



Contribution des textes postcoloniaux à l'émergence du système éducatif burundais : enjeux pragmatiques et perspectives

Rémy Nsengiyumva

École Normale Supérieure du Burundi

nsengiremy15@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0603-4194>

Etienne Barahinduka

École Normale Supérieure du Burundi

etiennebarahinduka@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-8978-4834>

Reçu le 24-10-2023 / Évalué le 15-02-2024 / Accepté le 30-03-2024

Résumé

La présente étude s'intéresse à l'importance des textes postcoloniaux sur le développement intégré du système éducatif au Burundi. La recherche analyse la présence des extraits littéraires dans les manuels scolaires. La méthode documentaire des extraits, c'est-à-dire l'analyse des curricula proposés au sein du système éducatif, nous a révélé que les différents programmes de l'enseignement scolaire regorgent d'un nombre important de textes relatifs à la décolonisation. Il s'agit des écrits pédagogiques et littéraires relatant l'histoire de la colonisation et de la décolonisation. Ces textes diffusent des savoirs explicites et implicites qui peuvent contribuer à l'émergence de l'enseignement et au développement intégral du pays. Les résultats de l'étude montrent que les textes postcoloniaux contribuent au développement du système éducatif. Cette étude propose une vision de la science ouverte qui nous paraît capable de transformer les universités du Burundi en faveur de l'émergence du pays.

Mots-clés : système éducatif, ouverture scientifique, textes postcoloniaux, émergence, développement durable

The contribution of postcolonial texts to the emergence of Burundi's education system: pragmatic issues and prospects

Abstract

The present study focuses on the importance of post-colonial texts on the integrated development of the educational system in Burundi. The research analyzes the presence of decolonial excerpts in school textbooks. The documentary method for extracts revealed that the various school curricula are replete with a significant number of texts relating to decolonization. These include educational and literary writings on the history

of colonization and decolonization. These texts disseminate explicit and implicit knowledge that can contribute to the emergence of education and the integral development of the country. The results of the study show that post-colonial texts contribute to sustainable local development. This study proposes a vision of open science that we believe can help transform Burundi's universities in favor of the country's emergence and sustainable development gmatic issues and prospects.

Keywords : educational system, scientific openness, postcolonial texts, emergence, sustainable development

Introduction¹

La période postcoloniale a été celle du rejet des manuels coloniaux. Ils sont remplacés par des manuels qui affichent les nouvelles nationalités. Les manuels scolaires sont dominés par des textes variés d'auteurs étrangers qui véhiculent la culture étrangère. Les textes littéraires relatant l'histoire de Samandari et Inarunyonga ne figurent plus dans les manuels postcoloniaux. Or, ces personnages légendaires, Samandari et Inarunyonga, sont beaucoup cités dans la mémoire des enfants burundais.

Il existe aussi des textes montrant comment la forge était pratiquée au Burundi, mais ces extraits ne sont plus connus et maîtrisés par la nouvelle génération. Le passage d'un système éducatif à l'autre est une préoccupation visant une émergence de la scolarisation de la société africaine. Cette scolarisation est un droit inaliénable pour apprendre un métier de développement aux apprenants. Ainsi, les méthodes d'enseignement des textes comme la sociocritique, le postmodernisme peuvent être préconisées au quatrième cycle et au post-fondamental et doivent jouer un rôle important dans un pays émergent. Aussi, les textes nationaux sont à promouvoir pour faciliter l'intégration des acquis du

¹ Rémy Nsengiyumva est l'auteur principal de cet article. Il a proposé le thème de l'article au Professeur Etienne Barahinduka et celui-ci l'a validé. Après cette validation, Rémy Nsengiyumva a mené une étude documentaire tout en rédigeant la partie pratique. Etienne Barahinduka est le deuxième auteur de cet article. Il a participé à la rédaction de la partie théorique. Il a aussi relu l'article.

développement. Par ailleurs, la littérature africaine a beaucoup contribué à alimenter, à l'échelle internationale, le savoir qui a pu émerger de la littérature décolonisée qui n'était qu'un secteur de la littérature française. Or, cette littérature est peu présentée non seulement dans les manuels scolaires mais aussi dans la littérature française.

En 1973, une réforme du système éducatif concernant principalement l'école primaire a été organisée. Son objectif principal était de rompre avec le système existant qui était hérité de la politique coloniale afin de mettre en place et sauvegarder une politique adaptée aux réalités du pays. Il s'agissait donc d'élaborer une politique éducative qui préparait l'enfant à s'intégrer au milieu rural et à le transformer (Gahama, 1983). Cette réforme cherchait à développer un programme qui tient compte des spécificités culturelles nationales, car celles qui étaient dispensées s'inspiraient largement des réalités de la puissance coloniale. La stratégie de cette réforme était d'abandonner l'enseignement du français au premier degré. Cela veut dire que la langue française qui était jusque-là une langue d'enseignement devient une langue enseignée. Il était aussi question de préparer le jeune écolier à l'enseignement secondaire en même temps qu'à son intégration dans son milieu socio-économique tout en gardant son identité socioculturelle. C'est dire que le programme de l'école primaire devrait être un programme ouvert à la communauté et à l'environnement des élèves susceptibles de créer et de produire.

En 1989, une autre réforme a été opérée. Il s'agit d'une révision des programmes qui a été observée et ce programme a été appliqué dans toutes les écoles jusqu'en 2012.

Depuis 2012, en application à la convention internationale relative aux droits des enfants qui recommande la gratuité de l'enseignement de base, le Gouvernement du Burundi a introduit une nouvelle réforme au sein du système éducatif visant l'instauration de l'école fondamentale. Cette réforme a complètement révolutionné le système éducatif burundais en faisant passer l'éducation de base de 6 ans (enseignement primaire) à 9 ans.

L'enseignement fondamental comprend ainsi quatre cycles dont le premier est constitué par les deux premières années, le second cycle est

formé des classes de la 3^e et de la 4^e années, le troisième cycle est composé de 5^e et la 6^e années alors que le quatrième cycle est constitué des classes de 7^e, 8^e et 9^e années.

À la fin du quatrième cycle, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique prévoit chaque année un Concours National pour les élèves afin d'accéder au post-fondamental qui s'étend sur 3 années de formation sauf pour les Sections pédagogiques qui ont une formation de 4 ans.

Le programme d'enseignement de la réforme de 1989 comprenait une série de textes littéraires variés. Il y avait de textes de l'anthologie de la littérature africaine et ceux de la littérature française. Mais, la nouvelle réforme de 2012 a privilégié une nouvelle catégorie de textes ne portant pas ni l'auteur ni le titre de l'œuvre d'où ils sont tirés. Le programme du quatrième cycle diffère ainsi de celui du post-fondamental où il y a des extraits littéraires qui sont proposés en annexes des manuels.

Il est évident que les personnages du roman en contexte de l'apprenant sont des lieux de rencontre entre l'auteur qui les invente et le lecteur qui les habite, ce qui finit par en faire des créations collectives et des mythes littéraires. Le roman dévoile la façon dont l'écriture rétroagit sur l'auteur, ce qui explique que les préoccupations sociales sont renforcées.

Les décideurs de toutes ces réformes estimaient que l'impact de ces programmes sur les performances serait très élevé. Mais le problème de niveau en français et par conséquent celui de maîtrise des textes sont restés une réalité. À ceci s'ajoute le manque de textes littéraires relatifs au contexte burundais dans les écoles fondamentales et post-fondamentales. Ces textes littéraires pourraient mettre en exergue le contexte de la décolonisation non seulement en Afrique mais aussi au Burundi.

La question essentielle qui se pose est de savoir comment les élèves peuvent améliorer la capacité de réflexion en vue de pouvoir profiter aux acquis de la formation sans les extraits littéraires contextualisés qui participent au développement intellectuel des apprenants ?

Il est à noter que la scolarisation est un droit inaliénable pour développer la compétence de l'expression écrite des élèves et partant

développer tout un pays. Pour y arriver, la littérature Africaine en général et la littérature du Burundi en particulier doivent avoir une place privilégiée dans les programmes scolaires. Comme le programme de 1989 regroupait une variété de textes littéraires français et africains, il serait préférable de doser le programme de 2012 pour doter l'apprenant d'une typologie de textes lui permettant de faire une analyse et lecture de textes en vue d'arriver à créer son propre texte qui contribue au développement du pays à corriger ses erreurs. Les résultats de cette étude prouvent que la qualité des textes proposés au niveau de l'enseignement fondamental et post-fondamental ne permet pas à l'apprenant d'améliorer sa capacité de penser en vue de s'atteler aux projets de développement éducatif.

1. Cadre théorique

1.1. L'épistémologie pour le développement de la Région des Grands Lacs

D'une manière générale, le manque de textes littéraires liés à la décolonisation ne permet pas à l'enseignant de susciter la curiosité de l'élève. Tous les textes à enseigner devraient, en principe, incarner des aspects du développement du pays. Pourtant, il existe un écart entre les textes prévus dans le système éducatif et les acquis du développement durable. Nous constatons que le nombre de chercheurs ne cesse d'augmenter en Afrique depuis les années d'indépendance. Malgré cette croissance, le niveau de la recherche-action est relativement faible et négligeable. C'est d'ailleurs l'avis de Fredua-Kwarteng (2015 : 56) quand il explique que « les universités africaines, notamment publiques, ont joué un rôle important dans le développement des ressources humaines pour les bureaucraties étatiques, les ministères, les services, les agences, le secteur de l'éducation et les professionnels comme les avocats, les banquiers, les juges, les ingénieurs, les médecins, les comptables et les gestionnaires ».

Comme le précise cet auteur, ce sont les intellectuels formés qui devraient apporter une expertise très utile au développement. Le programme qu'il faut privilégier doit répondre à ce besoin. Or, les écoles secondaires et les universités ne contribuent pas efficacement à la

formation des élites capables de résoudre les problèmes de développement qui accablent le continent.

Selon Piron *et al.* (2016 : 4) :

Les intellectuels noirs n'ont pas de compétences tournées vers la résolution de problèmes et ont un faible niveau de productivité au travail. En d'autres termes, les écoles africaines post-coloniales sont considérées par les gouvernements africains comme une machinerie destinée à produire et reproduire l'élite du pays et son ordre social et non comme des lieux où de nouvelles idées et de nouveaux savoirs peuvent être créés pour aider à résoudre les problèmes les plus urgents des populations.

Mais, dans les pays développés, la recherche-action constitue une véritable suprématie et encourage l'obsession du développement économique chez les grands organismes internationaux et leurs experts (Larouche, 2001). Cet auteur ajoute que les inégalités perdurent au sein des universités des pays du Nord et celles du Sud, notamment en Afrique francophone. Force est de constater que les textes de la nouvelle Afrique relatent la nécessité de développer le pouvoir d'agir des populations dans leur milieu de vie en tenant compte du contexte culturel. De ce point de vue, les textes des auteurs du Nord incarnent la volonté d'exploiter les ressources naturelles, humaines et matérielles de l'Afrique.

Les recherches de Frantz Fanon (2002) ont montré que la colonisation des esprits a véritablement accompagné celle de la terre. C'est pourquoi les savoirs doivent décrire ce que le monde est devenu après la colonisation. Il s'agit des savoirs produits dans les universités tels que les savoirs théoriques et empiriques. Il est vrai que les savoirs locaux comme les savoirs traditionnels, endogènes, rituels, politiques, mémoire sociale et collective sont liés à des expériences humaines localisées dans des contextes et qu'ils n'ont pas la visée de généralisation ou de décontextualisation qui marque le savoir de type scientifique. Ce savoir scientifique, considéré comme dominant dans le monde, ne se retrouve que dans les universités du Nord. Cela signifie que le savoir africain n'est pas considéré comme scientifique et n'entre pas officiellement dans le réservoir de connaissances que constitue la science universelle. La publication du savoir local dans une revue spécialisée doit être conditionnée par une évaluation par les pairs et les méthodes de recherche reconnues comme authentiques sont celles

prônées par le savoir indiqué dans un texte du Nord. Le savoir développé par le texte du Sud sera assujéti au texte incarnant des données probantes.

Après les indépendances en Afrique, les critiques postcoloniales de la science (Thiong'o, 2011) ont montré que cette science généralisante était elle-même un savoir local, ancré dans une histoire, des institutions, des intérêts, des valeurs associées à la modernité et à la colonisation, bien que prétendant être la seule vérité. La Science du Nord est donc dotée de caractéristiques qui la rendent très puissante. Selon Michel Foucault, (2001), il s'agit d'une science qui a le pouvoir de véridiction, de dire le vrai et d'imposer une vérité avec une grande capacité de réflexion. C'est une science bien synthétisée dans les écrits et qui contribue puissamment au développement économique. Certes, l'analyse de la posture scientifique des chercheurs du Nord ne nous amène pas à la rejeter, toutefois, il n'en demeure pas moins que nous ne sommes pas du tout favorables à sa fermeture aux autres savoirs.

Le développement, dont il est question ici, est de s'ouvrir à une pluralité de savoirs et d'épistémologies issue des pays du Sud. Les textes postcoloniaux reflètent une série de thèmes de recherche exprimant un intérêt pour des enjeux locaux de l'émergence et du développement du pays. Les stratégies de recherche et d'innovation doivent être prises comme un instrument de croissance économique et de prospérité qui doit générer des innovations commercialisables (Piron, 2011). Les politiques africaines peuvent appuyer la recherche pour en faire une source d'innovations profitables à l'emploi industriel. Le nombre de publications par université et par pays devient un indicateur de croissance économique, surtout dans certaines disciplines, au point que les scientifiques vivent une très forte pression à publier les résultats de leur recherche. (Edwards, 2016).

Curieusement, les universités francophones encouragent et valorisent les publications dans des revues à facteur d'impact et ce canal est perçu comme l'un des critères principaux dans l'évaluation des carrières professorales (Piron, 2016). C'est comme si la colonisation des esprits s'accompagnait maintenant d'une colonisation des pratiques universitaires de publication et d'évaluation qui impose l'épistémologie positiviste (Thiong'o, 2011). Forts de ce qui précède, nous nous demandons pourquoi

les universités africaines s'efforcent de joindre cette science mondiale qui ignore les savoirs locaux ?

Les universités de l'Afrique de l'Est doivent être non seulement des lieux de formation des élites, des sources d'innovation et de développement économique, mais aussi et surtout des pôles de développement local durable, respectueux des priorités définies par les populations locales et du combat commun pour un développement durable. Ceci veut dire que les enseignants doivent encourager des études de cas pour permettre aux élèves de pouvoir créer leurs propres textes littéraires.

1.2. L'ouverture de la science

L'ouverture de la science permet d'avoir un développement intégral. C'est le gagnant-gagnant. Elle facilite également une plus grande visibilité de la recherche et des institutions d'enseignement. Ces dernières sont alors invitées à mettre en place des mécanismes de collaboration non seulement avec le monde industriel, mais aussi avec des établissements du Nord pour réaliser des projets de recherche en commun. Florence Piron (2009) souligne qu'une université qui s'ouvre au monde de la recherche renforce ses capacités de développement dans sa région et éveille les chercheurs à l'engagement citoyen.

Il faut remarquer que ce choix oblige une transformation pédagogique vers des textes pratiques qui ne peut que bénéficier au développement des capacités des étudiants et à leur implication dans les enjeux locaux (Piron, 2016). Les chercheurs doivent être engagés à travailler en synergie pour le bien du développement durable pour l'Afrique. Il faut se méfier de la pratique de vouloir s'enfermer au lieu de généraliser tous les savoirs menacés de disparition sur la scène internationale. C'est aussi la position de Barthes, (2001) qui propose la vulgarisation des textes ouverts à tous les intellectuels pour contribuer au désenclavement de la science africaine. De surcroît, Regulus Samuel (2010 ; 280) note que le patrimoine culturel immatériel des communautés africaines doit être vulgarisé afin de renforcer la visibilité et la collaboration des universités.

1.3. La transposition didactique

La transposition didactique est un processus de sélection des textes littéraires à enseigner aux élèves. Il s'agit d'un choix des extraits en tenant compte de l'environnement de l'apprenant. Les savoirs scolaires sont le résultat d'une série d'opérations : choix, simplification, découpage, gradation du simple au complexe, pratiquées sur les connaissances disponibles dans la société. Ces connaissances constituent le premier volet externe de la transposition didactique, que l'on trouve résumé dans les ouvrages de didactiques, les romans, les dictionnaires, les atlas, etc. C'est donc le savoir de départ ou savoir savant.

Le second volet de la transposition, dit interne, transforme le savoir prêt à être enseigné en savoir appris. C'est l'enseignant qui l'assure en alternant la préparation des leçons, leur réalisation et l'évaluation des élèves. C'est le savoir qui se trouve dans les manuels scolaires appelés aussi savoir d'arrivée ou savoir à enseigner.

Un dispositif de texte littéraire révélateur de l'émergence économique du Burundi peut être choisi pour le didactiser en classe. Pour ce faire, l'enseignant va privilégier les principales idées relatives à l'économie et terminera sa leçon par un lexique autour du mot économie. Il est question ici de respecter l'objectif pédagogique de la leçon. Comme le souligne Michel Develay (1992 : 88), la transposition didactique « se réalise par un choix d'un contenu scientifique et des objectifs d'apprentissage ».

S'agissant du contenu, Philippe Blanchet (2011) affirme qu'il est impossible de vouloir tout enseigner, c'est-à-dire enseigner la totalité des savoirs scientifiques, vu que les références sont très multiples. Un dispositif de texte révélateur de l'émergence économique du Burundi est à encourager en classe pour que les élèves se familiarisent avec les mécanismes de l'émergence intégrale.

2. Cadre méthodologique de l'étude

Notre objectif est de savoir comment les auteurs africains contribuent au développement durable du continent africain à travers leurs écrits.

Nous cherchons à savoir si les textes postcoloniaux dominent dans les documents pédagogiques au même titre que les textes d’auteur français. Cette démarche méthodologique nous a paru efficace pour avoir des résultats crédibles.

Notre étude a été réalisée grâce à l’analyse des manuels scolaires du système éducatif du Burundi. Il s’agit des manuels de l’élève et des guides de l’enseignant du 4^e cycle et du post-fondamental. Cet instrument de collecte de données a été respectivement réalisé moyennant une grille d’analyse contenant les éléments suivants : typologie des textes proposés dans le manuel, c’est-à-dire texte littéraire africain relatif au développement, à la colonisation, au postcolonial, texte littéraire d’auteur français d’après les indépendances, texte littéraire hexagone d’avant les indépendances, thématique abordée dans le texte littéraire et savoir visé dans chaque texte.

Cette démarche méthodologique permet au chercheur de récolter les données dans la mesure où elle s’effectue moyennant une grille d’analyse bien définie. Aussi, nous avons consulté les anthologies des littératures africaine et française pour identifier le type de texte lié au développement durable du continent africain. Ces anthologies ont été trouvées dans les bibliothèques du lycée clarté notre dame de Vugizo et le lycée du Saint-Esprit, etc. Il s’agit des écoles de la Direction Provinciale de l’Enseignement en Mairie de Bujumbura.

L’analyse des manuels scolaires est un instrument de collecte des données qui nous a permis de comprendre le rôle des textes dans le développement durable d’un pays. De plus, une analyse des thèmes développés dans les anthologies qui étaient utilisées avant la réforme du système éducatif nous a permis de confirmer les données recueillies dans les manuels de la nouvelle réforme.

3. Résultats et discussion

Les résultats de cette étude montrent que les programmes d’enseignement dans ces cycles sont organisés sous forme de domaine

(quatrième cycle) et de section (post-fondamental) avec des types de textes variés.

3.1. Inventaire des textes de l'enseignement fondamental et post-fondamental

3.1.1. Les textes proposés dans les manuels du quatrième cycle de l'école fondamentale

Au quatrième cycle, les manuels de l'élève utilisés pour enseigner le cours de français sont combinés dans un même recueil où nous avons trouvé quatre disciplines linguistiques, à savoir le français, l'anglais, le kirundi et le kiswahili. Le cours de français n'est pas enseigné avec un seul manuel à part. Les manuels sont subdivisés en tome suivant les trois trimestres que comprend l'année scolaire, chose différente pour l'ancien système c'est-à-dire avant la réforme de l'école fondamentale.

Ainsi, les textes qui sont proposés pour être enseignés dans ce quatrième cycle de formation ne mentionnent aucun auteur et l'ouvrage dont ils sont issus. Il s'agit de manuels rédigés par les concepteurs des programmes. Ces textes préfabriqués n'évoquent en aucun cas la réalité coloniale africaine. Ce sont des extraits qui relatent des activités quotidiennes des Burundais. Les textes littéraires qui devraient nous éclairer sur l'engagement des auteurs africains proposant des textes sur le marché sont absents.

Au cours des situations d'enseignement-apprentissage, l'enseignant n'a pas d'occasion prévue par les programmes pour enseigner un texte relatif au postcolonial. C'est à travers ce texte que nous pourrions identifier la contribution des intellectuels africains dans le développement durable du continent. Or, dans la partie théorique, nous avons vu que les textes contribuent au développement durable d'un pays surtout quand l'écrivain ou le chercheur développe un savoir susceptible de contribuer à l'émergence d'un pays. L'analyse des manuels nous a poussés à constater que les leçons qui dominent ces documents pédagogiques sont en rapport avec les activités de grammaire, de conjugaison, d'orthographe, de vocabulaire et de l'expression orale. Les extraits offerts aux enseignants renvoient à la culture burundaise, la culture française n'est pas représentée

dans ces manuels. Il fallait, au contraire, retenir des textes variés qui renferment la culture générale française pour une mise en parallèle avec la culture générale africaine incluant des textes littéraires originaux.

La francophonie n'est guère présente dans les manuels. Un manuel complémentaire pourrait alors être proposé pour adopter une perspective francophone dans l'enseignement des textes. Les concepteurs pourraient mettre au profil des élèves des publications scolaires, qui comportent des textes qui apportent une expertise scientifique capable de promouvoir le système éducatif. Nous affirmons que la culture scientifique s'avère indispensable dans l'élaboration d'un programme de formation. Il ne s'agit pas de l'approche interculturelle qui résulte de la rencontre de deux types de savoirs à égalité, mais d'une assimilation linguistique qui donne au pays une position dominante. L'enseignement au quatrième cycle ne repose pas sur une vision politique qui vise à sélectionner les savoirs en fonction d'un projet de développement éducatif.

Il existe une série de textes d'auteurs burundais qui peuvent figurer dans les manuels et qui contribueraient à la formation des acteurs susceptibles de promouvoir l'économie. Nous proposons par exemple le texte de Nicomède Nyandwi portant comme titre *la Recherche appliquée sur les politiques agricoles* et qui est mentionné dans un ouvrage de Jean Pierre Chrétien (1983 : 139), Il propose, dans ce texte, la promotion du secteur rural à travers la réorganisation du Burundi en zones de développement à vocation spécifique.

Un autre texte relatif au développement est celui de François-Xavier Nkurunziza et s'intitule *Géographie régionale et mondes ruraux*. Cet extrait figure dans l'ouvrage de Jean Pierre Chrétien (1983 : 47). Pour développer économiquement le Burundi, François-Xavier constate qu'il faut délimiter les régions naturelles selon des critères rigoureux. Selon toujours cet auteur, le bon découpage en régions permettra d'identifier les atouts de chaque région.

Nous ne pouvons donner une liste exhaustive tous les chercheurs qui continuent à alimenter les savoirs locaux de la région des grands lacs, mais disons un mot sur la contribution de Joseph Gahama qui écrit que le but du colonisateur était d'exploiter facilement le pays dominé. (Chrétien, 1983 :

203). Force est de constater que cette répartition géographique en régions naturelles a été déjà pratiquée au Rwanda (Gasana,1988).

3.1.2. Les textes proposés dans les manuels du post-fondamental

Au post-fondamental, les concepteurs des programmes adoptent une nouvelle terminologie pour désigner le document pédagogique. À la place du manuel de l'élève, ils ont préféré un cahier de sport-élève. En lisant ce manuel, nous remarquons que les textes littéraires sont bien mentionnés. Des extraits d'auteurs variés ont été retenus. Il s'agit d'auteurs africains et ceux de nationalité française comme : l'autorité, le discours sur le colonialisme, le tourisme, la peine de mort, etc.

3.1.2.1. Les ressources textuelles à aborder au post-fondamental

La lecture de la Planification détaillée nous laisse découvrir quelques textes prévus pour être enseignés aux élèves du post-fondamental. Ces textes sont accompagnés d'une série d'activités qui doivent être abordées en situations didactiques.

Dans le texte l'Autorité (Leçon 1. Lecture 1 C1 texte, l'Autorité, p. 8), les concepteurs des programmes proposent aux enseignants de développer avec les élèves les activités d'enseignement-apprentissage suivantes : repérer les principales informations du texte et les reformuler, relever les conditions qui légitiment une autorité et les marques du texte argumentatif : la thèse d'argumentation, les arguments et les exemples, repérer les critères d'un texte argumentatif à partir des marques dans le texte, relever dans le texte de lecture les marques indiquant qu'il s'agit d'une argumentation, reformuler deux ou trois arguments choisis, reformuler deux exemples, choisir un argument du texte et donner un autre exemple. Avec ce texte, l'enseignant doit demander aux élèves d'expliquer les mots et les expressions liés à l'autorité : pouvoir, commander, force, régner sur, assujettir, violence, liberté, droit, justice, raison, loi, légitime puissance, supérieur, ordre, obéir, soumission, institution, roi, Dieu et majesté.

Pour le texte relatif au contexte de la décolonisation (Leçon 50. Lecture 1 C1 Texte : Discours sur le Colonialisme), les ressources visées par cette

leçon consistent à : identifier les principales informations dans un texte argumentatif, repérer les principales informations du texte, reformuler ces informations, dégager l'idée présentée par l'auteur, identifier les accusations portées contre Césaire, reformuler les propos qu'il a véritablement tenus sur l'Europe, dégager les arguments contestant la thèse selon laquelle l'Europe a développé l'Afrique sur le plan technique et administratif, repérer dans le texte deux ou trois procédés d'argumentation utilisés, identifier le vocabulaire qui exprime la position de l'auteur, repérer des éléments argumentatifs dans un texte à partir d'indices, identifier le schéma du discours argumentatif (convaincre un destinataire, réfuter, le dialogue implicite, le dialogue explicite).

Dans ce même texte, l'enseignant est invité à analyser, avec les élèves les mots et les expressions liés à la colonisation. Le champ lexical proposé pour être abordé est le suivant : colon, colonisé, servir, régime colonial, sous la botte de, libération, tutelle, protectorat, impérialisme, colonie, oppression.

Concernant le texte le Tourisme (Leçon 26. Lecture 1 C1 texte : le Tourisme), les ressources recommandées aux enseignants pour être dispensées sont les suivantes : les indices d'un texte argumentatif (la thèse, les arguments, les exemples), les marques du texte argumentatif, repérer la thèse défendue, reformuler les arguments avancés sur l'importance du tourisme, développer un exemple pour illustrer chaque argument, les procédés de l'argumentation dans un texte, expliquer comment le tourisme constitue une nécessité fondamentale pour l'homme et le pays, donner un ou deux arguments contraires, donner un exemple par argument. Dans ce même texte de la leçon 26, l'enseignant est invité à faire attention aux activités d'identification des mots de liaison (articulateurs logiques) et les liens logiques qu'ils indiquent.

S'agissant du texte la Peine de Mort (Leçon 57. Lecture 1 C1 texte : la Peine de Mort), les ressources à développer consistent à relever les principales informations dans le texte, les marques de l'argumentation, repérer des informations dans un texte argumentatif, proposer d'autres raisons contre la peine de mort, donner un ou deux exemples pour illustrer chaque argument, identifier la thèse défendue et la thèse adverse, relever

les arguments pour ou contre la peine de mort, décrire l'argumentation à l'aide d'un schéma.

3.1.2.2. La qualité des ressources non-abordées

Parmi ces textes, nous y trouvons un titre qui renvoie à la décolonisation (Discours sur le Colonialisme). Pour aborder ce texte, les concepteurs proposent aux enseignants de développer les ressources se rapportant aux caractéristiques d'un texte argumentatif comme c'est le cas pour les autres extraits figurant au programme. Or, la lecture de ce texte montre qu'il contient des thématiques très utiles à l'émergence du pays concerné par la réception de cette littérature. Le texte est parsemé d'idées de décolonisation de l'Afrique. Et cette décolonisation est envisagée comme une forme de développement culturel et économique de toute l'Afrique. Aimé Césaire s'intéresse à la thématique de la décolonisation tout en faisant attention au développement de toute l'Afrique. C'est ce qu'il veut dire lorsqu'il rappelle aux Africains que « toute souffrance qui se pouvait souffrir, nous l'avons soufferte. Toute humiliation qui se pouvait boire, nous l'avons bue ! » (1989 : 19). Ici, l'auteur souligne les tares perpétrées par le colonisateur.

Au lieu d'encourager la collaboration qui mène l'homme africain vers l'émergence et le développement, la colonisation n'a fait que diviser les Noirs et les soumettre aux travaux forcés comme il l'écrit :

Nous sommes ceux que l'on déposséda, que l'on frappa, que l'on mutila ; ceux que l'on tutoyait, ceux à qui l'on crachait au visage. Boys-cuisine, boys-chambres, boys, comme vous dites, lavadères, nous fûmes un peuple de boys, un peuple de oui-bwana, et qui doutait que l'homme pût ne pas être. (1989 : 19).

Malgré les défis de la colonisation, Aime Césaire souligne : « nous avons lutté, avec nos pauvres moyens lutté pendant cinquante ans et voici : nous avons vaincu. » (1989 :19).

À la lecture de ce texte d'Aimé Césaire, l'enseignant doit y déceler des clés de l'émergence de l'Afrique. Il s'agit des propositions concrètes prônées par l'auteur et surtout des valeurs insondables du développement de la conscience africaine. Nous lisons cette joie exprimée lorsqu'il déclare que :

Notre pays est désormais entre les mains de ses enfants. Nôtre, ce ciel, ce fleuve, ces terres. Nôtre, le lac et la forêt. Nôtre, Karissimbi, Nyiragongo, Niamuragira, Mikéno, Ehu, montagnes montées de la parole même du feu. Congolais, aujourd'hui est un jour, grand. Pour Kongo ! Tenez. Je l'élève au-dessus de ma tête ; je le ramène sur mon épaule. Trois fois je lui crachote au visage. Je le dépose par terre et vous demande à vous : en vérité, connaissez-vous cet enfant ? et vous répondez tous : c'est Kongo, notre roi ! (Aimé Césaire, 1989 : 20).

Les concepteurs des programmes ont visé uniquement la typologie argumentative alors que d'autres activités d'enseignement-apprentissage sont susceptibles d'être analysées. Les seules notions de grammaire, de vocabulaire, d'orthographe, de production orale et écrite ne suffisent pas si le décideur de la politique éducative est conscient que le texte de la décolonisation est porteur de valeur de développement.

3.2. Stratégies d'exploitation des textes postcoloniaux pour un pays émergent

En situation d'enseignement-apprentissage, l'enseignant ne devrait pas se limiter à la typologie du texte telles que les caractéristiques de l'argumentation, la chasse aux mots nouveaux ou expressions nouvelles.

3.2.1. La dimension sociétale du texte

L'enseignant pourra chercher à explorer la dimension sociale des textes littéraires. Cette dimension permet à l'enseignant de « concevoir la socialité comme un travail de langage social qui s'opère à travers le texte littéraire » (Duchet, 1970). L'enseignant va appréhender la dimension sociétale non seulement aux alentours du contexte mais dans la matérialité même du discours. Le texte est un lieu où le langage est le produit du texte littéraire émanant de la société. Cette façon de lire est une façon d'orienter le regard du lecteur sur les éléments réels de l'émergence du Burundi. Cette démarche qui consiste à se focaliser sur des éléments relevant de la sociocritique est à considérer comme une sociologie des textes, un mode de lecture du texte.

La sociocritique engage le lecteur à découvrir ce que les textes nous révèlent de la société passée et présente, même lorsqu'ils se refusent à en traiter explicitement. Cela montre qu'il existe une intertextualité littéraire dans les divers écrits des auteurs. Cette intertextualité véhicule une

thématique orientée vers l'émergence du pays. L'idéologie de ces écrits doit être dévoilée par le lecteur et arriver à dénoncer les effets aliénants ou à souligner le pouvoir de démystification. Cette catégorie de lecture relève donc de la sociocritique qui vise le creuset en profondeur du texte. L'intention et la stratégie de la sociocritique sont de restituer au texte sa teneur sociale. L'enjeu de cette lecture est la recherche de ce qui est en œuvre dans le texte, soit un rapport au monde ou dans un pays donné.

La lecture des textes du post-fondamental montre que toute création artistique est aussi une pratique sociale, et partant, une production idéologique. De cette façon, la sociocritique est un processus esthétique véhiculant tel ou tel énoncé performé, parlé ailleurs par d'autres pratiques. C'est dans la spécificité esthétique que le lecteur de la sociocritique s'efforcera de lire cette présence des œuvres au monde qu'elle appelle leur sociabilité. L'enseignant s'efforcera d'analyser, avec sa classe, un texte de façon critique et se proposera d'essayer de mettre en relation un maximum d'éléments du texte qui renvoient à un pays émergent. Faire de la sociocritique revient alors à étudier la place de l'homme dans un monde économiquement développé. Quant aux différentes pratiques sociales, il s'agit d'identifier non seulement quelque chose de l'ordre de l'action mais également de faire avancer la société vers l'émergence économique. Donc, le livre est lui-même une pratique sociale qui agit sur la réalité sociale. C'est une occasion favorable pour l'enseignant d'initier la classe à maîtriser l'approche d'une œuvre qui doit être effectuée dans le respect du développement intégral du pays.

Comme la sociologie de la littérature est une recherche de la signification collective qui relie le sujet de l'œuvre et la collectivité à laquelle appartient le sujet créateur ou tout simplement l'écrivain, celui-ci sera donc appelé sujet Transindividuel. Il est dit Transindividuel parce que l'un est la protection de l'autre. À cet effet, le lecteur pourra découvrir quelques concepts qui visent la découverte des caractéristiques manifestant la volonté d'un pays émergent, à savoir les concepts de prospérité, de liberté et de développement. L'évocation de ces concepts est une forme de conscientisation aux auteurs des manuels pour les inciter à choisir des extraits utiles pour l'émergence du Burundi. Quand nous lisons les extraits

d'Amadou Kourouma qui écrit que « l'important pour le Malinké est la liberté du négoce. Et les Français étaient aussi et surtout la liberté du négoce qui fait le grand Dioula, le Malinké prospère. » (1968 :36). Cet extrait évoque une vision d'un monde émergent. L'expérience vécue est une inspiration à un avenir meilleur pour une période donnée. Les textes qui incarnent une expérience du développement durable participent à cette étape importante de l'évolution du Burundi. Cette évolution se manifeste dans une œuvre d'art ou littéraire.

Il faut noter qu'avec le départ des colonisateurs, les intellectuels africains pensaient à une autre face de l'Afrique. (Salomon, 2006 : 207). Cet auteur affirme aussi qu'une « ère nouvelle s'ouvrait pour l'Afrique qui allait voir l'amélioration du sort de son peuple. Mais très vite l'enthousiasme et l'espoir furent dissipés par une amère désillusion portée par un vent de désarroi ». En situation de classe, les enseignants peuvent exploiter les extraits littéraires en extrapolant, c'est-à-dire que l'enseignant sort du texte pour montrer aux élèves ce qui se passe dans la société. Ainsi, les élèves vont faire une sorte de transposition des connaissances. Ce que les élèves ont pris va les aider non seulement en situation de communication mais aussi dans la résolution des problèmes liés au développement durable de leur pays concerné.

3.2.2. La dimension de l'étude des personnages

Les textes permettent à l'enseignant et aux apprenants de découvrir plusieurs dimensions non dévoilées par l'auteur. Ils contribuent à la transformation politique et socio-économique d'un pays. L'auteur propose à travers son œuvre de voyager et de remonter dans le temps afin de découvrir une société en voie de développement. Ainsi, l'étude du texte *Les Soleils des Indépendances* prouve que le personnage principal, Fama, incarne une image déterminée pour son émergence sociale. Or, avec la colonisation, Fama perd son espoir. Cette perte d'espoir est une manifestation évidente du pessimisme dans cet extrait d'Ahmadou Kourouma. Celui-ci retrace le pessimisme à travers le jeu des personnages et les indices spatio-temporels tels que Kourouma les déploie dans son œuvre.

Kourouma (1968) montre que les personnages s'efforcent de lutter contre la fatalité qui se manifeste contre eux dans le texte. Les personnages traduisant mieux le pessimisme qui se dessine à travers le récit de Kourouma sont le couple Fama, Salimata, Tiécoura, le féticheur, Balla, le vieux sorcier, le féticheur de Togobala et Hadj Abdoulaye et le marabout de la capitale. L'enseignant peut montrer aux apprenants combien les personnages jouent un rôle symbolique dans la société. Chaque personnage met en marche la marque de l'optimisme dans une société.

Avant la colonisation, Fama est prospère mais avec la présence coloniale, il est présenté comme un prince déchu qui lutte contre tout et rien pour restaurer sa gloire perdue. La déchéance de Fama se dessine à travers le texte. Kourouma (1968 : 46) souligne d'ailleurs que « Fama et ses deux femmes occupaient la petite pièce avec un seul lit de bambou, un seul « tara ». La femme (celle à qui appartenait la nuit) montait à côté du mari, l'autre se recroquevillait sur une natte au pied du tara ». Il ajoute *que* « Fama bouillait de remords pour avoir tant combattu et détesté les Français un peu comme la petite herbe qui a grogné parce que le fromager absorbait tout le soleil ; le fromager abattu, elle a reçu tout son soleil mais aussi le grand vent qui l'a cassée ». Fama est donc une image symbolique de l'émergence. Il maîtrise les méfaits comme les travaux forcés, l'impôt et autres tortures.

Force est de souligner que la maîtrise de la langue est la manière d'éveiller plusieurs dimensions par l'assimilation. C'est à ce type que les manuels du post-fondamental ne devraient pas comporter des textes relevant uniquement de la culture française. L'apprentissage des textes devrait être orienté vers des aspects de l'émergence du système éducatif du Burundi que vers les structures linguistiques. À voir la démarche envisagée par les concepteurs des programmes, les formules mnémotechniques qui permettent de retenir les irrégularités et les similarités de la langue sont manifestement visées. Il s'agit d'une volonté délibérée des écoles métropolitaines qui avaient comme mission première l'apprentissage aux enfants à la lecture. Ainsi, des bibliothèques de classe ont été construites et équipées.

Pour rendre compte de la construction d'une émergence du Burundi, les personnages des textes sont censés nourrir une culture de recherche dominée par le contexte burundais. Cette recherche qui consiste à valoriser l'écrivain burundais peut guider l'écriture des élèves avec souplesse et d'avoir des extraits de manuels reflétant les cultures de toutes les régions du monde. Ceci veut dire que les extraits des auteurs burundais, camerounais, sénégalais, canadiens, etc. peuvent être proposés dans les manuels scolaires.

Conclusion

L'absence de textes écrits antérieurs à la colonisation ne permet pas aux enseignants de reconstruire l'image de ce que fut le Burundi avant de connaître les effets de l'acculturation. À l'exception de quelques rares textes, tous les textes sont publiés après l'indépendance. Ces textes reflètent une société modifiée par l'administration coloniale. L'adoption des textes contenant des thématiques liées à l'émergence du Burundi peut aider les intellectuels nationaux à transformer le pays pour en faire des outils de développement local durable. Notre objectif essentiel était de documenter les textes qui ouvrent la voie du développement. Nous avons cherché à identifier les différents aspects spécifiques au développement. Notre réponse porte sur deux dimensions : le rôle des enseignants et des apprenants est primordial. Les enseignants sont appelés à choisir des textes contenant la thématique relative au développement pour les exploiter en classe. Cette façon de faire permettra aux apprenants de rédiger eux-mêmes les projets de recherche innovants.

La création des textes contextualisés qui s'intéressent à l'émergence des savoirs locaux reste le moyen le plus évident au renforcement des liens entre l'école et la société. Les concepteurs pourraient mettre au profil des élèves des textes scolaires qui apportent une expertise scientifique capable de promouvoir le système éducatif. La diversification des méthodes d'enseignement des textes au post-fondamental est une nécessité. Ceci faciliterait la modification des pratiques d'enseignement. L'exploitation des idées principales se trouvant dans le texte ne sont pas les seules activités à privilégier en situation didactique.

Les planificateurs devraient proposer, dans les manuels, des méthodes consistant à faire apprendre aux élèves comment le texte enseigné peut véhiculer des éléments qui contribuent à l'émergence nationale. Au contraire, l'enseignant risque d'encourager les élèves de parler une langue qu'ils n'entendent pas autour d'eux. Il faut leur faire saisir immédiatement la correspondance entre l'objet et le signifiant. C'est pourquoi le quatrième cycle pourrait utiliser à la fois des textes relevant de la culture nationale et étrangère. Les textes de la culture de l'apprenant peuvent l'introduire dans le discours oral pour qu'il devienne un locuteur francophone. Une remise en cause des textes coloniaux est susceptible d'être envisagée dans la mesure où ils véhiculent des stéréotypes qui freinent le développement de l'Afrique.

Bibliographie

- Barthe, R. 1957. *Mythologies, Le mythe aujourd'hui*. Paris : Seuil.
- Blanchet, P. 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : EAC.
- Césaire, A. 1989. *Discours sur le colonialisme*. Paris : Présence Africaine.
- Chrétien, J.P. 1983. *Histoire rurale de l'Afrique des Grands Lacs*. Karthala.
- Dehoorne, O., Theng, S. 2012. *Osez décoloniser l'esprit : rencontre autour de l'œuvre de Ngugi wa Thiong'O. Études caribéennes*, n°18 (août 2012).
- Develay, M. 1992. *Éduquer et former*. Paris : Editions Sciences Humaines.
- Duchet, C. 1970. « La lexicologie au service de l'histoire et de la critique littéraires ». *Revue d'Histoire littéraire*.
- Fredua-Kwarteng . 2015. « The case for developmental universities ». *University word news*. Ocober 2015.
- Fanon, F. 2002. *Les damnés de la terre*. Paris : Découverte.
- Foucault, M. 2001. *Dits et écrits*. Tome 4. Paris: Gallimard.
- Gahama, J. 1983. *Le Burundi sous l'administration Belge : la période sous mandat (1919-1939)*. Paris : Karthala.
- Gasana J.-K. 1988. La foresterie sociale au projet Crête Zaïre-Nil. *Bull. Agricole du Rwanda*. p. 232-243.

Kourouma, A. 1968. *Les Soleils des Indépendances*. Paris : Seuil.

Larouche, S. 2001. « En finir, une fois pour toutes, avec le développement ». *Le Monde diplomatique*. Mai 2015.

Rigulus, S. 2010. « Regards sur le patrimoine haïtien et la nécessité de promouvoir la diversité culturelle ». *Museum International*. p. 49-57.

Annexe

Textes supports

Texte 1 : « Autorité »

Aucun homme n'a reçu de la nature le droit de commander aux autres. La liberté est un présent du Ciel, et chaque individu de la même espèce a le droit d'en jouir aussitôt qu'il jouit de la raison. Si la nature a établi quelque autorité, c'est la puissance paternelle : mais la puissance paternelle a ses bornes ; et dans l'état de nature, elle finirait aussitôt que les enfants seraient en état de se conduire. Toute autre autorité vient d'une autre origine que la nature. Qu'on examine bien et on la fera toujours remonter à l'une de ces deux sources : ou la force et la violence de celui qui s'en est emparé ; ou le consentement de ceux qui y sont soumis par un contrat fait ou supposé entre eux et celui à qui ils ont déferé l'autorité.

La puissance qui s'acquiert par la violence n'est qu'une usurpation et ne dure qu'autant que la force de celui qui commande l'emporte sur celle de ceux qui obéissent ; en sorte que, si ces derniers deviennent à leur tour les plus forts, et qu'ils secouent le joug, ils le font avec autant de droit et de justice que l'autre qui le leur avait imposé. La même loi qui a fait l'autorité la défait alors : c'est la loi du plus fort.

Quelque fois l'autorité qui s'établit par la violence change de nature ; c'est lorsqu'elle continue et se maintient du consentement exprès de ceux qu'on a soumis : mais elle rentre par-là dans la seconde espèce dont je vais parler et celui qui se l'était arrogée devenant alors prince cesse d'être tyran.

La puissance, qui vient du consentement des peuples, suppose nécessairement des conditions qui en rendent l'usage légitime, utile à la société, avantageux à la république, et qui la fixent et la restreignent entre des limites ; car l'homme ne doit ni ne peut se donner entièrement et sans réserve à un autre homme, parce qu'il a un maître supérieur au-dessus de tout, à qui seul il appartient tout entier. C'est Dieu, dont le pouvoir est, toujours immédiat sur la créature, maître aussi jaloux qu'absolu, qui ne perd jamais de ses droits et ne les communique point. Il permet pour le bien commun et pour le maintien de la société que les hommes établissent entre eux un ordre de subordination, qu'ils obéissent à l'un d'eux ; mais il veut que ce soit par raison et avec mesure, et non pas aveuglément et sans réserve, afin que la créature ne s'arroge pas les droits du Créateur.

Toute autre soumission est le véritable crime de l'idolâtrie. Fléchir le genou devant un homme ou devant une image n'est qu'une cérémonie extérieure, dont le vrai Dieu qui demande le cœur et l'esprit ne se soucie guère et qu'il abandonne à l'institution des

hommes pour en faire, comme il leur conviendra, des marques d'un culte civil et politique, ou d'un culte de religion. Ainsi ce ne sont point ces cérémonies en elles-mêmes, mais l'esprit de leur établissement, qui en rend la pratique innocente ou criminelle. Un Anglais n'a point de scrupule à servir le roi le genou en terre ; le cérémonial ne signifie que ce qu'on a voulu qu'il signifiât, mais livrer son cœur, son esprit et sa conduite sans aucune réserve à la volonté et au caprice d'une pure créature, en faire l'unique et le dernier motif de ses actions, c'est assurément un crime de lèse-majesté divine au premier chef.

« Autorité », article de l'*Encyclopédie*, premier tome, 1751.

Texte 2 : Discours sur le colonialisme

Publié en 1950, Discours sur le colonialisme marque un tournant dans la lutte anticoloniale. Césaire y dénonce l'exploitation dont l'Afrique est l'objet. Il paraît que, dans certains milieux, l'on feint de découvrir en moi un « ennemi de l'Europe » et un prophète du retour au passé antéeuropéen. Pour ma part, je cherche vainement où j'ai pu tenir de pareils discours ; où l'on m'a entendu prêcher un quelconque retour ; où l'on m'a vu prétendre qu'il pouvait y avoir retour. La vérité est que j'ai dit tout autre chose à savoir que le grand drame historique de l'Afrique a moins été sa mise en contact trop tardive avec le reste du monde que la manière dont ce contact a été opéré ; que c'est au moment où l'Europe est tombée entre les mains des financiers et des capitaines d'industrie les plus dénuées de scrupules que l'Europe s'est « propagée » ; que notre malchance a voulu que ce soit cette Europe-là que nous ayons rencontrée sur notre route et que l'Europe est comptable devant la communauté humaine du plus haut tas de cadavres de l'histoire. Par ailleurs, jugeant l'action colonisatrice, j'ai ajouté que l'Europe a fait fort bon ménage avec tous les féodaux indigènes qui acceptaient de servir ; comploté avec eux une vicieuse complicité ; rendu leur tyrannie plus effective et plus efficace, et que son action n'a tendu à rien de moins qu'à artificiellement prolonger la survie des passés locaux dans ce qu'ils avaient de plus pernicieux.

J'ai dit -et c'est très différent- qu'à ce moment l'Europe colonisatrice a ajouté l'abus moderne sur l'antique injustice, l'odieux racisme sur la vieille inégalité. Que si c'est un procès d'intention que l'on me fait, je maintiens que l'Europe colonisatrice est déloyale à légitimer à posteriori l'action colonisatrice par les évidents progrès matériels réalisés dans certains domaines sous le régime colonial attendu que la mutation brusque est chose toujours possible, en histoire comme ailleurs ; que nul ne sait à quel stade de développement matériel eussent été ces mêmes pays sans l'intervention européenne ; que l'européanisation des continents non européens pouvait se faire autrement que sous la botte de l'Europe ; qu'en tout cas elle a été faussée par la mainmise de l'Europe. C'est aussi comme cela que d'autres personnes tendent à peindre l'Europe en ce moment.

Le français en seconde, EDICEF, Paris, 1998.

Texte 3 : Le Tourisme

L'avenir est ouvert car le tourisme ne peut être qu'un phénomène durable. On peut certes se demander si le tourisme résistera au « choc du futur », s'il ne connaît pas un apogée qui sera suivi d'un déclin avec la disparition de la civilisation industrielle dans laquelle il s'est épanoui. La réponse dépend de la façon dont on analyse le besoin touristique. Si celui-ci n'était qu'une création purement artificielle de la « société de consommation », l'avenir du tourisme serait menacé et ses jours probablement comptés. Mais si – ce que nous croyons – le tourisme constitue une nécessité fondamentale de l'homme parce qu'il traduit un besoin d'échanges humains, de découvertes et de rupture avec les habitudes, alors il a devant lui des lendemains prometteurs.

Mais le tourisme devra s'adapter. D'abord, parce qu'à l'instar de toute activité économique, il subit la concurrence. Celle-ci devient de plus en plus intense avec l'apparition des « nouveaux pays de vacances ».

Ensuite, parce qu'il doit faire face à l'innovation technologique. L'informatique est amenée à jouer très rapidement un rôle essentiel en matière d'information, de promotion, de communication et de commercialisation des produits. D'ores et déjà, les compagnies aériennes et les chaînes hôtelières l'utilisent et des systèmes collectifs sont mis en place en reliant les agents de voyages à quelques grands serveurs.

Enfin, les goûts du public se modifient et de nouvelles formes de tourisme apparaissent dont le développement des courts séjours d'agrément constitue l'exemple le plus significatif.

Phénomène économique rentable qui nécessite d'être encouragé, le tourisme doit également être maîtrisé. Le tourisme n'est pas sociologiquement et économiquement neutre. Il implique une rencontre entre des peuples ou des sociétés différents qui peut constituer un facteur de socialisation et d'échanges.

Pierre Py, *Le Tourisme, un phénomène économique*, Documentation française, 1996.

Texte 4 : La peine de mort

Ceux qui jugent et qui condamnent disent la peine de mort nécessaire. D'abord - parce qu'il importe de retrancher de la communauté sociale un membre qui lui a déjà nui et qui pourrait lui nuire encore. - S'il ne s'agissait que de cela, la prison perpétuelle suffirait. À quoi bon la mort ? Vous objectez qu'on peut s'échapper d'une prison ? Faites mieux votre ronde. Si vous ne croyez pas à la solidité des barreaux de fer, comment osez-vous avoir des ménageries ? Pas de bourreau où le geôlier suffit. Mais, reprend-on - il faut que la société se venge, que la société punisse. Ni l'un, ni l'autre. Se venger est de l'individu, punir est de Dieu. La société est entre deux. Le châtement est au-dessus d'elle, la vengeance au-dessous. Rien de si grand et de si petit ne lui sied. Elle ne doit pas « punir pour se venger » ; elle doit corriger pour améliorer. Transformez de cette façon la formule des criminalistes, nous la comprenons et nous y adhérons. Reste la troisième et dernière raison, la théorie de l'exemple. - Il faut faire des exemples ! il faut épouvanter par le spectacle du sort réservé aux criminels ceux qui seraient tentés de les imiter ! -

Voilà bien à peu près textuellement la phrase éternelle dont tous les réquisitoires des cinq cents parquets de France ne sont que des variations plus ou moins sonores. Eh bien ! nous nions d'abord qu'il y ait exemple. Nous nions que le spectacle des supplices produise l'effet qu'on en attend.

Victor Hugo, Préface du *Dernier jour d'un condamné*, 1829.



© *Synergies Afrique des Grands Lacs*, n° 13, Année 2024.
Revue du GERFLINT (Évreux - France)
ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426870244>
Bibliothèque nationale de France.

Première édition - Juillet 2024 -

Éléments sous droits d'auteur –
Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions
légalles consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr
et de la revue <https://gerflint.fr/afrique-des-grands-lacs>

Contact : synergies.afriquedesgrandslacs@gmail.com

