilités de nommer et de distinguer les objets de leur environnement immédiat. Impersonnalisé et abstrait, le code permet la communication des idées et des relations nécessitant une formulation précise. Il assure l'expression d'une signification explicite et parfaitement différenciée.

En peu de mots, l'on peut dire que deux faits sont importants à l'endroit de la communication pédagogique; d'une part, un langage plus ou moins commun aux élèves et enseignants est nécessaire, et d'autre part, il faut qu'il y ait un langage élaboré qui dépasse le code restreint, personnalisé et concret, qui pourrait réduire l'individu à un type de communication concret et descriptif(1).

(1) Voir BIKWENO, C.; Problèmes de Kinyarwandisation de l'enseignement secondaire au Rwanda, Butare, U.N.R., 1986, p. 26 (mémoire inédit).

En outre, la langue d'enseignement doit assurer l'enracinement de l'élève dans sa culture d'origine. Elle doit lui fournir les moyens de s'insérer harmonieusement dans la société familiale et nationale, tout en lui offrant une familiarisation avec les techniques modernes contemporaines, dont la maîtrise est intimement liée au développement économique et culturel du pays. Cette fonction ne peut être assurée que par la langue nationale.

2.6.6.2. Fonction de lien entre l'école et le milieu.

"La coupure souvent dénoncée entre l'école et le milieu est due principalement à l'utilisation de langages différents. Or ce n'est pas le milieu qui doit aller à l'école, mais c'est l'école qui doit aller au milieu".(1).

L'attitude actuelle de l'école consiste généralement à négliger l'outil de communication le plus efficace utilisé par le milieu dans lequel l'école est implantée.

En effet, la quasi totalité des matières de l'enseignement secondaire est enseignée en français. La langue qui est presque inutilisée dans le milieu des enfants. Le tableau suivant donne des précisions :

tableau N° 14 : Réponses à la question N° 8

question : Parmi ces 2 langues : Kinyarwanda et Français, laquelle aimeriez-vous employer le plus à la maison ?
Justifiez votre choix.

(N=80)

Réponses	Fréquence	%
Français	5	6,25
Kinyarwanda	75	93,75

Le tableau montre que 93,75% des enquêtés utilisent le Kinyarwanda à la maison contre 6,25% qui utilisent le Français. Les élèves ont justifié leur choix d'une manière diversifiée.

Motifs d'utiliser le Kinyarwanda :

- Aucun membre de la maison ne connaît un mot français;
- Parler une langue connue par les parents, c'est faire montre qu'on est bien éduqué;

(1) Poth.J., L'approche psycho-pédagogiqueop. cit.,p. 8.

- C'est un manque de politesse de parler une langue que personne à la maison ne comprend;
- le Kinyarwanda me permet de converser avec les vieux et les vieilles;
- Les interlocuteurs s'entendent facilement;
- ce n'est pas nécessaire de parler le français car tout le monde connaît le Kinyarwanda;
- Parler le français dans un milieu qui ne le comprend pas c'est être pris pour un orgueilleux.

Pour le Français :

- Les élèves qui l'ont choisi disent qu'ils veulent perfectionner leur expression en français ;
- Plus on emploie une langue plus on la maîtrise;
- Le Kinyarwanda est déjà connu, il faut s'entraîner à parler le Français un peu partout;
- Le Français est plus intéressant.

Pour ces derniers, ils veulent améliorer leur connaissance en français, ce qui est important, c'est de trouver quelqu'un avec qui on peut s'entretenir en cette langue.

Nous savons qu'au Rwanda, il n'existe pas de français populaire, mais une langue scolaire utilisée par une partie de la population qui a atteint un certain niveau d'instruction ou qui a eu des contacts fréquents avec des étrangers parlant cette langue, surtout en milieu urbain. Cela occasionne parfois des situations qui permettent aux élèves de mettre en pratique la langue seconde apprise à l'école.

tableau N° 15 : Réponses à la question N° 3

question : En dehors de l'école, avez-vous l'occasion de parler avec des gens en français ?

(N=80)

Réponses	Fréquence	%
Jamais	1	1,25
Parfois	76	95
Toujours	3	3,75

Le tableau ci-dessus est parlant. Nous constatons qu'un seul individu soit 1,25% n'a aucune occasion de parler avec des gens en français; tandis que les autres, 95% et 3,75% trouvent respectivement parfois et toujours l'occasion d'entretenir des causeries en français.

Dans tous les cas, il faut que l'école et le milieu parlent le même langage si l'une veut réellement s'ouvrir à l'autre. Si tel n'est pas le cas, comment l'école peut-elle revivifier les valeurs rwandaises fondamentales si elle n'utilise qu'un outil importé, en l'occurrence le français, incapable de les exprimer en profondeur, déformant et appauvrissant l'information initiale ? Comment est-ce qu'elle peut participer à la valorisation de l'environnement, à l'amélioration de la productivité, à la rationalisation des structures de développement en milieu urbain et rural, si elle ne peut établir un dialogue constant et profond avec les forces et les populations au travail ?

Avec POTH nous pourrions affirmer que :

"les langues nationales constituent, sans contexte, l'outil le plus efficace pour réaliser cette symbiose de l'école et du milieu qui, seule, peut ouvrir les perspectives d'un développement collectif harmonieux. Il en résulte que la fonction de lien entre l'école et le milieu ne peut être dévolue qu'aux langues locales qui tiennent compte, sans les appauvrir ni les déformer, des réalités quotidiennes, et qui cimentent l'école et le milieu en un groupe socio-culturel cohérent"(1).

Si l'on veut insérer l'école dans son milieu, on serait tout naturellement amené à employer la langue nationale dans les activités didactiques directement centrées sur l'étude du milieu. Nous pensons notamment, aux activités d'éveil à savoir, histoire, géographie; éducation civique et culture; travaux pratiques agricoles, éducation esthétique (dessin et chant); formation scientifique (initiation technologique, initiation à la vie personnelle); éducation religieuse. Tel est le souhait aussi de nos enquêtés :

A la question N° 11 : quelles sont les disciplines qui peuvent vous intéresser le plus et que vous pouvez assimiler facilement si elles-sont données en Kinyarwanda ?

Les élèves ont énuméré les disciplines parmi lesquelles, celles qui figurent dans le tableau N° 16, ont eu une grande fréquence.

(N=80)

Discipline	F	%	(F: Fréquence)
-Education civique et culture	47	58,75	
- Histoire	41	51,25	
- Religion	26	32,25	
- Géographie	25	31,25	
- Kinyarwanda	24	30	

(1) POTH, J.; Langues nationales et formation des maîtres en Afrique. Guide méthodologique à l'usage des instituts de formation, Paris, UNESCO, 1979 (Etudes et documents d'éducation, N°32), p. 39.

D'autres disciplines sont notamment science et environnement; éducation sanitaire et nutrition; économie; sociologie; psychologie; physique; biologie; chimie; voire même tous les cours sauf le français. Ces cours ont eu une fréquence très faible, nous avons jugé inutile de les mentionner dans le tableau.

Il est à noter que ce que nous venons de dire est le vœux même de la réforme de l'enseignement déjà en application :

" Les programmes devraient permettre aux élèves de développer leurs valeurs culturelles et de pouvoir exercer efficacement le métier pour lequel ils ont été formés surtout si ce métier est en rapport direct avec le milieu rural en insistant particulièrement sur l'usage de la langue nationale non seulement comme langue à enseigner mais aussi comme langue d'enseignement"(1).

Il était d'ailleurs stipulé que les élèves de la première promotion du primaire réformé suivant les disciplines énumérées ci-dessous en Kinyarwanda à partir de septembre 1981 :

a) Cours généraux

- Kinyarwanda;
- Education civique;
- Travaux pratiques;
- Religion ou Morale;
- Dessin;
- Education physique et sportive.

b) Cours professionnels

Les cours professionnels, notamment ceux qui mènent aux activités directement centrées sur les populations rurales seront enseignés en Kinyarwanda, afin de permettre aux futurs lauréats de cet enseignement d'insérer leur métier dans le milieu de leur auditoire.

Exemple : alphabétisation, vulgarisation agricole, nutrition, puériculture.

Alors l'on peut se demander pourquoi ce vœux n'est pas exaucé.

MOUMOUNI souligne pertinemment que :

"C'est par l'utilisation de la langue maternelle (ou d'une langue africaine parlée autour de lui) que l'enfant cessera d'être quotidiennement aux prises avec deux mondes différents: celui de l'école et celui de la vie(...). L'affectivité de l'enfant, sa personnalité ne seront plus constamment exposées au choc psychologique et au dépaysement intellectuel d'un enseignement en langue étrangère "(2).

(1) MINEPRISEC, Réforme de l'enseignement. Evaluations et Rectifications, Kigali, Août 1981, p. 32

(2) MOUMOUNI, A.: L'éducation en Afrique noire, Paris, Maspéro, 1964, p. 168.

Le dépaysement intellectuel dû à l'enseignement en langue étrangère évoqué par MOUMOUNI, A. nous amène à parler de la fonction de faciliter l'assimilation de la matière que la langue d'enseignement doit remplir.

2.6.6.3. Fonction de support en vue de l'assimilation des savoirs

Il n'est pas contestable que le meilleur véhicule de l'enseignement est la langue maternelle. En effet, la langue maternelle influence l'apprentissage de l'individu du point de vue comportemental. Sur ce, le rapport de l'UNESCO est formel:

La langue maternelle joue un rôle important dans l'apprentissage:

" Du point de vue psychologique, elle présente un système de symboles qui fonctionne automatiquement dans son esprit lorsqu'il veut s'exprimer ou comprendre. Du point de vue pédagogique, elle lui permet d'apprendre plus rapidement qu'il ne le ~~ferait~~ dans une autre langue mal connue"(1).

Quant l'enfant s'exprime dans sa langue, il se sent bien à l'aise parce que certains concepts lui sont familiers, voire même connus, ce qui alors facilitera la compréhension. Si on retire brutalement à l'enfant le support linguistique auquel il est habitué, si on lui donne, sans transition, un instrument nouveau, inassimilable et déroutant, on le réduit à n'acquérir, de l'extérieur, que quelques rudiments dont le fonctionnement incohérent et sommaire va limiter sa conquête d'une pensée réfléchie.

Ainsi, en lui refusant des outils verbaux capables de répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école contrecarre finalement le développement et l'épanouissement de son intelligence et de sa personnalité; elle le fait se replier sur lui-même dans une attitude passive. Ce faisant, elle atrophie ses aptitudes à comprendre et ses dispositions natives à extérioriser ses sentiments et intérêts(2). Il serait donc erroné de croire que les langues étrangères sont les seules capables de véhiculer les connaissances scientifiques. Au contraire, celles-ci seraient mieux assimilées si elles étaient apprises dans une langue maternelle. Par conséquent l'enfant sera enraciné dans son milieu culturel.

(1) UNESCO, L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement. Monographie sur l'éducation de base N° VIII, Paris, 1963, p. 15.

(2) Voir POTH, J., Langues nationales et formation des maîtres en Afrique...(Etudes et documents d'éducation N° 32), op.cit.; p. 39.

2.6.6.4. Fonction culturelle

Les préoccupations culturelles ne sont pas absentes des finalités de l'école secondaire. La fonction culturelle d'une langue d'enseignement est d'affermir l'élève dans sa culture nationale spécifique tout en lui offrant les clés du monde extérieur.

La langue véhiculaire des contenus des programmes scolaires doit donc être capable de rendre compte de l'ensemble des valeurs esthétiques^{et} philosophiques que se partagent les diverses ethnies rassemblées sur le territoire national. Il est donc important que l'école le sache et le réalise dans son enseignement en langue maternelle.

Si l'éducation se propose d'enraciner les élèves dans leur milieu, le choix de la langue d'enseignement devrait se baser sur les fonctions pédagogiques que cette langue peut y remplir.

"Si l'éducation est sortie de soi, elle est aussi enracinement. Elle est transplantation, non déracinement. Il est question de partir, mais de son milieu, de la terre où graine a germé: de la tradition ancestrale"(1).

2.6.7. Problèmes d'ordre psycho-pédagogique liés à l'apprentissage en langue étrangère

Le problème important sur le plan pédagogique d'introduire une nouvelle langue d'enseignement dans les programmes scolaires, est bien de déterminer, dans le cadre des instructions officielles, quelle est la langue dont l'utilisation épanouit et équilibre le plus sûrement l'élève sur le plan affectif, psychologique et intellectuel, tout en garantissant son avenir de citoyen, autrement dit, son insertion harmonieuse dans la société qui l'attend.

Les efforts que l'apprenant consent pour assimiler les matières enseignées en langue étrangère déterminent bien souvent chez lui de profondes inhibitions qui résultent de la complexe imbrication du Moi avec la langue maternelle. Le tableau suivant donne des précisions :

(1) SENGHOR, (L.S.), Liberté 1. Négritude et Humanisme, Paris, Ed du Seuil, 1964, pp. 229 - 230.

Tableau N° 17 : Réponses à la question N° 10 adressée aux élèves

question : Trouvez-vous des inconvénients d'étudier toutes les matières en français ? Si oui lesquels sont ?

	(N=80)	
	F	%
Non	26	32,5
Oui	54	67,5
a) La non maîtrise de la langue d'enseignement constitue une difficulté majeure à l'apprentissage	23	52,59
b) On peut échouer non parce qu'on ne comprend pas la matière enseignée mais plutôt parce qu'on ne maîtrise pas suffisamment la langue véhiculaire des matières	35	64,81
c) Les erreurs commises en français font perdre des points même s'il ne s'agit pas du cours de français	13	24,07
d) Les connaissances s'acquièrent aisément dans la langue qu'on maîtrise (langue maternelle)	15	27,77

e) Autres inconvénients :

- La communication pédagogique n'est pas aisée;
- dévalorisation de la langue nationale et par là de la culture rwandaise;
- on forme les acculturés;
- on valorise plus la culture française que celle du Rwanda
- Le Kinyarwanda risque d'être remplacé par le français;
- On ne prépare pas adéquatement ceux qui oeuvreront dans les milieux ruraux;
- L'éducation civique et culturelle ne sera pas adoptée;
- le Kinyarwanda ne trouve pas sa juste valeur dans l'enseignement secondaire;
- Le Kinyarwanda sera considéré comme langue seconde par rapport au français;
- On a de la difficulté à parler de ce qu'on a appris à l'école à quelqu'un d'autre qui ne connaît pas le français.

La liste des inconvénients d'apprendre toutes les matières en langue étrangère pourrait être allongée mais nous nous limitons à ceux-là qui ont eu une grande fréquence.

Les problèmes liés à l'apprentissage en langue étrangère sont de nature pédagogique comme il ressort du tableau ; 52,59% des enquêtés avouent que la non maîtrise de la langue d'enseignement constitue une difficulté majeure à l'apprentissage, 64,61% des élèves disent qu'on peut échouer non parce qu'on ne comprend pas la matière enseignée mais plutôt parce qu'on ne maîtrise pas suffisamment la langue véhiculaire des matières.

Certes, les idées se forment dans la langue maternelle, de là, peu ou point d'aptitude à comprendre et à suivre les leçons données en langue étrangère et par conséquent, ennui et dégoût. Le bon sens pédagogique prouve que la langue usuelle de l'enfant est plus efficace que toute autre langue pour transmettre les savoirs et les savoir-faire. En effet, si l'on fait appel à une langue étrangère pour véhiculer les contenus scolaires, on exige un double effort de la part de l'élève. Celui-ci doit d'abord interpréter le message livré dans une langue qu'il ne connaît pas encore et ensuite maîtriser simultanément le contenu de son message. Les difficultés portent donc à la fois sur le fond et sur la forme. Par contre, si les informations et les contenus sont livrés à travers la langue de l'enfant, l'effort est considérablement réduit car la forme ne présente plus de difficultés.

Ainsi, l'usage de la langue maternelle met l'enfant en situation privilégiée d'apprentissage parce qu'elle lui permet de questionner, de prendre des attitudes actives, de s'informer auprès du maître, de se faire expliquer ce qu'il n'a pas compris après avoir eu la possibilité de montrer qu'il n'a pas compris. Notons encore que l'observation de ce qui se passe dans les écoles secondaires révèle que les activités en classe sont exercées en grande partie par l'interaction verbale entre l'élève et l'enseignant; peu d'activités en classe peuvent être exercées sans l'usage du langage. Ce faisant, la langue de l'enfant est un véritable accélérateur d'apprentissage.

Mais si la communication pédagogique se fait par le biais d'une langue étrangère, l'élève se trouve dans l'impossibilité matérielle et psychologique d'entrer en interaction avec le maître. La maîtrise des contenus est rendue plus difficile et l'apprenant se trouve malheureusement placé en situation de régression et de coupure.

Par conséquent, de graves discontinuités s'introduisent dans son développement affectif et cognitif. Alors que la politique de l'éducation au Rwanda souligne que "la formation à disposer doit viser le développement équilibré du cognitif, de l'affectif et du psycho-moteur"(1).

Nous voyons donc qu'au niveau pédagogique, les enfants rwandais scolarisés ont devant eux deux problèmes épineux surtout dans les premières années du secondaire où il n'y a pas de transition directe entre le primaire et le secondaire en ce qui concerne la langue d'enseignement: l'un est d'apprendre et de comprendre la langue française, l'autre est d'assimiler et de comprendre les notions scientifiques enseignées dans cette même langue. Il est donc clairement logique que la maîtrise insuffisante de la langue véhiculaire handicape l'apprentissage et par conséquent l'assimilation et la compréhension du contenu des enseignements.

Si nous résumons ici, nous pourrions dire que l'enseignement en langue étrangère rend difficile l'assimilation des matières et ne permet pas à l'élève de s'épanouir intellectuellement et culturellement. Par contre une langue locale facilitera l'assimilation et la compréhension des notions scientifiques aux élèves et les aidera à découvrir la profondeur de la richesse culturelle de leurs ancêtres.

2.6.8. Kinyarwanda face au Français, vu par l'élève de l'enseignement secondaire.

Il est à rappeler que le développement culturel de l'enfant passe également par l'utilisation de sa langue maternelle à l'école. Mais si l'institution scolaire ne lui donne pas sa juste valeur au sein de l'enseignement, elle aura aux yeux des élèves une valeur sociale inférieure à celle dont bénéficie la langue d'importation par le simple fait que celle-ci est seule digne de véhiculer les contenus de l'enseignement. C'est ce que nous présente le tableau suivant :

(1) MINESUPRES, Les grandes orientations de la réforme de l'enseignement supérieur au Rwanda, Kigali, Imprimerie de Kigali, Mars 1987, p. 24.

tableau N° 18 : Réponses à la question N° 1 adressée aux élèves

Question : Parmi les deux langues : Kinyarwanda et Français, laquelle préféreriez-vous qu'elle soit une langue d'enseignement ? Pourquoi ? (F:Fréquence) (N=80)		
Choix et Motifs	F	%
a. Kinyarwanda	22	27,5
- On apprend mieux la matière dans une langue maternelle	5	22,72
- Nous voulons maîtriser notre langue nationale	3	13,63
- Nous voulons nous enraciner dans la culture rwandaise	7	31,81
- Nous voulons qu'on forme un intellectuel plus rwandais que français	12	54,54
b. Français	53	66,25
- Parce que le français est une langue admirée par beaucoup des gens intellectuels	3	5,66
- Parce que nous voulons maîtriser une de nos langues officielles	15	28,30
- Parce que la science est difficilement traduisible en Kinyarwanda	32	60,37
- Parce que nous voulons poursuivre nos études supérieures à l'étranger	9	16,98
c. Sans Réponse	3	3,75
Nuls	2	2,5

L'examen de ce tableau montre que 66,25% des enquêtés préfèrent le français au Kinyarwanda par le simple fait que la science est difficilement traduisible en Kinyarwanda (60,37%) et de vouloir maîtriser une de nos langues officielles (28,30%).

A l'opposé, 27,5% préfèrent voir toutes les matières enseignées en Kinyarwanda parce qu'ils veulent qu'on forme un intellectuel plus rwandais que français et qu'on les enracine dans leur culture.

Nous constatons que la majorité des élèves sont convaincus que le Kinyarwanda ne peut pas véhiculer la science. Cependant cet argument n'est pas scientifiquement prouvé. Le Kinyarwanda n'est pas en effet, frappé d'une tare congénitale qui l'empêcherait de véhiculer la science. En outre, aucune langue à elle seule n'a l'apanage d'assurer la transmission des connaissances scientifiques.

Tout simplement les élèves de l'enseignement secondaire sont convaincus que seul le français peut être le support des contenus pédagogiques parce qu'ils sont habitués à apprendre en cette langue. Et ils pensent que la pauvreté en termes techniques reconnue au Kinyarwanda ne peut pas être résolue. Ce faisant, le Kinyarwanda ne serait pas apte à rendre compte de la réalité scientifique.

Il est clair que ce statut de parent pauvre concédé au Kinyarwanda habitué insensiblement nos jeunes étudiants à marquer d'un coefficient péjoratif tout ce qui touche à leur patrimoine linguistique original. Alors nous avons de bonnes raisons de dire que l'enseignement en langue étrangère, en l'occurrence le français, aboutit à acculturer l'élève et à le convaincre de la supériorité de la culture que cette langue véhicule. Ce problème de complexe d'infériorité ne peut pas se résoudre aussi longtemps que l'enseignement rwandais ne prend pas institutionnellement en compte la réalité de la langue nationale.

Cependant, nous constatons que la langue maternelle réapparaît comme une valeur à privilégier dès qu'il s'agit de donner forme à des sentiments ou à des émotions. Le tableau ci-dessous nous donne des précisions sur ce point.

Tableau N° 19 : Réponses à la question N° 5 adressée aux élèves

question : Un Rwandais qui s'exprime souvent et aisément en français est-il plus admiré (par vous) qu'un Rwandais qui s'exprime souvent et aisément en Kinyarwanda ?
(Connaissant les deux langues tous les deux).
Justifiez votre réponse.

Réponses + Justifications	(F:Fréquence) (N=80)	
	F	%
a. Kinyarwanda	54	67,5
Parce que, étant donné que le Kinyarwanda est négligé par beaucoup d'intellectuels et que l'expression en Kinyarwanda les gêne, celui qui s'exprime aisément en Kinyarwanda montre qu'il est vraiment un intellectuel Rwandais.	26	48,14
- Parce que celui qui s'exprime en Kinyarwanda a le souci de se faire comprendre dans son milieu rwandais	19	35,18
- Parce qu'il aime sa langue maternelle	9	16,66
- Parce qu'un Rwandais qui recourt souvent au français est un déraciné	6	11,11
b. Français	24	30
- Parce que tout le monde admire quelqu'un qui s'exprime couramment et clairement dans une langue étrangère	13	54,16
- Parce que moi aussi j'aime bien parler le français	9	37,5
- Parce qu'il fait montre d'une maîtrise de la langue étrangère et qu'on croit qu'il est plus intelligent que les autres	2	8,33
- Parce que le Kinyarwanda est pour les gens non instruits	0	0
Nuls	2	2,5

De ce tableau, il ressort que 67,5% admirent un Rwandais qui s'exprime souvent et aisément en Kinyarwanda, contre 30% qui admirent celui qui utilise le plus souvent le français.

À la lumière des justifications brossées dans ce tableau, nous constatons que le conflit linguistique dégénère en conflit culturel, parce que l'étude exclusive d'une langue suppose une référence permanente à toute une gamme de valeurs extra-linguistiques d'ordre culturel, sociologique et moral.

Il incombe alors à l'institution scolaire de revaloriser la culture rwandaise par l'enseignement en langue nationale. Il est inconcevable qu'un pays qui a le privilège d'avoir une langue commune à ses habitants se donne le luxe de négliger ou de ne pas exploiter profondément cette faveur. En effet, il y a très peu de pays africains où tous les habitants parlent la même langue. Les Rwandais ont cette faveur de parler une langue unique, le Kinyarwanda. Ils devraient donc parvenir à étudier en cette langue et communiquer dans cette même langue. Ce qui n'exclut pas l'apprentissage d'autres langues.

Le Kinyarwanda est un moyen d'expression privilégié de notre culture; il maintient vivaces une tournure d'esprit particulière et un mode de pensée des Rwandais. Il est donc intimement lié à la survie de la culture du peuple rwandais. Il faut que l'école le sache et le réalise dans son enseignement.

Le français a son utilité pratique au Rwanda ^{et} mérite d'être appris avec approfondissement.

Il présente l'avantage d'ouvrir le Rwanda sur le monde et la civilisation modernes. Son usage facilite les contacts entre les Rwandais et autres peuples. Il est aussi notre deuxième langue officielle, le premier étant bien entendu le Kinyarwanda.

Mais comme le souligne MAMBOU Aimée GNALI

"Le fait de partager officiellement la même langue, surtout lorsque cette langue n'est pas pratiquée par la grande majorité ne garantit nullement la cohésion nationale(1).

Et de plus, cela ne favorise pas la communication sociale, ajoute l'auteur.

(1) MAMBOU Aimée GNALI, Education, culture, Communication in EDUCAFRICA N° 11, op. cit.; p. 39.

Le dosage des contenus d'enseignement entre le Français et le Kinyarwanda devrait obéir à des préoccupations qui touchent aux réalités politiques, économiques, sociales, scientifiques et culturelles. Mais l'examen des grilles horaires en application depuis Août 1983 montre que le Kinyarwanda a tout au plus 5 heures par semaine dans les types d'enseignement où il figure parmi les cours professionnels. Tandis que dans d'autres types d'enseignement, la masse horaire du Kinyarwanda varie entre 4 et 1 heures par semaine. Et même dans quelques classes terminales, le Kinyarwanda est supprimé. Quant au français, sa masse horaire varie entre 9 et 5 heures par semaine dans les premières années et dans les dernières années de 5 à 2 heures par semaine (voir annexe 4). Et en plus de cela, le français bénéficie de statut de langue d'enseignement.

A ces propos, nous pourrions dire avec MUSWAHILI, P. que

" nos écoles n'accordent toujours pas à notre langue sa juste valeur. En particulier, elles ne donnent pas les connaissances et les exercices dont nous avons besoin dans notre langue" (1).

Ainsi, les écoles ne donnent pas aux élèves l'occasion d'extérioriser les savoirs dans leur langue maternelle qu'elles leur transmettent et oublient qu'ils pourraient influencer efficacement leurs milieux familiaux si les connaissances scientifiques leur étaient transmises en leur langue autochtone.

En outre, les connaissances et les techniques scolaires ne sont que des placages fragiles tant qu'elles ne sont pas intégrées dans l'ensemble de l'acquis par leur application à des situations diverses. Et tant que l'enseignement au secondaire n'est pas en langue nationale, il demeurera des contradictions entre les objectifs affichés par la réforme et la réalité.

Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons montré que l'acculturation qui a fait l'objet de notre réflexion remonte à l'enseignement colonial au Rwanda. En effet, pendant la colonisation, les européens se sont livrés à une imposition culturelle. Il n'y avait aucune politique éducative admettant qu'il puisse y avoir au sein des sociétés africaines des valeurs sur lesquelles on puisse établir un programme d'enseignement.

(1) MUSWAHILI, P., L'écrivain et son monde in Dialogue N° 77
Novembre - Décembre 1979, p. 33.

Les deux puissances coloniales, allemande et belge, ont favorisé au Rwanda une éducation scolaire imprégnée de valeurs culturelles occidentales et qui négligeait la culture de la population locale. L'enseignement au Rwanda est issu de deux sources distinctes d'inspiration, étroitement liées mais non parfaitement harmonisées. D'une part, la politique de l'administration belge visait une scolarisation de base étendue, à fins utilitaires, prolongée par une formation professionnelle accusant un caractère terminal. D'autre part, les missions catholiques avaient pour but ultime la formation de candidats à la prêtrise dans les petits et les grands séminaires et, par conséquent, "ils privilégiaient dès le départ, une filière langue d'études gréco-latines et une acculturation rapide et intense des mentalités"(1). Dès lors, la langue d'enseignement fut le français jusqu'à nos jours. L'apprentissage de cette langue s'avéra nécessaire et bénéficia par conséquent d'une motivation puissante qui facilita son acquisition. L'usage de l'idiome national était prohibé.

Jusqu'à l'indépendance de notre pays (1962), le Kinyarwanda n'avait pas de place qui lui convient dans aucune institution scolaire. C'est avec la réforme de 1977 que l'enseignement effectif du Kinyarwanda commença au niveau secondaire avec la création d'une section de Kinyarwanda au Bureau Pédagogique de l'enseignement Secondaire, devenu actuellement Direction des Programmes de l'Enseignement Secondaire (1984). Mais depuis longtemps, le Kinyarwanda a souffert d'une pénurie de matériels didactiques et de maîtres qualifiés.

Dans ce même chapitre, nous avons analysé les curricula de français, d'histoire, de géographie et d'éducation civique et culture - de l'enseignement normal (E.N.P) - en vue de voir dans quelle mesure ils sont adaptés à la culture autochtone. En ce qui concerne le cours de français, l'effort a été ménagé pour repenser les curricula en vue de répondre au besoin d'information culturelle en transmettant les valeurs culturelles des pays francophones imprégnées de celles du Rwanda. Malheureusement, avec l'apprentissage d'une langue seconde, l'acculturation est inéluctable. Quant aux autres curricula analysés, seul le curriculum de l'éducation civique et culture est adapté. Cependant, ce cours souffre d'une absence des manuels élaborés à son intention.

(1) ERNY, P.; De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda, op. cit; p. 499.

(2) C'est nous qui soulignons.

Les contenus du reste des curricula ne sont que le reflet des valeurs étrangères au contexte socio-culturel de notre pays. La documentation relative à la culture rwandaise est un problème épineux dans l'enseignement secondaire.

Nous avons aussi présenté, analysé et interprété les résultats de notre enquête. Nous avons mis en évidence les souhaits des élèves de l'enseignement secondaire à l'égard de la culture rwandaise, les problèmes d'ordre psycho-pédagogique liés à l'apprentissage en langue étrangère, les conséquences sociales de l'introduction d'une langue seconde et enfin, la situation du Kinyarwanda face au français.

Nous avons vu que le Kinyarwanda se teint des termes français d'une façon non justifiée. La plupart des élèves interrogés utilisent un langage mixte en mêlant intimement le Kinyarwanda et le français. Ce faisant, ils ne se donnent pas la peine de chercher le terme approprié ou adéquat à utiliser dans chaque langue.

Ainsi, ils ne maîtrisent aucune de ces deux langues et, le Kinyarwanda perd ses termes là où ils existent et là où ils n'existent pas, on se garde de combler les lacunes. C'est ce qu'on appelle sur le plan culturel, la déculturation.

Par ailleurs, nous avons vu que la pauvreté en termes techniques concédée à la langue nationale - Kinyarwanda - habitue insensiblement les élèves à marquer d'un coefficient péjoratif tout ce qui touche à leur patrimoine linguistique original.

Au terme de ces analyses de curricula et des résultats de l'enquête, nous pouvons affirmer que nos hypothèses ont été confirmées. En effet, nous avons prouvé que l'enseignement en français aboutit à acculturer l'élève de l'enseignement secondaire et à le convaincre de la supériorité de la culture que cette langue véhicule et que l'inadaptation des contenus des programmes scolaires à la culture rwandaise tient à la pénurie des manuels scolaires y relatifs.

Cependant tous ces problèmes relevés, auxquels se heurtent les élèves de l'enseignement secondaire, nécessitent des solutions. Notre troisième et dernier chapitre essaiera d'y pourvoir.

CHAPITRE 3 : POUR UN ENSEIGNEMENT RWANDAIS

Partant de l'idée que l'éducation scolaire est héritée de la colonisation et a ainsi créé des adaptations et un déséquilibre chez les apprenants autochtones, MURAYI - NDUHIRA (1978) définit la rwandisation de l'enseignement comme

"un réajustement, une réadaptation de notre école aux réalités nationales"(1).

Ainsi par un enseignement rwandais, nous voulons exprimer la volonté d'adapter l'école au système socio-culturel et économique du Rwanda. En d'autres termes, élaborer des programmes scolaires à partir des données locales et de tout apport extérieur en tenant compte de la réalité culturelle et économique du pays. Dans cette perspective, rwandiser l'enseignement revient à lui donner le caractère rwandais que les circonstances historiques de sa naissance ne lui permettaient pas d'avoir.

Le système d'enseignement devient partie intégrante du système culturel lorsque l'école cesse d'apparaître comme un corps étranger transplanté du dehors au corps social considéré. En effet, les ethnologues fonctionnalistes ont montré que tous les éléments qui sont liés à l'organisation sociale des peuples ont une valeur fonctionnelle. Détacher un de ces éléments équivaut à porter atteinte à l'ensemble.

Par son action, l'enseignement opère la promotion culturelle des masses. Cette promotion peut se réaliser harmonieusement si les propositions contenues dans les points suivants sont remplies :

3.1. Kinyarwandisation de l'enseignement secondaire

Par la kinyarwandisation de l'enseignement, nous entendons l'emploi du KINYARWANDA comme véhicule de l'enseignement et support des contenus scolaires.

Pour remplir la fonction de communication pédagogique et de supports des contenus scolaires, le Kinyarwanda est confronté aux problèmes de nature technique et scientifique.

(1) MURAYIRA - NDUHIRA, A., La Rwandisation de l'enseignement, Butare, I.P.N., 1978, p. 18 (mémoire inédit).

3.1.1. Problèmes liés à l'efficacité du Kinyarwanda, comme langue d'enseignement

D'aucuns affirment que le Kinyarwanda possède un vocabulaire insuffisant pour décrire les technologies modernes, qu'il ne dispose pas de l'ensemble du lexique philosophique, technique, politique et littéraire qui a été élaboré dans d'autres cultures de type occidental. Nombreux sont encore ceux qui vont jusqu'à mettre en doute les possibilités d'adaptation de notre langue aux nécessités scientifiques et aux réalités socio-culturelles du monde contemporain.

Beaucoup ne comprennent pas non plus comment on peut enseigner efficacement en Kinyarwanda alors qu'il n'existe presque pas jusqu'à présent de manuels adaptés à cette langue. En plus, cette langue ne dispose généralement pas du vocabulaire spécialisé nécessaire, autrement dit, du métalangage grammatical qui lui permettrait de se décrire elle-même avec précision.

Les tenants du français qui doit maintenir le statut de langue d'enseignement avancent donc les arguments suivants :

- Le Rwanda est scientifiquement et techniquement dépendant de l'étranger et la traduction des manuels scolaires n'est pas aisée;
- Sans négliger la langue maternelle, il convient pourtant d'être réaliste et de reconnaître que le Kinyarwanda est très pauvre;
- Notre langue nationale n'a pas de vocation internationale, par contre, le français est une langue internationale;
- Avec le Kinyarwanda, langue d'enseignement, le Rwanda qui est géographiquement enclavé, le sera aussi culturellement et surtout scientifiquement.

Il est évident que ces inquiétudes manifestées, ne doivent pas être traitées à la légère ou être considérées, comme des paroles incohérentes d'un homme qui ne veut pas promouvoir sa langue. Elles éveillent plutôt des passions endormies pour que tous les efforts soient conjugués pour éliminer les obstacles inhérents, afin que notre langue joue un rôle prépondérant dans l'enseignement.

En outre, il faudrait dépasser le stade de dépendance unilatérale, et aboutir au stade de coopération fondée sur l'interculturalité. C'est dans cette optique que l'enseignement secondaire réformé vise l'ouverture sur le monde extérieur en dispensant l'enseignement du français, de l'anglais et du swahili dans plusieurs filières du secondaire.

L'idée de Pierre ERNY paraît pratique et pertinente lorsqu'il écrit : "[...] il nous semble que l'école d'Afrique aurait intérêt à s'orienter vers un enseignement qui tienne compte autant des langues maternelles que des langues à grande diffusion, africaines et européennes, à tendre donc vers un bilinguisme, voire un trilinguisme scolaire afin de respecter des situations de langage vécues par les intéressés"(1).

La Kinyarwandisation de l'enseignement qui suppose l'adaptation des contenus des programmes scolaires au milieu ne doit pas signifier l'adaptation à des techniques et à des vestiges du passé. Pour une société qui veut se développer économiquement il lui faut s'ouvrir à la culture scientifique moderne. Cette culture a un contenu universel, les mathématiques, la physique, la chimie, la biologie ne peuvent s'enseigner différemment d'un point du globe à un autre. Il incombe alors aux intellectuels rwandais de ressusciter la culture rwandaise et en même temps de l'intégrer à la pensée moderne.

Pour remplir cette tâche de véhiculer les sciences, le Kinyarwanda se voit obligé d'emprunter les termes techniques à d'autres langues comme c'est le cas pour toutes les langues. Prenons l'exemple du français; le vocabulaire médical est tiré du grec et du latin, une grande partie du vocabulaire politique, sportif, commercial et scientifique, est tirée de l'anglais. Le Kinyarwanda n'est donc pas la seule langue lexicalement pauvre. Toutes les langues souffrent, en effet, de lacunes dans leur vocabulaire qu'il convient de constater en vue de les combler. Ainsi nous partageons entièrement le point de vue de SAUVAGEOT, A. lorsqu'il écrit :

"Constater les lacunes du vocabulaire n'est pas commettre un crime de lèse - langue ou de lèse - pensée, comme certains pourraient le croire. Toute langue souffre de lacunes dans son vocabulaire, seulement ces lacunes ne sont pas identiques, nous voulons dire qu'elles ne portent pas sur les mêmes concepts"(2).

(1) ERNY, P., L'enseignement dans les pays pauvres. Modèles et propositions, Paris, Edition l'HARMATTANT, 1977, p. 170.

(2) NKUSI, L., Citant SAUVAGEOT, A. op. cit.; p. 132.

En effet, nous reconnaissons que le Kinyarwanda n'est pas riche en termes des sciences telles que physique, chimie, géométrie analytique etc., pour rendre compte avec la précision nécessaire des réalités techniques et scientifiques, traitées dans les programmes scolaires nationaux, mais développées à l'intérieur d'autres cultures. Cela se justifie et le problème n'est pas là, parce que, comme le souligne HOUIS,

" le domaine lexical d'une langue correspond à la culture du peuple qui la parle, c'est-à-dire son environnement, ses techniques, ses croyances, son expérience du monde. On peut dire qu'il est adapté aux besoins des locuteurs. En ce sens il est vain de vouloir mesurer une éventuelle richesse ou pauvreté lexicale d'une langue, ou de comparer deux langues pour dire laquelle est la plus riche...."(1).

Nous devons donc étoffer le Kinyarwanda des termes techniques pour combler ces lacunes dont il souffre dans le domaine des sciences. En intégrant des concepts scientifiques dans le système socio-culturel du pays, nous créons des modèles didactiques propres à notre système culturel. Et c'est dans ce sens qu'il faut repenser l'enseignement secondaire en vue de doter le Kinyarwanda du pouvoir de véhiculer les contenus scolaires. Les langues occidentales sont mieux indiquées pour véhiculer les mathématiques et les sciences exactes à partir des modèles didactiques européens. Si l'on veut par contre rwandiser ces disciplines et les enseigner à partir des cheminements logiques vécus par l'enfant rwandais nul support ne sera mieux adopté que le KINYARWANDA pour y parvenir.

Ainsi nous partageons l'idée de LE THANKHOI, lorsqu'il écrit :

" Le problème fondamental de l'heure, c'est qu'il n'y a pas d'école ni d'université africaine, il n'y a qu'une école ou une université transplantée de l'extérieur en Afrique. Or, africaniser l'enseignement ne consiste pas à remplacer dans les livres le Roman de Renard par les aventures de Leuk le lièvre, [...], ni même à augmenter l'horaire des cours de littérature et d'histoire africaine. Africaniser l'enseignement c'est le repenser en fonction des problèmes qui se posent à ces pays et qui commandent des structures, des programmes et des méthodes particulières. La démarche consiste à définir d'abord clairement les finalités et les objectifs de l'éducation, puis à modifier en conséquence le système existant"(2).

Il ne suffit pas d'adapter l'enseignement au système existant du pays par des solutions de détail sur tel ou tel point, il faut donc repenser le problème dans son ensemble.

(1) NKUSI, L., Citant HOUIS, Op. cit., p.132.

(2) LE THANKHOI, L'enseignement en Afrique tropicale, Collection Tiers-Monde, Paris, P.U.F., 1971, pp 337-378.

Il serait tout à fait inutile, à notre avis, de remplacer simplement les formulations françaises par des formulations rwandaises et de maintenir simultanément dans les activités scientifiques les schémas de raisonnement importés. Il convient donc de moderniser et d'enrichir notre langue, de créer une littérature écrite de valeur et de préparer des manuels conformes à notre culture.

Ainsi, les problèmes d'efficacité ne se poseront plus si la Kinyarwandisation de l'enseignement correspond à la rwandisation des contenus des programmes scolaires. En effet, toute langue a son génie propre adapté à la communauté et au milieu dans lesquels elle est née et se développe. Il n'ya pas de meilleur support que le Kinyarwanda pour rendre compte des réalités propres à l'environnement rwandais. De même, les langues européennes sont certainement plus efficaces que les autres pour traduire en profondeur les réalités spécifiques aux cultures qui se sont développées en Europe.

L'introduction de la Kinyarwandisation de l'enseignement à l'école secondaire est donc inséparable de l'introduction des données rwandaises dans les programmes scolaires. Le Rwanda a son histoire, sa technologie, sa géographie, propres à lui; sa langue nationale doit être parfaitement capable de faire découvrir et de traiter les contenus qui s'y rapportent.

Si les contenus des programmes scolaires sont en harmonie avec le milieu environnant, s'ils respectent les données socio-économiques capitales, bref, s'ils correspondent aux objectifs fondamentaux de l'école secondaire, il n'ya pas de doute à avoir sur la capacité du KINYARWANDA, à les refléter et à les véhiculer en toute efficacité. Le bon sens pédagogique prouve que la langue maternelle de l'enfant est plus efficace que toute autre langue pour transmettre les savoirs et les savoir-faire.

En guise de conclusion, il n'y a pas de langues frappées d'une tare congénitale qui les rendrait inaptées au développement et à l'expérience éducative. Toutes les langues sont potentiellement capables de se plier à n'importe quelle expérience humaine communicable.

Ce sont les circonstances historiques et économiques qui fondent les habitudes culturelles et qui font que chaque parler pousse plus ou moins loin ses potentialités dans tel ou tel domaine. A ce sujet, WESTERMANN écrit :

"une langue est l'expression fidèle de l'ensemble de l'état de civilisation d'un groupe, lorsque cet état se modifie, la langue ne reste pas immuable, elle évolue avec l'ensemble et crée un instrument adéquat aux besoins de la civilisation nouvelle [...]. Aucune langue africaine n'est incapable de rendre compte par ses propres moyens ce que le peuple qui la parle s'est approprié ou a conservé de la civilisation ancienne ou nouvelle"(1).

L'efficacité d'une langue s'acquiert par la confrontation systématique aux situations nouvelles qu'il lui faut exprimer. C'est pourquoi tous les hommes de sciences, professeurs -enseignants - sont interpellés pour participer à la revalorisation de la langue nationale, le Kinyarwanda, en l'utilisant comme moyen d'expression dans les domaines scientifiques et techniques, parce que l'école seule ne peut pas opérer les changements sociaux dans ce cadre de révalorisation de notre langue.

3.1.2. Essai de définition d'une stratégie en vue d'un emploi systématisé du Kinyarwanda, langue nationale

La grande majorité des pays africain n'ont pas encore défini une politique claire et cohérente en faveur des langues nationales. Les débats en cours font ressortir que de nombreux responsables africains ne sont pas suffisamment convaincus que la promotion des langues nationales favorise le développement général. De ce manque de politique claire, il en résulte une série de conséquences dont on peut citer des exemples :

- Contribuer à tenir en marge de la vie publique la majorité de la population;
- La modicité du budget dévolu à ces langues et l'insuffisance de moyens humains et matériels destinés à la promotion des langues nationales.

Pour que la coexistence entre les langues nationales et les langues officielles soit heureuse, il faudrait que les autorités politiques des pays africains comprennent et mettent en pratique le fait que toutes les langues se valent.

(1) NKUSI, L., Citant WESTERMANN, D. op. cit., p. 137.

Dès lors, pour faire vivre les langues nationales, il s'impose de les utiliser dans tous les domaines de la vie nationale en vue de renforcer leur impact sur l'unité nationale et culturelle des populations. Pour y arriver, il faut mettre sur pied une stratégie globale à la lumière des situations identifiées.

En ce qui concerne le Kinyarwanda, la meilleure stratégie consisterait à présenter au préalable l'objectif visé et, dans le cas présent, l'objectif visé est d'arriver à son utilisation dans tous les domaines de la vie nationale. Tel est le souhait de l'Etat rwandais que MANZI Célestin exprime en ces termes :

" Icyifuzo cya Leta y'u Rwanda ni uko ikinyarwanda cyakomeza kuba ubulyo busanzwe bwo gikoresha kugira ngo abanyarwanda bese bagumye kumvikana mu mvugo ariko cyane cyane ni uko cyakoresha mu nzego zose z'igihugu akaba ari nayo mpamvu bagerageza gushakashaka amagambo y'ikinyarwanda nyayo yakoresha mu rwego rwa tekiniki"(1).

Si l'on essaie de traduire on pourrait dire ;

" L'Etat rwandais souhaite que le Kinyarwanda continue à être le moyen ordinaire de communication pour que tous les rwandais puissent s'entendre au niveau du langage, mais qu'il serve davantage d'instrument de travail à tous les échelons du pays, et c'est pourquoi on doit essayer de chercher les termes appropriés en Kinyarwanda, à utiliser dans le domaine technique".

En effet, promouvoir la langue nationale revient à assurer une meilleure base pour l'exercice d'une démocratie réelle. En d'autres termes, c'est la libération de toutes les facultés créatrices et l'enracinement profond des mentalités dans la culture authentiquement rwandaise. La redécouverte de notre identité culturelle est une garantie de notre existence en tant que nation et facilitera la participation de tous au développement intégral du Rwanda.

Une bonne stratégie doit s'articuler autour des objectifs détaillés dans des programmes à court, moyen et long terme axés essentiellement sur les points suivants :

- recherche théorique et appliquée ;
- emploi du Kinyarwanda dans tous les domaines;
- publication et diffusion de la documentation en Kinyarwanda;
- formation des formateurs et moyens financiers de la politique linguistique.

(1) MANZI, C., Inama ya VII y'ibigo by'iyigandimi, in KINYAMATEKA N° 1245, Février II, 1987, p. 8.

Il est évident que la réalisation de ces programmes soit fonction de moyens financiers, d'un équipement adéquat et d'une infrastructure appropriée.

En ce qui concerne des actions à court terme, on peut créer un environnement de l'écrit en Kinyarwanda et une situation qui sensibilise au plus haut degré à l'urgence de la promotion de cette langue et à la préparer scientifiquement. A cet égard, il faut étendre l'enseignement classique en langue nationale tant au niveau primaire que secondaire, et subventionner des éditions en langue nationale.

A moyen terme, il faut élever cette langue à un niveau où elle soit débarrassée des complexes par son emploi généralisé dans l'administration.

A long terme, il faut arriver à utiliser le Kinyarwanda à tous les niveaux de l'enseignement, non seulement comme une langue à enseigner mais aussi comme une langue d'enseignement.

La meilleure stratégie pour qu'une langue pousse plus loin ses potentialités c'est de l'utiliser dans tous les domaines de la vie du pays. Pour cela, les chercheurs, notamment les linguistes, devront poursuivre leurs efforts en vue d'accumuler les matériaux susceptibles de favoriser les décisions à l'égard de l'utilisation de la langue nationale surtout dans le domaine d'enseignement.

C'est en fait, tout un potentiel d'espoir et de confiance dans notre langue, KINYARWANDA qu'il s'agit de susciter et de conforter chez les professeurs - enseignants - appelés à utiliser cette langue dans l'enseignement. C'est pour cette raison qu'ils sont interpellés pour contribuer à la promotion du Kinyarwanda en matière d'enseignement.

3.1.3. Contribution des professeurs - enseignants -
à la promotion du Kinyarwanda comme langue
d'enseignement

Les enseignants savent généralement qu'ils ont un rôle majeur à jouer dans l'application d'une innovation intraduite dans le système d'enseignement. Mais, pour la plupart d'entre eux, leur rôle s'arrête à sa mise en application dans les classes. Rares sont ceux qui comprennent et admettent d'emblée la nécessité d'intervenir également au niveau de la recherche préalable à l'utilisation pédagogique. Nombreux sont encore ceux qui résistent à sa mise en application pour des raisons suivantes (1):

- Les enseignants sont les produits du système scolaire, cela revient à dire qu'ils ont tendance à reproduire les comportements qu'ils ont acquis à leur époque de scolarisation. Durant leur scolarité, ils ont appris en français et veulent par conséquent enseigner en cette langue.
- Manque de renforcement positif pour le comportement novateur;

Les enseignants ne sont pas incités à mettre en application une innovation. Ils ne sont pas sollicités à organiser le système scolaire par une participation créatrice. Par contre, cette participation est indispensable pour des raisons à la fois techniques et pratiques, qui tiennent à la nature **essen-**tiellement pédagogique de l'opération.

La participation des enseignants à la recherche appliquée, est à l'origine de savoirs théoriques, de savoir-faire, de comportements didactiques nouveaux qui font partie intégrante de leur formation continue et qu'il serait impossible d'acquérir par d'autres moyens. C'est alors en travaillant sur le Kinyarwanda que les enseignants assimileront la formation et l'information nécessaires pour pouvoir l'utiliser efficacement dans leur enseignement. C'est en prenant connaissance des situations psychopédagogiques réelles liées aux différents statuts socio-économiques des élèves devant la langue d'enseignement qu'ils acquerront l'expérience didactique convenable.

Cependant nous reconnaissons que leurs tâches institutionnelles d'enseignement les mobilisent à temps plein et qu'ils n'ont pas de profil de spécialistes.

(1) Notes du cours : "Principes et méthodes de changement en Education" dispensé par HABERIMANA, F. à l'U.N.R., F.S.E., 1987.

En effet, on ne peut pas attendre des enseignants qu'ils participent à la recherche de haut niveau sans tenir compte de leur formation et de leur disponibilité. Mais, le recensement des lacunes et des besoins déterminera les possibilités de leur participation. Les enseignants en exercice sont effectivement dans une situation tout à fait privilégiée pour rendre compte, avec exactitude, des problèmes liés à la langue d'enseignement. Leurs témoignages peuvent s'appuyer sur une expérience personnelle. En plus, leur rôle de pédagogue leur fait vivre chaque jour à travers leurs élèves de multiples expériences de même nature. En tant qu'instructeurs, ils sont des acteurs de premier plan dans la réduction des difficultés que le bilinguisme peut engendrer et dans l'exploitation de ses avantages éventuels.

La collecte organisée de données psychopédagogiques rassemblées par des enseignants fonde son intérêt sur triple qualité, de témoin, d'éducateur et d'instructeur. L'exploitation des données recueillies permettra de systématiser au niveau des institutions chargées de recherche linguistique et d'application pédagogique, une typologie des situations - clés qui doit mieux faire comprendre les mécanismes d'acquisition propres à l'enfant rwandais placé dans un contexte bilingue.

Pour que le Kinyarwanda puisse remplir efficacement son rôle de langue d'enseignement, il faut qu'il soit unifié et normalisé. Il peut en effet, arriver que l'inter-compréhension soit difficile pour deux locuteurs situés aux extrémités de la même chaîne linguistique. Il convient alors d'identifier et de répertorier, à l'intérieur du groupe linguistique choisi, les aires d'un fonctionnement commun et les points de différenciation dialectale en vue de codifier une langue unique qui permettra d'établir par la suite une version normalisée des manuels scolaires. Les enseignants peuvent donc participer à la documentation d'un catalogue descriptif destiné à recenser les similitudes et les différences à l'intérieur d'une même aire linguistique. En effet, le Kinyarwanda, bien que fortement unifié sur le plan national, connaît quatre variétés géographiques :

- 1) le Kinyarwanda central, considéré comme norme ; le centre de sa zone est difficile à situer. D'aucuns, en parlant de la région du Rwanda central, donnent la région historico géographique de NDUGA, comme centre de zone de ce parler;
- 2) Le Kigoyi, dialecte parlé dans la préfecture de Gisenyi, dans une grande partie de la région historique du Bugoyi;

- 3) Le Kirera, dialecte parlé dans les préfectures de Ruhengeri et de Gisenyi (Bushiru, Kingogo, et Kanage);
- 4) Un dialecte particulier, parfois dénomé "ubulimi", parlé dans les régions historiques du Buyenzi, Bufundu et Bunyambilili en préfecture de Gikongoro"(1).

A ces quatre variétés géographiques, MUGESERA, L. ajoute deux autres : (2).

- Igikiga, dialecte parlé dans quelques communes de Gisenyi (Karago, Giciye, et Gaseke).
- Igisozo, dialecte parlé dans une région de la commune Karengera.

Ainsi, nous voyons qu'au Rwanda il y a des régions qui ont leurs parlers propres à elles. A ce niveau, les enseignants peuvent intervenir dans l'élaboration d'un lexique fondamental unifié rassemblant les apports de ces différents parlers au sein de la nation.

Il nous revient de préciser que identifier une langue commune à travers toutes ses variantes, ne signifie pas se restreindre uniquement à la normalisation lexicale, mais aussi il faut dégager tous les points phonétiques, morpho-syntaxiques etc..., pour lesquels il n y a pas de réalisation identique.

Aidés et encadrés par les chercheurs compétents en linguistique, les enseignants en poste dans les différentes zones de la même aire linguistique, peuvent facilement fournir les éléments nécessaires au recensement et à la codification d'un lexique unifié pour une utilisation pédagogique.

Pour que les chercheurs et les enseignants soient motivés dans leur investigation, il faut qu'ils soient convaincus de l'importance d'enseigner en langue nationale afin de pouvoir ensuite amener les autorités politiques à prendre des décisions à l'égard de l'application de leurs résultats. La démarche adéquate consisterait à élucider d'une part, avec précision, les objectifs que l'école dans son contexte national fixe à une langue d'enseignement et d'autre part, demander quelle serait parmi les langues agréées celle qui permettra d'atteindre avec le maximum d'économie et de certitude des objectifs initiaux.

(1) CONFEMEN, op. cit., pp. 257 - 258.

(2) MUGESERA, L., Ururimi rw'igihugu n'irangamuco, op. cit., p. 125.

Dans cette perspective, et à l'exemple des linguistes contemporains qui assignent différentes fonctions au langage humain, Joseph POTH propose ceci :

Les instituts nationaux de recherche appliquée à l'éducation devront d'abord s'appliquer à recenser et à classer les finalités pédagogiques, c'est-à-dire les fonctions concrètes que doivent remplir les langues d'enseignement représentées dans le pays.

Ce travail d'analyse prendra pour point de départ le contenu et l'esprit des instructions officielles, les programmes en vigueur, les intentions générales du gouvernement et le profil de sortie de l'élève.

Il s'agira ensuite de déterminer sur la base de cette première analyse laquelle parmi les langues en présence, compte tenu de ses potentialités, peut le mieux remplir telle ou telle fonction pédagogique.

Il deviendra alors possible de faire parvenir aux autorités de décision des positions de répartition et de dosage linguistique aux différents niveaux scolaires (1).

C'est dans ce cadre que nous allons montrer l'importance d'enseigner en langue nationale en vue de souligner la nécessité de doser les contenus d'enseignement entre le Kinyarwanda et le Français et d'éviter l'incohérence entre ces deux langues.

3.1.4. Importance d'enseigner en langue nationale

Nous rappelons ici, succinctement les fonctions pédagogiques qu'une langue maternelle prise comme langue d'enseignement peut remplir :

- La fonction de lien entre l'école et le milieu impliquant la nécessité d'employer la langue maternelle dans les activités scolaires directement centrées sur le milieu.

La fonction d'accès aux apprentissages; l'élève assimile plus facilement les matières dans sa langue maternelle qu'il ne le ferait dans une autre langue non maîtrisée parfaitement.

La fonction culturelle qui souligne le rôle irremplaçable de la langue maternelle dans l'affermissement de l'apprenant dans la culture nationale. La langue maternelle est mieux indiquée pour transmettre l'identité culturelle à travers le système éducatif du pays. Car la langue est le ciment qui unit de l'intérieur le faisceau des valeurs culturelles - d'un groupe social - dont l'individu est le centre.

(1) POTH, J., L'approche psycho-pédagogique et ses implications sur le choix des langues d'enseignement en Afrique,
op. cit.; pp. 6 - 7.

- La fonction de communication pédagogique, qui est la plus délicate, car elle ne peut être remplie que si les objectifs pédagogiques et les curricula sont repensés et adaptés à la culture spécifique.

La langue d'enseignement, en l'occurrence la langue maternelle et/ou la langue nationale, assume d'autres fonctions non négligeables en dehors des contextes purement pédagogiques.

3.1.4.1. Développement socio-culturel et économique

Quel que soit le modèle de développement choisi dans n'importe quel pays, la langue nationale y restera l'instrument vivant pour véhiculer la culture. Ce faisant, son utilisation judicieuse est essentielle. Son usage constitue une importance capitale pour le développement économique et social. En guise d'exemple, nous citons le développement agricole et rural qui est vital pour le développement économique de notre pays: Pour répondre à ce besoin, le gouvernement rwandais doit amener toute la population à réfléchir aux problèmes de la terre et de son utilisation ; atteindre le petit exploitant agricole et le persuader d'utiliser des variétés et des méthodes améliorées afin d'obtenir de meilleurs rendements, et d'utiliser plus rationnellement la terre; on doit apprendre aux habitants comment organiser localement la commercialisation et la distribution de leurs produits agricoles et les aider à résoudre leurs problèmes de santé etc... Comment peut-on alors arriver à répondre à ces besoins si délicats, si on ne n'utilise pas la langue nationale comme moyen de communication ? Un des principaux obstacles à la participation active au développement endogène de notre pays est que nos jeunes cadres sont formés dans le système éducatif élitiste hérité de la colonisation et que cette formation n'a été assurée qu'au moyen d'une langue étrangère. Ce qui rend difficile la tâche de transmettre leurs connaissances scientifiques à la population rurale.

L'utilisation d'une langue nationale est donc essentiel pour le développement économique. En effet, les masses populaires ne peuvent être atteintes que dans leur propre langue. Ainsi, les responsables politiques devraient privilégier l'usage de la langue nationale avant celui des langues étrangères dites mondiales, pour ~~amener~~, informer et expliquer aux populations les problèmes vitaux tant économiques que socio-politiques et culturels.

Notons aussi que l'un des objectifs globaux de la réforme scolaire au Rwanda est que l'éducation doit contribuer elle-même au développement économique direct. Pour ce faire, l'utilisation de la langue nationale comme instrument de l'éducation devient une priorité. Dans le cadre de la professionnalisation de l'enseignement secondaire proposée par la réforme, plusieurs filières conduisent à une série de métiers auprès de la population. Celle-ci, dans sa plus grande majorité, ne comprenant que le Kinyarwanda, il serait indispensable que les lauréats de l'école secondaire puissent s'exprimer parfaitement dans cette langue.

Comme le développement d'un peuple ne peut en aucun cas se priver de son identité culturelle, de sa civilisation, des trésors du passé à travers lesquels il prend conscience de sa dignité, les Rwandais ont besoin de leur langue nationale, le Kinyarwanda, pour s'enraciner dans la culture nationale et épanouir leur personnalité nationale. Ce faisant, l'usage du Kinyarwanda permet aux membres de notre communauté de comprendre les modes de vie liés à l'héritage culturel du pays.

L'usage d'une langue nationale est donc une forme d'identification importante qui accorde une authenticité à l'individu en l'enracinant fermement dans une communauté et en le reliant aux autres individus de la même culture. Dans cette perspective, la langue est un puissant facteur d'unification. Pour toute société qui se veut unie, il est indispensable que la totalité de ses membres parlent la même langue.

En peu de mots, l'usage d'une langue nationale est si important pour l'unité et l'identité nationale voire même pour le développement d'un pays. Nous disons avec GLISSANT, Edouard que " la langue d'une communauté est le premier vecteur de son identité culturelle, laquelle fonde à son tour toutes les dimensions de son développement"(1).

Ajoutons encore que grâce à la langue, la mentalité se conserve et se développe. La langue et la mentalité sont donc solidaires, elles s'expriment et se conservent l'une l'autre.

(1) GLISSANT, E., Bâtir la tour in Courrier de l'UNESCO, langues et langages, Juillet 1983, p. 8.

Dans cette optique, la langue maternelle utilisée comme médium de l'enseignement est indispensable pour garantir la continuité du développement affectif, cognitif et culturel de l'apprenant.

3.1.4.2. Garantir la continuité du développement affectif cognitif et culturel de l'élève

La langue maternelle d'un individu est celle dans laquelle il est le plus à l'aise pour s'exprimer et celle qu'il comprend le mieux. C'est donc la langue dans laquelle il peut apprendre le plus facilement.

On sait que dès les premiers jours de scolarité, l'enfant est placé dans une situation de déséquilibre affectif due à l'évidente discontinuité entre le milieu familial sécurisant et l'univers scolaire étranger.

Avec la réforme scolaire de 1977, l'enseignement primaire est dispensé en langue maternelle, le Kinyarwanda, tandis que l'enseignement secondaire se fait en français. Alors, dans ces conditions assez délicates, quelle serait la situation de l'enfant rwandais auquel on retire brutalement le support d'un langage familial pour conquérir et maîtriser ce monde inconnu où règne la communication en langue étrangère ?

Le rapport de la 4^e session des chefs des établissements d'enseignement secondaire, a révélé que le niveau des élèves terminant la 8^e année est tellement bas en français qu'il se voit accordé le premier banc des accusés comme facteur d'échecs à l'école secondaire(1). En outre, une étude sérieuse menée par HAKIZIMANA J.B (1985) a montré que presque 100% des élèves entrant en 1^{ère} année du secondaire ont des difficultés à suivre les cours en français. (2).

Introduire une langue d'enseignement qui n'a pas connu une vraie préparation, c'est anti-pédagogique. En effet, en refusant au jeune apprenant la possibilité d'utiliser sa langue maternelle, on le situe d'emblée et délibérément dans un état de frustration affective et d'incertitude intellectuelle.

(1) Cf. NINEPRISEC, Rapport de la 4^e session des chefs des établissements d'enseignement secondaire, Kigali, du 7 au 8 Juillet 1983, p. 63.

(2) HAKIZIMANA, J.B., op.cit., p. 68.

Si par contre, l'on favorise l'utilisation de la langue maternelle comme véhicule d'enseignement, on offre à l'élève la possibilité équilibrante de verbaliser spontanément ses expériences, ses intérêts et sa pensée. Conséquemment, à travers cette langue, la pensée s'affine, s'épure et s'enrichit. L'élève s'épanouit intellectuellement, s'éveille à la curiosité des choses qui l'entourent, se cultive et se forme. La langue maternelle facilite donc le processus d'apprentissage et engendre l'esprit de créativité.

La langue parlée en famille et dans la vie quotidienne est le support de la pensée de celui qui la parle, car on ne peut pas penser avec la tête d'autrui. C'est donc dans ce contexte d'interaction entre l'élève, l'enseignant et le milieu que le besoin d'enseigner en langue maternelle se fait sentir.

Seul l'enseignement dispensé en langue nationale, peut résoudre le problème du déséquilibre existant entre l'élite et la masse populaire, les parents et les élèves, et favoriser l'insertion harmonieuse de l'école dans l'environnement humain immédiat.

3.1.4.3. Insertion harmonieuse de l'école dans l'environnement humain immédiat

Avant la réforme scolaire, l'enseignement en français donnait des résultats acceptables dans des classes peu nombreuses, constituées d'élèves sélectionnés, dirigés par des professeurs de haut niveau intellectuel et d'une compétence pédagogique centrée davantage sur l'instruction que sur l'éducation.

Avec la réforme de l'enseignement secondaire qui se veut répondre au principe de démocratisation de l'enseignement, la poussée des effectifs scolaires a bouleversé les conditions initiales de travail. Lorsqu'on ne dispose pas des moyens matériels et humains en quantité suffisante, il n'est pas possible d'assurer à quelques milliers d'enfants rwandais qui ne dépasseront pas peut-être le stade de l'école secondaire, la formation élitiste réservée auparavant à quelques centaines de privilégiés généralement orientés vers des emplois de bureau ou vers les études supérieures. La grande majorité de nos lauréats des écoles secondaires oeuvrera dans les milieux ruraux où elle travaillera avec le petit paysan.

Par conséquent, la formation de ces jeunes doit se faire en leur langue maternelle qui leur permettra de mieux réussir les cours et de s'intégrer dans leurs milieux.

Le grand souci de la réforme scolaire au Rwanda est d'insérer l'école dans le processus de développement social, culturel et économique du pays. N'est-il pas alors logique, compté tenu de cet objectif, de faire une place convenable dans les programmes scolaires au Kinyarwanda, langue nationale, qui permet le mieux d'agir sur le milieu et d'accélérer le développement ?

Quand on lit attentivement les curricula et les profils de sortie de l'enseignement secondaire, on constate que les fonctions que les lauréats au sortir de l'école secondaire sont appelés à exercer, sont en étroite liaison avec la vie sociale. En guise d'exemples nous citons :

- l'encadrement des subalternes et les responsabilités à leur égard ;
- l'assistant social dans un hôpital, clinique, orphelinat, prison, centre de réadaptation;
- l'animateur dans un centre communal de développement et de formation permanente, dans un centre médico-social;
- l'enseignement au primaire et au CLRAI; etc..(1).

Point n'est besoin de montrer que toutes les relations que les lauréats entretiendront dans tous ces milieux s'exprimeront à travers le Kinyarwanda.

Le milieu économique qui se reflète essentiellement dans la production locale, le commerce de détail, l'agriculture et l'artisanat s'expriment presque exclusivement en langue nationale.

Le milieu politique dans les cellules, dans les secteurs dans les communes, dans les cantons etc., se caractérise par l'utilisation de la langue nationale. En plus, l'Etat rwandais veut que le Kinyarwanda soit utilisé dans tous les domaines de la vie nationale. Alors les relations entretenues avec la population par les autorités politiques, les chefs religieux sont censées être fondées sur l'utilisation de cette langue et sur la référence à celle-ci.

(1) MINEPRISEC., Curricula et profils de sortie
Enseignement secondaire, Kigali, D.P.E.S.,
1983, (S.P).

Le milieu familial s'exprime en Kinyarwanda, par conséquent, l'usage de cette langue à l'école serait le moyen privilégié de faire participer les parents à l'éducation scolaire. A ce propos, LE THANKHOI, écrit :

" L'enseignement en langue maternelle n'entraîne pas de hiatus entre l'école et la famille, mais au contraire favorise un appui mutuel: les parents sont mieux à même de suivre les études de leurs enfants et de les aider dans leur progression intellectuelle"(1).

Le milieu socio-culturel avec toutes les relations subtiles qu'entretient l'individu avec les différents groupes s'exprime également dans la langue maternelle. Les liens de parenté eux-mêmes n'ont leur sens véritable que s'ils s'expriment à travers cette langue. Ainsi, comme le souligne Poth:

" La plénitude du message culturel est indissociablement liée aux moyens d'expressions et le message se détériore dès qu'il est coulé dans le moule d'une autre langue"(2).

S'il faut nous résumer ici, nous pourrions dire que le Kinyarwanda, langue nationale et langue maternelle de la grande proportion de la population rwandaise, peut remplir efficacement les fonctions pédagogiques assignées à la langue d'enseignement mais aussi il assume d'autres fonctions importantes, notamment,

- Il constitue un renforcement de l'unité nationale;
- Il constitue un facteur d'accélération du développement économique,
- Il permet un recours à l'authenticité culturelle.

Si le choix d'une langue d'enseignement obéit à des préoccupations qui touchent aux réalités politiques, économiques, sociales et culturelles du pays, le Kinyarwanda serait mieux indiqué pour répondre aux objectifs que la réforme de l'enseignement assigne à la langue d'enseignement, à savoir :

- Le réenracinement de la culture nationale;
- L'assimilation et la compréhension des matières;
- La professionnalisation(3).

Le Kinyarwanda, langue nationale de notre pays est donc l'outil le plus efficace pour faire participer activement le système scolaire en général et les élèves en particulier à la vie économique, politique, familiale et religieuse du pays. Il permet de rendre compte des réalités quotidiennes permanentes sans les appauvrir ni les déformer et cimente l'école dans son milieu humain.

(1) LE THANKHOI, op. cit.; p. 379.

(2) POTH, J., Langues nationales et formation des maîtres en Afrique. N° 47, op. Cit.; p. 15.

(3) MINEPRISEC, Mesures générales d'application de la réforme. op. cit.; p. 11.

Ainsi, la Kinyarwandisation de l'enseignement secondaire serait un principe stratégique qui permettrait de réaliser la politique éducative en matière de culture en vue de résister à l'acculturation due à l'enseignement en langue étrangère, en l'occurrence le français.

3.2. Initiation à la culture rwandaise dans les programmes scolaires de l'enseignement secondaire

Si l'on considère l'acculturation telle que la subissent passivement beaucoup de jeunes africains d'aujourd'hui, on constate que " leur culture d'origine est trop souvent encore perçue, non comme une valeur qu'il faut intégrer, une source de fierté, mais comme un obstacle qu'il faut surmonter, un vêtement de honte dont on doit pouvoir se débarrasser"(1) sous prétexte de la modernisation. C'est aussi ce que le Président de la République Rwandaise, le GENERAL-MAJOR HABYARIMANA, J. a exprimé dans son message du 21 Mai 1986 adressé aux jeunes militantes et militants rwandais, lorsqu'il disait:

" C'est un fait d'expérience et d'observation que ce que l'on appelle "développement à la manière "européenne" est souvent synonyme de "rupture", rupture entre nos valeurs à nous et celles qui viennent d'ailleurs, et qui sont propagées par des moyens souvent insidieux, et qui nous proposent une façon de vivre, un mode de vie absolument inaccessible pour la grande majorité de nos peuples"(2).

Un peu plus loin, le Président de la République s'est adressé au jeunes du Rwanda en ce termes :

" C'est vous, jeunes du Rwanda, qui devrez résister à "l'acculturation" en faisant des valeurs nouvelles qui nous sont proposées un facteur dynamique d'enrichissement et d'intégration culturels pour notre développement national, plutôt que leur succomber, aveuglement, en bradant nos acquis, en reniant nos valeurs propres, en exaltant l'esprit du lucre par quelques gains rapidement escomptés et qui sont toujours autant d'occasions d'exploitation du prochain"(3).

L'initiation à la culture du pays apparaît ici comme un principe stratégique qui permettra de résister à l'acculturation.

(1) ERNY, P., De l'Enseignement traditionnel à l'enseignement moderne au Rwanda, op. cit.; p. 495.

(2) Président de la République Rwandaise, Exposé de GENERAL-MAJOR HABYARIMANA Juvénal à l'occasion de sa visite à l'Université Nationale du Rwanda, le 21 Mai 1986, p. 48.

(3) Idem, ibidem, pp. 49-50.

Il s'agit de faire comprendre que le développement ne renvoie pas à l'exploitation de l'homme par l'homme, mais que c'est combattre la faiblesse d'esprit des gens qui, une fois au pouvoir, ne cherchent et ne défendent que leurs intérêts personnels et ceux des leurs, et ne se soucient point de la misère du peuple qu'ils déclarent servir. Le développement signifie implicitement le fait de savoir clairement de quoi son peuple a besoin et les initiatives à prendre.

Initier les élèves à la culture revient à développer chez ces élèves une créativité culturelle qui fasse d'eux des émules de la culture en progression. En effet, l'initiation à la culture ne doit pas être considérée comme un simple agglomérat de matières telles que l'art, la musique, la danse, l'histoire et l'art dramatique etc., sans aucun lien entre elles dans leur ensemble, mais plutôt comme une discipline homogène et cohérente visant les objectifs globaux suivants :

- développer chez l'élève un plus grand respect pour sa propre culture et accroître sa prise de conscience de la signification profonde de cette culture;
- susciter chez l'élève l'esprit de recherche et de rationalité, en faire un homme libéré de toute superstition inhibitrice et respectueux de ses traditions;
- faire de l'élève un homme sûr de lui, plein d'énergie et d'initiative.

Dans cette perspective, on entraînera les élèves à inventer des scènes, à composer des poèmes en leur langue maternelle, à inventer des haut-faits (ibyivugo), à composer des chansons, des pièces théâtrales etc., tout cela pour animer des soirées folkloriques qui peuvent s'organiser au moins une fois par trimestre au cours de toute l'année scolaire.

Ainsi, par l'entraînement à la communication orale et écrite, les élèves maîtrisent leur langue nationale, et par voie de conséquence, s'enracinent profondément dans leur culture. C'est donc l'un des moyens efficaces de résister à l'acculturation. Le secret en est certainement qu'au départ, il faut s'enraciner profondément dans sa propre culture pour confronter ensuite d'autres cultures. A ce sujet, KAGAME Alexis donne un bel exemple en décrivant la manière dont il est entré en contact avec la civilisation européenne.

Il insiste sur le fait qu'au préalable, il avait eu la chance de pouvoir recueillir toutes les données susceptibles de lui faire aimer sa culture dans son élément le plus intime qu'est la création poétique :

" Mais par le fait même que je prends conscience de ma culture, j'ai un point de comparaison pour comprendre aussi une culture différente de la mienne, [...], une fois que, initialement, j'ai pris conscience de ma propre culture, j'entre en contact avec la culture européenne dans son élément intime. Et par ce contact intime, je puis mieux comprendre ma propre culture. Cela devient un cercle d'enrichissement, un va-et-vient interminable; me comprendre pour vous comprendre, et vous comprendre pour mieux me comprendre, indéfiniment"(1).

ERNY, P. renchérit en ces termes :

" A ne pas être enraciné dans une culture au départ, on risque de ne pas l'être non plus à l'arrivée"(2).

La première condition de l'épanouissement pour un individu comme pour un groupe, c'est de lui permettre d'être ce qu'il est. Les connaissances dont il dispose et qui lui permettront de développer ses potentialités sont puisées dans son milieu. C'est pour cette raison que la géographie, l'organisation, l'histoire locale, la technologie, le folklore, les problèmes économiques qui sont les éléments de la culture nationale, peuvent être abordés à un niveau toujours plus approfondi pour que les élèves puissent s'en servir avec discernement et esprit critique.

Pour développer cet esprit critique et créateur chez les élèves CLIFFORDN. FYLE propose une série des méthodes pouvant être utiles à l'initiation à la culture. Nous en présentons ici l'essentiel :

3.2.1. Méthodes d'initiation à la culture selon CLIFFORDN. FYLE ; (3).

Le contact et l'observation

Par ces méthodes, on amène les élèves à prendre une véritable conscience et une connaissance approfondie de l'héritage culturel.

-
- (1) KAGAME, A., "Mes premiers contacts avec la civilisation Occidentale" in Bulletin des Séances de l'Académie Loyale des sciences coloniales, 24, 1953, pp. 851-862.
(2) ERNY, P., De l'Education traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda, op. cit; p. 495.
(3) CLIFFORDN. FYLE, op. cit.; pp 65 - 66.

Le contact avec la culture est naturel dans une société, dans la mesure où cette culture est partout autour de nous et fait partie de notre vie de tous les jours. Cependant, le sens de l'observation ne vient pas toujours aussi naturellement, il doit être délibérément cultivé par les enseignants, et ne doit pas évidemment constituer à montrer les objets et institutions du passé, mais à amener les élèves à acquérir l'habitude de découvrir eux-mêmes. En effet, l'habitude de découvrir est primordiale pour un engagement culturel durable.

- L'appréciation

L'être humain voue une passion à ce qui est beau, ce qui est grand, ce qui est magnifique. Mais il est à noter que la beauté prise comme une valeur varie selon les individus voire même les sociétés. Pourtant, l'on retrouve toujours et partout des normes de beauté et de charme, bien qu'il ne soit pas aisé de les codifier et de les définir. CLIFFORD N. FYLE note que :

" Ce qui est beau doit aussi répondre à l'exigence de fonctionnalité: une jolie danse n'a de valeur que par son exécution; une belle maison doit aussi être une maison confortable où il fait bon vivre"(1).

Apprécier son héritage culturel est l'élément fondamental pour promouvoir sa culture. L'esprit humain, quelles que soient ses motivations, a besoin de s'exprimer par le biais de la réalité concrète. En effet, une bonne appréciation découle du contact et de l'observation. Après avoir observé, on doit être capable d'en tirer profit en adoptant ce qui est estimable et en rejetant ce qui ne concorde pas avec la réalité. Il est donc primordial, pour toute activité d'initiation à la culture, de comprendre la réalité déjà existante, autrement dit, de comprendre l'héritage culturel et d'en avoir une claire conscience. Le fait de comprendre élargit et approfondit, en effet, le sens de l'appréciation et l'on doit faire en sorte que la compréhension guide les élèves dans leur jugement.

L'appréciation ne doit pas être statique, mais doit être au contraire, un mouvement dynamique. Alors la transmission du passé est un élément extrêmement important dans le processus qui doit permettre à l'homme de saisir et d'apprécier sa nature profonde, ainsi que de bâtir pour l'avenir.

(1) CLIFFORD N. FYLE, op. cit., p. 61.

Malheureusement la sensibilité et le sens de la solidarité traditionnels qui sont les points de mire de la culture en progression cèdent petit à petit la place à l'individualisme, à l'indifférence et au cynisme. La personne âgée mais pauvre est méprisée et n'a plus de respect. C'est ce que fait remarquer SEBUNDANGA, A. lorsqu'il écrit :

" toute personne grasse, propre et bien habillée est spontanément traitée avec respect peu importe qu'elle soit commerçante, étudiante ou fonctionnaire, pourvu qu'elle soit manifestement distincte du pauvre paysan"(1).

A ce propos, nous constatons que les pauvres ne sont pas traités avec respect, tandis que les riches sont appréciés par le seul fait qu'ils sont riches. La génération d'aujourd'hui oublie que la valeur de l'homme ne dépend pas de sa richesse mais de sa nature humaine et que pauvreté n'est pas vice. Cette façon d'apprécier les riches dissimule un complexe d'infériorité et souvent une jalousie.

L'initiation à la culture doit combattre cet esprit de jalousie et de complexe d'infériorité et viser la formation d'un IMPFURA et d'un UMGABO tels que MUSWAHILI, P. les décrit :

" IMPFURA(*) qui n'est ni l'ainé de la famille, ni celui qui appartient à telle origine socio-économique mais celui qui te fait une faveur avec joie alors que tu la lui réclames en l'insultant. Celui qui préfère offrir une vache qui fera vivre l'enfant du voisin plutôt que donner un billet de banque qui ne lui permettra même pas d'être loué au cours d'une veillée.

UMGABO(*), celui qui accepte victoires et défaites, qui ne supporte pas le vice, qui n'offense pas la coutume et qui puise dans son expérience les leçons qu'il donne"(2).

UMGABO qui est digne de ce nom, quand il remarque un défaut chez quelqu'un d'autre, il le blâme sans le ménager. C'est donc un homme qui aime la vérité et l'honnêteté. Umgabo et Impfura sont en fait les types d'homme auxquels il faut s'identifier, qu'il faut apprécier pour ainsi dire aimer, car "aimer ce qui n'est pas digne d'amour n'est pas conforme à l'héritage de nos ancêtres"(3).

(1) SEBUNDANGA, A., op. cit.; p. 28.

(2) et (3) MUSWAHILI, P., L'écrivain et son monde, in Dialogue N° 77 Novembre - Décembre 1979, pp.31-32.

(*) C'est nous qui soulignons.

- La création

L'activité créatrice que l'on trouve chez les enfants mérite d'être encouragée dès le jeune âge. Les enfants ont le désir de créer et encourager ce désir est une bonne façon de les préparer à apprendre d'autres choses encore.

L'activité créatrice est souvent considérée comme le point final de toute activité culturelle dans la mesure où elle aboutit à la réalisation d'oeuvres culturelles nouvelles et souvent mieux élaborées. La créativité, qui représente l'aptitude des groupes et des individus, voire même des sociétés entières, à découvrir, à inventer ou réinventer toutes les formes d'expression en rapport avec leur univers propre, constitue un aspect essentiel de la participation des individus et des groupes au développement de leur culture.

L'enseignement de la culture demande un effort d'imagination des enseignants et des concepteurs des programmes scolaires, parce que les connaissances sur ce sujet sont encore superficielles. Pour ce faire, les enseignants doivent disposer des manuels scolaires élaborés à l'intention de cet enseignement.

3.2.2. Culture rwandaise dans les contenus des programmes scolaires

Dans son discours du 5-07-1978, le Chef de l'Etat a rappelé que la réforme du contenu de l'enseignement implique que l'on inculque un savoir - faire et que l'on transmette des valeurs(1). L'efficacité d'un enseignement dépend de la manière dont son programme d'ensemble est conçu. Le lien entre la culture et les programmes peut être vu sous diverses formes, notamment, enseignement pour le plaisir d'apprendre, enseignement pour appréciation esthétique, enseignement pour développer des aptitudes et des attitudes, enseignement pour acquérir des connaissances etc...

En introduisant des valeurs culturelles dans les programmes d'enseignement on ne vise rien d'autre que la valorisation de la culture nationale et que les élèves s'imprègnent de ces valeurs.

(1) Voir MINESUPRES, Les grandes orientations de la réforme de l'enseignement supérieur au Rwanda, op. cit., p. 24.

Concernant la valorisation de la culture nationale dans l'enseignement secondaire, le programme du Kinyarwanda doit viser l'étude des us et coutumes et de la religion traditionnelle rwandaise. A l'égard de ce programme, le MINEDUC exprime son souhait en ces termes :

" nous aurions aimé que figurent dans ce programme et y soient mentionnés à l'intention des enseignants de Kinyarwanda pour être tenus en compte dans leur cours en plus de Iyobokamana (la religion traditionnelle) et des Imigenzo (les coutumes), d'autres fondements culturels rwandais dont l'étude serait également expressément abordé dans le secondaire. Ces autres fondements culturels rwandais seraient particulièrement le modèle de l'homme dans la culture rwandaise et la conception rwandaise de la vie. Inclure expressément leur étude dans l'enseignement secondaire serait en vue de permettre aux étudiants d'avoir une connaissance approfondie et globale des fondements culturels rwandais ainsi que de de la civilisation du monde et des valeurs qu'ils connotent ou révèlent. Ce serait aussi en vue d'une part de relier davantage les éduqués à leur tradition culturelle et d'autre part de contribuer à sauvegarder leur identité culturelle"(1).

Néanmoins, si l'on veut promouvoir l'identité culturelle à travers l'enseignement, il ne s'agit pas de transmettre un héritage mort ni un patrimoine en dépôt, mais plutôt un esprit de créativité comme nous l'avons souligné précédemment. Pour chaque société qui s'affirme culturellement et qui veut s'ouvrir au monde extérieur, il faut qu'elle ait la possibilité de contrôler ce qu'elle devient. A cet égard, le rapport de la conférence de Hararé est formel :

"faire en sorte que les contenus d'éducation à tous les niveaux visent non seulement à inculquer un savoir-faire et des connaissances scientifiques, mais à former un individu profondément enraciné dans les traditions culturelles de l'Afrique"(2).

Ce qui revient à dire que les valeurs matérielles et spirituelles les plus significatives du patrimoine propre à chaque pays africain doivent être intégrées dans les programmes scolaires, parce que, toujours selon le même rapport.

" Les contenus de l'enseignement conçus généralement en référence à d'autres cultures, ignorent trop souvent les caractéristiques, les expériences et le riche patrimoine culturel de l'Afrique comme les valeurs susceptibles d'assurer la continuité, la cohésion et le progrès des sociétés africaines"(3).

(1) MINEDUC, Ikinyarwanda mu mashuri y'isumbuye, intaganyanyigisho y'ikinyarwanda mu mashuri y'isumbuye, in Education et Culture N° 1 Mars - Juin, 1978, pp. 29 - 31.

(2) et (3) Voir DIOUF, M., L'Education et le Dialogue des cultures in EDUCAFRICA N° 11, op. cit., p. 102.

La transmission du contenu culturel par le biais de l'éducation a donc essentiellement pour objet de perpétuer, de développer, de la manière la plus appropriée, chaque pays afin que l'homme puisse, en tant que membre de la collectivité, contrôler l'environnement dans lequel il vit.

Pour encourager l'acquisition des connaissances, et de ce fait, le développement communautaire, les programmes d'enseignement doivent répondre aux différentes composantes des contenus ayant une utilité. Ce faisant, il s'avère nécessaire d'établir des éléments culturels basés sur l'environnement. Ainsi, on doit organiser les ressources dont on dispose en s'assurant qu'elles correspondent aux normes et au niveau d'éducation attendus. On mettra l'accent sur le passé et le futur sans se borner uniquement sur l'héritage, en d'autres termes, on doit maintenir le statut quo tout en l'améliorant. Par améliorer, nous voulons exprimer ici le fait d'avoir une attitude positive, un bon jugement et d'être en mesure de préserver certaines valeurs.

L'enseignement de la culture devrait constituer un bon point de départ pour motiver les élèves et développer l'intérêt qu'ils portent à leurs propres milieux avant de passer d'une façon concentrique, d'un passé connu à un futur inconnu, la culture ne souffrant aucune restriction. Ainsi nous proposons quelques sujets à insérer dans les contenus des programmes scolaires dans le contexte culturel, en vue de combler des lacunes que nous avons constatées lors de l'analyse des curricula.

3.2.3. Choix des sujets à insérer dans des programmes scolaires dans le contexte culturel

En matière de culture, la détermination des sujets devrait faire l'objet d'une analyse de la situation dont les résultats fourniraient aussi bien les éléments à insérer dans les programmes que les niveaux d'application.

Les éléments culturels qui se prêtent le mieux à une utilisation à long terme sont ceux dont il faut tirer profit en abandonnant évidemment les imperfections liées au temps et au niveau d'application. En effet, la capacité des élèves à effectuer un transfert culturel devrait être examinée dans le contexte d'une culture associée.

Les élèves ne devraient pas seulement partir de leur environnement, mais aussi se ramifier dans le champ plus vaste de l'interaction humaine.

Si l'homme est un agent du développement, le contenu de sa formation devrait le pousser à perpétuer le développement afin d'en bénéficier. Pour ce faire, toute culture qui freine le développement doit être immédiatement rejetée. Les valeurs morales sont la clé des entreprises quotidiennes, et l'essentiel des activités culturelles devrait être centré sur l'élève en le façonnant pour qu'il ait la capacité d'intégrer n'importe quelle société en reconnaissant et en appréciant dûment les différences entre les hommes et les droits de chacun d'eux.

Pour élaborer des programmes d'enseignement en y introduisant des valeurs culturelles, la culture doit être considérée comme un ensemble complexe qui englobe un système de croyances, de valeurs, d'expressions, de langues et de toutes les ramifications applicables aux us et coutumes des gens. La culture a donc un contenu tant matériel que non matériel. Nous tentons ici de présenter dans un tableau le contenu matériel et non matériel sous des thèmes qui peuvent être élaborés dans un contenu général approprié en tenant compte de la capacité de perception des élèves.

Tableau N° 20 : Thèmes et contenu proposé : (1)

Thèmes	Contenu
Systemes de croyances	<ul style="list-style-type: none"> - Religion traditionnelle - christianisme. Comparaison entre ces deux religions. - activités sacrées; activités secrètes; tabous.
Esthétique	<ul style="list-style-type: none"> - types et formes d'art (peinture, sculpture etc..) - Musique: chants et occasions : guerre, amour, funérailles, naissance, mariage poèmes bucolique etc... - Formes d'habillement et occasions. - beauté : types d'ornements, matériels utilisés et occasions, beauté du sexe et beauté de l'âge. - les arts dramatiques: la danse, le théâtre etc...
Institutions sociales de base: . Famille, généalogie	<ul style="list-style-type: none"> - famille élargie et la famille restreinte - Solidarité familiale, exogamie et endogamie - Entretien familial des vieux et des jeunes. - Mariages: forces stabilisatrices et déstabilisatrices, monogamie, polygamie
- Economie	<p>Institutions économiques de base :</p> <ul style="list-style-type: none"> - occupations et répartition du travail selon l'âge et le sexe. <p>Moyens de substance : travail d'équipe et travail individuel</p>
Institutions sociales tertiaires;- Santé	<ul style="list-style-type: none"> - Méthodes de soins traditionnelles - Le rôle de l'herboriste, du devin: avantages et inconvénients.
- Divertissements	<ul style="list-style-type: none"> - Formes traditionnelles et occasions - Fêtes : types et occasions - Galanterie: systèmes de récompense et occasions. - Influences des divertissements inter-culturels.

(1) Pour dresser ce tableau, nous nous sommes inspirés des thèmes proposés par ALARIC BOMA, la culture dans les programmes d'enseignement, in EDUCAFRICA N°11, op. cit., pp. 79 - 81.

La liste des thèmes n'est pas exhaustive, on pourrait l'allonger et chaque contenu proposé peut être élaboré et façonné d'une façon plus poussée pour convenir au public visé.

Il va sans dire que l'introduction des valeurs culturelles rwandaises dans l'enseignement secondaire ne peut être laissée à la seule initiative des professeurs et au hasard des connaissances qu'ils en ont. Il faut donc une matière constituée et disponible comme par exemple un manuel scolaire - un livre du professeur - élaboré sur les traditions, les moeurs, les droits coutumiers, les croyances et les rites etc... Ce faisant, nous proposons qu'on crée un bureau spécialisé au sein de la D.P.E.S., chargé d'élaborer les programmes et des manuels concernant la culture nationale.

Cependant, il faut préciser encore une fois que le but de l'éducation scolaire ne peut jamais être, même au niveau élémentaire, d'enfermer l'apprenant sous prétexte d'enculturation ou de nationalisme dans les limites étroites d'un milieu culturel donné. Eduquer c'est inévitablement élargir les horizons, faire découvrir autre chose, rompre avec l'habituel, le vécu immédiat, enfin permettre à l'élève de prendre ses distances pour voir sous un angle nouveau ce qui jusque-là lui était familier. C'est pourquoi les concepteurs des programmes des cours visant l'étude du milieu, devraient faire une synthèse pour donner aux éléments culturels une importance voulue aux niveaux national et international, par conséquent un transfert entre cultures pourrait être la réponse à la préservation d'une cohésion internationale. Mais avec ce transfert international entre cultures, il faut veiller à ce que les éléments culturels agissent en complémentarité. Ainsi, le résultat en sera une ouverture d'esprit et une appréciation mutuelle. C'est ce que RENE MAHEU exprime lorsqu'il écrit :

" Pour moi, celui qui n'a que la culture de son milieu originel, de sa classe ou de sa nation n'est pas vraiment cultivé. C'est un être de culture, qui peut être intéressant du point de vue de la psychologie ou de la sociologie, mais non un agent de la culture, c'est-à-dire un facteur d'innovation ou de création culturelle. Il subit l'histoire, il ne la fait pas. L'individu qui fait évoluer la culture, et avec elle la conscience de la condition humaine, en lui ou dans la société, c'est celui qui, de quelque manière et à quelque degré, vit la pluralité des cultures qui jalonnent le cours du temps et l'étendue du monde"(1).

(1) René MAHEU, Significations et dimensions nouvelles de la culture, in Cultures vol.II, N° 2. Paris, UNESCO, 1975, p. 23.

Dans cette perspective, le professeur devrait s'appliquer non seulement à enseigner la culture, mais aussi à l'apprécier. Ainsi, il développera chez ses élèves certaines attitudes. Le développement culturel devrait donc engendrer une créativité culturelle qui amène les élèves à devenir des émules de la culture en progression.

Par ailleurs, nous rappelons qu'en instituant la langue nationale comme langue d'enseignement, on fait de l'éducation un moyen de transmettre la culture du pays et, partant, de promouvoir et de développer son identité culturelle. C'est ce que nous avons désigné sous le nom de la kinyarwandisation de l'enseignement. Cependant, les multiples avantages de la kinyarwandisation de l'enseignement secondaire ne doivent pas nous faire perdre de vue l'intérêt que présente la connaissance du français dans notre pays. Nous tentons ici de présenter une stratégie pour élever le niveau des élèves en français au cas où celui-ci perd son statut de langue d'enseignement.

3.3. Avenir du Français dans le contexte de la Réforme Scolaire au Rwanda

L'enseignement du français au Rwanda doit au préalable considérer les réalités socio-culturelles de l'enfant rwandais. La pédagogie de cet enseignement doit être repensée pour tenir compte du vécu et des besoins langagiers de l'apprenant.

Le français en tant que langue étrangère à enseigner, sa méthode devra faire en sorte que cette langue devienne pour l'élève, le plus rapidement possible, non seulement un outil de compréhension des textes littéraires, mais aussi un moyen d'expression spontanée et correcte tant orale qu'écrite. L'accent devra être mis surtout sur l'expression qui doit devenir naturelle et spontanée sur le plan de l'oral, ainsi que précise, claire et correcte sur le plan de l'écrit.

Au niveau phonétique, il est évident qu'on ne saurait exiger d'un enfant rwandais de prononcer un mot du français avec la même exactitude phonique qu'un français, encore que l'accent français soit lui-même sujet à des nuances assez notables selon qu'on est originaire de Paris, de Marseille ou de telle ou telle région.

De plus, il y a un autre phénomène au Rwanda comme ailleurs en Afrique, qui mérite d'être tenu en considération; c'est bien l'interférence phonétique de la langue maternelle.

Par ailleurs, en dehors de cette diversité d'accent qui est d'un ordre tout à fait naturel même au sein de la France, il existe au Rwanda un accent français perfectible que l'on remarque dans les écoles primaires car c'est pendant cette période que la prononciation de la langue française est accessible à l'enfant par le processus d'imitation. En effet, l'enseignant est pour l'élève un modèle qu'il s'efforce de copier le plus fidèlement possible, d'imiter dans tout ce qu'il a d'impressionnant, notamment, démarche, geste, intonation etc... Ce faisant, les manuels de français doivent insister sur le domaine de la phonétique pour permettre à l'enseignant de parfaire son accent afin de pouvoir initier valablement ses élèves. À cet égard, nous recommandons que dès la quatrième primaire où l'on commence l'apprentissage du français, on affecte des enseignants qualifiés, dans la mesure du possible les lauréats de l'enseignement normal primaire parce que leur formation pourrait bien répondre à cette exigence.

Le Rwanda est un pays officiellement bilingue. Comme la politique du pays a érigé le français au rang de langue officielle, au même titre que le Kinyarwanda, sa langue nationale, les autorités administratives ayant l'enseignement dans leurs attributions doivent veiller à l'enseignement et à la promotion de ces deux langues. Le français devrait donc être une langue à enseigner et non une langue d'enseignement et son avenir ne sera pas menacé par la réhabilitation de notre langue nationale.

Le français permet au peuple rwandais de s'ouvrir sur le monde extérieur et d'accéder au patrimoine international du savoir ainsi qu'aux bienfaits des découvertes scientifiques dans le monde. Partant de cette nécessité pratique, les responsables de l'enseignement au Rwanda, sans négliger aucun niveau d'éducation, devraient veiller à l'intensification et à l'expansion de cette langue. Parce que dans n'importe quelle profession à exercer on a besoin du français ne fut ce que pour pouvoir se documenter. De plus, l'individu éprouve un besoin intense de communiquer même à l'extérieur de son pays.

C'est donc par un enseignement à objectifs spécifiques qu'il faut orienter une pédagogie de la didactique des langues. En effet, l'apprenant serait plus motivé à apprendre une langue étrangère que celle-ci lui serait enseignée en fonction de ses propres besoins. Dans cette perspective, il s'agit de ne plus avoir dans la didactique des langues une attitude universalisante mais une attitude envers l'apprenant et ses besoins.

Cependant l'acquisition d'une langue étrangère présente des traits spécifiques qu'il convient de préciser ici et dont il faudrait tenir compte pour la mise au point d'une stratégie pédagogique directement déterminée par les contraintes qui sont inhérentes à cette acquisition:(1).

- L'acquisition d'une langue seconde repose d'abord sur l'ensemble complexe d'habitudes verbales fixées chez l'enfant par la langue maternelle. On n'apprend donc mieux une langue étrangère que lorsqu'on sait déjà la sienne. C'est à partir de ces habitudes verbales que l'enseignant devra aider ses élèves à se construire un nouveau comportement verbal structuré par la langue seconde. A cet égard, il s'agit bien de modifier les habitudes antérieurement acquises en fonction des caractères nouveaux des systèmes de la langue seconde progressivement découverts. De ce fait, et plus spécialement avec les débutants (4^e primaire), c'est surtout à des techniques de rééducation que la pédagogie devra faire appel. Cette rééducation doit porter aussi bien sur les mécanismes de l'audition et de l'articulation que sur les mécanismes perceptuels qui conditionnent l'activité verbale. Néanmoins, elle doit se réaliser sans altérer le capital antérieur et fondamental que représentent, pour chaque enfant, les habitudes qui lui permettent l'usage continu de sa langue maternelle.

- L'acquisition d'une langue seconde est superficiellement motivée pour un sujet qui dispose déjà avec sa langue d'un moyen complexe et complet de communication et d'expression, satisfaisant à tous ses besoins : besoin d'agir sur son milieu et de s'y intégrer, besoin de s'affirmer comme un individu. Les motivations de l'adolescent engagé dans l'acquisition d'une langue seconde tiennent donc à des mouvements qui sont d'ordre soit intellectuel (:curiosité, goût de l'exotisme), soit affectif (recherche d'une certaine forme de supériorité, plaisir du jeu etc..), ou même relèvent de la simple obligation des programmes scolaires.

(1) Voir BOUTON, (Ch.P.), L'acquisition d'une langue étrangère, Paris, Ed. KLINCKSIECK, 1974, p. 312.

Ainsi, l'acquisition d'une langue seconde exige la mise au point d'une stratégie pédagogique, à savoir;

- Les tâches didactiques doivent trouver en elles-mêmes leurs propres motivations, notamment jeu, satisfaction de la réussite, curiosité etc.. Elles sont donc indispensables pour faire accepter à l'élève les efforts que l'on sollicite de lui,
- Il convient de partir sciemment des automatismes et des habitudes verbales de la langue maternelle et de déduire toutes les conséquences imposées par le fait que l'apprentissage d'une langue étrangère est d'abord un problème de rééducation (1).

Si l'enseignement du français obéissait à cette stratégie, les performances en cette langue seraient satisfaisantes. Au demeurant, il est nécessaire de donner à l'être le moyen d'acquérir, avec la langue seconde, en premier lieu, un outil de communication.

3.4. Quelques propositions concrètes

Kinyarwandiser l'enseignement secondaire est une nécessité. En effet, instruire les jeunes rwandais dans leur langue nationale et leur permettre d'étudier et d'approfondir cette dernière ainsi que les contenus culturels qu'elle véhicule, c'est leur faire prendre conscience de la place de la culture nationale dans leur vie courante. De plus, l'utilisation d'une langue maîtrisée dans l'enseignement est la méthode la plus efficace.

Par ailleurs, faire jouer à la langue nationale le rôle de véhicule pédagogique revient à poser de nouveaux problèmes qui devront être résolus. C'est donc dans cette voie qu'il faudra situer les propositions concrètes en vue de l'utilisation efficace de la langue nationale dans le système d'enseignement. Nos propositions sont les suivantes ;

- 1) Approfondir les problèmes que pose l'usage pédagogique du kinyarwanda sur le plan scientifique;
- 2) Encourager les spécialistes à préparer des livres de base en Kinyarwanda portant notamment sur la grammaire et le vocabulaire, et à étudier les moyens d'enrichir cette langue par les termes techniques;
- 3) Soutenir et encourager les recherches sur le Kinyarwanda, la traduction et l'adaptation des ouvrages scientifiques et techniques en cette langue;

(1) BOUTON, (Ch,P) ., op.cit.; p. 312.

- 4) Assurer la formation, le perfectionnement et le recyclage aux professeurs de Kinyarwanda grâce à des journées d'information et des stages de durée variable compte tenu des moyens financiers;
- 5) Créer un centre ou un institut de linguistique appliquée spécialisé dans la formation à la fois linguistique, méthodologique et pédagogique des professeurs de langues, en particulier de Kinyarwanda;
- 6) Initier les étudiants de l'enseignement supérieur et universitaire à étudier et à faire leur stage pédagogique en Kinyarwanda, parce que ce sont eux qui oeuvreront dans l'enseignement secondaire;
- 7) Faire participer les professeurs de l'enseignement secondaire à l'élaboration des curricula et à la recherche de la documentation;
- 8) Etant donné que le français est une langue officielle et que son usage n'est pas sans intérêt, commencer l'apprentissage sérieux de cette langue au niveau primaire avec des méthodes actives et des enseignants qualifiés et bien outillés en manuels adaptés.

Ces propositions sont certes exigeantes mais assez réalistes. Elles réclament l'approfondissement des problèmes que pose l'usage pédagogique du Kinyarwanda, encouragent les recyclages réguliers et soutenus des professeurs titulaires des cours de Kinyarwanda et font appel au dévouement et à la conscience professionnelle. Cette liste de proposition est loin d'être exhaustive.

Voilà donc dans ces grandes lignes la stratégie de résolution des problèmes qui guettent la promotion et l'intégration de la langue et de la culture nationales dans l'enseignement secondaire rwandais réformé.

Au cours de ce dernier chapitre, l'idée est lancée que l'essentiel pour l'apprenant, c'est d'apprendre sa propre culture dans sa langue maternelle; qu'à travers le choc culturel, se joue la découverte de soi dans et par la découverte de l'autre; qu'il est parfaitement possible, dans la pratique scolaire, de réduire une situation de conflit entre la langue nationale et le français en une occasion d'enrichissement mutuel et d'apports positifs. Pour ce faire, le dosage des contenus, d'enseignement de ces deux langues doit être raisonnablement fondé sur le principe d'interculturalité et le choix de langue d'enseignement sur des critères de fonctions pédagogiques.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de cette étude sur "l'acculturation de l'élève de l'enseignement secondaire rwandais à travers le français, langue d'enseignement", il importe de jeter un regard rétrospectif sur la démarche suivie en vue de relever les lignes directrices qui ont retenu notre attention tout au long de notre recherche.

La présente étude s'était proposée comme objectif principal, d'analyser le phénomène d'acculturation à travers l'enseignement en français, et d'examiner dans quelle mesure les contenus des programmes scolaires partent des données locales et s'inspirent des éléments culturels autochtones. Il fallait ensuite montrer l'importance d'enseigner en langue nationale et présenter des solutions réalistes susceptibles de sensibiliser les enseignants et les autorités politiques à la kinyarwandisation de l'enseignement secondaire.

A travers le premier chapitre concernant le cadre conceptuel théorique, nous avons précisé le sens des mots-clés utilisés dans ce travail. En ce qui concerne le concept de culture, il n'existe pas de définition unanimement acceptée par les anthropologues spécialistes de cette branche appelée anthropologie culturelle. Néanmoins, ils sont d'accord sur les propriétés essentielles de la culture. Entre autres, celle-ci est de nature sociale, un bien collectif et nécessairement apprise et non héréditaire. En effet, à la naissance les enfants ne possèdent aucune culture. Ils ont cependant la capacité génétiquement garantie d'en acquérir une par un processus d'apprentissage. Les différences culturelles ne viennent donc pas de capacités héréditaires différentes qu'a telle ou telle population mais du fait qu'elle a reçu une éducation différente. La caractéristique essentielle de la culture est d'être partagée par les membres d'une société. Un comportement individuel peut se rattacher à une culture mais s'il n'est pas partagé par la société dans laquelle vit cet individu, ce comportement n'est pas culturel.

Les cultures sont en perpétuel changement. Celui-ci peut résulter du jeu de facteurs internes, c'est-à-dire découvertes et innovations, ou des influences externes. Ce dernier processus et la synthèse qui peut en résulter sont désignés sous le nom d'acculturation.

La position des ethnologues sur ce dernier concept a retenu notre attention. Dans le sens ethnologique, l'acculturation désigne un déracinement culturel qui conduit au mépris de sa propre culture. Ainsi conçu, ce type d'acculturation ne peut avoir lieu que quand une culture rencontre une autre du fait d'une conquête militaire ou d'une domination politique. Tel fut cas en Afrique. Cette acculturation a des effets complexes que l'on peut résumer en trois possibilités :

- La première possibilité est celle de l'assimilation : la culture dominante finit par ~~absorber~~ l'autre en partie ou en totalité;
- La deuxième possibilité est celle de la fusion; c'est-à-dire de la naissance d'une culture nouvelle, de caractère syncrétique. Des traits et éléments culturels différents s'unissent en une nouvelle synthèse;

- La troisième possibilité est celle de la réaction : Des membres de la culture dominée s'unissent pour lutter contre des éléments de la culture dominante considérés comme inassimilables. Notre introduction s'est longuement attachée à montrer cette réaction. Nous avons donc employé le terme d'acculturation dans le sens ethnologique en le dépouillant de connotation évaluative et de toute idée d'ethnocentrisme.

Dans le premier chapitre, nous avons aussi montré que la langue et la culture sont intimement liées. La langue, en tant que le grenier de la culture du peuple qui la parle, le vecteur principal de cette culture, tout changement qui la modifie est en général plus décisif et plus continu que ceux qui affectent la culture. Partant, nous avons identifié les problèmes liés au bilinguisme et souligné les conséquences qui résultent du contact des langues.

Le deuxième chapitre a d'abord analysé les éléments susceptibles d'acculturer l'élève du secondaire à travers l'enseignement en français, a présenté ensuite les résultats de l'enquête. Dans ce chapitre nous avons vu que l'acculturation que les élèves sont en train de subir remonte à l'enseignement colonial. En effet, depuis la période coloniale jusqu'à l'indépendance du Rwanda, on a favorisé une éducation scolaire imprégnée de l'occidentalisme et qui négligeait la culture du pays. Dès lors, l'enseignement secondaire au Rwanda fut dispensé en français non pour des raisons pédagogiques mais pour des raisons politiques.

Durant cette période, aucune institution scolaire ne donnait au Kinyarwanda la place convenable. Pire encore, les élèves n'avaient pas le droit de parler cette langue. Dans ce même chapitre nous avons vu que l'enseignement effectif du Kinyarwanda a commencé au niveau secondaire avec la réforme scolaire de 1977. Depuis lors, l'enseignement du Kinyarwanda souffre encore d'une pénurie de professeurs qualifiés.

En outre, la réforme de l'enseignement secondaire amorcée depuis septembre 1981 ne parvient pas encore à révaloriser la langue et la culture nationales tant que l'enseignement se donne en français. L'analyse des curricula a révélé que des contenus des programmes scolaires reflètent encore des valeurs étrangères au contexte socio-culturel de notre pays. De plus des manuels scolaires appropriés à la culture rwandaise font défaut dans l'enseignement secondaire.

Pour vérifier notre hypothèse principale selon laquelle l'enseignement en français aboutit à acculturer l'élève de l'enseignement secondaire et à le vaincre de la supériorité de la culture que cette langue véhicule, nous avons fait une enquête par questionnaire auprès des élèves du secondaire et par interview auprès des professeurs pour compléter les données recueillies par l'analyse des documents et la lecture des ouvrages se rapportant à notre étude.

Les résultats indiquent que la coupure souvent dénoncée entre l'école et le milieu est due principalement à l'utilisation de langages différents. La quasi totalité des matières de l'enseignement secondaire est enseignée en français, or cette langue est presque inutilisée dans le milieu des enfants. Ce qui crée un hiatus entre l'école et le milieu dans lequel elle est implantée.

Par ailleurs la langue d'enseignement non maîtrisée handicape l'assimilation des matières en imposant à l'apprenant un double effort: d'abord comprendre la langue véhiculaire de l'enseignement, ensuite comprendre la matière enseignée dans cette langue. Ce double effort occasionne des échecs surtout dans les premières années du secondaire.

Ainsi, en refusant à l'élève la langue qui lui permet de répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école contrecarre finalement le développement et l'épanouissement de son intelligence et de sa personnalité; elle le fait se replier sur lui-même dans une attitude passive.

Nous avons aussi montré que le Kinyarwanda "se teint" des termes français d'une façon non justifiée. La grande majorité des enquêtés ont avoué qu'ils recourent souvent au français quand ils discutent en Kinyarwanda et qu'ils utilisent un langage mixte en mêlant intimement le français et le Kinyarwanda. Ce faisant, ce dernier perd ses termes là où ils existent, et là où ces termes n'existent pas, on se garde de combler des lacunes par des termes appropriés. C'est ce que nous avons appelée la déculturation linguistique. Ainsi, le Kinyarwanda pourrait disparaître suite à une hybridation massive due à l'introduction des langues de grande diffusion, en l'occurrence le français. Pire encore, le métissage des langues handicape la maîtrise de chacune d'elles.

Rappelons encore que la langue est porteuse de la culture de ses locuteurs. Lorsqu'une institution scolaire la met systématiquement au rebut, elle a aux yeux de ses utilisateurs une valeur inférieure à celle dont bénéficie la langue étrangère par le simple fait que celle-ci est seule jugée digne de véhiculer l'enseignement. De plus, le statut de parent pauvre concédé à la langue nationale habitue insensiblement les élèves à marquer d'un coefficient péjoratif tout ce qui touche à leur patrimoine linguistique original. Ces résultats nous ont donc autorisé à opter pour le non rejet de notre hypothèse.

Le troisième chapitre propose des solutions possibles en vue de préserver notre langue nationale et de résister à l'acculturation. En premier lieu, nous avons proposé la kinyarwandisation de l'enseignement secondaire. Parce que, si l'on tient compte de la relation entre les objectifs de l'enseignement secondaire et le principe stratégique choisi pour les atteindre, il s'avère que le Kinyarwanda est mieux indiqué pour véhiculer l'enseignement. Sa cohérence avec les objectifs de l'enseignement prouve que cette langue a pour finalité pédagogique d'épanouir et d'équilibrer les élèves en favorisant leur spontanéité et en donnant libre accès à leurs facultés d'expression et de créativité.

L'importance d'enseigner en langue nationale ne se limite pas seulement à la finalité pédagogique, mais aussi la langue nationale constitue un renforcement de l'unité nationale, un facteur d'accélération du développement économique, et permet un recours à l'authenticité culturelle. A cet égard, il faut rejeter la fable linguistique fort répandue, selon laquelle certaines langues ne sont pas aptes à être utilisées pour des fins éducationnelles.

Certes, chaque langue, quelle qu'elle soit, est un moyen d'expression complet et parfait qu'on peut utiliser pour enseigner ce que l'on veut. Cependant, il se peut qu'au départ une langue n'ait pas assez de mots pour répondre à une nouvelle situation ou couvrir un nouveau champ d'activités. Dans ce cas, que ce soit dans les pays développés ou dans les pays en voie de développement, il suffit de créer de nouveaux mots ou d'en emprunter à d'autres langues.

En deuxième lieu, vient l'initiation à la culture rwandaise. Ce principe stratégique s'avère nécessaire par son importance de développer chez l'élève un plus grand respect pour sa culture, d'accroître sa prise de conscience de la signification profonde de cette culture et de susciter chez lui l'esprit de recherche et de rationalité. Et enfin, faire des élèves des émules de la culture en progression.

Si nous avons proposé d'enseigner en langue nationale, nous ne devons pas perdre de vue, la nécessité d'apprendre les langues étrangères. Celles-ci ont elles aussi des avantages évidents. L'ouverture sur le monde extérieur, le respect et l'admiration des autres cultures dans ce qu'elles ont d'inaliénable. Si leur utilisation fonctionnelle était planifiée dans les programmes scolaires, le Kinyarwanda et ces langues pourraient se compléter pour enrichir et équilibrer la personnalité de nos jeunes enfants en formation.

En peu de mots, la réforme scolaire au Rwanda préconise la politique d'enseignement en Kinyarwanda pour une meilleure compréhension de différentes disciplines et un réenracinement plus profond de la culture nationale. Le Rwanda, reconnaissant cette nécessité de développer sa langue nationale pour en faire une langue de véhicule de la science et des techniques, doit faire toujours un grand pas dans la préparation et l'application des réformes nécessaires à l'introduction de cette langue dans l'enseignement.

A cet égard, on doit prévoir une étude qui comprendrait dans une certaine mesure, un aspect normatif en vue d'uniformiser les usages et de vulgariser les orientations du gouvernement en ce qui concerne sa position sur l'orthographe, les emprunts et les variations dialectales sans toutefois tomber dans un dirigisme linguistique. C'est pour cette raison que le linguiste appliqué, le politicien le professeur, soutenus par l'intervention de tout le peuple rwandais, doivent conjuguer leurs efforts pour arriver à une action fructueuse.

Voilà sommairement la véritable nature des problèmes qui doivent être envisagés par la promotion et l'intégration de la langue nationale dans l'enseignement secondaire réformé en vue de résister effectivement à l'acculturation.

A la fin de ce travail, nous ne prétendons pas avoir épuisé tous les aspects du phénomène d'acculturation à travers l'enseignement en français. Il serait par exemple intéressant d'exploiter les thèmes suivants :

- la motivation des non scolarisés à parler le français;
- l'effet du français sur le kinyarwanda dans le langage quotidien d'un rwandais scolarisé.

Si au termes de ce travail, nous sommes parvenus à poser clairement et globalement le problème de l'acculturation de l'élève du secondaire à travers la langue d'enseignement, à en déceler les causes et indiquer le sens des mesures à prendre pour résoudre ce problème, à présenter les critères de choix pour une langue d'enseignement et finalement promouvoir la langue et la culture nationales, nous estimons avoir atteint notre objectif.

B I B L I O G R A P H I E

I. Ouvrages : livres, thèses de doctorat, mémoires

- AUZIAS, J.M., Anthropologie contemporaine, collection sup, Paris, P.U.F., 1976.
- BAUDIER, D., Introduction à la psychologie de l'enfant tome II, Bruxelles, 1971. (S.M).
- BIKWENO, C., Problèmes de Kinyarwandisation de l'enseignement secondaire au Rwanda, Butare, U.N.R., 1986. (mémoire inédit)
- BIMENYIMANA, J., Rwandisation de l'enseignement secondaire, Rome, 1985 (thèse de doctorat inédit).
- BOUTON (Ch.P), L'acquisition d'une langue étrangère, Paris, Ed. KLINCKSIECK, 1974.
- BUGINGO, E., Indahiro z'Abanyarwanda, Kabgayi, Imprimerie Nationale, 1975.
- COLLECTION UNESCO, Programme et Méthodes : L'enseignement de Géographie, France, UNESCO, 1966.
- CONFEMEN, Promotion et Intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs.
- bilan et inventaire -
Paris, Ed. CHAMPION, 1986.
- DE CORTE, E. et Coll., Les Fondements de l'action pédagogique, Bruxelles, A. De BOECK, 1979.
- DE COSTER, S. & HOTYAT, F. Sociologie de l'éducation, Bruxelles, Ed. de l'Institut de Sociologie, U.L.B., 1970
- DE LANDSHEERE, V. et DE
LANDSHEERE, G., Définir les objectifs de l'éducation, Liège, Georges Thones, 1976.
- D'HAINAUT, L., Des fins aux objectifs de l'éducation, Bruxelles, Ed. LABOR, 1983.
- DOGBE, Y.E., La crise de l'éducation, Paris, Ed. AKPAGNON, 1979.
- DUBOIS et Coll., Dictionnaire de la linguistique, Paris, Librairie LAROUSSE, 1973.
- DURKHEIM, E., Education et Sociologie, Paris, P.U.F., 1973.
- ERNY, P.,
- De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda (1900 - 1975).
Un pays en recherche pédagogique. Thèse présentée devant l'Université de Strasbourg II, service de Reproduction des thèses, Université de LILLE III, 1981.
- L'Enseignement dans les pays pauvres. Modèles et propositions, Paris, Ed. l'Harmattan, 1977.
- FILLOUX, J.C., La personnalité. Collection que sais-je ? Paris, P.U.F., 1980.
- FOURQUIE, P., Dictionnaire de langue pédagogique, Paris, P.U.F., 1979.
- GANTIER, H., L'enseignement d'une langue étrangère, Paris, P.U.F., 1973.

- GEORGIS, P., Essai d'acculturation par l'enseignement primaire au Congo, préface du professeur S. de Coster, Bruxelles, Ed. CEMUBAC, 1962.
- HANF, T. et Coll., Education et développement au Rwanda, München, Weltforum Verlag, 1974.
- HARELLIMANA, F., Les manuels de français dans l'enseignement primaire Rwandais, Butare, U.N.R., 1986 (mémoire inédit).
- HATUNGIMANA, C., De l'éducation traditionnelle et scolaire de l'enfant rwandais, Paris, 1970 (mémoire inédit).
- HERSKOVITS, M.,
- Les Bases de l'Anthropologie culturelle, Paris, Payot, 1952.
- L'Afrique et les Africains, entre hier et demain, Paris, Payot, 1965.
- JAKOBSON, R., Essai de linguistique générale tome 1, Paris, Ed. de MINUIT, 1963.
- JOUANNET (Francis), le Français au Rwanda : Enquête lexicale, préface de Paul IMBS, Paris, SELAF, 1964.
- KAGAME, A., Les organisations socio-familiales de l'ancien Rwanda, Bruxelles, I.R.C.B., 1972.
- KARANI, J.B., Contribution à l'étude des langues en contact Rwandisation et langue administrative. L'exemple du journal officiel, Butare, U.N.R. 1979. (mémoire inédit).
- KIZERBO, J., Tradition et Modernisme, Paris, Seuil, 1965.
- LAFON, R., Vocabulaire de la psychopédagogie et de la psychiatrie de l'enfant, Paris, P.U.F., 1973
- LAROUSSE,
- Grand dictionnaire encyclopédique V6, Paris, Librairie LAROUSSE, 1984.
- Grand dictionnaire encyclopédique LAROUSSE tome 3, Paris, Librairie LAROUSSE, 1982.
- Petit LAROUSSE, Paris, Librairie LAROUSSE, 1971.
- LE THANH KHOI, L'enseignement en Afrique tropicale, Paris, P.U.F., 1971.
- LIZOP, R., De l'enseignement Conventionnel à l'enseignement de la promotion collective, Paris, CODIAM., 1973.
- MANIRAGABA-BALIBUTSA., Umuko mwiza mubantu ni ishingiro ry'amajyambere, Kigali, Presses de l'imprimerie Nationale du Rwanda, 1987.
- MALINOWSKI (Bronislaw), Les dynamiques de l'évolution culturelle. Recherche sur les relations sociales en Afrique, Paris, Payot, 1970.
- MIALARET, G. et Coll., Vocabulaire de l'éducation, Paris, P.U.F., 1979.
- MINEPRISEC, Lexique Spécialisé : Français - Kinyarwanda, KIGALI, B.P.E.F.E.R.A.I., 1983.
- MOUMOUNI, A., L'éducation en Afrique noire, Paris, Maspéro, 1964.
- M.R.N.D. (Présidence) - Manifeste et Statuts 5^e Edition, Kigali : Printer set, 1985.
- Politique de l'éducation, de la culture, de la recherche scientifique et technique au Rwanda, Kigali, Printer set, 1984.

- MUCCHEILLI, R., Communication et Réseaux de communication, Ed. E.F.S., 1980 (S.L.).
- MUKAMPUNGA, A., Réflexion sur le fondement culturel de l'éducation au Rwanda, Louvain, U.C.L., 1975 (mémoire inédit).
- MURAYI - NDUHURA., La Rwandisation de l'enseignement, Butare, I.P.N., 1978 (mémoire inédit).
- MUREKATETE, B., Promotion de la culture rwandaise dans les écoles normales techniques pour filles, Butare, U.N.R., 1986 (mémoire inédit).
- NDAYAMBAJE, D., Education et développement dans les anciennes colonies belges, Université de Fribourg/Suisse, 1978 (mémoire de licence inédit).
- NTAKIRUTIMANA, F., La place du français dans la formation de l'enfant Rwandais de 9 à 16 ans, Butare, I.P.N., 1979 (mémoire inédit).
- NTAMAKIRIRO, L., L'Université Nationale du Rwanda et formation des professeurs de l'enseignement secondaire - problèmes et perspectives - Butare, U.N.R., 1984 (mémoire inédit).
- NTURO, N., Bilinguisme scolaire au Rwanda et dans les pays limitrophes (1884 - 1979), Fribourg, Université de Fribourg / Suisse, 1973 (mémoire inédit).
- NZEYIMANA, P., A Analyse d'erreurs de français dans les compositions d'élèves des classes terminales du secondaire au Rwanda (1982 - 1983), Ruhengeri, U.N.R., 1984, (mémoire inédit).
- POMERLEAU, A&MALCUIT, G., L'enfant et son environnement, Canada, P Presses de l'Université du Québec, 1983.
- ROCHER, G., Introduction à la sociologie générale, tome I, Montréal, Ed. HURTUBISE HMH, 1969.
- ROLLER, S., Les finalités de l'éducation, Paris, UNESCO, 1981.
- RWAGASANA, A., Antécédents historiques et Développement actuel du système scolaire Rwandais. Réflexion sur la présence ou l'absence des éléments autochtones, Louvain, U.C.L., février 1984 (thèse de doctorat inédit).
- SAPIR, E., Anthropologie 2. Culture, Paris, Presses de l'Imprimerie de Corbière et Jugain, 1969.
- SENGHOR, (L.S.), Liberté! Négritude et Humanisme, Paris; Ed. du Seuil, 1964.
- SHYIRAMBERE, S., Contribution à l'étude de la sociolinguistique du bilinguisme : Kinyarwanda et français au Rwanda, Paris, S.E.L.A.F., 1978.
- STERN (H.H.); L'enseignement des langues et l'écolier, Hamburg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1981.
- UNESCO, L'emploi des langues, Paris, P.U.F. 1951.
- Les langues africaines et l'anglais, Paris, UNESCO, 1953.
- Les langues vivantes dans les écoles secondaires d'enseignement général, Paris, UNESCO, 1965.

- VERLEE, L.,
- L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement, Paris, 1963 (S.M).
 - Comprendre pour agir, Paris, P.U.F., 1977.
- Enseignement des langues et informations culturelles - langue et culture -, Paris, Ed. LABOR, 1973.

II. Articles - Revues - Rapports - Séminaires et autres documents

- BACARAGAZA, T., Francophonie et dialogue des cultures, in DIALOGUE N° 113, Kigali, Novembre-Décembre 1965.
- BANGALWABO, F., Bilinguisme et interférences linguistiques, in Education, culture et science N° 9 Janvier-Mars 1984.
- BIGIRUMWAMI, A., Rites, proverbes et fables au Rwanda. in Recyclage Sacerdotal sur culture traditionnelle et christianisme, Nyundo, 1969.
- BONA, A., La culture dans les programmes d'enseignement, in EDUCAFRICA N° 11, DAKAR, Décembre 1984.
- B.P.E.S., Séminaire pédagogique des directeurs d'établissements d'enseignement secondaire, Kigali, 17-20- Novembre 1982, document de travail, Kigali, B.P.E.S., 1982.
- CLIFFORD, N.F., De l'initiation à la culture dans l'éducation, in EDUCAFRICA N° 11, DAKAR, BREDA, décembre 1984.
- DEBLE, I., Revue Tiers-Monde, tome XV N° 59 - 60, juillet-Décembre 1974. Education et Développement, Paris, P.U.F., 1974?
- DIOUF, M., L'éducation et le dialogue des cultures, in EDUCAFRICA N° 11, DAKAR, BREDA, décembre 1984.
- DJIBOHABI, Les valeurs cultures négro-africaines in EDUCAFRICA N° 12, DAKAR, BREDA, décembre 1984.
- ECKHARD, B., La littérature pour enfants et l'éducation dans des contextes multiculturels, in EDUCAFRICA N° 11, DAKAR, BREDA, décembre 1984.
- ERNY, P.,
- Un siècle de pédagogie en Afrique noire, in Ethnologia, , Juin-Septembre 1972.
 - Bilan de l'enseignement colonial au Rwanda, in DIALOGUE N° 71, Kigali, Novembre-Décembre 1978.
 - La mission d'Etudes F.U.L.R.E.A.C., in DIALOGUE N° 63, Kigali, Juillet - Août 1977
 - L'école rwandaise durant la période coloniale allemande in DIALOGUE N° 53, Kigali, Novembre - Décembre 1975.
 - Réalités africaines et enseignement in Au coeur de l'Afrique N° 2, Mars - Avril 1984.
- GAHIGI, G., Le potentiel culturel au Rwanda, in Education et culture N° 7 - 8 Juin - Décembre 1980.

- GASANA, A., Bilinguisme et traduction : le cas du Kinyarwanda et du français, Ruhengeri, U.N.R., février 1984 (document inédit).
- GLISSANT, E., Batir la tour, in Courrier de l'UNESCO, langues et langages, Juillet 1983.
- KAGAME, A.,
- Mes premiers contacts avec la civilisation occidentale, in Bulletin des séances de l'académie Royale des sciences coloniales, 24, 1983 (S.L).
 - Quelques problèmes de la sémantique du Kinyarwanda in Etudes Rwandaises. L'informateur, vol X N° spécial 2, rencontre de linguistique appliquée de Butare, Kinyarwanda - Français, Butare, U.N.R., Juin 1977.
- MAHEU, R., Significations et dimensions nouvelles de la culture, in Culture vol II N° 2, Paris, UNESCO, 1975.
- MAMBOU, (A.G.), Education, culture, communication, in EDUCAFRICA N° 11, DAKAR, BREDA, décembre 1984.
- MANZI, C., Inema VII y'ibigo by'iyigandimi in Kinyamateka N° 1245, Février II, 1987.
- MBUGURIZE, E., Formation des formateurs, Havre, I.S.T.O.M. Janvier - Juin 1984 (rapport de stages).
- MINEDUC;
- Education et culture N° 1, Kigali, Mars - Juin 1978.
 - Education et culture N° 4, Kigali, Mai - Août 1979.
- MINEPRISEC,
- Education et culture N° 7 - 8, Kigali, Juillet - Décembre 1980.
 - Grilles horaires de l'enseignement secondaire Kigali, B.P.E.S., Août 1983.
 - Instructions méthodologiques pour les professeurs de français classe de 3^e, 4^e, 5^e et 6^e années secondaires, Kigali, B.P.E.S. (S.D).
 - Curricula et profils de sortie, Enseignement secondaire, Kigali, D.P.E.S., 1983.
 - Réforme de l'enseignement, Evolution et Rectification, Kigali, B.P.E.S., Août 1981.
 - Rapport de la 4^e session des chefs des établissements secondaires, Kigali, du 7 au 8 Juillet 1983.
- MINESUPRES,
- Education, culture et science N° 9, Kigali, Janvier-Mars 1984.
 - Les Grandes orientations de la réforme de l'enseignement supérieur au Rwanda, Kigali, Imprimerie de Kigali, Mars 1987.
- MUGESERA, L., Ururimi rw'igihugu n'irangamuco, in Education et culture N° 7 - 8, Juillet- Décembre 1980.
- MUNYANTWALI, E., Le Kinyarwanda, l'éducation et la société, quelques points de réflexions, in DIALOGUE N° 80, Kigali, Mai - Juin 1980.

- MUNZHIRWA, C., Mécanismes culturels de la dénomination, in DIALOGUE N° 83, Kigali, Novembre-Décembre 1980.
- MUSWAHILI, P., L'écrivain et son monde in Dialogue N° 77, Kigali, Novembre - Décembre 1980.
- NKUSI, L., Le Kinyarwanda peut-il devenir un instrument de communication scientifique ? in Education et culture N° 7-8, Juillet - Décembre 1980.
- NTAWEZA, T., Le Kinyarwanda dans le discours politique in Education et culture N° 7 - 8, Juillet-Décembre 1980.
- Pères Blancs, Chronique trimestrielle de la société des missionnaires d'Afrique (Pères blancs), 28° année N° 125, Mars 1906 (S.L).
- POTH, J.
- L'approche psychopédagogique et ses implications sur le choix des langues d'enseignement en Afrique. Kigali, section de français du B.P.E.S., Juin 1979.
 - Langues nationales et formation des maîtres en Afrique. Guide méthodologique N°2, Paris, UNESCO, 1984.
 - Langues nationales et formation des maîtres en Afrique, Guide méthodologique à l'usage des Instituts de formation, Paris, UNESCO, 1979.
- Présidence de la République Rwandaise; - Exposé du Général-Major HABYARIMANA Juvénal à l'occasion de sa visite à l'Université Nationale du Rwanda, le 21 - Mai 1986, Kigali, Presses de l'Imprimerie Nationale du Rwanda, Août 1986.
- II° plan quinquenal de développement économique, social et culturel (1977-1981), Kigali, 1977.
- RODEGEM, F., La fonction hyperphatique du langage, Louvain, U.C.L., 1984 (Extrait de culture et Développement vol. 6 fascule 2).
- SAER, D., place et rôle des langues nationales dans la culture, la communication et l'éducation, in EDUCAFRICA N° 11, DAKAR, BREDA, Décembre 1984.
- SCHITZ, E., Fiches de correction lexicale, Fichier du Maître, Kigali, B.P.E.S., section de français 1975 - 1976.
- TASSA OKOMBELUKUMBU; Processus de l'intégration des emprunts linguistiques et BANTU et promotion des langues nationales, in Etudes rwandaises, L'informateur, vol XN° spécial 2, rencontre de Linguistique appliquée de Butare, Kinyarwanda - Français, Butare, U.N.R., Juin 1977.
- TWAGIRAMUTARA, P., Approche de la notion de culture en général et de la culture rwandaise en particulier, in Education et culture N° 7 - 8, Juillet - Décembre 1980.

- TWILINGIYIMANA, C., Vers une politique linguistique explicite in Education, Science et Culture N° 9, Janvier - Mars 1984.
- UNESCO, - Le courrier de l'UNESCO N° 7, Janvier 1983, langues et langages (S.L).
- EDUCAFRICA N° 11, DAKAR, BREDA, Décembre 1984.
- EDUCAFRICA N° 12, DAKAR, BREDA, Décembre 1984.

III. Autres ouvrages consultés

- BERGER, G., Les conflits de génération, Paris, P.U.F., 1983.
- DORSELAER, J., Méthodologie pour réaliser un travail de fin d'études, Bruxelles, Ed. du Centre pour la Recherche Interdisciplinaire sur le Développement, 1985.
- GRAWITZ, M., Méthodes des sciences sociales, 5^e éd, Paris, Callor, 1981.
- HUMEL, Ch., L'éducation d'Aujourd'hui face au monde de demain, Paris, UNESCO, P.U.F., 1977.
- MPAYIMANA, P., Education aux valeurs dans les établissements d'enseignements secondaire public, Butare, 1985. (mémoire inédit).
- QUELLET, A., Processus de Recherche, Une approche systématique. Canada, Presses de l'Université du Québec, 1981
- RASSEKH, S. et VAIDEANU, G., Les contenus de l'éducation, perspectives mondiales d'ici à l'an 2000, Paris, UNESCO, P.U.F., 1987.
- RUTSINDUKA, A., L'Université et le développement culturel au Rwanda, Butare, U.N.R. 1983 (mémoire inédit).
- SARUFIGI, D., Les objectifs de l'enseignement secondaire, Butare, I.P.N., 1979 (mémoire inédit).

ANNEXES

ANNEXE 1 : PROTOCOLE DE LA PRE-ENQUETE

Questionnaire adressé aux élèves de la Commune Muhura pendant les grandes vacances, Juillet-Août 1987

A. INTRODUCTION

Dans le cadre de notre travail de fin d'études de second cycle en Sciences de l'Education, nous nous sommes proposé de faire une réflexion sur l'apport du Français, langue d'enseignement, à la culture rwandaise.

C'est pour cette raison que nous recourons à votre bienveillance pour solliciter des réponses aussi complètes et franches que possible à ce questionnaire anonyme. Vos informations, vos éclaircissements et vos suggestions nous seront d'une grande utilité pour la qualité de notre travail de fin d'études et, ne seront utilisés qu'aux seules fins de la recherche. L'anonymat vous est donc garanti.

B. Identité du questionné

Nom de l'établissement ;

Section

Classe.....

C. Questions

- 1) Parmi les deux langues, "Kinyarwanda" et " Français", laquelle préféreriez-vous qu'elle soit une langue d'enseignement ? Pourquoi ?

- 2) Trouvez-vous l'étude du français facile par rapport à l'étude du Kinyarwanda ? Quelle langue vous intéresse-t-elle le plus parmi ces deux dernières ?

- 3) Parmi ces deux langues, laquelle aimeriez - vous employer le plus à la maison ? Pourquoi ?

- 4) Y-a-t-il des mots que vous utilisez en français mais qui vous font honte d'utiliser en kinyarwanda ? (par exemple en biologie). Si oui donnez des exemples.

- 5) Un intellectuel rwandais qui s'exprime aisément en français est-il plus admiré (par vous) qu'un intellectuel rwandais qui s'exprime aisément en Kinyarwanda ? (connaissant les deux langues tous les deux). Pourquoi ?

- 6) Etes-vous d'accord que le Français est plus important que le Kinyarwanda sur le plan national ?

- 7) A travers le français souhaiteriez-vous qu'on vous raconte plus les cultures étrangères que la culture rwandaise ?

- 8) A travers l'histoire, la géographie et le civisme, voudriez-vous qu'on attache beaucoup d'importance sur le Rwanda que sur les pays étrangers ? (justifiez votre souhait). Dans quelle langue souhaiteriez-vous apprendre ces disciplines?

- 9) Voudriez-vous connaître plus le mode de vie des étrangers plutôt que celui des Rwandais ?

ANNEXE 2 :

Protocole de l'enquête

KAREKEZI Emmanuel
U.N.R.- Campus de Ruhengeri
Faculté des Sciences de
l'Education
B.P. 44 RUHENGRI

Ruhengeri, le 9/11/1987

Aux élèves des 6èmes années de
l'enseignement secondaire.

S/C de Monsieur le Doyen de la
Faculté des Sciences de
l'Education
RUHENGRI.

Objet : Sollicitation d'une
collaboration à la
recherche par enquête.

Mademoiselle,
Monsieur,

Dans le cadre de l'élaboration de
notre mémoire de licence en Sciences de l'Education, nous nous
proposons d'étudier des problèmes relatifs à la Culture Rwandaise
dans les programmes scolaires de l'enseignement secondaire réfor-
mé et aux difficultés que vous rencontrez dans l'apprentissage des
matières en langue étrangère, le Français.

Nous faisons appel à votre colla-
boration et nous vous prions de bien vouloir répondre au question-
naire ci-annexé. L'anonymat vous est garanti et les renseignements
que vous nous fournirez ne seront utilisés qu'aux seules fins de
la recherche.

Assuré de la disponibilité et du
sérieux avec lesquels vous nous rendrez ce service combien appré-
ciable, nous vous prions de bien vouloir accepter nos remerciements
anticipés.

KAREKEZI Emmanuel



Questionnaire adressé aux élèves de l'enseignement
secondaire

A. Identification du questionnaire

Nom de l'établissement scolaire.....

Section

Classe

B. Consigne

Pour la plupart des questions, un choix de réponses vous est proposé, il vous suffira de cocher avec un x dans la case qui correspond à votre choix.

Lorsque vous serez amené(e)s à justifier votre choix, veuillez cocher dans la case qui correspond le mieux aux raisons de votre choix et, n'oubliez pas d'expliquer là où il faut.

C. Questionnaire :

1) Parmi les deux langues : Kinyarwanda et Français, laquelle préférez-vous qu'elle soit une langue d'enseignement (c-à-d une langue dans laquelle on enseigne les matières) ?

Pourquoi ?

a. Kinyarwanda

b. Français

c. Sans réponse

Kinyarwanda parce que :

a. on apprend mieux la matière dans une langue maternelle

b. Nous voulons maîtriser notre langue nationale

c. Nous devons communiquer avec ceux qui n'ont pas fait les études quand nous rentrons à la maison

d. Nous voulons nous enraciner dans la culture rwandaise

e. Nous voulons qu'on forme un intellectuel plus rwandais que français

Français

a. Parce que le Français est une langue admirée par beaucoup de gens intellectuels

b. Parce que nous voulons maîtriser une de nos langues officielles

c. Parce que la science est difficilement traduisible en Kinyarwanda

d. Parce que nous voulons poursuivre les études supérieures à l'étranger.

- 2) Quelle langue utilisez-vous habituellement avec vos camarades?
- a. Kinyarwanda
 - b. Français
 - c. le mélange de deux
- 3) En dehors de l'école, avez-vous l'occasion de parler avec des gens en Français ?
- a. Jamais
 - b. Parfois
 - c. Toujours
- 4) Les textes en Français que vous étudiez parlent-ils des choses que vous rencontrez dans votre milieu ?
- a. Souvent
 - b. Rarement
 - c. Jamais
- 5) Un rwandais qui s'exprime souvent et aisément en français est-il plus admiré (par vous) qu'un rwandais qui s'exprime souvent et aisément en Kinyarwanda ? (connaissant les deux langues tous les deux). Justifiez votre réponse.
- a. en Kinyarwanda
 - b. en Français

En Kinyarwanda :

- a. Parce que, étant donné que le Kinyarwanda est négligé par beaucoup d'intellectuels et que l'expression en Kinyarwanda les gêne, celui qui s'exprime aisément en Kinyarwanda montre qu'il est vraiment un intellectuel rwandais.
- b. Parce que celui qui s'exprime en Kinyarwanda a le souci de se faire comprendre dans son milieu rwandais
- c. Parce qu'il aime sa langue maternelle
- d. Parce qu'un rwandais qui recourt souvent au français est un déraciné

En Français

- a. Parce que tout le monde admire quelqu'un qui s'exprime couramment et clairement dans une langue étrangère
- b. Parce que moi aussi j'aime bien parler le français
- c. Parce qu'il fait montre d'une maîtrise de la langue étrangère et qu'on croit qu'il est plus intelligent que les autres
- d. Parce que le Kinyarwanda est pour les gens non instruits

6) Quelle l'importance que vous accordez à la connaissance du français dans votre vie quotidienne et future ?

- a. Je crois que cela m'aidera un jour à obtenir un emploi avantageux
- b. Cela m'aidera à connaître et à apprécier la manière de vivre des gens qui parlent cette langue
- c. Il faut connaître au moins une langue étrangère pour être considéré comme instruit.....
- d. La connaissance du Français me permettra de rencontrer une plus grande variété des gens intéressants et de converser avec eux.....
- e. Autres avantages

7) Vous arrive-t-il de recourir au Français quand vous discutez (entre vous) en Kinyarwanda ?

- a. Non
- b. Oui

Si oui quels sont les mots français qui vous sont d'usage courant en Kinyarwanda ?

- a. ça va b. c'est très bien c. traiter
- d. affaire

Autres mots

8) Parmi ces 2 langues: Kinyarwanda & Français, laquelle aimeriez-vous employer le plus à la maison ?

- a. Français b. Kinyarwanda

Justifiez votre choix:.....

9) Y-a-t-il des mots que vous utiliserez en Français mais qui vous font honte d'utiliser en Kinyarwandand ? (par exemple en biologie)

- a. Non b. Oui

Si Oui donnez quelques exemples. (Ecrivez-les en Français).

.....

10) Trouvez-vous des inconvénients d'étudier toutes les matières en Français ?

- a. Non b. Oui

Si Oui les quels sont ?

- a. La non maîtrise de la langue d'enseignement constitue une difficulté majeure à l'apprentissage.....
- b. On peut échouer non parce qu'on ne comprend pas la matière enseignée mais plutôt parce qu'on ne maîtrise pas suffisamment la langue véhiculaire des matières
- c. Les erreurs commises (en Français) font perdre des points même s'il ne s'agit pas du cours de Français
- d. Les connaissances s'acquièrent aisément dans la langue qu'on maîtrise (la langue maternelle).....
- e. Autres inconvénients :.....

11) Quelles sont les disciplines qui peuvent vous intéresser le plus et que vous pouvez assimiler facilement si elles sont données en Kinyarwanda ?
.....
.....

12) Dans quelle langue, Kinyarwanda ou Français, souhaiteriez-vous apprendre les cultures étrangères ? La culture Rwandaise ? Justifiez votre réponse
.....
.....
.....

13) A travers l'histoire, la Géographie et le Civisme, souhaiteriez-vous qu'on attache beaucoup d'importance sur le Rwanda plutôt que sur les pays étrangers ?

- a. le Rwanda
- b. pays étrangers

Justifiez votre réponse
.....
.....
.....
.....

ANNEXE 3

Protocole d'entretien avec les professeurs de Géo,
Histoire, éducation civique et culture et de français

- 1) Avez-vous une documentation riche relative aux curricula que l'on vous envoie ?
- 2) Comment et de qui recevez-vous cette documentation ?
- 3) Les curricula sont-ils adaptés au point de vue socio-culturel à l'enfant rwandais ?
- 4) Y-a-t-il une différence entre les programmes d'avant la réforme et les programmes que vous suivez actuellement ? (au point de vue matière à enseigner)
- 5) Collaborez-vous étroitement avec la D.P.E.S. (Direction des Programmes de l'Enseignement Secondaire) en vue de l'amélioration de vos activités pédagogiques ?
- 6) Quelles suggestions pourriez-vous donner pour mettre à votre disposition une documentation nécessaire ?
- 7) Les textes que vous enseignez sont-ils adaptés au point de vue socio-culturel à l'enfant rwandais ?
- 8) Avec la réforme scolaire, on souhaite que les matières de l'enseignement secondaire se donnent en Kinyarwanda. Quel est votre avis à l'égard de la kinyarwandisation de l'enseignement secondaire ?

ANNEXE 4 : Tableau des horaires hebdomadaires (1)

L'articulation des horaires, des cours de français et de Kinyarwanda dans l'enseignement secondaire

Types d'enseignement	Matières	1ère	2ème	3ème	4ème	5ème	6ème	Tot
01. Enseignement Agricole Et Vétérinaire 01.1 Agricole A2.	Kinyarwanda	4	2	2	1	1	1	11
	Français	9	7	5	2	2	-	25
01.2 Vétérinaire A2	Kinyarwanda	4	2	2	1	1	1	11
	Français	9	7	5	2	-	-	23
01.3 Forestier A2	Kinyarwanda	4	2	2	1	1	1	11
	Français	9	7	5	2	2	2	27
02. Enseignement Normal. 02.1 Normal primaire	Kinyarwanda	5	3	3	2	2*	2	17
	Français	9	7	5	3	3	3	30
02.2. Normale technique	Kinyarwanda	4	2	2	2	2	2	14
	Français	9	5	4	2	2	2	24
03. Enseignement des Sciences 03.1 Math.Physique	Kinyarwanda	4	4	4	2	2	2	18
	Français	7	7	5	4	4	4	31
03.1.1 Statistique	Kinyarwanda	4	4	4	2	2	2	18
	Français	7	7	5	4	4	4	31
03.2 Biologie-Chimie	Kinyarwanda	4	4	4	2	2	2	18
	Français	7	7	5	4	4	4	31
03.4 Latin-Sciences	Kinyarwanda	4	3	3	2	2	2	16
	Français	7	5	4	4	3	3	26
04. Enseignement de Lettres 04.1 Littéraire	Kinyarwanda	5	5	5	5	4	4	28
	Français	9	7	6	5	5	5	37
04.1.1. Secrétariat	Kinyarwanda	5	5	5	4	4	4	27
	Français	9	7	6	5	4	4	35
04.2. Latin-Langues Modernes	Kinyarwanda	5	4	4	4	3	3	23
	Français	9	7	5	4	4	4	33
05. Enseignement Social 05.1 Action Sociale	Kinyarwanda	5	5	3	2	2	2	19
	Français	9	7	3	2	2	2	25
05.2. Sciences du Travail	Kinyarwanda	5	5	3	2	2	2	19
	Français							
05.3. Communication Socaisociale	Kinyarwanda	5	5	4	4	4	3	25
	Français	9	7	5	5	4	3	33

Notes : * y compris la méthodologie spéciale du Kinyarwanda.
 (1) Voir NINEPRISEC, Grilles horaires de L'Enseignement Secondaire, Kigali, Bureau Pédagogique de l'Enseignement Secondaire, direction de programmes, Août 1983.

06. Enseignement d'Economie et de Commerce	Matières	1ère	2ème	3ème	4ème	5ème	6ème	Total
06.1. Economique	Kinyarwanda	5	3	3	3	3	3	20
	Français	9	7	5	4	4	4	33
06.2. Commerce et Comptabilité	Kinyarwanda	5	3	3	3	3	2	19
	Français	9	7	4	3	2	2	27
07. Enseignement de droit et d'Administration	Kinyarwanda	5	5	5	3	3	3	24
	Français	9	7	6	4	4	3	33
08. Enseignement des sciences de la santé	Kinyarwanda	4	2	2	1	1	-	10
	Français	9	7	2	2	1	1	22
08.1. Assistants Médicaux								
08.2 Laborantins A2	Kinyarwanda	4	2	2	1	-	-	9
	Français	7	7	3	2	1	1	21
09. Enseignement des Sciences Infirmières	Kinyarwanda	4	2	2	1	1	-	10
	Français	9	7	2	2	2	-	22
09.1. Infirmiers A2	Français	9	7	2	2	2	-	22
09.2 Infirmiers A3	Kinyarwanda	5	2	1	-	x	x	8
	Français	7	6	2	-	x	x	15
10. Enseignement de Nutrition et de Diététique	Kinyarwanda	5	4	2	2	2	2	17
	Français	9	7	2	2	2	2	24
11. Enseignement Technique.	Kinyarwanda	2	2	2	2	x	x	8
11.1. Electricité A3	Français	5	5	2	2			14
11.2. Mécanique Automobile A3	Kinyarwanda	2	2	2	2	x	x	8
	Français	5	5	2	2			14
11.3. Mécanique générale A3	Kinyarwanda	2	2	2	2	/	/	8
	Français	5	5	2	2	/	/	14
11.3.1. Mécanique machines-outils A3	Kinyarwanda	2	2	2	2	/	/	8
	Français	5	5	2	2	/	/	14
11.4. Plomberie A3	Kinyarwanda	2	2	2	2	/	/	8
	Français	5	5	2	2	/	/	14
11.5. Menuiserie A3	Kinyarwanda	2	2	2	2	/	/	8
	Français	5	5	2	2	/	/	14
11.6. Construction A3	Kinyarwanda	2	2	2	2	/	/	8
	Français	5	5	2	2	/	/	14
11.8. Construction et travaux publics A2	Kinyarwanda	2	2	2	2	2	2	12
	Français	5	5	4	2	2	2	20
11.9. Electromécanique A2	Kinyarwanda	2	2	2	2	2	2	12
	Français	5	5	4	2	2	2	20
11.10. Electronique A2	Kinyarwanda	2	2	2	2	2	2	12
	Français	5	5	4	2	2	2	20
Enseignement d'ART								
11.11. Peinture A3	Kinyarwanda	2	2	2	2	/	/	8
	Français	5	5	2	2	/	/	14
12.12. Sculpture A3	Kinyarwanda	2	2	2	2	/	/	8
	Français	5	5	2	2	/	/	14
11.13. Arts Graphique A3	Kinyarwanda	2	2	2	2	/	/	8
	Français	5	5	2	2	/	/	14
11.14. Cycle Normal Artistique	Kinyarwanda	-	-	-	-	3	3	6
	Français	-	-	-	-	2	2	4