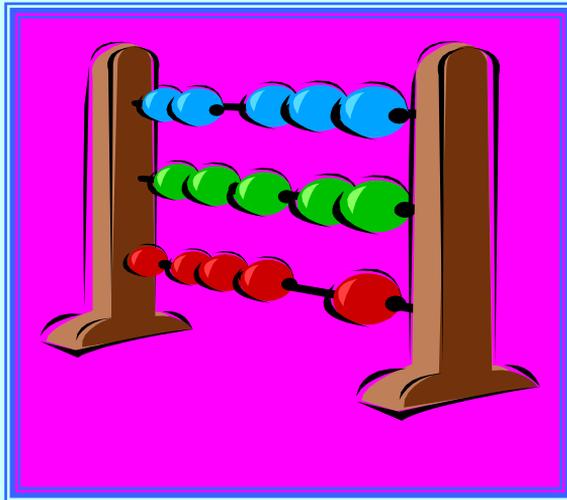


Jean-Baptiste KAMBALE KIYANA

EDUCATION DE BASE

Essai méthodologique et éléments de linguistique swahili



Editions Uzima Tele

EDUCATION DE BASE

Collection « Ecoles et Société »
N° 2

Le Centre SAIBI (Sensibilité Africaine et Interprétation de la Bible), par ses Editions Uzima Tele, regroupe, sous la collection dénommée « Ecoles et Société », des manuels destinés aux apprenants de tous les niveaux de formation tant formelle (primaire, secondaire et universitaire) qu'informelle à l'intention de la société.

Ecole et Société

N° 2

Jean-Baptiste KAMBALE KIYANA

EDUCATION DE BASE
Essai méthodologique et éléments de linguistique swahili

Editions Uzima Tele

© 2002, by Editions Uzima Tele, Goma (Nord-Kivu)
République Démocratique du Congo

Dépôt Légal n° 0411 – 2002 –11
Deuxième trimestre 2002

Tous droits de traduction, de reproduction, de réédition ou
d'adaptation, en totalité ou en partie, réservés pour tous pays.

REMERCIEMENTS

Sont bienheureux ceux qui nous ont facilité les études et les recherches. Nous pensons d'abord aux éducateurs de base de tous les centres et associations du Nord-Kivu et aux formateurs du CEREBBA. Ils ont été avec nous dans des ateliers de recyclage et échange d'expérience. Nous pensons également aux départements « femme et famille » C.B.C.A. et E.C.C. qui ont soutenu le premier jalon de nos efforts. Nous pensons à l'appui conseil de Monsieur Antonio Faundez et Monsieur Mukumu Wundikwavwirwa. Nous pensons aux auteurs que nous avons lus. Nous pensons également à l'IFAD / GTZ Nord-Kivu qui nous a facilité le diagnostic dans tout le Nord-Kivu et qui a été le premier à passer la commande de nos ouvrages à SAIBI, pré-finançant ainsi ce travail. Nous pensons aux assistants et chefs de travaux de l'ISP / Rutshuru qui lisaient sans relâche nos manuscrits.

L'auteur.

INTRODUCTION

Les événements dont nous sommes témoins nous ont incité à mettre entre les mains des éducateurs de base (alphabétiseurs) un manuel pédagogique qui servira comme aide pour faciliter la tâche d'enseignement-apprentissage.

Ceci résulte principalement de la crise socio-politique que traverse les pays des Grands Lac en général et la République Démocratique du Congo en particulier. Cette crise a fortement influencé la montée sans comparable du taux d'analphabétisme qui rend fertile les terrains des guerres, de la propagation de la pandémie du SIDA, la destruction de la nature (biotopes) ; bref, l'inhumanisation.

D'ailleurs, faut-il noter que dès avant cette crise, les stratégies de lutte contre l'analphabétisme et l'illettrisme avaient quelque peu évolué en ce qui concerne l'étude et recherche-action. Des associations se sont engagées dans cette lutte, mais sans succès. Des hommes et des femmes volontaires se sont offerts pour sauver la situation, mais en vain. Nous confirmons avec Adivanda Mugarabi qu'il ne suffit pas de faire preuve de bonne volonté pour enseigner à lire et à écrire, mais qu'il faut également des compétences professionnelles¹.

« Des compétences professionnelles », voilà une exigence à la fois impérative et opportune pour concilier l'éducation et le développement, pour transformer notre environnement socio-économique culturel.

L'expérience comme toujours est la fin et le tamis des approximations conceptuelles et des présupposés méthodologiques. Nous réalisons quatorze ans d'éducateur de base, cinq ans d'études et recherches-actions dans ce domaine. Contrairement aux chercheurs « classiques », nous nous sommes mis à l'écoute des communautés cibles, destinataires du présent ouvrage. Ainsi, pour un diagnostic participatif, nous avons réuni plus d'éléments que nous l'attendions. Des paysans, des éducateurs, des enseignants au secon-

¹ EDIVANDA Mugarabi, Questions et démarches dans l'éducation des adultes par le texte de l'écrit », in *Utafiti* 4 (1989), p. 5.

daire, assistants d'universités, des auteurs formateurs ont contribué à la réussite de cette œuvre.

Cette publication s'intitule « *Education de base : Essai méthodologique et éléments de linguistique swahili* ». On aurait deux ouvrages, « *Essai méthodologique* » et « *Éléments de linguistique swahili* », mais, étant donné l'ampleur du travail et pour des raisons d'ordre matériel aussi évidentes qu'impératives, l'ouvrage unique est souhaitable pour les éducateurs en milieu ruraux.

La première partie, « *Essai méthodologique* » se propose de répondre aux questions telles que :

- Comment est-on arrivé à l'écriture ?
- Qui est analphabète ?
- Pour quelle terminologie (utilisée pour désigner l'alphabétisation) faut-il souscrire ?
- Quelle distinction fait-on entre l'éducation formelle et informelle, entre pédagogie et andragogie, entre une action éducative et une action de développement ?
- Comment les courants d'alphabétisation ont-ils influencé les approches en éducation de base ?
- Quelles sont les méthodes qu'il faut ?
- La pédagogie du texte n'a-t-elle pas des risques et des limites ?

Nous admettons que la pédagogie du texte est une démarche pertinente en ce qu'elle place, dans sa lettre et son esprit l'apprenant comme acteur, au centre de son apprentissage. Il n'en demeure pas moins que dans son contraste avec notre vécu, on peut relever ses insuffisances certaines qui nous ont poussé à adopter pour une pédagogie dite participative « mixte » qui rapproche la pédagogie du texte d'Antonio Faundez à la conscientisante de Paulo Freire.

L'univers linguistique est suffisamment exploité ici. Pour rejoindre le niveau des éducateurs d'instruction moyenne, nous avons prévu des exemples et travaux pratiques en Kiswahili, langue d'apprentissage dans les centres d'éducatons de base.

Il n'est pas d'ouvrage de ce domaine produit localement (en République Démocratique du Congo) qui contient autant de pages jusqu'à ce jour. L'éducateur devra fournir des efforts pour dominer ce qui est proposé ici, surtout que le contenu ressort de son expérience.

Dans cette partie, l'interdisciplinarité dans l'éducation de base a été mise en valeur, c'est-à-dire les sciences sociales, sciences naturelles, la langue et les mathématiques sont-là les points qui touchent toutes les dimen-

sions de la vie humaine. Quelques réflexions des professeurs de l'université de Genève ont été annexées ici dans leur intégralité avec l'autorisation de Jules Nteba, Coordonateur de l'IDEA / Afrique (Institut pour le Développement et l'Éducation des Adultes).

La deuxième partie, « *Éléments de linguistique swahili* » informe le lecteur sur la classification linguistique du Kiswahili, son origine, sa morphologie et sa morphologie. Bref, celle-ci outille l'éducateur en techniques morpho-syntaxiques du Kiswahili, langue d'apprentissage.

Un non-Congolais aura difficile à comprendre comment une langue nationale peut paraître non-maîtrisée. La plurilinguistique en République Démocratique du Congo s'explique avec la multiplicité des tribus. Or, à une tribu on associe sa langue. Le Kiswahili, langue de communication entre les tribus « en conflit », langue de communication entre la République Démocratique du Congo et les pays en guerre dans la région des Grands Lacs, mérite sa place ici.

Pourquoi n'a-t-on pas écrit tout le texte en Kiswahili ? Le français, langue officielle en République Démocratique du Congo et la langue d'enseignement reste la langue première qui facilite l'appropriation des connaissances, chez les lettrés congolais. Ses termes techniques ne sont pas du tout nouveaux. Certains sont traduits en Kiswahili pour faciliter l'apprentissage. Voilà le pourquoi du bilinguisme dans notre texte.

Toutefois, un ouvrage en Kiswahili « *Kisomo cha watu wazima : Kitabu cha mwongozi* » est disponible et contient une partie du contenu de cette publication, la planification et l'évaluation en éducation de base s'y ajoutent.

Nous invitons les utilisateurs de cet outil (éducateurs de base, professeurs de langue français et linguistique) à aller très loin. Nous remercions d'avance tous nos lecteurs qui voudront bien envoyer les critiques et suggestions en vue d'une édition ultérieure.

Jean-Baptiste KAMBALE KIYANA

PREMIERE PARTIE
ESSAI METHODOLOGIQUE

CHAPITRE PREMIER

DE L'ANALPHABETISME A L'ALPHABETISATION

1.1 HISTOIRE DE L'ECRITURE

L'écriture est intervenue dans la vie des hommes avec le besoin de communication. Il y a plus de cinq mille ans, les gens dessinaient sur les murs des grottes, d'après la découverte de l'Espagnol Don Marcelino de Sautuola en 1879². Leurs dessins représentaient les objets et les animaux qui restaient autour d'eux.

Ailleurs, on se servait des signes (symboles). Chez les Perses, pendant le règne de Darius, en 516 avant J.C., nous voyons le message des Scythes accompagné des cadeaux significatifs offert à Darius à titre de symbole de soumission à la puissance perse. Les constituants de ces cadeaux étaient : l'oiseau, une souris, une grenouille et cinq flèches.

Darius, ne savait pas le sens de ce cadeau. Cependant, son Général Gobryas en comprit vite le sens et fit cette interprétation : « *Perses, allez-vous-en. Si vous restez ici, vous mourrez. Même si vous vous transformez en oiseaux qui volent ou en souris qui se terrent dans le sol ou en grenouilles qui recherchent la sécurité au fond des eaux, les flèches de Scythes vous détruiront* »³.

Ces dessins et signes ont évolué, c'est ainsi que naquit l'écriture. Les hommes inventèrent des alphabets ; d'abord complexes, puis pratiques. Parmi ces alphabets anciens, citons :

- L'alphabet phénicien (22 symboles),
- L'alphabet grec (ionique : 24 lettres),
- L'alphabet étrusque (ionien : 24 lettres),
- L'alphabet romain (classique et occidental : au VII^e siècle avant J.C.).

Notons que la naissance de ce mot « alphabet » – qui donne « alphabétisation » - s'explique par l'histoire même de l'écriture. En effet, dans la vie

² WILLIAM & R. CAHN, *5000 ans d'écriture : Un récit pour la jeunesse*, New York, Harvey House, 1963, p. 10.

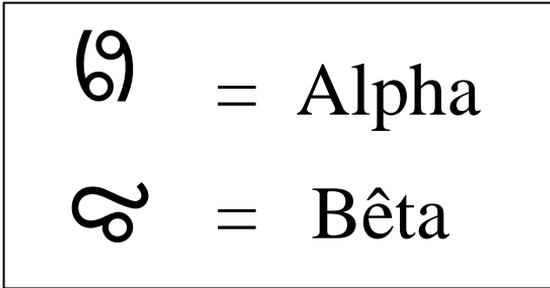
³ *Ibid.*, p. 44.

humaine, deux premiers éléments indispensables étaient (et restent) l'élevage et la maison. Cette réalité concerne non seulement le peuple pasteur de l'ancien temps qui était sans abri (nomade), mais également l'agriculteur qui a besoin de demeure (sédentaire).

Le pictogramme représenté la vache par sa tête et la maison traditionnelle (cabane) par \aleph , successivement en langages sémitiques aleph et beth.

La même signification dans l'alphabet grec :

- α = a (alpha) = vache \rightarrow α
- β = b (bêta) = maison \rightarrow β .



Bref, l'alphabet est l'union de deux premières lettres grecques au sens strict⁴. Au sens large, c'est l'ensemble de lettres. Cette définition a amené plusieurs observateurs à minimiser le sens de l'alphabétisation. Ils estiment que l'acquisition de l'abécédaire suffit pour que le sujet soit classé comme « alphabétisé ». Ce qui est fort encore est que l'éducateur d'adultes lui-même se considère comme tel et se charge de l'abécédaire.

Avant d'aborder la notion d'analphabetisme, brosons les supports pédagogiques depuis la naissance de l'écriture jusqu'aujourd'hui :

- Pierre,
- Stylet,
- Papyrus,
- Plume d'oie
- Papier,
- Stylo,
- Imprimerie,
- Machines mécaniques à écrire
- Machines électriques à écrire
- Machines électroniques
- Ordinateur (e-mail et internet).

⁴ LAROUSSE, *Le Petit Larousse : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Larousse, 1993, sous le vocable « alphabet ».

1.2 LES TERMINOLOGIES EN EDUCATION DE BASE

Dans l'action éducative menée vers les jeunes et les adultes du type informel, il est bon de comprendre au préalable ce qu'est le sujet de cette éducation. Qui est analphabète ? Plusieurs définitions et critères ont été évoqués par les experts de l'UNESCO et d'autres. Dans tous les cas, la réalité reste la même. Nous allons partir de ces éléments connus pour arriver à la nomenclature que nous adoptons.

1.2.1 Analphabétisme

On peut distinguer trois types d'analphabètes.

1.2.1.1 *Analphabète absolu*

Est analphabète absolu, une personne qui ne sait ni lire ni écrire et qui se reconnaît et se déclare comme telle (ni lire, ni écrire les chiffres). Elle peut savoir compter. D'autres l'appellent « analphabète totale ».

1.2.1.2 *Analphabète de l'abécédaire ou primaire*

Est analphabète de l'abécédaire ou primaire, une personne qui connaît les lettres de l'alphabet, mais ne sait ni lire ni écrire un texte. Elle peut avoir été à l'école primaire, mais a subi le retour à l'illettrisme. D'autres l'appellent analphabète partiel, confondu à l'analphabète de retour.

1.2.1.3 *Analphabète fonctionnel*

Est une personne détentrice de n'importe quel diplôme, mais qui – à la sortie de l'école – se trouve incapable de saisir les idées principales d'un texte, incapable de rédiger une monographie. Elle a mal à interpréter des faits écrits et / ou oraux. Peut rencontrer des difficultés à s'adapter à la nouvelle technologie de pointe. Dans ce sens, Antonio et compagnie disent : « *Par extension, on appelle analphabète, celui qui ne connaît pas un sujet ou*

un domaine donné, par exemple analphabète en politique, en géographie, etc. »⁵.

1.2.2 Alphabétisation

Au sens strict, l'alphabétisation est considérée comme l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans sa propre langue⁶. L'acquisition des compétences linguistiques écrites, dans plusieurs de nos pays africains commence en langues étrangères.

Cette définition attribuée à l'alphabétisation contient d'une manière indirecte, la cause de la méconnaissance des littératures négro-africaines et par-là, la méconnaissance des cultures négro-africaines. Fort encore, elle remet en question les connaissances scientifiques des intellectuels nègres qui seront toujours classés parmi les analphabètes parce qu'ils ne connaissent pas lire et écrire leurs propres langues.

Un étranger aux réalités de nos pays du Sud n'appréhendera pas facilement notre raisonnement. Citons le cas de la République Démocratique du Congo qui connaît environ cinq cents tribus. Or, à une tribu on associe sa langue. Donc, nous comptons environs cinq cents langues locales. Si nous nous mettions à alphabétiser selon ce critère linguistique dépassé, nous formerions des cercles d'alphabétisation tribaux et qui pourront, à la longue, former cinq cents bandes de rébellions les unes contre les autres.

La conscience naïve de plusieurs analphabètes est la cause de la manipulation des paysans par les gouvernants. Pour que les apprenants paysans accèdent successivement à la conscience critique et conscience politique, l'éducateur devra être préparé en conséquence. L'éducateur est en même temps politicien et artiste comme le confirme Paulo Freire.

Son travail a une dimension politique dans la mesure où il peut être instrument d'oppression ou, au contraire, d'humanisation et de libération. Le caractère artistique de l'activité éducative réside dans la fonction créatrice de l'enseignant et partage avec ses élèves⁷.

⁵ FAUNDEZ, A. et al., *Cahiers pédagogiques, t. I : Langue*, Uvira, IDEA, 2000, p. 6.

⁶ C. HUMBERT, *Conscientisation : Expériences, positions dialectiques et perspectives*, Paris, Ed. Harmattan, 1975, passim.

⁷ P. FREIRE cité par P. MANFRED in V.-F. RUGUSHA (Dir.), *Anthologie de textes sur l'approche conscientisante*, Bukavu, GALE, 1998, p. I.

1.2.3 Education de base ou éducation des adultes

Emile Planchard rapproche les deux termes. Il dit que l'éducation de base est une dénomination utilisée par d'autres, mais certains préfèrent « éducation des adultes ».

L'éducation de base ne signifie pas « éducation maternelle ». C'est bien au contraire l'éducation principale, fondamentale dont chaque être humain a besoin. Quel que soit son âge ou son sexe, l'être humain a droit à l'éducation, conformément à la déclaration internationale des droits de l'homme (art. 26).

L'éducation des adultes est une dénomination qui semble vieille, voire déplacée dans les pays en voie de développement en général et dans les pays des Grands Lacs en particulier. Cette région des pays des Grands Lacs est devenue le théâtre des guerres tribales, des guerres de « libération » (1990-2001) qui sont à la base de la croissance, sans comparable, de taux d'analphabétisme. Une étude faite par CEREBA dans la région de l'Est de la République Démocratique du Congo, précisément au Nord-Kivu, révèle les statistiques suivantes :

En 1990, début des cris de démocratie à Kinshasa, début de manipulation des paysans par les politiciens vivant en ville, début des conflits tribaux. Il y a mouvement de déplacement des paysans (cf. tableau à la page suivante).

Tableau statistique de l'analphabétisme au Nord-Kivu

<i>Classe</i>	<i>Ages</i>	<i>1990</i>	<i>1991</i>	<i>1992</i>	<i>1993</i>	<i>1994</i>	<i>1995</i>	<i>1996</i>	<i>1997</i>	<i>1998</i>	<i>1999</i>	<i>2000</i>
1	Age	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans
2	Age	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans
3	Age	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans	19 ans
4	Age	10 ans	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans	19 ans	20 ans
5	Age	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans	19 ans	20 ans	21 ans
6	Age	12 ans	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans	19 ans	20 ans	21 ans	22 ans

N.B. : L'enfant qui était en première année en 1990 à l'âge de 7 ans, réalise 17 ans en 2000 loin de l'école, analphabète.

Ce tableau prouve que le centre d'éducation de base compte actuellement beaucoup plus de jeunes que d'adultes. Dans le Centre d'application pédagogique informelle (CAPI / CEREBEA), l'apprenant le plus âgé en 2000 est né en 1922. D'autres vieux et adultes sont là aussi⁸.

Ce constat exclut l'adoption de la dénomination « éducation des adultes ». Etant donné que l'enfant et le jeune ont échappé à l'école formelle, tous se tournent vers nos centres, surtout que les frais d'inscription au cours sont insignifiants. Parfois, certains parents (adultes) ne veulent pas venir au centre d'éducation de base dans le souci de laisser la place à leurs fils (jeunes).

1.2.4 Education des jeunes et des adultes

C'est pour la même raison, pensons-nous, que les partenaires du PEDAK (Programme d'Education des Adultes au Kivu, un programme triennal qui est en action depuis 1999) ont préféré CEJA (Centre d'Education des Jeunes et des Adultes).

A priori, les deux premiers types d'analphabètes vus supra sont concernés par ce système éducatif.

1.2.5 Education continue ou permanente

Il n'existe pas de différence entre ces deux termes. La dénomination « continue » ou « permanente » est choisie selon qu'on est dans l'école francophone ou anglophone. Cependant, le sens de mot dénonce un vide qui doit être comblé chez le sujet. Il nous met devant le monde à perpétuelle mutation. Ce qui explique le besoin de chaque individu, de quelle formation qu'il soit, de s'auto-former (l'autodidactie) pour être à la page. D'où l'éducation permanente ou continue.

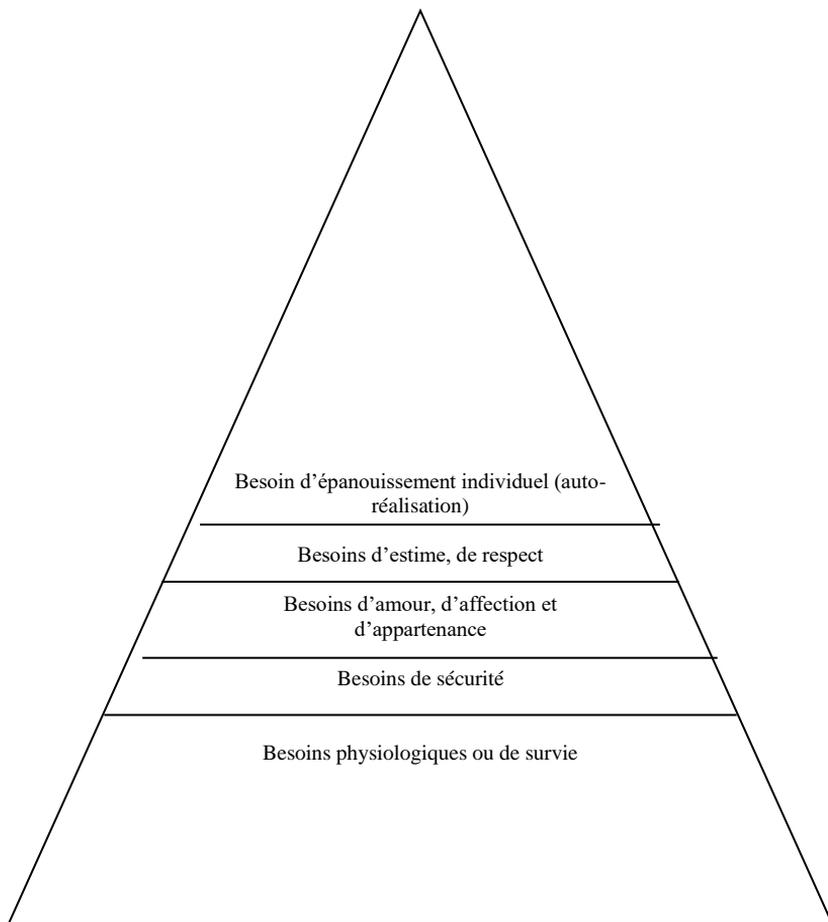
Plusieurs sont ceux qui sont sortis de l'école sans acquérir des compétences linguistiques pouvant leur permettre de s'auto-former par la lecture. Ils ont mal à saisir le message dans un texte. Comme conséquence, ils retournent dans l'illettrisme. Ils sont analphabètes fonctionnels.

L'éducateur de base ne doit pas se passer de l'éducation permanente. Il doit savoir sa mission. L'analphabète, de quelle catégorie soit-il, se trouve

⁸ Rapport statistique du CAPI / CEREBEA, juin 2001.

concerné par les activités organisées dans le centre d'éducation de base. L'éducateur s'y prépare en conséquence.

En effet, l'éducation continue ou permanente se définit par rapport aux besoins primaires (des apprenants et des éducateurs) qui se réfèrent toujours à l'individu dans les discussions surtout scientifiques. Or, selon Maslow, les besoins humains peuvent être classés selon le pyramide ci-dessous⁹.



⁹ KNOWLES, S. MALCOLM, *The Modern Practice of Adult Education : From Pedagogy to Andragogy*, New York, Ed. Cambridge, 1980 cité par R. BLISS, *Communiquer pour développer : Contribution à l'évolution de la radio dans l'hémisphère sud*, Köln, DWFZ Publications, 1997, p. 121.

Maslow estime que la plupart des besoins de base sont en rapport avec la survie physique et psychologique. Le besoin d'épanouissement individuel est la motivation principale d'un être normalement constitué. L'individu doit d'abord satisfaire les besoins situés au niveau inférieur de la pyramide pour pouvoir satisfaire les autres besoins.

Qui dit s'épanouir, dit « optimiser son propre potentiel, attendre tout ce que l'on est capable d'atteindre ». Dans l'éducation continue ou permanente, les objectifs des organisations de base, les entreprises, les organismes d'une part et ceux de la population en général, de l'Etat, de la culture, des exigences internationales, continentales ou transcontinentales d'autre part, sont à prendre en compte », dit Bliss¹⁰.

1.3 POURQUOI L'EDUCATION DE BASE ?

La loi cadre n° 86-005 du 22 septembre 1986 de l'Enseignement National de la République Démocratique du Congo se propose comme finalité « la formation harmonieuse de l'homme congolais, citoyen responsable utile à la société et à lui-même, capable de promouvoir le développement du pays et la culture nationale »¹¹.

A cela s'ajoute l'extrait de Charte d'Education telle que formulée dans la Conférence Nationale Souveraine en 1992, la mission de l'école : « *L'école doit donc former des citoyens producteurs, créatifs, cultivés, consciencieux, libres et responsables, ouverts aux valeurs sociales, culturelles et esthétiques, spirituelles et républicaines* »¹².

Si l'enseignement primaire a pour but de préparer l'enfant à la vie, de lui donner un premier niveau de formation générale, physique, civique, morale, intellectuelle et sociale, l'éducation des adultes et des jeunes adolescents ne prépare pas à la vie. On suppose que l'adulte est déjà dans la vie. Il se heurte contre certains obstacles. Il a besoin de chercher des solutions à ces obstacles.

L'éducation de base permet l'auto-prise en charge de l'apprenant. L'alphabétisation en tant que telle, c'est-à-dire la lecture, l'écriture et l'arithmétique, ne peut rien changer si l'éducation ne tient pas compte de toutes les dimensions de la vie de l'homme.

¹⁰ R. BLISS, *Op. cit.*, p. 121.

¹¹ Loi cadre n° 86-005 du 22 septembre 1986.

¹² C.N.S., *Charte de l'éducation*, Kinshasa, R.D.C., 1992.

L'alphabétisation n'est qu'une phase du processus vers le développement. Elle ne doit pas s'écarter des autres aspects du développement. C'est pourquoi, elle doit être une approche intersectorielle ou interdisciplinaire. La formation de base des adultes et des adolescents devrait être orientée vers l'emploi ayant comme objectif « la création des revenus ».

Partant de la déclaration de Dar-es-Salam, dans une conférence sur l'éducation des adultes, la tâche de l'éducateur de base est « *par conséquent avant tout d'aider la population à acquérir les outils de développement – l'alphabétisation – la connaissance des besoins d'hygiène, le besoin d'une production améliorée, le besoin d'améliorer les habitudes et les aptitudes fondamentales capables de satisfaire les besoins* »¹³.

1.4 PARALLELISME ENTRE L'EDUCATION FORMELLE ET L'EDUCATION NON-FORMELLE

L'éducation de base, avons-nous dit, s'organise d'une façon informelle en grande part. Seules les Sœurs de la Compagnie de Marie – Notre Dame – ont été les premières à formaliser cette activité dans leurs centres dans la Province du Nord-Kivu.

C'est pourquoi, il nous convient d'établir un parallélisme entre les deux systèmes pour permettre à des responsables d'établir leur choix avec leurs apprenants.

<i>Education non-formelle</i>	<i>Education formelle</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Activités sont intégrées à la vie courante (la tradition et la coutume peuvent intervenir) • Pas de programme exprimé • Continuité avec la vie ancienne (invitation, pratique, conformisme à la volonté des parents) • Culture statique • L'apprenant est responsable des acquisitions • Apprentissage par observation, imitation et démonstration. 	<ul style="list-style-type: none"> • Activités sont séparées de la vie courante. • Programmes explicites • Discontinuité et changement (caractères différents) • Culture dynamique • L'éducateur est responsable de la transmission de la connaissance • Apprentissage par échanges verbaux.

¹³ *Education des adultes et Développement*, Bonn, DVV, 1982, p. 37-46.

1.5 ANDRAGOGIE ET DEVELOPPEMENT

Le diagnostic effectué au sein des associations de développement au Nord/Kivu et dans une partie de la Province Orientale nous a permis d'entraîner les acteurs (membres des associations) à découvrir eux-mêmes et à articuler leurs vrais besoins de formation. Tout d'abord par rapport à la situation de formation déterminée – celles des analphabétiseurs au sens vulgaire – mais aussi au-delà, c'est-à-dire en considérant l'alphabétisation comme tremplin pour le développement. Voilà pourquoi l'andragogie et le développement doivent avoir une importance dans la formation des éducateurs de base (alphabétiseurs.)

1.5.1 Le développement

1.5.1.1 Définition

Le terme « développement » est récent, disent les analystes. Avant le XIX^e, il n'existait pas. On pouvait lire ses synonymes. Ce terme est équivoque parce qu'il est soumis à une évolution. Il est difficile à le définir d'une façon acceptable par tous et satisfaisante. Larousse le définit comme étant « une action d'évoluer, de progresser son résultat ». Il suppose « l'action d'évoluer, de déployer quelque chose »¹⁴.

De toutes les façons, ce terme renferme plusieurs notions vues dans plusieurs contextes : croissance, progression, évolution, épanouissement, grandeur, ... Georges Defour signale qu'on peut se développer de diverses façons et dans des directions différentes¹⁵.

Le développement est un ensemble des stratégies et états à atteindre dans un processus perpétuel des changements. Dans plusieurs dénominations des groupements associatifs, le terme « développement » ne manque pas. Chez plusieurs paysans, la compréhension diffère d'un milieu à un autre. Pour comprendre le mot « développement » les hommes se placent en face de la croissance économique. Les pauvres se mesurent par rapport aux riches.

Bien sûr, la réalité n'échappe pas à cette façon de concevoir les faits. Il n'est pas mal, si un paysan qui passait ses nuits sur la paille peut penser à

¹⁴ LAROUSSE, *Le petit Larousse*, Paris, Larousse, 1999, p. 329.

¹⁵ G. DEFOUR, « Une pédagogie pour l'I.S.D.R. », in *Bulletin de pédagogie universitaire* 3 (1980), passim.

avoir le matelas, qui marchait pied nu peut penser aux souliers, qui accouchait au champ peut penser à la maternité moderne... Du paysan aux groupements, du village à la nation, la croissance économique constitue le gage du développement. Au niveau national, on considère le produit national brut élevé.

Pour Cisse ben Mady, le développement est « *un mouvement, une modification en profondeur de la société sous tous ses aspects économiques, sociaux et physiques même* »¹⁶. Pour aider les éducateurs de base à mener leurs activités, la comparaison entre le processus d'une action éducative et le processus d'une action de développement est très importante.

1.5.1.2 Parallélisme entre éducation et développement

<i>Processus d'une action éducative</i>	<i>Processus d'une action de développement</i>
<i>La connaissance de l'individu</i> : connaître l'individu, c'est connaître son milieu, son histoire, sa culture, ses capacités intellectuelles et physiques. D'où psychopédagogie.	<i>La connaissance du milieu</i> : Connaître le milieu c'est connaître la démographie, les ressources naturelles, la situation géographique, la culture, la mentalité des populations et les obstacles à l'action qu'on doit mener : D'où écologique.
<i>Potentialités à développer</i> : Comme il est difficile de créer des capacités nouvelles dans un homme. Il faut développer ce que dispose l'individu (prérequis)	<i>Ressources à développer</i> : l'inventaire des ressources disponibles dans un milieu est obligatoire. Cela va de pair avec l'étude des besoins ressentis réellement par les populations (les efforts objectifs).
<i>Participation de l'apprenant(e)</i> : L'Éducateur aide l'apprenant à se former lui-même – si l'apprenant(e) est agent principal de son apprentissage ceci est vrai dans la mesure où l'apprenant coopère avec l'éducateur.	<i>Participation de la population cible</i> : Le développement est l'affaire de toute la population cible. Ceci suppose une participation active. Il doit comprendre le pourquoi des actions à mener. Si vous ne prenez pas en mains le développement de votre village d'autres le feront pour vous.
<i>Objectif de l'action éducative</i> : Aider le bénéficiaire à être utile à la société, à accéder à la maturité, à se passer de nous c'est-à-dire l'autonomie. D'où Pédagogie ou andragogie ?	<i>Objectif de l'action de développement</i> : Le caractère dynamique de développement trompe jusqu'à confirmer qu'il n'a pas d'objectif. Il vise à travers la croissance des richesses, à une véritable libération de l'homme des contraintes et des dominations qui pèsent sur lui d'où conscientisation.

¹⁶ CISSE ben Mady, Initiation au développement, Cours, cité par G. DEFOUR, « Pour une pédagogie d'un ISDR », in *Bulletin de pédagogie universitaire* 3, (1980).

1.5.2 L'andragogie

1.5.2.1 Définition

Les sciences sociales ont tenté de prouver que les adultes, lorsqu'ils apprennent, ils révèlent des particularités propres comparativement aux enfants, lesquelles imposent logiquement d'autres principes et techniques d'enseignement-apprentissage pour les adultes que pour des enfants.

La formation doit s'orienter sur la personnalité, la nôtre comme celle des gens à qui l'on enseigne, et ce, quelle que soit notre tâche, quels que soient nos objectifs. Non seulement il y a la matière à enseigner, mais aussi notre vécu, ce dont on fait l'expérience et ces sentiments génèrent un effet et influent sur la pensée et l'agissement des gens que l'on forme.

L'adulte observe notre vie, il analyse nos expériences, il évalue, il compare et en tire des conclusions. Etre éducateur(trice) d'adultes ce n'est pas chose facile. Parler de l'élevage alors qu'on n'en a pas chez soi ! Parler de l'autosuffisance alors qu'on est dépourvu de tout ! C'est ainsi que Malcolm dit qu'il nous faut nous préparer toujours plus soigneusement pour pouvoir remplir ce rôle de « formation /enseignement »¹⁷.

Notre monde évolue actuellement plus vite que nous. Cela exige de nous des compétences nouvelles par rapport à l'évolution. Le monde de mouvements associatifs, avec la dynamique de la société civile est le monde dans lequel nous nous percevons nous-mêmes et percevons autour de nous et constatons nos insuffisances. L'éducateur d'adulte s'humilie devant la complexité scientifique, se trouvant devant un client qui veut tout savoir de lui ! Notre tâche exige de nous des connaissances encyclopédiques. Les lettrés ne peuvent pas échapper à cette définition d'Antonio Faundez et ses amis : « *Par extension, on appelle analphabète celui qui ne connaît pas un sujet ou un domaine donné par exemple, analphabète en politique, en géographie, etc.* »¹⁸.

Nous devons intégrer de manière satisfaisante ces compétences nouvelles exigées au cadre des nos fonctions d'éducateur d'adultes. Loin de nous, la confusion d'éducation chez les enfants et l'éducation chez les adultes. Par définition, nous disons que la pédagogie est l'art ou une discipline de conduire (d'enseigner) les enfants, tandis que l'andragogie est un art ou une discipline de conduire (dans le sens d'aider à apprendre) les adultes. Le terme andragogie est récent qu'il ne figure pas dans des dictionnaires comme dans des ordinateurs d'avant 1996.

¹⁷ S. MALCOLM, cité par R. BLISS, *Op. cit.*, p. 121.

¹⁸ FAUNDEZ et al., *Op. cit.*, p. 6.

Comme les savoirs changent, nous différencions ce qui est passé de ce qui est contemporain. Ainsi le savoir-faire, les capacités, les aptitudes et les attitudes d'autrefois restaient valables pour la transmission de génération en génération (cf. le conservatisme).

Aujourd'hui, nous doutons de tout ce que nous avons. Il nous faut des capacités nouvelles par rapport aux innovations techniques. Il nous faut des capacités nouvelles par rapport à l'évolution professionnelle, par rapport à nos métiers, par rapport aux mutations qui prévalent dans les systèmes politiques, sociaux, économiques et culturels, et tout change en l'espace d'une seule génération ! Nos anciens lettrés, anciens élèves des collèges et des lycées, se cramponnent dans les souvenirs de Victor Hugo, Lamartine, Boileau, ... et restent distraits devant les littératures et philosophies contemporaines !

L'andragogie diffère de la pédagogie. Cependant, l'expérience nous a prouvé qu'il faut se garder de limiter soit l'andragogie aux adultes soit la pédagogie aux enfants. Des interactions sont possibles.

1.5.2.2 Parallélisme entre andragogie et pédagogie

Les éléments fondamentaux suivants caractérisent le sujet dans l'andragogie et cela, est différent de ce qui doit être dans la pédagogie.

- Le portrait de la personnalité que l'apprenant (e) adulte trace de lui-même passe de la détermination, l'autre à l'autodétermination. L'adulte se dirige lui-même.
- L'apprenti(e) acquiert en permanence (tous les jours) des expériences, lesquelles sont une source d'apprentissage toujours plus précieux.
- Le goût d'apprendre pour l'apprenant(e) s'oriente en fonction du rôle social de l'apprenant(e) de plus en plus par rapport aux activités (tâches) et obligations (devoirs) qui lui incombent.

Dans la perspective spatio-temporelle, l'apprenant(e) adulte peut apprendre où il veut (dans un salon, au balcon : sous l'arbre, dans la chapelle, au champ, aux jeux de sombi, ...). Il passe d'une « applicabilité et mise en pratique ultérieure du savoir, savoir-faire, des aptitudes et attitudes » à une application immédiate et à une mise en pratique immédiate.

En ce sens, les efforts à fournir pour apprendre sont un peu facteurs de la matière ou contenu, mais ils dépendent beaucoup plus de ce que l'on attend de l'apprenant(e) adulte, de sa prestation, c'est-à-dire de son état de besoins. Voici, la comparaison entre l'andragogie et la pédagogie.

<i>Niveaux</i>	<i>Pédagogie</i>	<i>Andragogie</i>	<i>Observation</i>
La situation ou condition de l'apprenant	<p>L'enfant : Il y a la dépendance totale de l'élève. Le maître est le seul responsable. Il a la prise de décision sur la matière à étudier, les méthodes à utiliser, le calendrier à suivre et autres conditions. Ceci est normal car l'enfant vit au dépend de ses parents (adultes)</p>	<p>L'adulte : Comme la maturation implique le processus de passage de la dépendance à l'indépendance, de la naïveté à l'autodétermination, on suppose que l'adulte veut ce qu'il demande, ce dont il a besoin. Cela dépend du contexte ou du cadre de la vie de l'apprenant(e) adulte. C'est pourquoi, il faut définir les étapes des jeunes (filles et garçons) et des adultes (femmes et hommes). Il y a un profond besoin psychologique d'autoguidage.</p>	Cf. les acteurs
Le rôle de l'expérience de l'apprenant(e)	<p>L'expérience de l'élève, de l'enfant, est pauvre, à moindre importance. Il attend plus de l'expérience de son maître, des auteurs, des experts... Ici, les techniciens de l'éducation (formelle) sont celles de l'enseignement – transmission de savoir. Ce sont des exposés, des lectures imposées. (Voir technique d'exposition)</p>	<p>L'adulte expérimenté, connaît et peut faciliter son apprentissage. L'apprenant adulte a trop de crédit à ce qu'il apprend de par sa propre expérience. Ici, les techniques sont celles qui sont expérimentales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussions - Essais en laboratoire, au champ, à la ferme, à l'atelier. L'adulte participe à la recherche des solutions aux problèmes qu'il a rencontrés. 	Cf. les méthodes

<i>Niveaux</i>	<i>Pédagogie</i>	<i>Andragogie</i>	<i>Observation</i>
La disposition de l'éducation	L'Education s'axe sur ce qui est dit dans le programme officiel de l'Etat, sur ce que dit la pédagogie, ce que dit la méthodologie, ce que dit la psychogénétique, ce que l'organisation officielle, religieuse ou privée dit. Le maître doit suivre pas à pas un curriculum standardisé sur la base d'une progression uniforme pour tous les élèves, quelles que soient leurs conditions ou milieux.	Son intérêt trouve sa cause dans le besoin ressenti par rapport à ses tâches, à ses activités. Le rôle de l'éducateur d'adulte est de conscientiser ses apprenants, les amener à prendre conscience pour un besoin non-ressenti, relever avec eux leurs problèmes... Les instruments de l'éducateur sont : les questionnaires, les panneaux, le partage ou échange d'expérience, le panel ou le brainstorming..., le curriculum est défini ou conçu en fonction de leurs possibilités d'application dans la vie courante. La progression de l'apprentissage est à prendre à partir de la disposition de l'apprenant.	Cf. curricula, contenu et pratique.
L'orientation de l'apprentissage.	Pour l'éducation formelle, les principes d'orientation scolaire sont basés sur des rêves (le projet d'avant) « Je serai tel... » ambitieuse l'élève. Les principes d'orientation scolaire sont basés sur le palmarès des cours à étudier par rapport aux ambitions et aux possibilités de réussite telles que : l'âge et la maturité. Ainsi on définit la logique d'aller des simples aux complexes. Les curricula sont subdivisés en cours / disciplines et branches/ sous branches. Les élèves, de leur part, se fixent par rapport aux sujets, c'est-à-dire aux matières.	Plutôt que de se mesurer par rapport à la matière, l'adulte considère que la formation est un processus qui doit viser à accroître ses propres compétences, d'une façon intégrée (donc la pratique dans la vie de l'adulte). L'adulte pratique directement – ou la première occasion – une naissance apprise théoriquement. Il vise à développer ses compétences. Les adultes se fixent par rapport aux résultats et aux performances à accomplir.	Cf. le besoin d'apprentissage.

CHAPITRE DEUXIEME

LES COURANTS ET LES METHODES D'ALPHABETISATION

Il n'y a pas de travaux exhaustifs à ce niveau. Nous avons pu consulter des documents, nous avons participé à des formations, nous pratiquons cette éducation il y a maintenant quatorze ans, nous n'avons pas su des courants stricts de l'alphabétisation. Nos études se limitent jusqu'aux notions que nous présentons ici. L'histoire de l'alphabétisation n'a pas assez de documents ici chez nous.

2.1 LES COURANTS D'ALPHABETISATION

2.1.1 Alphabétisation traditionnelle

Elle se fixe comme objectif amener l'apprenant, ici pris comme écolier, à savoir lire et écrire (l'alphabet). L'éducateur est moniteur, maître de la pensée, maître de la parole. Il part des Micro-univers linguistiques. C'est un courant inefficace, dira Sœur Deodata¹⁹.

2.1.2 Alphabétisation intégrée

L'éducateur se comportant en maître, se fixe des objectifs et il intègre son apprenant (écolier) pour l'accommoder à sa sauce. Celle-ci est différente de l'alphabétisation intégrante ou éducation permanente qui a trois objectifs : entretenir, compléter et améliorer .

¹⁹ Sœur DEODATA, Session de formation sur l'alphabétisation organisée au Centre FOCOLARI, Goma, Muungano / Caritas (inédit), Février 2001, p. 26.

2.1.3 Alphabétisation orientée ou fondamentale

L'éducateur reconnaît le vide chez l'apprenant. Il oriente son action, d'une façon mécanique, vers l'apprenant. Il n'a rien à apporter à l'apprenant si ce n'est de faire tout selon le modèle de l'apprenant sans plus.

2.1.4 Alphabétisation fonctionnelle

Celle-ci est venue en 1965 à Téhéran pour corriger l'orientée. C'est dans le but d'apprendre aux paysans et aux ouvriers non seulement les lettres, mais aussi et surtout des techniques qui leur seront utiles et qu'ils pourront appliquer dans leur travail quotidien. Celle-ci part de la vie intégrante de l'apprenant. Elle doit viser à promouvoir les conditions socio-économiques de l'apprenant sans oublier sa culture.

Au centre de la formation, voyez le mot « fonction ». Certains analystes classifient ces courants sous deux volets :

- l'alphabétisation universelle,
- l'alphabétisation fonctionnelle.

La fonctionnelle exige une bonne préparation du terrain. Il convient de savoir que c'est sous l'égide de l'UNESCO que les pays du Sud qui se réunissaient à Téhéran avaient constaté une stagnation dans leur travail d'alphabétisation et comme solution, ils proposèrent la méthode d'alphabétisation fonctionnelle.

2.2 LES METHODES D'ALPHABETISATION

Deux méthodes sont utilisées alternativement dans le Centre d'éducation de base. Il s'agit de méthodes pédagogiques et méthodes techniques.

2.2.1 Méthodes pédagogiques

L'éducation se confond à la pédagogie d'après les concepts. Cela dépend de l'école soit française qui préfère le concept « pédagogie », soit de l'école anglaise où on préfère le concept « éducation ».

En parlant de la pédagogie, on suppose « une science, un art ou une philosophie éducative ou encore tout cela à la fois ». Les méthodes pédago-

giques sont l'ensemble des moyens et des disciplines par lesquels l'éducateur s'efforcera de mener son action pour atteindre son objectif.

Pourquoi les méthodes pédagogiques ? L'éducation de base suppose une théorie fondée sur des lois. Une théorie qui déduit des propositions principales des concepts fondamentaux qu'elle établit par une analyse minutieuse de fait. Voilà la scientificité de l'éducation de base.

Bref, la pédagogie se fixe comme objectif d'« élaborer une doctrine de l'éducation à la fois théorique et pratique ».

2.2.2 Les méthodes techniques

Les méthodes techniques concernent l'éducation réduite à l'action que l'éducateur mène sur l'apprenant. Faut-il concilier le terme technique pris au sens de « moyen » par Gaston au concept « pratique » se trouvant dans l'objet de la pédagogie d'après Hubert pour comprendre le mot « technique » ici ?

Dans le parallélisme d'éducation formelle et éducation non-formelle, nous avons dit que « l'activité » dans l'éducation non-formelle s'intègre dans la vie courante de l'apprenant. Ceci justifie combien de fois l'éducateur abandonne l'abstrait jusqu'à concrétiser, par les faits, son apprentissage.

La zoologie est remplacée par l'élevage, la botanique par l'agriculture. Ces domaines sont en grande part pratiques. Ces notions techniques amènent l'éducateur, comme moyen à mieux mener son action.

2.2.3 Que vise la pédagogie et que vise la technique ?

La pédagogie vise :

- le développement de la pensée de l'apprenant ;
- le développement de l'appréciation de la culture ;
- le développement de la compréhension et l'application de la science ;
- le développement de la créativité ;
- le développement des valeurs morales et spirituelles ;
- le développement des habiletés fondamentales de l'éducation (acquisition de l'écriture et lecture)
- le développement de l'efficacité vocationnelle de l'éducateur ;
- le développement de la santé physique et mentale.

La technique vise :

- l'aspect particulier ou spécialisé de l'activité ou de la connaissance ;
- plus le travail que l'inspiration ;
- la mise en pratique des connaissances théoriques apprises ou pré-requis.

2.3 QUATRE APPROCHES D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DE L'ECRITURE

2.3.1 Approche traditionnelle

Celle-ci privilégie l'apprentissage des micro-univers linguistiques. Comme critères, on part de là pour arriver aux phrases petit à petit. Elle consiste à considérer l'adulte comme un enfant.

2.3.1.1 Avantages

Simple à pratiquer par l'éducateur, quel que soit son niveau d'études primaire, l'éducateur réussit à occuper l'ignorant plus que lui.

2.3.1.2 Désavantages

- L'alphabétisé retombe dans l'analphabétisme,
- L'alphabétisé reste isolé aux domaines scientifiques,
- L'alphabétisé n'a pas de moyen pour comprendre ni écrire un texte trop long.

2.3.2 L'approche conscientisante

Elle a comme pionnier Paulo Freire de Brésil. Né en 1921 en Recife, Nord-Est du Brésil, il est venu à Jaboatoa. Après le baccalauréat, Freire a poursuivi ses études à la Faculté de Droit en même temps qu'il se formait en syntaxe et psychologie du langage. Professeur, puis avocat, il devint Directeur du Département d'éducation et de culture d'un service social. Ce qui lui facilita l'expérimentation de l'alphabétisation. Il voulait libérer ses compatriotes opprimés par le régime gouvernemental didactorial qui s'établit en oppresseur en valorisant l'absence de la liberté et d'Etat de droit.

Paulo choisit l'éducation comme moyen pour affranchir le peuple de ce régime. Son peuple était-il conscient ? Non, c'est pourquoi, Freire commença par la conscientisation. D'où sa méthode d'éducation « conscientisante » et cela à partir de 1962.

En 1963, il vulgarise la cause de ses activités dans tout le Brésil. En 1964, il y eut un coup d'Etat militaire ; ce qui l'obligea à s'exiler en Chili. Conseiller de l'UNESCO depuis 1969 et travailleur au Conseil Œcuménique des Eglises depuis 1970-1980, il a écrit :

- *Education pratique de la liberté*, 1967.
- *Pédagogie des opprimés*, 1978.

En 1980, il rentre au Brésil où il enseigne à l'Université de Sao Paulo. Il n'abandonna pas les organisations de base jusqu'en 1989, l'année à laquelle Freire va assumer des responsabilités dans le département d'éducation publique de son pays, département qui comptaient trente mille enseignants. Il est mort le 2 mai 1997²⁰.

Sa méthode part des mots générateurs ou tableaux générateurs ou des-sins générateurs. On appelle « mot générateur », un mot clé de l'univers vocabulaire d'un groupe humain donné, référé pour être codé et servir de point de départ à l'alphabétisation conscientisante. Un mot générateur doit avoir plus de deux syllabes. Par an, on peut exploiter plus ou moins dix-huit mots générateurs. Ce sont des mots générateurs d'idées et des mots nouveaux dans l'acquisition de l'écriture. Il faut varier les mots en tenant compte de la diversité de leurs syllabes.

L'éducateur doit diriger un débat autour du mot générateur en présence de tous car Freire croit que le « dialogue » est une dynamique pour arriver à la liberté évitant ainsi la « domination ». La disposition classique de la salle et les objets classiques comme supports sont à éviter. La disposition classique implique l'inégalité ou la « marginalité ». Donc, il faut décourager le réseau vertical. Avant les premières séances, l'éducateur privilégie les exercices de pré-lecture. La lecture se fait dans tous les sens. Chaque apprenant doit avoir le tableau générateur (affiche sur laquelle est écrit le mot générateur).

N.B. : Chaque syllabe est développée en fonction de cinq voyelles pour le Kiswahili

²⁰ P. MANFRED, *Art. cit.*, p. 2.

2.3.2.1 *Avantages*

- Motivation des apprenants (intérêt dans la résolution des conflits et leur développement).
- Liberté d'expression entre les apprenants, initiation à la défense et réclamation de leurs droits ;
- Méthode rapide car soixante séances suffisent pour savoir écrire quelques mots et phrases.
- Méthode analytique car elle développe la conscience critique.

2.3.2.2 *Désavantages*

Elle privilégie l'oral au détriment de l'écrit. L'écrit en micro-univers linguistique ne reflète pas la réalité linguistique. Un micro-univers linguistique est une unité qui n'a pas de sens.

La lecture dans tous les sens n'est pas toujours intelligente. L'apprentissage est mnémotechnique car la routine de cette méthode amène à la répétition. Les matériels imposés par Freire ne sont pas adaptés aux milieux ruraux (kraft, marker, papier,...).

L'apprenant, esclave des syllabes étudiées, n'évolue pas. Chez les adultes, les exercices de pré-écriture ne sont pas indispensables. Après l'alphabétisation, l'apprenant retombe dans l'analphabétisme. D'où un cercle vicieux (analphabétisme – alphabétisme – analphabétisme).

Il arrive que le programme s'achève sans pour autant apprendre certains complexes consonantiques. La conscientisante s'écarte des réalités linguistiques (les ponctuations, les moyens de lisibilité des textes, lettres majuscules au début des phrases, ...) sont autant des points omis.

2.3.3 **La pédagogie du texte**

Elle a comme pionnier, Antonio Faundez, condisciple de Paulo Freire. Actuel membre du Conseil Œcuménique des Eglises et directeur de l'Institut de Développement pour l'Education des Adultes (IDEA) à Genève (Suisse), Faundez, dans ses revues *Intercambios*, notamment l'éditorial de l'année 1998, il énonça les principes fondamentaux de la pédagogie.

Il convient de signaler que Faundez arrive une fois par an en République Démocratique pour des conférences en éducation des adultes depuis 1999.

Ses conférences, confrontées à notre pré-requis et expériences, ont enrichi notre travail.

Faundez n'est pas le premier à parler du texte. Ce thème a été développé depuis le début du XX^e siècle par des philosophes, des sémioticiens et autres structuralistes parmi lesquels, il y a Pierre Benamou qui a écrit « *Pédagogie des textes* » et qui s'écarte un peu de Monsieur Antonio Faundez.

2.3.3.1 Définition

Dans le monde gréco-romain, le pédagogue-précepteur était un responsable de l'éducation des enfants mineurs. Les centres d'éducation des jeunes et des adultes ne peuvent pas contenir des enfants mineurs.

Étymologiquement, le mot « pédagogue » dérive du grec « *pedagôgos* ». Ce terme grec signifiait « celui qui conduisait l'enfant » et désignait l'esclave qui prenait soin des enfants jusqu'à la majorité, non pour les éduquer et les instruire, mais pour les surveiller et les conduire à leurs maîtres. Le terme *pedagôgos* qui nous a légué le concept « *pédagogie* » dérive lui-même du verbe *paideuô*, de *pais* (enfant) et signifie donc « corriger, instruire, éduquer, apprendre quelque chose à un enfant. Le substantif *paideia* signifiant donc « correction, éducation » peut donc désigner par extension la « pédagogie »²¹.

Cependant, au cours des âges, ce mot a évolué jusqu'à prendre le sens d'élever un enfant. Un peu plus tard, pédagogie va se rapprocher de l'éducation²². Au XVII^e siècle, « *paidagogikos* » est intervenu pour désigner ce qui concerne l'éducation.

C'est dans cette dernière optique que « pédagogie » a élargi son sens. Compte tenu de son champ d'action, l'éducation ne concerne pas exclusivement les enfants, elle renferme aussi bien des adultes que des jeunes.

La pédagogie se définit comme étant l'ensemble des théories ou des méthodes relatives à une éducation ; c'est-à-dire, ensemble des théories ou des méthodes qui nous aident à conduire l'enfant et / ou l'adulte dans telle éducation. Voilà une définition qui nous amène à prendre la pédagogie du texte comme étant l'ensemble des théories et des méthodes qui privilégient le texte comme moyen principal pour atteindre l'objectif de l'éducation, à sa-

²¹ B. GILLIERON, *Dictionnaire biblique*, Aubonne, Ed. du Moulin, 1990, p. 61.

²² J. PIOCHE, *Dictionnaire étymologique du français*, Paris, Dictionnaires le Robert, 1992, sous le vocable « pédagogie », p. 376.

voir transformer les conditions de vie tant économiques que naturelles de l'apprenant.

2.3.3.2 *Principes et avantages*

Toutes les connaissances se communiquent par les textes oraux ou écrits (en religion, langue, mathématiques, philosophie, sciences sociales, sciences naturelles,...). Pour faire face aux problèmes de la vie, l'être doit dominer une infinité de textes.

Le texte est un moyen qui intègre l'apprenant et l'éducateur dans une situation de communication et, par conséquent, il permet l'appropriation des connaissances. Tout enseignement-apprentissage, théorique ou pratique, provient du texte.

Un texte doit répondre à deux obligations :

- *Forme* : un texte doit obéir aux règles morphosyntaxiques (de la langue) ;
- *Fond* : doté des idées cohérentes, contenant diverses sciences (interdisciplinarité et pluridisciplinarité).

Dans la pédagogie, l'éducateur infirme les représentations des apprenants (notions mythiques) et confirme les connaissances scientifiques. La pédagogie permet l'éducation permanente, continue par l'autodidactie textuelle.

2.3.3.3 *Les limites et les risques de la pédagogie du texte*

Malgré les avantages que présente la pédagogie du texte, elle a des limites et présente certains risques

2.3.3.3.1 **Exigences de maîtrise des techniques d'analyse structurale ou structurelle**

Pour utiliser efficacement la pédagogie du texte, il faut savoir les éléments de la langue et leur fonctionnement ; la classification des textes et les fonctions de communication. Ce qui n'est pas toujours le cas chez certains formateurs des éducateurs et formateurs des formateurs ; surtout que la formation des techniciens en développement rural étant polyvalente trompe ces derniers en pensant qu'ils sont capables de tout.

Pourtant, le domaine structuraliste, orienté vers la linguistique, n'est pas moindre. C'est ainsi que chaque formateur oriente ses apprentissages à son gré. Ce qui entraîne la non-harmonisation.

2.3.3.3.2 La phobie chez les apprenants et chez les éducateurs

2.3.3.2.1 Chez les apprenants

La création du CAPI au sein du CEREBA nous a conduit effectivement à l'expérimentation de la pédagogie du texte. Cette phase est celle d'exécution et d'évaluation des résultats de cette méthode. Un texte écrit, de quelle origine soit-il, intimide les apprenants analphabètes absolus. Surtout, les premières rencontres pendant lesquelles l'apprenant cherche à confirmer si oui ou non peut-il encore espérer savoir lire et écrire.

Notons que, à la lumière de l'expérience de terrain, c'est l'éducateur qui connaît l'importance de son activité et ce qu'il espère ou attend que son apprenant soit. Ceci ne veut pas dire que nous rejetons les potentialités des apprenants. Demandons-nous, lesquels de deux entre les apprenants et l'éducateur maîtrise les informations sur la démocratie, la nouvelle technologie de communication, la santé communautaire ; bref, le développement ? N'est-ce pas l'éducateur ?

C'est pourquoi, au départ, il étudie des voies et moyens pour que l'apprenant analphabète absolu reste à ses côtés et qu'il accommode l'apprentissage à son goût. Cet ensemble de micro-univers linguistiques étrangers chez notre client lui jette la foudre aux yeux.

2.3.3.2.2 Chez les éducateurs

Les enquêtes faites par CEREBA en 2000 révèlent que sur cent cinquante-six éducateurs, seuls dix-huit peuvent avoir des diplômes d'Etat de six ans des humanités et que quatre-vingts peuvent avoir affranchi la troisième année et cinquante-huit autres le niveau du cycle d'orientation. Tous se sont engagés dans la lutte contre l'analphabétisme et pourtant, à quelque niveau, ils sont assimilés aux analphabètes.

Nous pensons que ça soit pour les mêmes causes que les responsables des organisations sociales dites d'alphabétisation négligent leurs éducateurs et s'engagent dans des conflits contre d'autres qui semblent avoir un niveau intellectuel avancé. Ceux-ci ont-ils réellement des compétences et des performances requises pour dominer l'alphabétisation par la pédagogie du texte ?

Par compétence, nous entendons le système des règles intériorisées par l'éducateur en tant que sujet parlant et constituant son savoir linguistique grâce auquel il est capable de prononcer ou de comprendre des macro-univers linguistiques écrits.

Par performance, nous entendons la manifestation de la compétence du sujet parlant, c'est-à-dire l'éducateur, dans ses plusieurs actes et paroles (ici, le macro-univers linguistique écrit réalisé dans diverses situations) définissant les genres ou variantes textuelles. Bref, dans la compétence, nous percevons la compréhension et dans la performance nous voyons la production.

Les éducateurs de base devant la pédagogie du texte sont dans la perplexité comme les formateurs des formateurs le sont chaque fois quand ils sont en face du promoteur de la pédagogie du texte, Monsieur Antonio Faundez. Pourquoi les éducateurs sont-ils embarrassés ? C'est parce qu'ils ont quitté eux-mêmes l'école formelle sans autant acquérir des compétences linguistiques nécessaires pouvant leur permettre de comprendre et d'expliquer un phénomène linguistique beaucoup plus complexe.

Bien sûr, ceci est relatif. Mais, si nous considérons l'exercice de résumer un texte de vingt-cinq pages que Monsieur Antonio Faundez nous donna à Butembo, en février 2000, au cours duquel plusieurs divergences étaient enregistrées ; nous comprenons aisément qu'il y a encore à faire et que les séminaires de trois à six jours par les formateurs frappés par la même situation ne pourront rien changer. Peut-être faut-il rendre systématique et formel cet apprentissage.

Pourquoi la phobie au niveau de l'éducateur ?

- Le principe de l'interdisciplinarité n'est pas facile. Ceci exige de l'éducateur une connaissance encyclopédique pour savoir intégrer les diverses sciences dans un texte. Aussi, cela n'est-il pas facile d'autant plus que telles sciences ou connaissances scientifiques peuvent exiger tel type de texte que l'éducateur ne maîtrise pas, peut-être.
- L'acquisition de la langue écrite n'est pas un fait du hasard. Le processus d'appropriation des unités linguistiques doit être préalablement défini. Le curriculum de la langue Kiswahili à l'Est de la République Démocratique du Congo n'est pas encore élaboré. Toutefois, CEREBBA dispose d'un curriculum du Kiswahili qu'il est en train d'expérimenter. Ses résultats éprouvés pourront aider les éducateurs de base.
- Comparer un texte, c'est un élément ; l'interpréter avec les apprenants est un autre élément.
- L'instabilité pédagogique : il y a des éducateurs qui sont formés en conscientisante, surtout par GALE du Sud-Kivu et Muungano / Caritas du Nord-Kivu, pendant que DFFR, ELIMU et CACUDEKI véhiculent la

pédagogie du texte chez les éducateurs qui viennent à peine d'être recyclés en conscientisante. L'éducateur découragé ou encore déséquilibré manque comment avancer quelques fois contrecarré par ses apprenants qui maîtrisent les étapes de la conscientisante.

2.3.3.2.3 L'aspect méthodologique et pédagogique

La connaissance méthodologique et pédagogique est un aspect fondamental. Celle-ci ne ressort pas explicitement des formations reçues. Les éducateurs doivent avoir en eux des notions suffisantes sur la formulation des objectifs (cf. la taxonomie de Bloom et Vandevelde), le contenu des matières conformément aux résolutions de l'UNESCO en ce qui concerne l'éducation de base ; la maîtrise de l'évaluation des apprentissages, les stratégies d'enseignement ; bref, les intentions pédagogiques.

2.3.3.2.4 La syntaxe de nos langues nationales

L'étude morpho-syntaxique du Kiswahili à l'Est de la République Démocratique du Congo – où l'on parle le Kiswahili – n'a pas été maîtrisée à l'école. Le « *sarufi* » est étudiée à l'école primaire. Cependant, les enseignants n'y accordent une grande valeur car, disent-ils, qu'il faut maîtriser le français.

2.3.4 La pédagogie participative (approche mixte)

Actuellement, il est difficile de définir les bénéficiaires de l'éducation de base. Les jeunes, victimes d'analphabétisme, encomrent les centres d'éducation de base et les adultes se trouvent menacés. Ces jeunes sont très diversifiés et ont une multiplicité d'attentes qui n'est pas toujours facile à cerner. Les vieux, par contre se fatiguent vite et se découragent facilement si le programme ne les intéresse pas. C'est pourquoi, dans l'éducation de cette auditoire, il est important de tenir compte de toutes les dimensions ; non seulement l'intelligence, mais aussi à les activités qui mettent en œuvre toutes les facultés de la personne : la tête, le cœur et les sentiments.

L'expérience montre que nous retenons :

- 10-20 % de ce que nous avons lu et entendu
- 30-40 % de ce que nous avons vu et entendu
- 50 % de ce que nous avons vu, lu, entendu et discuté
- 60-70 % de ce que nous avons fait

- 80 % de ce que nous avons cherché et découvert par nous-mêmes
- 90-100 % de ce que nous avons trouvé avec peine, en payant notre personne.

Que les philosophes de la langue confirment qu' 'un texte ne peut être monologue. La vie objective prouve qu' une personne peut parler et monopoliser la parole sans intervenir ses interlocuteurs. Son discours est un texte. A partir de là, elle peut enseigner aux autres les éléments de la langue sans autant les faire intervenir dans son action.

La pédagogie de la participation est donc définie comme un processus d'interactions déterminées et créatrices entre les apprenants et leur éducateur. Ce processus implique l'acquisition d'une compréhension commune des principales caractéristiques et modifications d'un système de vie (touchant les activités des apprenants), la définition des problèmes communs et prioritaires, l'expérimentation locale d'une série d'options issues du savoir empirique des apprenants et du savoir scientifique, soit des autres auteurs et l'amélioration de la capacité d'expérimentation des apprenants.

L'expérimentation ne se limite pas seulement au niveau des actions, mais elle considère le processus tel que suivi et expliqué. Le tout, condensé dans un texte qui implique la part de chaque apprenant, constitue le point de départ. Bien encore, il faut ajouter, l'étape de l'écriture pour éviter l'apprentissage oral.

Le processus de la pédagogie participative « mixte » suit quatre étapes. La première étape est le lancement du processus. Cette étape initiale est la base de coopération avec les apprenants locaux et l'approfondissement de la compréhension globale des conditions de vie des apprenants. C'est la définition des sujets, leur classification d'apprentissage scientifique. Les sujets sont pris comme des titres. A cette étape, ces titres ne diffèrent pas de thèmes générateurs de la conscientisation. Ils sont riches en signification. Il peut s'agir d'un problème ou d'une solution à un problème donné. Vu la diversité des problèmes et des solutions, on peut conclure que les domaines scientifiques (langue, mathématique et sciences sociales et naturelles) sont complexes si bien qu'ils englobent tout.

Ici, l'apprentissage n'échappe ni à la conscientisations ni à la critique. Il y a des problèmes que les hommes connaissent d'eux-mêmes. Dans ce cas, on parle des problèmes explicites. Il y a d'autres qui sont implicites. Pour ceux-ci, les apprenants informés ou l'éducateur, peuvent (peut) rappeler à leurs (ses) homologues, ils peuvent (il peut) ramener la conscience endormie des apprenants non informés.

Quant à la critique, elle se situe au niveau des analyses des faits, des classifications des priorités et d'identification des solutions intéressantes aux

problèmes soulevés. Il y a une naïveté qu'on constate très souvent chez les apprenants négro-africains. Cette lâcheté est prise comme signe de respect, soit d'humilité et pourtant, c'est une hypocrisie et une crainte de la réalité. Des efforts extraordinaires sont nécessaires pour aider l'apprenant à appeler chaque chose par son nom.

La deuxième étape est celle de la conception des expérimentations. Les apprenants ont des ateliers, des champs, des fermes, des clapiers, etc. Ils connaissent des méthodes fiables – sous forme de théories – pouvant être gérées et évaluées par l'éducateur et d'autres agents de développement. Ce qu'ils connaissent très mal peut être corrigé par l'expérience d'un technicien.

La troisième étape est celle d'exécution. A chaque exécution, on associe une mesure d'évaluation des résultats escomptés par les apprenants.

La quatrième étape est celle de la diffusion des résultats. Les apprenants sont autant des vulgarisateurs au village. Ils communiquent leurs expériences aux autres. Ces étapes ne se limitent pas aux actions. Elles visent aussi l'aspect linguistique. Au départ, si les apprenants ne maîtrisent pas l'écrit, ils ont droit de connaître la relation entre l'oral et l'écrit, cette représentation graphique qui n'est pas magique mais qui est conventionnelle. Cette notion est très importante. Les débutants de l'écriture ont des mythes tellement qu'ils pensent que l'écrit exige des compétences surnaturelles.

L'entretien de ce processus, l'ensemble d'activités pédagogique-linguistiques conduisant à l'appropriation des connaissances sont autant des points qui sous-entendent cette approche participative « mixte ». Une spécificité dans le processus de la pédagogie participative « mixte » est l'expérience de ses utilisateurs. Il faut signaler qu'au niveau de l'éducation, en plus des étapes globales soulignées ci-haut, les phases suivantes sont importantes :

- Phase d'éveil-motivation : celle que nous appelons ici phase de conscientisation. Cette conscientisation ne s'écarte pas de ce qui a été planifié, de ce qui est prouvable scientifiquement, de ce qui est dans les contenus des curricula pratiques de l'éducation de base.
- Phase de recherche : tout éducateur est chercheur quel que soit son niveau. Les recherches effectuées par l'éducateur sont pluridisciplinaires et interdisciplinaires. Elles ont pour objet de réduire le fossé entre le tâtonnement et la réalité des faits. Les outils classiques de ces recherches sont : les documents écrits par des techniciens et spécialistes, les cartes et photographies. Ces outils classiques restent valables dans la mesure où nos populations paysannes, ayant des connaissances traditionnelles, ignorent même leur milieu et ne savent pas quelque fois se localiser. La recherche implique chez l'éducateur la capacité de sortir de soi, de se

mettre à la lecture, à l'écoute des autres, à l'observation des phénomènes, d'accroître les données à sa disposition, d'élargir ses analyses suivant un minimum de règles méthodologiques intériorisées.

- Phase d'analyse de l'information : tout ce qui est dit, tout ce qui est écrit n'est pas réel en bloc. Un esprit philosophique, esprit critique, amène l'éducateur à considérer le vrai par rapport à la réalité, telle qu'elle se présente à la tradition d'humanisation africaine.
- Phase de structuration : après l'analyse, l'éducateur passe à la structuration. C'est en fonction de celle-ci que l'éducateur prépare ses questions d'orientation du débat. La structuration est prise ici comme un travail de synthèse, une mise en commun.
- Phase méthodologique : elle est centrée sur des voies et moyens d'appropriation des connaissances par les apprenants. Le principe dans cette phase est de laisser l'apprenant au centre de son apprentissage. L'éducateur n'a que le rôle de créer des situations favorisant l'interaction verbale lors de l'apprentissage.
- La dernière phase comporte deux aspects. Le premier est celui d'authentification. Au cours de l'authentification, l'éducateur identifie les unités linguistiques à étudier, d'après sa progression avec les apprenants et son curriculum. Ces unités, mises en évidence, constituent le poumon de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Le deuxième aspect est celui d'évaluation. Si les actions réalisées au champ, à la ferme, à l'atelier, au laboratoire sont facilement mesurables, il en est de même de la maîtrise des unités linguistiques écrites. L'authentification concerne aussi les attitudes, les opinions et les cheminements individuels des apprenants dans leurs flexions sur la leçon. Elle a la fonction de classification. L'évaluation suppose l'appréciation du travail réalisé.

CHAPITRE TROISIEME

DES MICRO-UNIVERS LINGUISTIQUES AUX MACRO-UNIVERS LINGUISTIQUES

3.1 COMMENT S'APPROPRIER DES MICRO-UNIVERS LINGUISTIQUES PARTANT DES MACRO-UNIVERS LINGUISTIQUES

3.1.1 Etape préparatoire

3.1.1.1 *Se fixer l'objectif*

L'objectif de la leçon en éducation de base, c'est le comportement escompté, c'est ce qu'on cherche à atteindre. Il s'agit de répondre à la question « pourquoi » ?

3.1.1.2 *Le curriculum*

Le programme (« *curriculum* »), c'est l'outil dans lequel s'inscrit votre leçon. C'est le document indispensable qui éclaire l'éducateur sur sa marche, son évolution, ses principes philosophiques. Actuellement, avec la promotion de l'alphabétisation, nous avons intégré les sciences sociales, les sciences naturelles, les mathématiques et les langues dans ce programme.

3.1.1.3 *Les moyens*

On distingue les moyens humains, les moyens financiers et les moyens matériels (livres et matériels pédagogique et didactique, cf. bibliothèque). Il faut savoir que l'éducateur n'est pas un dieu qui connaît tout, il doit consulter les experts, les techniciens et autres éducateurs. Ici, on répond à la question « comment ? » et « avec qui ? ».

3.1.1.4 *Les méthodes*

On distingue les méthodes pédagogiques et les méthodes techniques. Les méthodes pédagogiques s'intéressent à la façon dont l'éducateur transmet les connaissances et la façon dont les apprenants s'en approprient dans l'auditoire. D'une façon générale, les méthodes techniques revêtent un caractère spécifique et exigent la présence d'un technicien.

Dans l'alphabétisation fonctionnelle, par exemple, les principes pédagogiques et sociaux suivants sont indispensables :

- Former dans un milieu et pour son milieu. Ce principe se trouve dans le développement communautaire : partir de la réalité locale au profit de ce qui est local.
- Former l'ensemble des jeunes et adultes : apprentissage des masses pour la promotion de chacun.
- Quatre piliers de la fonctionnelle : éducation, action, formation et transformation.
- Reconnaissance des pré-requis par le dialogue et l'échange ; éviter le « tabula rasa ».
- Former scientifiquement par l'expérience.

Notons que la méthode répond à la question « comment ? » : comment accoucher les idées ? C'est au cours du débat ou dialogue que l'éducateur posera ses questions (topiques) ; bien entendu auxquelles il a répondu au préalable : qui ? pour savoir l'auteur, le personnage donné, où ? pour savoir le lieu. Quand ? pour savoir le temps. Comment ? pour savoir la stratégie ou la façon dont la chose est réalisée. Combien ? la quantité. Lequel ? identification. Quelle conséquence ? pour savoir le danger. Que faire ? pour envisager une solution.

Pendant le débat, il faut délier les langues des personnes molles et passives ; créer un climat de dialogue, de confiance en respectant les valeurs psychologiques des apprenants (cf. andragogie) ; ne pas répondre à la place des apprenants. Il ne faut pas privilégier les uns, ne pas monopoliser la parole.

3.1.2 **Pendant la leçon**

Cette partie, comme la précédente, est préparée au préalable.

3.1.2.1 *Texte-résumé*

Le résumé vise à donner, en suivant le fil du développement du dialogue ou débat, une image directe qui fera l'objet du texte. L'apprenant prendra en charge les idées maîtresses émises ou encore les assertions de l'auteur s'il s'agit d'un texte d'auteur pour dire en plus court ce qu'ils ont dit (ce que celui-ci dit en plus long).

D'autres auteurs appellent « résumé », « contraction ». Cet exercice est strictement délimité par le nombre des mots ou par l'importance de la réduction (au 1/3 ou 1/4 au 1/5). Et le dialogue, et le débat et le texte sont une communication qui s'établit entre l'émetteur et le récepteur (destinataire) dans une durée quelconque.

Dans la contraction du texte, il s'agira donc de réaliser une économie par une réduction du volume ou du temps d'information, c'est-à-dire d'éliminer des unités secondaires et éliminer la redondance.

Trois grands principes orientent la rédaction de notre texte dans l'auditoire :

- La réduction (quantité des mots),
- La fidélité,
- La netteté (la clarté)

3.1.2.1.1 **La réduction**

Les phrases longues sont à éviter. Le mot doit être compris. La sélection se fera de manière à éliminer la répétition d'idées, les effets du style (exclamations et interjections, cf. ponctuation) et les éléments secondaires tels que les exemples, les citations, ... tout en respectant les règles grammaticales de base de la classification textuelle.

3.1.2.1.2 **La fidélité**

Elle n'est possible que lorsque l'éducateur ne s'écarte pas du fond. L'éducateur et l'apprenant doivent être fidèles au message du texte, à la perspective du texte et à l'ordre du texte. Le texte source (dialogue ou débat) et le texte second (résumé) doivent être équivalents et différents. Le texte résumé doit être correct, grammaticalement structuré et ayant respecté les signes de ponctuation ; bref, les règles syntaxiques.

Notons que le texte à apprendre peut venir d'un ouvrage d'auteur (texte d'auteur), il peut être une composition de l'éducateur, il peut s'agir d'un texte résumé, c'est-à-dire conclusion du débat renfermant les réponses attendues des apprenants.

3.1.2.1.3 La netteté (la clarté)

Ce texte doit être un texte autonome, enrichi des idées des apprenants. Il doit être cohérent dans ce sens qu'il ne faut pas juxtaposer des phrases ou des paragraphes. Il est très important de les unir par des mots de liaison qui évitent les morcellement et assurent la cohérence de l'ensemble.

3.1.2.2 *L'écriture du texte*

« L'écriture, c'est l'homme », disent les pédagogues. L'écriture traduit, révèle notre caractère, notre application, notre degré d'instruction. C'est pourquoi l'éducateur s'efforcera d'écrire le texte avec une bonne écriture pour éviter d'imposer aux apprenants la peine de deviner, de déchiffrer les signes pour lesquels il a voulu traduire sa pensée. Cette écriture doit être régulière au niveau de sa hauteur, elle doit être lisible et élégante, disent les pédagogues.

Sans contraindre le lecteur à adopter notre position bien que l'expérience, nous l'ait prouvé ; « l'écriture penchée » et « l'écriture droite » ne sont pas à égaliser à l'écriture scripte, simple et analogue avec les caractères imprimés.

Nos statistiques – citons le cas du centre d'éducation des jeunes et adultes / CBCA Buturande – ont révélé que sur dix participants, huit ont besoins de connaître les écritures imprimées (Bible, journaux,...). Cependant nous devons savoir que cette écriture est lente. Nous ne négligeons pas l'influence de l'écriture de l'éducateur sur celle des apprenants.

Après la note du texte, vient la lecture du texte. Quand nous écrivons le texte (résumé), voyons si la logique du plan rédigé reflète bien l'organisation logique du texte initial et l'unité de l'exposé.

3.1.2.3 La lecture du texte

Apprendre à lire, c'est d'abord apprendre à déchiffrer la suite des caractères écrits, découvrir les micro-univers à travers les macro-univers linguistiques. Mais, cette activité de déchiffrement ne représenterait qu'une étape si elle n'était pas précédée de dialogue, car la véritable lecture suppose la compréhension globale du texte.

Pindon et ses amis disent que « pour savoir lire, il faut, développer et entraîner les capacités que la lecture met en œuvre : la vision et la compréhension. Il faut bien sûr adapter sa lecture à la nature des textes aux objectifs recherchés »²³. En effet, un lecteur doit élucider les intentions de l'auteur dans la situation de communication (écrite ou orale). Il circonscrit ce qui était pour lui essentiel à exposer, à démontrer. C'est cette information fondamentale qui fonde la cohérence profonde du texte.

Evidemment, ceci dépend du degré de formation. Au premier degré, les choses peuvent se compliquer. Cependant, les deuxième et troisième lecteurs (apprenant comme éducateur) formulent nettement cette information en tant qu'idée maîtresse de l'enseignement apprentissage du jour. Ils la confrontent au texte (toute l'architecture) et cette idée sera confirmée ou infirmée par la découverte progressive du fonctionnement du texte. En d'autres termes, le lecteur analysera, sous l'angle de cette hypothèse, une cohérence des éléments d'information essentielle.

Normalement, ce qui produit l'information, c'est le rapport que le destinataire (lecteur) établit entre un élément du texte et la totalité des éléments. La lecture progresse linéairement en suivant la contrainte de la successivité sur l'axe des enchaînements ; mais la compréhension du sens exige la perception simultanée des éléments qui véhiculent ces informations. Le lecteur opère plus ou moins consciemment ces regroupements indispensables.

3.1.2.3.1 La vision

Pour que la vision soit motivée, il faut que le tableau ou le papier soit présenté proprement, avec goût ; les lettres bien formées et en caractères plutôt grands. Il faut demander aux apprenants de lire avec les yeux et non avec les lèvres. L'éducateur fera tout pour surveiller les regards des apprenants. Il faut reconnaître les mots et leurs sens. Une bonne précision du regard doit permettre de différencier les mots qui se ressemblent.

²³ J. PINDON et al., *Français en seconde*, Paris, Duculot, 1986, passim.

Exemple : Daktari Baabo wa Rwanguba ni baba mzazi katika mwenendo wake. Amehurumia wagonjwa hata wakati wa vita. Baabo est différent baba.

Il faut élargir son champ de vision : l'œil procède par arrêt successif le long de la ligne de texte. Pour une lecture efficace, il faut saisir le maximum des mots à chaque arrêt.

Pour ce qui est de la compréhension, la pédagogie du texte ne pose pas de difficulté, car nous l'avons dit, les apprenants sont eux-mêmes auteurs de leur texte. Toutefois, parlons de la compréhension, dans le cadre de saisir le sens d'un texte, le percevoir rapidement comme unité en regroupant ses mots en avançant dans le texte, en saisir une progression.

Les objectifs de la lecture n'étant pas les mêmes pour tous les apprenants, il est normal que tel ou tel autre apprenant soit désintéressé. Il est à nous, éducateurs, de motiver tous ceux-là.

L'éducateur évitera de mélanger les caractères de son écriture : caractères imprimés et caractères manuscrits pour ne pas confondre les lecteurs apprenants.

3.1.2.3.2 Comment faire lire le texte

Lire un texte, c'est distinguer la succession des micro-univers linguistiques des macro-univers (syllabes-mots-phrases). Elle se fait de gauche à droite. En effet, l'œil perçoit le tout en quelques secondes (textes), puis il rentre au début. C'est alors que la lecture peut commencer en allant pas à pas. Pour permettre une bonne lecture, il convient d'écrire au tableau noir ou sur papier kraft et bristol. L'écriture lisible reste le script, c'est une écriture qui facilite la lecture des imprimés.

La lecture consiste à déchiffrer les micro-univers linguistiques. Elle se fait ou elle sera faite en suivant les étapes suivantes :

- lecture expressive de l'éducateur,
- lecture cursive (silencieuse) des apprenants au degré moyen et terminal,
- lecture des apprenants à haute voix,
- lecture commentée (pas à pas par l'éducateur).

La lecture exige des exercices. On ne lit pas avec ses lèvres, mais avec les yeux. L'éducateur doit tenir compte des conseils suivants :

- entraîner les apprenants à voir le texte ;
- l'éducateur utilisera sa baguette en montrant tel ou tel autre micro-univers dans son contexte ;
- l'éducateur fera une lecture lente à bonne diction (cf. orthophonie),

- il encouragera la lecture individuelle et non la lecture collective,
- il restera attentif pour découvrir les difficultés des apprenants en vue d'éventuelles corrections.

Plusieurs théoriciens ont contesté l'utilisation d'une baguette lors de la lecture dans l'auditoire d'alphabétisation des adultes, surtout avec l'approche conscientisante qui voulait établir une différence totale entre l'enseignement des adultes et celui des enfants. Cela est bon dans la mesure où il faut avoir moins de dix apprenants. Avec un chiffre élevé (plus de quinze), on a le besoin de montrer exactement la lettre, la syllabe ou le mot à lire.

La lecture expressive de l'éducateur sera la première. Cette lecture sera lente à diction impeccable. La première lecture des apprenant est, bien sûr, collective, puis en groupe, le reste du temps elle sera individuelle. Il s'agit de la lecture du texte.

Notre méthodologie va du texte à la phrase, de la phrase au mot, du mot à la lettre. Dès qu'on arrivera aux mots, l'éducateur fera épeler le mot en se servant de sa baguette. Bref, l'éducateur fera lire :

- le texte
- les phrases
- les mots – un mot choisi par les apprenants peut être l'objet d'une étude d'éducation suivant la méthode conscientisante.

Remarque : Plusieurs éducateurs retombent dans l'approche conscientisante, surtout quand il est question de l'apprentissage de l'écriture. Nous devons savoir que la bonne méthode pour échapper à ce danger c'est de choisir avec les apprenants, les mots du texte qui se rapprochent au niveau de l'écriture. C'est pourquoi, l'éducateur introduira dans son texte des mots voisins.

Exemple : Amani, imani, maini, maoni, amini, amina, etc.

3.1.2.4 Choix de la séquence contenant l'unité linguistique à étudier

Pour les analphabètes, la première lecture est une étude iconique des dessins. Ils écrivent sans comprendre. L'éducateur doit s'assurer si le texte est compris, si la séquence est comprise et si les apprenants en connaissent le sens.

La lecture précède l'écriture comme l'oral précède l'écrit. L'éducateur fera écrire le mot avant de mettre en évidence la (les) lettre(s) ; bien entendu, sans s'écarter du mot ou de la séquence (unité de sens).

Un exercice de texte à compléter (voir séquence du jour) peut assurer l'éducateur si l'orthographe est maîtrisée. Par un exercice de ressemblance à

dissemblance, l'éducateur amènera les apprenants à maîtriser la graphie des mots.

Après la maîtrise de la séquence, l'éducateur peut retourner au texte initial pour vérifier si l'apprenant est capable de répéter les mêmes graphies étudiées. Enfin, l'éducateur peut donner des exercices de dictée, de rédaction, etc.

3.1.2.5 Travail pratique

3.1.2.5.1 Motivation

- Q. Msikiapo redio, siku hizi ni habari gani zatawala magazeti ulimwenguni ?
- R. Habari zinazotawala ni habari za vita.
- Q. Na hapa mjini Kiwanja ni habari gani zimetawala ?
- R. Ni hizo hizo tu za vita.
- Q. Mnapoona vita mnaona hitaji letu la Kiwanja ni hitaji gani ?
- R. Tunalia amani mjini mwetu.
- Q. Je ! Nasi hapa kisomoni mwetu tunahitaji tuzungumzie amani ?
- R. Ndio, kwani ni jambo la muhimu kwetu.

3.1.2.5.2 Débat autour du titre « *amani* »

- Q. Kwa nini vita inchini mwetu ?
- R. Sababu za vita inchini ni nyingi sana :
- Utawala wa kimababu, wa nguvu.
 - Rushwa katika kila sehemu za kazi,
 - Ubaguzi wa makabila, wa vyeo, wa rangi, wa dini, wa mali, wa masomo...
- A. Utawala wa nguvu, wa kimababu maana yake nini ?
- B. Utawala wa nguvu na wa kimababu ni utawala wa mtu mmoja juu ya taifa nzima, raisi anazarau maoni ya raia, ni tofauti na udemokrasi ambao ni utawala wa raia.
- Q. Je ! Zaidi ya utawala wa kidikteta, hakuna utawala mwingine ?
- R. - Kuna utawala wa kidikteta
- Kunautawala wa kidemokrasia
 - Kuna utawala wa kitajiri
 - Kuna utawala wa wazee

- Kuna utawala wa Mungu, na kazalika.

Q. Katika mji wetu huu mtaje matokeo ya vita.

R. Ukosefu wa amani unasababisha ukosefu wa vyakula kwani mashambani mwetu hatufike tena, wafanya biashara wameshindwa kusafiri, tumeshindwa kugaramia masomo ya wana wetu na matibabu yetu.

3.1.2.5.3 Compte rendu du débat (les idées maîtresses)

- Sababu za vita mjini mwetu (inchini mwetu)
 - Utawala mbaya
 - Ubaguzi
 - Rushwa
 - Chuki
- Matokeo ya vita mjini mwetu
 - Ukosefu wa mishahara
 - Ukosefu wa mavuno
 - Ukosefu wa masomo
 - Ukosefu wa usalama
 - Imani ya wakristo kutaabika
- Dawa ili kupata amani
 - Utawala wa taifa « raia », kugawa madaraka,
 - Kuepuka rushwa kwa kutii katiba ya inchi,
 - Kusameheana.

3.1.2.5.4 Texte (usomi) : Amani

Tangu utawala wa kidikteta wa ayati Raisi Mobutu, inchi yetu inakabiliwa na magumu ya kiuchumi na kisiasa. Vita vya makabila vilitokeza tangu mwaka wa 1990, rushwa ilitawala wakuu wa inchi tangu mdogo hadi mkubwa. Chuki imetawala raia wengi. Imani ya wakristo wengi imetaabika.

Kwa mwaka wa 1996, raisi Mobutu akapinduliwa na raisi Kabila, vita vikaendelea vikichochelewa na wanamgambo toka Rwanda na wanamgambo Wakongomani.

Tunalia amani mjini mwetu na inchini mwetu. Mjini, mashambani mwetu hatufiki na magari yetu yameunguzwa. Tunauawa mchana na usiku, usalama hatuna. Sisi sote tushirikiane kwa mazungumuzo hapana kwa mulio wa bunduki. Katiba iundwe na iheshimiwe na raia wote wa inchi. Hapo tutafanya kazi na maendeleo yataonekana. Mungu ndiye Bwana wa salama.

3.1.2.5.5 La lecture

La lecture nous semble être la clé de voûte de l'acquisition d'une langue, quelle qu'elle soit et la clé de voûte de toute formation. Elle est un élément de promotion en Afrique noire. La lecture sera donc, dès le départ, le fondement de l'enseignement de langue.

On se rend compte avec un peu d'expérience qu'un centre d'analphabétisation qui sait lire est également celui qui donnera les meilleurs résultats en syntaxe, en composition des textes, en orthographe (dictée), en langage, etc.

- Lecture expressive du texte ;
- Lecture dirigée des apprenants, dans tous les sens : du texte à la phrase, de la phrase au mot ;
- Lecture commentée : celle-ci est faite par l'éducateur. Il y va pas à pas avec ses apprenants. Il explique en passant certaines notions lexicales, certaines structures grammaticales. Il explicite certaines idées implicites du texte. C'est la lecture d'information. Elle apprend aux apprenants comment exploiter un texte.

3.1.2.5.6 Choix de la séquence contenant les éléments linguistiques à étudier, par les apprenants.

« *Tunalia amani mjini mwetu, inchini mwetu. Mashambani mwetu hatu-fiki na gari zetu zimeunguzwa* »

3.1.5.6.1 Choix des mots voisins qui sont dans la séquence : leur lecture et leur écriture

- Exemples* :
- amani, mashambani, mjini.
 - mwetu
 - imani
 - Amani – imani
 - Makabila – Kabila – inakabiliwa, katiba
 - Inchi – inchini
 - Usalama – salama, usiku, sisi, kisiasa
 - Wakongomani, wanamgambo, mazungumzo, Mungu, yamechunguzwa.

N.B. : Après les mots voisins, lettres voisines et syllabes voisines, on peut aborder l'alphabet Kiswahili.

3.1.5.6.2 Formation de nouveaux mots pendant la lecture

Exemple : mama, mami, meno, maana, maneno, manene, nono, nina, muna, imani, maini, maua, mmea, maeneo, eneo, mimi, nane,...

3.1.5.6.3 Formation des phrases simples à partir des mots :

Exemple :

- Mami ana maua.
- Munaamini ?
- Mama ni mnene
- Muna imani ?
- Muna amani ?
- Ua inameamea
- Imani ni neno.

Apprendre à lire et à écrire à partir des macro-univers linguistiques est un processus éducatif direct, rapide. Evaluons ces micro-univers acquis à partir de ce texte

<i>Mots</i>	<i>Voyelle</i>	<i>Syllabes simples</i>	<i>Complexes consonnantiques</i>
Amani	a	ma-ni	-
Imani	i	+ +	
Mjini	+	- +	-mji
Makabila	+	+ -ka - bi - la	-
Kabila	+	+ + +	
Inchi	+		nchi
Inchini	+	+	nchi
Usalama	+	sa - + - +	
Salama	+	+ + +	
Usiku	+	si - ku	
Sisi	+	+	
Sote	e	so-te	
Kisiasa	+	ki - + - +	
Wakongomani	o	wa - ko - + - +	-ngo-
Wanamgambo	+	+ - +	mga- mbo
Mazungumzo	+	+ zu - mu - zo	-ngu-, mzo
Mungu	+	+	-ngu
Yamechunguzwa	-u-	ya -	+ - zwa
Kidikteta	+	+ di + ta	kte
Ect.			

Remarque :

Chaque jour, l'apprenant adulte a besoin, ne serait-ce, d'une courte dictée faite « à la martinière ». Elle encourage et informe les apprenants sur leur évolution, leur niveau et de là même de leur prestige.

Comme nous venons de voir, cette courte dictée reprendra souvent les mêmes mots d'abord, puis nous introduirons les lettres nouvelles avec le temps. Ces courtes dictées sont des exercices d'orthographe. Elles seront menées parallèlement avec la lecture du texte.

Rappelons que la pédagogie du texte part du texte pour arriver à la lettre. Elle n'est pas « la méthode globale » employée par les moniteurs, elle englobe celle-ci, surtout après le choix des mots du texte à analyser.

L'expérience vient de nous prouver que plus le texte reste devant les apprenants, plus ils le liront, plus ils sauront lire et écrire ses mots. C'est alors qu'on peut passer à un autre texte.

Dans l'approche conscientisante, on abordait au plus dix-huit mots générateurs par an. Avec la pédagogie du texte, on estime qu'un texte peut faire un mois et plus. Par an, nous aurons vu plus de huit textes (pour les débutants).

3.2 LE TEXTE, UNE SITUATION COMMUNICATIONNELLE

La situation communicationnelle du texte est la base de l'apprentissage. Celle-ci informera l'éducateur sur le texte, l'auteur et le destinataire. La communication facilite la spécialisation, la différenciation et la maturation de l'individu²⁴.

3.2.1 Les registres de communication

Le texte n'est pas un hasard. Il vient de quelque part, il est et il s'oriente vers quelqu'un. C'est pourquoi, l'éducateur devra savoir définir le registre de son texte. En effet, nous tous utilisateurs de la langue, nous ne communiquons pas de la même façon. Le registre varie selon le contexte socioculturel, selon l'âge des interlocuteurs et les liens qui les unissent, selon le but que l'on fixe à la communication.

Les indices de reconnaissance des registres sont des moyens linguistiques qui les caractérisent. Notons en passant : la phonétique, le lexique, la

²⁴ G. BATESON, *Communication et société*, Paris, Seuil, 1988, passim.

morphologie, la syntaxe et la stylistique. On dispose de quatre registres réservés à des niveaux bien distincts.

Registre (Daftari)	Indices / caractéristiques du texte	Niveau / Destinataires et destinataires	Exemples (Mifano)
Vulgaire (<i>ya kishenzi</i>)	Syntaxe facile et simple, vocabulaires vulgaires	Langue parlée dans les rues, sans respect	<i>Hela! Hapa.</i>
Familier (<i>ya desturi</i>)	Syntaxe facile (souple) avec des vocabulaires simples, concrets, imagés et parfois argotiques.	Langue parlée, conversation détendue, communication écrite entre égaux.	<i>Jileteni upesi</i>
Courant (<i>ya kila mara</i>)	Langue correcte, vocabulaire courant	Echanges entre non-familiers, narrations simples, articles.	<i>Njoooni tafazali</i>
Soutenu (<i>daftari imara</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Formes grammaticales rares • Langage imagé • Termes recherchés 	<ul style="list-style-type: none"> • Discours solennels • Poésie et prose littéraire • Textes scientifiques. 	<i>Karibieni nawasihi</i>

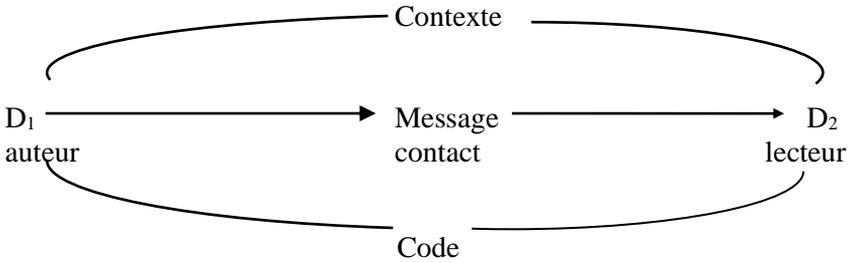
3.2.2 Le schème de communication

Il existe un des instruments méthodologiques qui permet de questionner et de faire parler un texte. Parmi ces instruments, il faut réserver une place à la réflexion sur les fonctions du langage, selon le schéma de Roman Jakobson, tant il est vrai qu'on peut baser sur elles (fonctions) des titres divers et l'étude des textes.

L'objectif des formalistes russes tels que Roman Jakobson et Tzvetan Todorov était d'essayer de décrire la fabrication (de l'œuvre) en termes techniques²⁵. Pour nous, il s'agit de la fabrication du texte.

Tout texte doit avoir l'auteur et le lecteur. Avant qu'il soit écrit dans nos centres d'éducation de base, tout texte est une communication verbale. On distingue six facteurs de la communication :

²⁵ K. CHEDRON et al., *Français 5 / 6*, Bruxelles, De Boeck, 1982, p. 61.



Ces facteurs constitutifs de tout procès linguistique et de tout acte de communication verbale s'expliquent d'eux-mêmes. Dans les centres d'éducation de base, les destinataires sont l'éducateur et ses apprenants. Ils envoient un message aux destinataires, eux-mêmes, bien que l'autre lecteur puisse être en contact avec leur texte.

Pour que le texte soit opérationnel, il requiert d'abord un contexte auquel il envoie (c'est ce qu'on appelle aussi « le référent »). Le contexte saisissable par les apprenants est soit verbal, soit susceptible d'être verbalisé ; ensuite ce contexte (message) requiert d'abord un code commun en tout ou au moins en partie, aux destinataires et aux destinataires (ou en d'autres termes aux encodeurs et aux décodeurs du message) puis le message ou le texte requiert un contact, un canal physique et une connexion psychologique entre les destinataires et les destinataires, contact qui leur permet d'établir et /ou de maintenir la communication.

3.2.3 Les fonctions de communication

A part les six facteurs constitutifs de la communication, on a les six fonctions du langage. Nous pouvons conclure que chaque facteur donne naissance à une fonction linguistique. Ces fonctions du langage sont :

- Fonction expressive ou émotive
- Fonction conative
- Fonction phatique
- Fonction poétique
- Fonction référentielle
- Fonction métalinguistique

Dans le tableau ci-dessous, nous donnons des exemples en Kiswahili et indices de repérage des fonctions en Kiswahili.

3.2.3.1 *Le tableau des fonctions*

Fonctions / « <i>Tamasha</i> »	Indices possibles / <i>Alama</i>	Exemples / « <i>Mifano</i> »
a. La fonction expressive ou émotive est entièrement centrée sur l'émetteur « auteur » (<i>mwandishi</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Première personne (forme simple) « <i>ni</i> », « <i>tu</i> », forme double « <i>mimi</i> », « <i>sisi</i> » • Interjections « <i>vilio</i> » Adverbes révélateurs des sentiments et intonations « <i>Maongezo yanayoonyesha hali ya sauti</i> »	« Mimi sitaki taabu, sitaki niteswe mimi. Hii ndiyo sababu ya hakikisho yangu hii. Kweli ni kweli, kabisa ina nguvu ya kuvamia, ni kali kuliko mimi mwenyewe. Ndiyo maana mimi sikuwai kutafuta njia yangu ila ya Yesu ».
b. La fonction conative est orientée vers le destinataire « <i>msomaji</i> »	<ul style="list-style-type: none"> • Deuxième personne « <i>wewe</i> » « <i>u</i> » • Impératifs : « <i>amri</i> » • Apostrophes « <i>matokezo</i> » 	« Ninyi, ndugu wa Afrika, wenyi rangi moja, munauana ninyi kwa ninyi. Musidanganywe na wazungu wanaotafuta kujitajirisha wenyewe ».
c. La fonction phonétique est centrée sur le contact « <i>kuchunga mawasiliano kati ya mwandishi na msomaji</i> ».	<ul style="list-style-type: none"> • Disposition typographique textuelle • Mots vides redondances (rappelant le langage téléphonique) « <i>chapa ya usomi</i> », « <i>usemi wa simu</i> » : <i>Ati ! Ee ! Ewe !</i> 	« Mpenzi ... sikia ... alo ! » « Mpenzi ... acha ... alo ... acha niseme. Usijistaki mwenyewe. Mambo haya yote, ni kosa langu mimi. Kama, kama ... ukikumbuka jumapili hiyo »
d. La fonction poétique concerne le message centré sur lui-même : similarité au niveau phonétique, morphologique, syntaxique, straptique. « <i>Tenzi</i> », « <i>Shairi</i> »	Répétitions phoniques « <i>vikariri vya sauti</i> » : <ul style="list-style-type: none"> • Assonances • Mètres « <i>urefu wa msemwa</i> » • Allitérations • Rimes « <i>kira</i> » • Rythmes « <i>uzani</i> » • Parallélismes morphologiques « <i>maneno yenyi kuelekeana kando sawa sawa</i> » • Parallélismes syn- 	« Mtu : mkate, mkate tunahitaji ». « Sikumchagua mzazi wangu, sikulichagua kabila langu, sikuchagua lugha yangu. Kwa nini unilaumu, kwa nini unizarau, kwa nini uninyanyase ? Je ! ulichagua mzazi wako, ulichagua lugha yako ? Je ! ulichagua kabila lako ? Sikuchagua, ila Mungu. Kwa nini tufarakane ? Je ! wewe si kama mimi ? »

taxiques		
Fonctions / « <i>Tamasha</i> »	Indices possibles / <i>Alama</i>	Exemples / « <i>Mifano</i> »
e. La fonction référentielle concerne tout ce qui, dans le message, oriente l'attention sur les référants plutôt que sur le texte lui-même. L'accent est mis sur ce dont on parle, sans attirer l'attention sur le langage « ujumbe »	Troisième personne : lieu, faits, événements ; mode d'énonciation « à la manière d'un historien », « <i>Mtu wa tatu : pahali, tendo, tukio. Huelezwa kama hadizi</i> ».	Jamaa nyingi sana zinahitaji mshahara unaozistahili. Malalamiko mengi yaliwafikia. Ni vema serikali iwape mishahara ».
f. La fonction métalinguistique est exercée lorsqu'un texte apporte ses précisions sur le code (la langue qu'il utilise) « <i>mafasirio</i> »	Questions : explications portant sur le code lexical. « <i>Ulizo na maelezo</i> ». <i>Exemples</i> : définitions, qu'entendez-vous ? c'est-à-dire ... « <i>mfano, maana, ni kusema, na kazalika</i> ».	Unataka kusema nini mpaka hapo ? Ni kusema hufahamu tukio la leo asubui mjini Butembo. Maana yake salama hakuna. Asema ni vema kuwa na jirani rafiki kuliko jirani adui ».

Ce tableau permet à l'éducateur de classer ses textes d'après les fonctions de communication. Il informe sur les paramètres textuels à utiliser dans telle ou telle autre classification textuelle.

3.2.3.2 Travail pratique

- Après avoir lu le texte ci-dessous, soulignez les paramètres textuels (indices de repérage) qui vous permettront de les classer d'après les fonctions de communication possibles.

Uhuru waja

Uhuru waja

Uhuru waja

Mimi najua.

Salama yaja

Salama yaja

Salama yaja

Mimi najua

Furaha yaja
Furaha yaja
Furaha yaja
Mimi najua

Réponse :

- § 1. Chaque vers (de 1 à 3) commence par « *uhuru* » et se termine par « *waja* ».
- § 2-3 : Du premier au troisième vers, répétition du même vers.
- Le dernier vers est le même pour chaque strophe. C'est un vers refrain.

Conclusion :

Le message est centré sur lui-même. Il y a des répétitions des mots (cf. répétition phonique). Bref, *vikariri vya sauti, urefu wa misemwa ni sawa. Kuna kira* (rimes), *kuna uzani wa kupendeza* (rythme). *Usomi ni tenzi au shairi au nyimbo* (cf. fonction poétique).

2. Unashtakiwa ya kwamba una gazeti la kisiasa na kumbe ni gazeti la utafiti. Tunga usomi wako ukijua kwanza namna utawasiliana na mush-taki wako. Onyesha ni tamasha gani ya mawasiliano utatumia (cf. fonction de communication).

3.3 LES CONSTITUANTS DU TEXTE

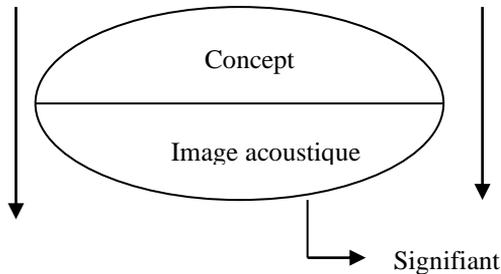
L'apprentissage de l'écriture, d'après le système traditionnel privilégie les micro-univers linguistiques ; c'est-à-dire l'étude des lettres isolées (voyelles et consonnes). Dans la pédagogie de la participation, nous accordons plus de temps aux macro-univers linguistiques, c'est-à-dire partir des textes aux mots pour savoir écrire. Pour enrichir nos connaissances, nous faisons les détails des constituants du texte d'après les définitions les plus formelles.

3.3.1 La lettre

La lettre est avant tout un « caractère d'écriture » donc « littéra » au pluriel, « lettre » dira Jacqueline Pioche²⁶. Elle est un signe des écritures qui notent le son de la langue parlée. « C'est un signe minimum dépourvu de sens, sauf s'il s'agit d'un mot ou d'un élément d'une seule lettre. Les lettres ou l'alphabet français »²⁷ continue Jaqueline sont un système qui représente le langage écrit.

Ferdinand de Saussure a ajouté que « quand on supprime l'écriture par la pensée et qu'on la prive de cette image sensible, on risque de ne plus apercevoir qu'une masse informe dont on ne sait que faire. C'est comme si l'on retirait à l'apprentis nageur sa ceinture de liège »²⁸; c'est là l'importance d'une lettre. Elle est un micro-univers linguistique, mais non-négligeable.

Avant que la lettre soit une image, un signe, elle est un concept, un signifié ou encore une entité psychologique. Saussure dit que « un signe linguistique est donc une entité psychique à deux faces, qui peut être représenté par la figure »²⁹ suivante :



Cette entité linguistique « n'existe que par association des signifiants et des signifiés »³⁰. C'est au XVI^e siècle que « lettre » a été prise dans son sens de « signe graphique » ; celui qui l'étudie est connu comme « lettré ».

On distingue les lettres minuscules, lettres écrites en petits caractères et les lettres majuscules, lettres écrites en grands caractères, celle qui com-

²⁶ J. PIOCHE, *Op. cit.*, p. 286.

²⁷ *Ibid.*

²⁸ F. de SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1979, p. 56.

²⁹ J. REY DEBOSE et al., *Dictionnaire méthodique du français actuel*, Paris, Dictionnaires le Robert, 1989, sous le vocable « signe ».

³⁰ J. PIOCHE, *Op. cit.*, p. 286.

mence un mot. Les minuscules dans un mot occupent la position médiane et finale.

a b c d e f i j k l m n o p q
 A B C D E F G H I J K L M N O P Q

Selon la prononciation des lettres, on distingue les voyelles des consonnes. Le Kiswahili comprend 27 sons de base regroupés en deux parties : cinq voyelles (a, e, i, o, u) et vingt-deux consonnes (b, ch, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, r, s, t, v, w, y, z, sh, ng, ny).

N.B. : Les consonnes nasales n et m associées aux autres consonnes donnent naissance aux autres sons qui ne sont pas dans cette liste : *Exemple* : Mbao, muundo, ...

Exemples :

Les voyelles

a	: baba
e	: sehemu
i	: mimi
o	: popote
u	: kuku

Les consonnes

m	: mama	d	: dada	k	: kiko
n	: nani	g	: goti	□	: chui
Π	: nyinyi	f	: jogoo	v	: vazi
η	: nguo	p	: pepo	z	: zoezo
b	: buku	t	: tatu	f	: fasi
s	: sisi	h	: hewa	l	: leo
✂	: shaka	r	: rafiki	j	: yayi
w	: wewe				

Remarque : La transcription phonétique ou phonologique d'un mot ou d'une lettre diffère de son écriture normale.

[a] ≠ a (lettre)



phonétique

| a | ≠ a (lettre)



phonologique

3.3.2 Le mot

Les auteurs du dictionnaire méthodique du français actuel définissent le mot comme étant une forme linguistique minimale indépendante, douée de sens³¹. Le mot a son signifiant et son signifié.

Plusieurs mots écrits sont séparés par des blancs. Nous pouvons confirmer qu'un mot est constitué par des lettres. Ainsi avons-nous les mots simples et les mots composés ; les simples étant ceux qui ne peuvent pas être décomposés en éléments plus petits.

La plupart des mots composés sont formés :

- a) du thème adjectival « enyi » suivi d'un substantif.
Exemple : mwenyi mali, mwenyi heri, mwenyi enzi, ...
- b) d'un participe à finale -a suivi d'un substantif ou d'un verbe.
Exemple : msema-kweli, kitinda-mimba, masanga-njia, mwenda-mbali, mtoka-chini, mfa-bure, mkata-hadizi.
- c) d'un substantif désignant la parenté suivi du thème possessif.
Exemple : Mwanangu, babangu, mametu, bwanake, mwanao.
- d) de deux éléments appartenant à des catégories grammaticales variées :
Exemples : substantif + substantif (Mwana-Kivu), substantif + adjectif (mwana-mke), substantif + thème adjectival (baba-kuu)

Remarque :

Les substantifs « *mwanafunzi* et *mwalimu* » peuvent aussi être interprétés comme des mots composés spéciaux. Le substantif « *mwanafunzi* » dans ce cas, serait composé de « *mwana* » et d'un radical verbal formel *fund-* que l'on peut trouver dans le verbe « *kufundisha* », apprendre et un suffixe dérivatif *-i*. Ce suffixe entraîne la modification régulière de la consonne en deux parties (voir la dérivation nominale déverbative).

Le substantif « *mwalimu* » serait composé de « *elimu* » (science) précédé de l'élément « *mwa* » qui est probablement la forme réduite de « *mwenyi* », dépositaire.

Certains substantifs d'origine étrangère peuvent être interprétés comme des mots composés.

Exemples : Kanisa (arabe) : kan → assemblée, Isa → Jésus


En Kiswahili, on distingue plusieurs façons de former les noms. Selon le sens humain, on a les noms des objets visibles, audibles, qu'on peut sentir

³¹ J. REY et al., *Op. cit.*, sous le vocable « mot ».

(au niveau de l'odorat, oreille, bouche, ...) ; ceux qui sont concrets et ceux qui sont abstraits. Pour plus d'explications, voyez l'appariement des classes nominales (cf. linguistique).

Les nouveaux procédés de formation des mots sont : l'abréviation et l'emprunt. L'abréviation est envisagée quand, soit on supprime les syllabes, soit on constitue le mot d'un sigle.

Exemple : « UKIMWI » SIDA

Ukosefu wa Kingo Mwilini.

Emprunts dans les langues : Arabe, anglais, ngirima de Dar-es-Salam, français, portugais, ...

Exemple :

<i>Anglais</i>	<i>Kiswahili</i>	<i>Arabe</i>	<i>Kiswahili</i>
Cupboard	Kabati	Saalam	Salamu
Shirt	Shati	Salah	Sala
Panger	Mpanga	Malaik	Malaika
Blanket	Blangeti	Ishirini	Ishirini
Book	Buku	<i>Français</i>	<i>Kiswahili</i>
Bible	Biblia	Sultan	Sultani
<i>Portugais</i>	<i>Kiswahili</i>	<i>Ngirima</i>	<i>Kiswahili</i>
Mensa	Meza	Simba	Simba
Tundah	Tunda	Mwana	Mwana
Caxa	Kasha	Ndogu	Ndugu
Cartasa	Kartasi	Mama	Mama
Urembo	Urembo	Kufa	Kufa
Sinzano	Shindano	Lala	Kulala
Soutan	Sultani	Yenga	Kujenga

Dans cette étude des mots, nous allons aider nos éducateurs à savoir comment découper un mot en fin de la ligne. Dans l'écriture courante, la coupure se fera de manière suivante : on divise les syllabes selon les lettres qui constituent le mot. Etant donné l'importance de l'accent d'intensité et sa composition fixe dans le mot, le découpage ne peut se faire que sur l'avant dernière syllabe.

Pour les mots d'origine étrangère qui composent des séquences consonantiques spéciales, le découpage se fera comme pour les complexes consonantiques. Aucune division ne sera faite entre les lettres redoublées . En

Kiswahili, les syllabes se terminent normalement par une voyelle. Il faut donc le scinder après une voyelle.

Exemples : week-end : wikendi → wi-kendi

Namba → na-mba

Anamwita → a-na-mwi-ta.

Les mots sont des éléments constitutifs d'une phrase. Ils occupent une place capitale dans la progression orthographique dans le centre d'éducation de base. Le type d'exercice le mieux indiqué aux éducateurs est « les textes à compléter ». Il permet, à l'attention des apprenants, de se concentrer sur certaines difficultés orthographiques qui ont fait l'objet d'étude.

Le travail de la main et celui de la réflexion sont approfondis. Ce qui ne limite pas l'effort des apprenants.

Exemples : « Kufunza watu ni kuelewa mazingira yao na kuelewa mahitaji yao. Haiwezekani kumuendelesha mtu pasipo kumjulisha shabaha ili ajiendelehe mwenyewe ».

Après lecture du texte par les apprenants, l'éducateur peut choisir la même séquence, mais en omettant certains mots : « Kufunza ni kuelewa mazingira yao na kuelewa mahitaji yao ».

3.3.3 La phrase

Elle est tout un assemblage d'éléments linguistiques capable de représenter, pour l'auteur, l'énoncé complet d'idée. La phrase peut être composée en un terme unique ou prédicat. C'est un « macro-univers linguistique »

Exemple : « kuja » ! « lala » !

« enda » ! « omba » !

La phrase est un assemblage des mots limités par deux pauses fortes. Il possède une unité grammaticale et un sens global homogène.

3.3.3.1 Sortes de phrases

On distingue quatre types des phrases : les phrases déclaratives, interrogatives, explicatives et impératives.

- Phrase affirmative déclarative (*msemwa wa kitangazo wa hakikisho*) : elle énonce positivement des faits et des idées. Exemple : *Nitakushitaki kama ukisema mimi ni mkristo.*

Remarque : La nécessité de mettre en valeur une déclaration peut conduire à employer une phrase nominale, c'est-à-dire celle qui est dépourvue de verbe.

Exemple : *Masikio yako marefu na macho meusi, kichwa kikubwa kabisa.*

- Phrase déclarative négative (*msemwa wa kitangazo wa kukanusha*) : celle-ci énonce négativement des faits ou des idées. Notons qu'on distingue la négation totale et la négation partielle ou restrictive.

Exemple : *Sijasema hiyo* : négation totale

Sijawai kusema hiyo : négation totale temporaire

Sikuzungumza sana leo : négation partielle

« Si » marque la négation. Il peut être en position initiale ou médiane du verbe. « Ha » en position pré-initiale marque la négation à l'indicatif. Elle apparaît à toutes les classes et à toutes les personnes sauf à la première personne du singulier. Il peut être en position initiale.

- La phrase interrogative (*msemwa wa ulizo*) : il s'agit de poser une question.

Exemples : - *Je ! ulikula ?*

- *Je ! wajua ?*

- *Pinduzi la tendo ni nini ?*

- *Kuna mitindo ngapi ya maelezo ?*

Lors du passage d'une forme négative à la forme affirmative, certains phonèmes disparaissent.

Exemples : *Négatif*

Affirmatif

Tusosome → tu-si-som-e

Tusome → tu-som-e

Wasicheze → wa-si-chez-e

Wacheze → wa-chez-e

Kutolinda → ku-to-lind-a

Kulinda → ku-lind-a

Dans les exemples ci-hauts, nous venons de voir comment certaines autres formes affirmatives enfin ont une composition différente du négatif correspondant. Tous les éléments de la forme affirmative ne sont pas repris dans les formes négatives. Le verbe « hatukucheza » (ha-tu-kucheza-a) ne correspond pas à « tulicheza » (tu-li-chez-a). La marque -li du passé compris dans la forme « tulicheza » (tu-li-chez-a) n'est pas reprise dans la forme « hatukucheza ».

- La phrase exclamative (*msemwa wa mshangao*) : Celle-ci manifeste une émotion. Elle exprime un sentiment : une colère, étonnement, joie, etc.

Exemples : Ah ! Ati ! Je ! Haya ! Kumbe ! Ee ! Ewa ! Ewaha ! Loo ! De ! Wote ! Ala ! Labeka ! (abe) Hewa ! Upesi ! Mbio ! Pole ! Poleni ! Vema ! Tuende ! Laiti ! Kelele !

Les interjections (*vilio*) les plus usités dans les phrases exclamatives sont :

- *Pole !* : calme-toi, condoléances.
- *Laiti ! Musiki alikufa jana* : ô ! Musiki est mort hier ! Il exprime le regret.
- *La !* : non. *Tufanye zambi ili neema izidi ? La !* : Pécherions-nous afin que la grâce abonde, non !
- *Loo !* : une surprise, admiration. *Loo ! Ufalme wa Mungu ni karibu* : le royaume de Dieu est proche.
- *Kumbe !* : surprise. *Kumbe ! tumeshinda* : Quoi donc, nous venons de gagner.
- *Ewe, Ee !* : invocation, *Ee bwana* : Eh, monsieur.
- *Haya !* : exhortation. *Haya* : allons.
- *Ati !* : pour exciter l'attention.
- *Ala !* : impatience, réprimande.
- *A-a !* : Oui.
- *Abe ! Labeka !* : réponse à un appel d'un supérieur.
- *Ole !* : malheur !
- *Kelele !* : pour imposer le silence.
- *Phrase impérative (msemwa wa shurti)* : celle-ci exprime un ordre positif ou négatif, une défense ou interdiction.

Exemples : Rudi, ondoka hapa, usiguse, usivute.

Au point de vue structurel, les éléments constitutifs de la phrase peuvent être composé :

- Du nom
- De l'adjectif
- Du pronom
- Du verbe
- De l'adverbe
- D'un préfixe nominal
- De la préposition
- De la conjonction.
- D'une interjection.

Tous ces éléments, dans une phrase, jouent un rôle et doivent, pour pouvoir remplir ce rôle, être organisés d'une certaine manière. D'après

ces éléments constitutifs et la nature de la communication, on distingue quatre sortes de phrases, à savoir :

- *La phrase minimale* : constituée d'un seul mot ou de plusieurs mots ayant un sens complet. Quand il est question de plusieurs mots, on peut retrancher un seul sans nuire au sens de la phrase. Lorsqu'elle est dépourvue du verbe, on parle de *phrase nominale*.

Exemple : - Silence ! (*Ukimya*)
- Partez ! (*kwendeni*)

- *La phrase simple* : elle comprend un seul verbe jouant le rôle de la base. Elle forme, dans le langage, l'élément le plus simple exprimant un sens complet. Cet élément du langage s'appelle proposition. De cette phrase, on ne peut rien retrancher, sinon la phrase perd son sens.

Exemple :

- Le père de mon meilleur ami prêche à la CBCA (*baba wa rafiki wangu mwema ahubiri kwenyi CBCA*).
- Depuis ce matin, notre président pardonne à ses ennemis leur mécomportement (*Tangu asubui hii, raisi wetu amesamehe hali mbaya ya adui wake*).

Les phrases simples peuvent être réunies en une seule phrase. C'est le cas des phrases simples juxtaposées ou coordonnées. Ces phrases sont constituées de deux ou plusieurs bases, phrases appelées propositions indépendantes (cf. supra).

- *La phrase composée* : est une phrase dans laquelle la succession des groupes de mots et / ou des propositions répond aux règles de la stylistique :

- Discours rapportés,
- Mises en relief,
- Autres procédés stylistiques.

Exemple : Jésus a dit : « je reviendrai » (*Yesu alisema* : « *nitarudi* »).

Les propositions d'une phrase composée sont indépendantes. Elles sont soit juxtaposées, soit coordonnées par des conjonctions.

- *La phrase complexe* : elle comprend plusieurs verbes dont chacun appartient à une proposition distincte. C'est un système de propositions. Dans la phrase complexe, la succession des groupes de mots et / ou des propositions est logique et répond à une certaine hiérarchie :
 - Sujet + verbe + COD + COI + CC
 - Proposition principale + subordonnée relative + subordonnée. conjonctive.

Exemple : L'avion qui survolait la ville a atterri alors que l'ouragan éclatait (*Ndege ilipokuwa ikiruka juu ya mji, ilitua wakati kimbunga kilipotukia*).

- Ndege ilitua
- Iliyokuwa ikiruka juu ya mji
- Wakati kimbunga kilipotukia.

Cette phrase est constituée d'une proposition principale et des propositions subordonnées.

3.3.3.2 Rédaction d'une phrase

Pour rédiger une phrase il faut tenir compte de :

- *Choix des mots* : c'est-à-dire le registre de langue (se demander d'abord à quel type d'auditoire ai-je à faire ?) Quelle est cette occasion ou circonstance ?

- ***Choix du vocabulaire***

- *L'ordre des mots* : on peut modifier l'ordre logique des mots pour donner à la phrase une plus grande expressivité.

Exemple : Placer en tête d'une phrase ou entre le sujet et le verbe un complément circonstanciel (« *msemwa wa mzunguko* ») prend beaucoup de relief : *Baadaye, umbwa akaondoka, Hapa ndipo kuanza heri maishani mwangu.*

- *La structure et le rythme de la phrase* : c'est-à-dire la longueur de la phrase. Une phrase peut être courte ou coupée. Dans ce cas, son rythme est très rapide.

Exemple : « *Mobutu anainama, anainuka, anaona hali mbaya* »³².

La phrase peut être longue (phrase liée ou périodique). Ici, il s'agit d'une phrase complexe où les subordonnées sont nombreuses.

Exemple : *Kama ningekuwa na pesa, ningeinunua Biblia. Unatafuta heri, lakini hupati heri, ndiyo maana unataka uje au uandike barua.*

La distinction entre les quatre types de phrases citées supra n'est pas absolue. Certains emplois particuliers de ces types permettent des effets divers :

- *L'ironie* « kinyume » : *Exemple* : Je ! wajua anaye akili kuliko wewe ?
⇒ wewe si muakili ?

³² Slogan des soldats de Laurent-Désiré Kabila en 1996.

- *Les effets oratoires* « matokeo ya ufasaha wa kusema » : des fausses questions qui sont en fait des déclarations renforcées. *Exemple* : Ni katika hatari gani wevi hawawezi kuingia ?
- *Un effet d'atténuation* « matokeo ya kulegeza » : *Exemple* : Huwezi kuja kesho ? ⇒ kuja kesho.

Il est intéressant de savoir que le Kiswahili connaît autant de propositions que nos éducateurs se trouvent quelques fois dans les difficultés de connaître leurs noms. C'est pourquoi nous énumérons certaines ici.

- Proposition indépendante : *msemwa wa pekee*
Exemple : *Baba analima shamba*
- Proposition principale : *Msemwa mtangulifu*
Exemple : *Baba anatamani niwe mwenyi heri*
MS mtangulifu
- Proposition subjective : « msemwa mwenyi »
Exemple : *Sharti aje (aje ni sharti)*
Il faut qu'il vienne.
s.a s.r.
- Proposition subordonnée : « Msemwa mfuasi »
Exemple : *Baba anatamani niwe mwenyi heri*
Msemwa mfuasi

Les sortes de propositions subordonnées swahili sont :

- *Propositions subjectives* : « msemwa mwenye »
Exemple : « Sharti aje » (aje ni sharti).
Il faut qu'il vienne.
- *Proposition complétive ou objective* : « Msemwa timizo »
Exemple : « Nataka aje » Q : Nataka nini ? R : aje
- *Proposition circonstancielle* : « Msemwa zunguko »
Exemple : « Nitakwenda atakapofika » Q : « nitakwenda lini ? »
R : « Atakapofika »
- *Proposition relative* : Msemwa wa ziada au wa kurejea »
On distingue deux sortes de propositions relatives :
 - Proposition relative déterminative : « Msemwa wa ziada wa kuainisha »
Exemple : *Mungu atawalipiza watu walioziaki neno lake*
Prop. relative déterminative
 - Proposition relative explicative : « msemwa wa ziada wa kufasiria »
Exemple : *Mungu, aliye mwema, awapenda wote*
Prop. rel. expl.

3.3.3.3 *Analyse d'une phrase*

3.3.3.3.1 **Exemple d'analyse en Kiswahili (mfano wa kuvunja msemwa)**

Siku moja Saulo alipokuwa akimfuata Daudi huku na huku kwa kumuua ; akaingia pekee yake pangoni wala hakujua kama Daudi na watu wake wamejificha pangoni humo, wala hakuwaona ; kwani walikuwa mvinguni penyini giza (Cf. Bible, 1 Samuel 24,4-9).

- Alipokuwa akitafuta : msemwa mfuasi wa wakati : « po », proposition subordonnée de temps.
- Kwa kumuua : msemwa mzunguko wa ukomo : « kwa », complément circonstanciel de but.
- Akaingia : msemwa mtangulifu (proposition principale).
- Wala hakujua : msemwa mtangulifu ; wenyi kuungwa kwa kiungo « wala » (proposition principale unie par la conjonction « mais »).
- Kwamba wamejificha : msemwa timizo sawa : wa « hakujua » proposition complément d'objet direct.
- Wala hawakuwaona : msemwa mtangulifu wenyi kuungwa kwa kiungo « wala » (proposition principale unie par coordonnée par la conjonction « mais »).
- Kwani walikuwa : msemwa mzunguko wa sababu. « Kwani » : complément circonstanciel de cause.

3.3.3.3.2 **Analyse fonctionnelle**

Siku moja Saulo alikuwa akimtafuta Daudi huku na huku kwa kumuua akaingia pekee yake pangoni.

- Siku moja : timizo zunguko la wakati : complément circonstanciel de temps.
- Saulo : mwenyi wa tendo « alipokuwa », « akaingia » : Sujet des verbes : « alipokuwa » et « akaingia ».
- Alipokuwa akitafuta : tendo « po » : kiungo (base)
- Daudi : timizo sawa la tendo « kutafuta »
- Huku na huku : timizo zunguko la pahali.
- Kwa kumuua : timizo zunguko la ukomo.
- Akaingia : tendo (base).
- Pekee yake : kiambatano cha Saulo.

- Pangoni : timizo zunguko la pahali.

N.B. : L'analyse schématique en Kiswahili pose des difficultés car dans certains contextes, le sujet se trouve collé à la base ou encore le complément collé au verbe.

Exemple : Mje kwangu : mu-je kwa-ngu.

3.3.3.3.3 Sortes des adverbess (maongezo) du Kiswahili

On distingue :

- *Adverbes de manière (ongezo la jinsi au hali) :* tu, bure, kimya, sana, vibaya, upesi, polepole, rafla, sawasawa, vema, vizuri, taratibu, -vyo, kinyama, kimutu, kisimba...
- *Adverbe de temps (ongezo la wakati) :* Asubui, mangaribi, jana, juzi, kesho, kesho kutwa, mtondo, mtondogoo, egoo, mara pale, mara hapo, mara kwa mara, zamani, milele, tangu hapo, tangu karibu, daima, kidogo, kale, bado kidogo, halafu, kiisha, baada.
- *Adverbe de lieu (ongezo la pahali) :* -mo, -po, -ko (plus verbe), hapa, hapo, pale, humu, humo, mule, huko, nyuma, katikati, kati, pengine, penginepo, kuume, kushoto, pande zote, mwanzo, mwisho, popote, kokote, kunako, hapa hapa, hapo hapo.
- *Adverbe de quantité (ongezo la kadiri au la kipimo) :* Kidogo, haba, tele, sana, mno, zaidi, punde, kadiri, yatosha.
- *Adverbe de doute (ongezo la shaka) :* labda, yaonekana, huenda, hakose,...
- *Adverbes interrogatifs (maongezo ya kuuliza) :* pi ? mbona ? lini ? gani ? je ? wapi ?
- *Adverbe de négation (ongezo la kukana) :* hapana.
- *Adverbe d'affirmation (ongezo la kuhakikisha) :* Ndio.

N.B. : En Kiswahili, on trouve d'autres adverbess qu'on peut classer parmi les substantifs ou les adjectifs. Il s'agit, par exemple de « *maongezo za hesabu* » : wa kwanza (le premier, primo), kwa kuanza, pa pili...

3.3.3.3.4 Les prépositions en Kiswahili

Na, a, kwa, toka, tangu, mpaka, hata, katika, ila, bila, pa, pasipo. Ils se placent avant l'adjectif.

- *Na :* Akafa na ukimwi (il mourut de SIDA)
Anafanana na sokomutu (il ressemble au gorille)

- *Kwa* : Alimpiga kwa upanga (il l'a frappé par l'épée)
Akafa kwa ukimwi (il mourut de SIDA)
Nishike kwa mkono (tiens-moi au bras)
- *Katika* : Ameondoka katika nyumba (il quitta de la maison)
Amechaguliwa katika wababa (il est élu parmi les papas).

N.B. : On peut avoir des prépositions avec des adverbes de temps et de lieu et avec certains substantifs :

Exemple : Baada ya, zaidi ya, pamoja na, kwa ajili, kwa sababu.

3.3.3.3.5 Les conjonctions (viungo) en Kiswahili

- Na, pia, wala, wala ... wala ;
- -po-, palipo, kisha -po-, tangu -po- ;
- japo, ijapo-, hata, jinsi hata, kama, iwapo, ingawa, ikiwa, -ki- ; -sipo- ; -nge ; -ngali-, -ila... kama -vyo ... vile, vilevile, kwa jinsi, kama, yakuwa, kwa sababu, ya kuibisha, ili.

3.3.3.4 Quelques expressions en Kiswahili

Les expressions du Kiswahili dont on se sert pour :

- Informer, confirmer, penser, voir, comprendre, savoir :

Exemple : - Nasema kama Mungu yuko.

- Nasema kwamba mtu huyu ni mzuri.

N.B : On peut omettre les expressions « kama » ou « kwamba » sans nuire au sens de la proposition.

Exemple : Nasema Mungu yuko

- Exprimer le désir, encourager, ordonner, interdire, douter, exprimer la crainte, les conseils ou exhortation :

Exemples : - Nataka uokoke na kuwa mwema

- Baba anaamuru uje

- Anaogopa kama baba hatakuja

- Sikujui uondoke, ...

- Demander, chercher, répondre : dans ces cas, la phrase est introduite par des adverbes, des pronoms interrogatifs et des adjectifs (ongezo, simamizi, za ulizo au elezo).

Exemple : Nauliza nani amekuja. Unijibu kama uko mzima au mgonjwa.

Pour enrichir la syntaxe de nos éducateurs, nous traduisons les mots invariables ici :

3.3.4 Texte « *usomi* »

Les constituants d'une phrase sont généralement : les syntagmes nominaux et les syntagmes verbaux. Ce sont-là les constituants immédiats d'une phrase.

Les termes ou les phrases qui constituent une écriture ou une œuvre écrite s'appellent « texte ». Le texte est un ensemble de phrases formant une entité cohérente.

Néanmoins, le texte est tout ce qui est susceptible d'être interprété dans la vie humaine. Les tenants de la philosophie linguistique nous complètent quand ils affirment que dans la communication textuelle, il arrive à confondre l'encodeur et le décodeur. Ils confirment la possibilité d'objectivation textuelle au niveau de l'émetteur et celui du décodeur (lecteur). « L'expression comporte donc deux facettes : le contenu intérieur et son objectivation extérieure pour autrui (ou bien encore pour soi-même) », disent-ils³³.

Le texte est l'objet de lecture et de l'analyse. Ses bases sont des morphèmes, des phonèmes, des syntagmes, de rythme et de sonorité. La rédaction d'un texte exige la maîtrise de la ponctuation, l'orthographe, l'enchaînement des phrases et des paragraphes. L'orthographe distinctive doit permettre à l'évaluateur de dissiper les ambiguïtés que les apprenants, dans leur langage oral, ne peuvent pas toujours éviter. Elle permet d'éviter les confusions.

Exemples : « *Wote waliompokea, aliwapa uwezo kuwa wana* » est différent de « *wote waliompokea aliwapa uwezo wa kuoana* ».

Quant aux signes de ponctuation, ils donnent des indications sur la lecture du message, chose quelque fois négligée dans la conscientisante. La ponctuation transcrit un rythme du texte (les pauses fortes, les pauses moyennes et les pauses brèves) :

- Les pauses fortes (*pumziko ndefu* « : (! ? ... ») : nukta, alama ya mshangao, alama ya kuuliza na nukta tatu.
- Les pauses moyennes (*pumziko wastani* « ; : ») : nukta mkato na nukta mbili.
- Les pauses brèves (*pumziko fupi* « , () – ») : mkato, vifungo, kistari cha kituo au unganisho.
- On peut ajouter aussi les guillemets (*fungua asema, funga asema alama za kunukulu* : « »), les tirets de dialogue (cf. supra).

³³ P. ROBERT, *Dictionnaire le Robert*, t. II, Paris, Dictionnaire les Robert, 1986, p. 30 ; BARKIN, *Marxisme et philosophie du langage* (cité de mémoire).

Les (! ? ...) sont, dans un texte écrit, les indicateurs de l'intonation. Les (, ; : .) permettent de délimiter les parties du texte écrit et favorisent sa compréhension. Les (- «) permettent de transcrire le changement d'interlocuteur dans un dialogue (cf. texte dialogique).

Le paragraphe doit contenir plusieurs phrases qui offrent une unité de pensée. Les paragraphes sont séparés par des alinéas (un petit intervalle laissé en blanc). Après un paragraphe, on commence la ligne suivante légèrement en retrait. Cette disposition textuelle rend visible la structure logique d'un texte.

Nous exhortons donc nos éducateurs d'avoir des textes, des phrases simples et des mots pour permettre aux apprenants la compréhension facile, et surtout que ces mots doivent venir d'eux-mêmes.

3.4 COMMENT CONSTITUER UN TEXTE ?

3.4.1 Titre ou thème

Le titre ou le thème « kichwa cha usomi au neno kubwa » est pris comme le nom du texte. Robert définit le titre comme « désignation du sujet traité dans un livre ; un nom donné à une œuvre littéraire par son auteur et qui évoque plus au moins clairement son contenu »³⁴.

Les mots générateurs appris dans l'approche consensuelle de Paulo Freire sont minutieusement choisis. Ce sont soit des problèmes pour lesquels il fallait trouver des solutions, soit des solutions aux problèmes posés. Il en est de même des titres ou thèmes dans la pédagogie de la participation.

Il convient de connaître que les participants ou apprenants sont les principaux auteurs de leurs textes, c'est-à-dire ils répondent aux questions posées en débat autour du titre / thème / sujet. D'autres structuralistes / formalistes ont appelé ces questions « les topiques », donc « les lieux d'atterrissage dans le texte ».

Les réponses aux questions posées sont des idées maîtresses du texte. Néanmoins, elles doivent être regroupées selon l'ordre logique. Etant donné notre auditoire analphabète, il faut que le titre du texte soit court. Un titre très long ne permettra pas un bon passage de la lecture du titre à la lecture du texte.

Comment obtient-on un texte ? Plusieurs voies s'offrent à l'éducateur :

- Composition de l'éducateur ;

³⁴ P. ROBERT, *Op. cit.*, p. 30.

- Résumé ou compte rendu d'un débat des apprenants (cf. le Panel) ;
- Consultation des genres littéraires (livres, journaux, ...)
- A l'écoute des émissions radiodiffusées ou navigation à l'Internet ;
- Observation des dessins animés ou dessins générateurs (cf. Brain Storming) ;
- Observation de la nature ;
- Observation d'événements (faits marquants).

Les conditions pour être fructueux, le travail de l'élaboration d'un texte par l'éducateur sont résumées dans ceci : une préparation générale : l'éducateur pour remettre en état de parler aux apprenants et d'écrire des textes, il faut en tout temps et à chaque occasion qu'il tende à acquérir et à assimiler le plus de connaissances possibles.

Pour y parvenir, il doit faire une étude sérieuse, il doit pratiquer l'observation externe et interne, c'est-à-dire l'observation du monde externe (êtres et choses) et du monde intérieur, c'est-à-dire de ses propres sensations, impressions et sentiments. Il doit lire beaucoup de littératures et enfin il doit converser avec les gens.

3.4.2 Dialogue, conversation ou débat dirigé

L'organisation de ce genre d'exercice est souvent délicate. Avant de l'aborder avec une dose nouvelle, il convient de créer en classe un climat, une atmosphère de confiance et de liberté, par l'organisation d'exercices d'expression relativement facile en Kiswahili.

Deux obstacles sont à surmonter dans nos auditoires :

- il faut délier les langues : certains apprenants ont difficile à s'exprimer (en Kiswahili) ;
- il faut surmonter les barrières affectives : timidité et peur.

L'objectif du dialogue est de développer l'expression orale (Kiswahili) et l'esprit critique ; préparer l'expression écrite, initier les participants à participer à l'action sociale de leurs villages, cités ou villes, contribuer à leur auto-développement.

La préparation du dialogue est indispensable, car les improvisations échouent lamentablement la plupart du temps. On distingue deux sortes de préparations :

- *La préparation lointaine* : un mois, une semaine à l'avance, l'éducateur communique les titres des textes choisis par les apprenants, assortis de quelques questions accrochantes destinées à guider la réflexion des ap-

prenants et la séance ultérieure de dialogue. La formulation des questions d'introduction du texte est fondamentale. C'est à ces interrogations initiales que répondra le reste du texte.

- *La préparation immédiate* : Elle se fait le jour de l'exercice. L'éducateur peut exposer brièvement le texte, il peut l'introduire par une citation d'un auteur ou une affirmation particulière. Cette introduction doit servir de mise en train. Ici, dans le dialogue, l'essentiel est que le démarrage soit vif, percutant et qu'il suscite des réactions des apprenants. Sachant que, plus le débat est vif et riche, plus le texte du jour sera riche et ayant en nous l'idée d'éducation de base, il nous faut varier les textes par le principe d'interdisciplinarité.

Quel est le rôle de l'éducateur dans ce débat-dialogue ? La discussion est maintenant lancée, mais plusieurs problèmes, plusieurs questions se posent et risquent de l'entraver.

Trop souvent, l'éducateur du cercle d'alphabétisation est un obstacle, dans la mesure où il monopolise la parole, pérore, « tient le crachoir ». A la place du dialogue, lui prône le monologue. Moins l'éducateur parlera et interviendra, mieux cela vaudra. Dans ce dialogue, l'éducateur doit apprendre à se taire et devenir un arbre modérateur.

Monsieur André Giordon, professeur responsable de la Section de Didactique des Sciences naturelles à l'Université de Genève, dans sa déclaration, abonde dans le même sens : « *Nos études, nous sommes sous le vocable d'apprentissage – montrent que l'apprenant possède une foule de questions, d'idées et de façons de raisonner sur la société, sur l'école* »³⁵.

Comment l'éducateur peut-il faire parler tous les apprenants ? Ici, la disposition de la salle joue un rôle très important. Il faut rejeter la disposition traditionnelle en classe où les apprenants se tournent le dos ; ce qui ne favorise aucunement la conversation. Au contraire, la disposition en cercle ou rectangle suscite les échanges plus fructueux.

Cette disposition exige des groupes de dimension modeste, c'est-à-dire entre dix et vingt participants. Les principales questions qui puissent intervenir selon les finalités sont :

- Qu'est-ce que c'est ? Pour savoir le sens ;
- Pourquoi ceci ou cela ? Pour savoir le motif ;
- Qui fait quoi ? L'auteur et l'action ;
- Pour quelles fins ? Les motifs ;
- Dans quel contexte ? Circonstances ;
- Avec qui ? Les adjuvants ;

³⁵ Interview du professeur André Grondan.

- Comment ? : méthode ;
- A quelle condition : prix à payer ;
- Avec quels effets secondaires ? Adjuvant ;
- Avec quels effets pervers tolérés ? Opposants ;
- Avec quels effets pervers rejetés ? Opposants.

Dans ce dialogue, l'éducateur intégrera les apprenants passifs en les préparant ou en les aidant dans leurs interventions. Le dirigeant ne rejettera pas leur réponse quoiqu'elle soit fautive, mais il les encouragera en les orientant vers la bonne réponse.

Enfin, quand les apprenants parlent, discutent ; c'est une bonne façon de graver le texte dans leur mémoire. Ceci fera également que leur lecture ne soit pas un exercice mécanique, mais elle sera un exercice intelligent.

Lorsque tout le monde aura parlé et que chaque apprenant aura intervenu au moins une fois, nous concluons que le sujet ou le titre du texte avait passionné la classe par la pédagogie de la participation.

Précisons que le but du dialogue n'est pas de corriger le langage de nos apprenants, mais de les faire parler, participer à la découverte des solutions à leurs problèmes, même si, en parlant, ceux-ci commettent des fautes de langage. La correction est donc un élément secondaire dans ce débat-dialogue. Deux façons de corriger sont possibles.

Il s'agit de :

- *La correction différée* : l'éducateur note quelque part les fautes commises par les apprenants pour les corriger à la fin de la séance ; sans autant scandaliser ceux qui les auraient commises.
- *La correction immédiate* : elle se fait pendant la conversation. Cependant, elle est à déconseiller, car elle constitue un frein, un obstacle à l'expression libre des apprenants. Une bonne technique utilisable dans cette correction consiste à reprendre l'idée de l'apprenant, mais de façon indirecte ; correcte et légèrement interrogative. Là, l'apprenant, normalement, répond en reprenant la formule correcte de façon affirmative.

Certains apprenants distraits peuvent sortir du sujet du texte. A l'occasion, si la classe s'égaré mais que la conversation est animée, il n'est pas interdit de sortir du sujet. De même, c'est pendant le dialogue que l'éducateur confirmera ou infirmera les connaissances (représentations) des apprenants en leur proposant de nouvelles qu'ils n'ont pas³⁶.

Quand faut-il déterminer la classification du texte ? Pendant le dialogue, il est possible d'orienter les questions d'après la classification textuelle adaptée :

- Texte argumentatif à partir du dialogue argumentatif
- Texte descriptif à partir des questions qui partent de la description

³⁶ A. FAUNDEZ, *Pédagogie en quelques mots : Intercambios*

- Texte explicatif à partir des questions qui expliquent quelque chose
- Texte narratif à partir d'une histoire donnée ; etc.

Avant de passer au compte rendu du dialogue, notons qu'il y a plusieurs moyens de présenter un texte. On peut débattre autour du sujet / titre écrit au tableau ou sur un papier que devra avoir chaque apprenant, un dessin ou un événement. Après le débat avec les apprenants, l'éducateur fera le choix des idées maîtresses. Ces idées récoltées seront organisées pour une expression adéquate de la pensée du texte organisé.

Ce dialogue doit placer l'éducateur en communication directe avec ses apprenants. Il excite la recherche, oblige ces derniers à réfléchir tout en leur procurant la joie de découvrir la réponse, à réagir et à s'exprimer. Il donne hardiesse et confiance aux apprenants.

3.4.3 Le compte rendu du débat

Le compte rendu du dialogue c'est le texte d'étude dans l'auditoire d'alphabétisation. Ce texte est riche. Il contient les différentes informations que nous appelons dans le cadre d'alphabétisation « science » (sociale, naturelle, etc.).

Avec les apprenants, le compte rendu se fera de la manière suivante :

- Dégager le titre ou thème principal ou encore l'idée globale ;
- Classer les idées dans l'ordre où elles ont été données ; c'est-à-dire selon les idées maîtresses de base ;
- Faire un choix : éliminer les détails secondaires pour ne retenir que ceux qui sont importants.

Cet exercice n'est pas facile. Il a cependant une grande importance car il oblige à chaque apprenant à préciser sa pensée, à mettre de l'ordre dans ses idées, à distinguer l'essentiel de l'accessoire, à résumer dans une phrase un texte et à lui donner un titre. Ce texte sera rédigé avec clarté et cohérence.

3.4.4 Les variantes des textes

La classification des textes n'est pas exhaustive. Cependant, il importe de considérer les différents niveaux de classification. Un texte peut appartenir à plusieurs textes selon qu'on considère les niveaux. Dans ce travail, nous proposons les niveaux, les variantes des textes, la définition, les fonctions de communication et le registre de communication.

3.4.4.1 Tableaux des variantes des textes

<i>Niveau de classification</i>	<i>Variantes des textes</i>	<i>Définition</i>	<i>Fonctions de communication prédominante</i>	<i>Registre de communication</i>
Niveau de l'écriture / Forme 1	Texte prosaïque	La phrase est un véhicule de communication utile, strictement soumise aux exigences de la grammaire, ennemie de la polyvalence des mots, c'est un langage commun.	Toutes les fonctions, sauf la fonction poétique.	- Soutenu - Courant - Familier - Vulgaire.
	Texte poétique	Le poème remet en question la grammaire traditionnelle, cultive la polyvalence verbale et présente des écarts lexicaux, syntaxiques, sémantiques ... par rapport au langage « normal », ce texte tient compte des éléments phonétiques et rythmiques et d'une typographie particulière.	Fonction poétique prédominante	- Soutenu - Courant - Vulgaire.
	Texte calligraphique	Le calligramme est une écriture en forme d'image. C'est cette image qui reflète la structure ou la typographie du texte. Il peut s'agir d'un oiseau, du cœur, de la borne fontaine, la pictographie, etc.	Fonctions poétique et référentielle, peinture en parole.	- Familier - Vulgaire
	Texte icônique	Les icônes sont des dessins qui sont porteurs de sens. Ils présentent un univers linguistique par ce fait qu'ils véhiculent un message.	D'une façon implicite, il a la prédominance des fonctions émotives et référentielles.	
	La bande dessinée	C'est un univers linguistique formé d'une suite de dessins significatifs associés aux écritures qui les interprètent.	Toutes peuvent intervenir (en prédominance référentielle).	- Courant - Familier - Vulgaire.

<i>Niveau de classification</i>	<i>Variantes des textes</i>	<i>Définition</i>	<i>Fonctions de communication prédominante</i>	<i>Registre de communication</i>
Au niveau du contenu / fond	Le texte narratif	Une narration est un récit vivant et pittoresque d'une action dramatique. Un récit d'un enchaînement d'actes soit intérieurs et extérieurs qu'un ou plusieurs personnages accomplissent sous l'emprise d'une suite plus ou moins mouvementée de situations et d'incidents et qui convergent tous vers un événement final.	Référentielle	- Familial - Courant
Exploitation temporelle : temps verbaux (indicatif passé simple, imparfait narratif et autres marques temporelles).	Le texte narratif historique	Texte exposant en retraçant des événements mémorables en toute vérité tels qu'ils se sont réellement passés	Référentielle	- Courant - Familier
	Texte narratif fadine	Un récit d'une histoire plaisante, vraie ou supposée. Le mérite de cette composition réside surtout de la forme dans un style simple léger.	Référentielle	- Vulgaire - Familier
	Texte narratif oratoire	Récit ayant pour objet de prouver une thèse présentant les faits, sous celui de leurs espèces qui peut servir de base à la démonstration. Elle doit être vraie, mais elle peut adoucir la vérité quand elle est pressante et met en relief les détails favorables à la thèse.	Référentielle	- Soutenu - Courant
	Texte narratif poétique	Texte communiquant la vision d'une action plus ou moins imaginaires provoquant des impressions diverses et donnant un plaisir esthétique.	Référentielle	- Courant - Familier
	Fable	C'est un récit romanesque populaire et / ou artistique qui se confond quelquefois aux contes et / ou aux mythes.	Référentielle	- Courant

<i>Niveau de classification</i>	<i>Variantes des textes</i>	<i>Définition</i>	<i>Fonctions de communication prédominante</i>	<i>Registre de communication</i>
Fond, forme et fiction	Une nouvelle (cf. Roman)	Un récit généralement bref de construction dramatique, mais représentant une fiction et dont les personnages sont peu nombreux.	- Emotive - Référentielle	- Courant
	Epopée	Texte poétique très long où la légende se mêle à l'histoire pour célébrer un héros ou un fait marquant.	Référentielle	- Courant
	Tableau	Un texte très court, poétique, octosyllabe plaisant et / ou édifiant appartenant à la littérature du Moyen-Age.	Référentielle	- Courant - Familier
	Mythe	Un texte romanesque dont la visée est collective et intégratrice. D'origine populaire, récit fabuleux confondu aux fables et légendes.	Référentielle	- Ourant - Familier
	Conte merveilleux	Texte où le surnaturel se mêle de façon harmonieuse à la réalité, de manière à produire l'enchantement du lecteur.	Référentielle	- Courant - Familier
Forme et fond	Pamphlet	Un court texte satirique qui attaque, avec violence, une idée établie, un personnage connu,...	- Référentielle - Conative.	- Courant - Familier.
Fond, exploitation spatiale / temporelle	Texte descriptif	Un texte dont le contenu s'attache à décrire, à dépeindre le texte surtout pittoresque, réaliste, caractéristique et original.	- Référentielle	- Courant - Familier
	Un descriptif – tableau	Un texte qui dépeint un spectacle, un phénomène, un objet, une action ou un lieu (photographie).	- Référentielle	- Courant - Familier
	Un descriptif – portrait	Texte descriptif d'un être sous ses aspects physiques ou moraux.	- Référentielle et émotive et / ou conative	- Vulgaire - Courant
	Un descriptif – le caractère	Un texte descriptif, un portrait d'un être ou d'un personnage type (ou idéal).	- Référentielle	- Courant - Familier

<i>Niveau de classification</i>	<i>Variantes des textes</i>	<i>Définition</i>	<i>Fonctions de communication prédominante</i>	<i>Registre de communication</i>
Fond	Texte didactique	Texte qui vise à instruire. Il peut s'agir d'un texte en rapport avec l'enseignement	- Référentielle (conative)	- Soutenu - Courant
	Texte documentaire	Texte dont le contenu repose sur les documents	- Référentielle	- Soutenu - Courant
	Texte démonstratif ou analytique	C'est un texte didactique qui explique, par des expériences, les données d'une science, le fonctionnement d'un mécanisme donné. Ce texte peut procéder d'une analyse.	- Référentielle	- Soutenu - Courant
Fond et forme	Rapport	Un texte qui est un récit, une relation ou un témoignage, il est surtout circonstanciel, fixé dans le temps et dans l'espace	Emotive Référentielle Métalinguistique	- Courant
	Texte épistolaire	C'est un écrit (texte) que l'auteur (expéditeur) adresse au destinataire pour lui communiquer quelque chose. Le texte informe sur la provenance, l'adresse de l'auteur et la date. Le message annonce une circonstance donnée.	Emotive Conative Référentielle Métalinguistique	- Courant - Familier
	Procès-verbal	Un texte qui est un acte dressé par une autorité compétente et qui constate un fait entraînant des conséquences juridiques. Il peut s'agir d'un texte de relation officielle de ce qui a été dit dans une réunion (généralement écrit au style direct).	- Emotive - Conative - référentielle	- Courant
	Compte-rendu	Un texte écrit au style indicatif qui rapporte ce qui a été dit dans une réunion.	Métalinguistique Référentielle	- Courant
	Communiqué	Un court texte qui annonce la chose ou qui avise le public de quelque chose. Il peut s'agir d'une note de service, d'un communiqué de presse, communiqué nécrologique, nuptial, d'alerte, etc.	-	-
	Invitation	Un texte généralement court dont l'objet est de prier quelqu'un de se rendre ou de se trouver à quelque endroit, d'assister à quelque chose...	-	-

<i>Niveau de classification</i>	<i>Variantes des textes</i>	<i>Définition</i>	<i>Fonctions de communication prédominante</i>	<i>Registre de communication</i>
Fond , exploitation spatiale et temporelle	Texte biographique ou texte autobiographique	Texte dont le contenu relate la vie soit de l'auteur, soit des personnages.	- Emotive - Référentielle - Conative	- Courant - Familier - Vulgaire
	Texte vulgarisateur	Texte publicitaire, adapté à un lecteur non spécialiste et dont l'objectif est d'informer tous les lecteurs	- Conative - Référentielle	- Courant - Familier
	Texte programmatique	Texte exposant généralement les intentions ou les objectifs, un plan d'un auteur ou d'un personnage.	- Référentielle	- Soutenu - Courant
Moyen de communication	Texte oral	Un texte oral se transmettant d'émetteur au récepteur (interlocuteur) par la parole (verbale).	- Toutes	- Tous
	Texte écrit	Est une composition littéraire faite au moyen de supports écrits.	- Toutes	- Tous
	Texte gestuel ou mimique	Un ou plusieurs mouvements significatifs qui véhiculent un message, employé généralement par les sourds-muets.	(Emotive, conative, référentielle) métalinguistique.	-
	Texte théâtral ou dramatique	Texte contenant une action dramatique où les acteurs parlent et agissent. Il y a association des gestes aux paroles.	- Emotive - Conative - Référentielle	- Familier - Vulgaire
Exploitation du discours	Texte monologique	Texte de l'auteur narrateur où un personnage monopolise la parole	- Emotive - Référentielle	- Soutenu - Courant - Familier - Vulgaire
	Texte dialogique	Texte où les personnages se partagent la parole. Il y a échange linguistique.	- Emotive - Conative	- Courant - Familier - Vulgaire

<i>Niveau de classification</i>	<i>Variantes des textes</i>	<i>Définition</i>	<i>Fonctions de communication prédominante</i>	<i>Registre de communication</i>
Exploitation	Soliloque	Texte monologique intérieur où un narrateur / un personnage s'interroge, s'adresse à lui-même	- Emotive - Référentielle	- Familier - Courant
Fond, sentiment provoqué par le contenu	Texte tragique	Texte dont le contenu provoque la tristesse ou le pathétique chez le lecteur.	- Emotive - Conative - Référentielle	- Soutenu - Courant
	Texte comique	Texte dont le contenu provoque la joie et le rire chez le lecteur	- Emotive - Conative - Référentielle	- Soutenu - Familier - Vulgaire
	Texte tragi-comique	Texte dont le contenu provoque alternativement deux sentiments chez le lecteur (la joie et la tristesse)	- Emotive - Conative - Référentielle	- Soutenu - Courant - Familier
	Texte hédonistique ou pornographique	Texte dont le contenu provoque le plaisir chez le lecteur. Quand il s'agit d'un plaisir sexuel, on parle d'un texte pornographique.	- Emotive - Conative - Référentielle	- Familier - Vulgaire

3.4.4.2 *Texte argumentatif (« usomi wa hoja ») dans l'éducation de base*

- Argumenter (kutoa hoja)
- Prouver (kusibitisha, kuzahirisha)
- Confirmer (kuhakikisha, kusibitisha)
- Infirmer (kubatili, kutangua).

Argumenter c'est présenter un raisonnement construit. L'élaboration d'un texte (écrit) argumentatif se fait en deux temps :

- La recherche des idées
- La mise en forme des idées.

3.4.4.2.1 **La recherche des idées**

Où trouve-t-on les idées ? L'éducateur ne doit pas perdre de vue dans l'entreprise éducative de la participation, à savoir « on ne peut transmettre des connaissances comme on transmettrait des contenus d'un récipient dans un autre »³⁷.

Les éducateurs comme les apprenants, tous ont des idées. Ils observent des faits, ils s'étonnent et leur étonnement devant ce qu'ils entendent affirmer ou nier fait naître chez eux des questions. L'éducateur qui fait composer un texte argumentatif doit savoir que dans la recherche des idées, trois éléments sont importants :

- L'idée directrice ou encore la thèse
- Les arguments
- Les exemples.

Pour attaquer un sujet, il faudra l'interroger, lui poser beaucoup de questions.

Exemples :

- Qui dit cela ?
- Que dit-il exactement ?
- Pourquoi le dirait-on ?
- Qu'est-ce qui est affirmé ou nié ?
- Puis-je trouver des raisons qui permettent de dire une telle chose ?
- Quelles peuvent être les connaissances d'une telle conviction ?
- Puis-je trouver des exemples pour illustrer telle ou telle autre idée (affirmation) ?

³⁷ Cf. Interview du professeur André Grondan.

- Puis-je avoir des objections, soit des témoignages (des apprenants, de moi-même, des autres auteurs – livre, radio, ... – des sages du village, des autorités, etc.) ?
- *La thèse (wazo au jambo liongozi)* : la thèse est le point de vue qu'il s'agit de justifier dans le texte argumentatif.
Exemple : « Najua njia moja nzuri ya kusafiri kuliko kuenda na gari ni kutumia baskeli »
- *Les arguments (hoja)* : ce sont les éléments abstraits qui permettent de justifier l'idée directrice (thèse).
Exemples :
 - « Kusafiri kwa baskeli kunamruhusu msafiri kuwa huru »
 - « Kusafiri kwa baskeli kunampa msafiri kuongeza maarifa au ujuzi ».
 - « Kusafiri kwa baskeli kunaleta afya, kunaleta nguvu mwilini ».
- *Les exemples (mifano)* : ce sont des éléments concrets qui servent à illustrer les arguments.
Exemples :
 - Kuona mito njiani, nyama, miti, mawe...
 - Mlimo, hadizi ya inchi,...
 - Chakula kikiwa kibaya namna gani, chaonekana ni kitamu ... usingizi nono ! (Un repas grossier paraît savoureux... quel bon sommeil !)

Les exemples sont empruntés à tous les domaines : expérience, connaissances historiques, sociologiques, artistiques et littéraires ; les grands événements de l'actualité. Mais il faut éviter de se borner aux allusions rapides et de développer l'exemple trop longuement.

3.4.4.2.2 La mise en forme (hoja lenyewe)

- *Introduction ou la formulation du problème (mtangulizi – ingilio)* : elle doit amener le sujet, le poser et annoncer le corps qui va suivre sans présenter la méthode à suivre dans le développement.
 - Amener le sujet (*kueleweshwa neno kubwa*) : On peut faire notamment d'une observation concrète (fournir par l'actualité à la vie de chaque jour) le point de départ de sujet de manière historique ou encore lier la question à la réflexion plus générale.
 - Poser le sujet (*kuuliza neno kubwa*) : Formuler une question d'introduction à laquelle répondra le reste de la compréhension argumentative. Nous devons savoir qu'une introduction ne dégage au-

cun problème, ne permet pas de construire une argumentation. Elle annonce seulement un catalogue ou description (cf. textes narratifs).

- Présenter la méthode (*kuonyesha mwenendo wa hoja lenyewe*): Ici, il est question d'annoncer le plan tel qu'il sera suivi dans l'argumentation en posant quelques questions simples y relatives. Il ne faut pas, dès l'introduction, répondre au problème. L'introduction n'anticipe pas sur le développement et la conclusion.

- *La discussion du problème* : le développement (*hoja lenyewe*) :

- L'ordre des arguments (le plan) : il faut suivre un fil directeur. Après chaque paragraphe, on doit s'être rapproché de la réponse cherchée. Suivre l'ordre logique. Quelle logique faudra-t-il choisir ?
 - Le plan progressif : de l'idée la moins importante à la plus importante ou de l'idée la plus évidente et la plus banale à la plus originale.
 - Le plan dialectique : on procède de la thèse, antithèse et synthèse.

Exemple :

- ❖ Le voyage en voiture permet de gagner du temps (safari kwa gari yaruhusu kukomboa wakati) : idée numéro 1 (thèse).
- ❖ Mais le voyage en bicyclette permet de découvrir la nature (lakini safari kwa baskeli inaturuhusu kutambua mazingira) : idée numéro 2 (antithèse).
- ❖ Le voyage idéal ? La voiture... à condition de savoir s'arrêter pour découvrir la nature (safari ya kutarajiwa ni safari ya gari ila ni vema kusimama ili kutambua mazingira) : idée numéro 3 = 1 + 2 = synthèse.
- La progression de l'argumentation : elle se réalise par les signes des ponctuations permettant de suivre le rythme logique de la pensée, la disposition en paragraphes dont chacun correspond à un argument précis contenant un ou plusieurs exemples qui illustrent l'argument ; les liens logiques qui précisent le rapport entre le disparate ordre des mots.

Exemple : Placé en tête de phrase ou entre sujet et verbe, un complément circonstanciel prend beaucoup de relief ; recourir à des formules d'insistances : « *Baadaye, kwa muda wa saa moja, mtalii akaendelea safari yake ya utali. Tazameni ! makao niliyochagua* ».

- Le passage d'une idée à l'autre : tout énoncé contient un élément (connu) qui sert de point de départ. C'est le thème (*jambo*) et il ap-

porte un élément d'information nouveau qui constitue l'aboutissement de la pensée (on l'appelle le propos – *makusudi*).

Exemple : Njia moja iliyo bora ya kusafiri (thème = jambo) *ni kusafiri kwa baskeli* (*makusudi au wazo*).

Cette organisation du thème et du propos dans une suite de phrase permet de distinguer deux types de progression :

- *La progression linéaire* : le propos de la première phrase devient le thème de la phrase suivante.

Exemple : Njia moja iliyo bora ya kusafiri (thème 1) *ni kusafiri kwa baskeli* (propos 1). *Msafiri* (thème 2 = propos 1) *anasafiri wakati anapotaka* (propos 2).

- *La progression constante* : le thème est repris d'une phrase à l'autre et complété par un propos différent.

Exemple :

Le promeneur (thème) peut partir quand il le veut (propos 1).

Il (thème 2 = thème 1) s'arrête quand il le veut (propos 2).

Il (thème 3 = thèmes 1 et 2) observe tout le pays (propos 3).



- *La conclusion ou la réponse au problème (hitimisho)* : elle doit aboutir à la réponse précise à la question posée dans l'introduction. Elle doit venir après un résumé rapide récapitulatif de l'argumentation. Elle présente une argumentation objective suivie d'un point de vue personnel. Aussi conseillons-nous les éducateurs de savoir à ce niveau ouvrir des perspectives plus larges à nos lecteurs (chercheurs).

3.5 TEXTES DES AUTRES AUTEURS

Ce sont des textes qui n'ont pas été composés par les participants. Ils appartiennent aux auteurs qui sont hors du centre d'éducation de base. Il ne faut pas, sous prétexte que l'on constitue les textes avec les apprenants, rejeter les textes des autres auteurs, qui même à ce niveau, sont encore profitables et fructueux ; nous pensons notamment aux journaux, aux textes bibliques, et autres livres scientifiques des auteurs d'expression Kiswahili.

Le premier contact de l'éducateur avec le texte d'un autre auteur est essentiel tant pour en assurer la compréhension la plus fidèle possible que pour éviter de transmettre des connaissances erronées aux apprenants et, par-là, une conclusion hâtive. C'est pourquoi, les démarches suivantes sont préconisées pour l'aider :

- L'observation du texte (origine, genre et le titre du texte) ;
- Première lecture pas à pas très lente, sans prendre note et sans idées préconçues pour arriver à une compréhension globale.
- Deuxième lecture très lente en suivant les principes méthodologiques suivants :
 - aller du signifiant au signifié. La structure typologique du texte traduit visuellement que chaque paragraphe constitue un ensemble de signifiants et est une subdivision du discours. Il s'agira d'observer les dimensions des unités, leur répartition aussi bien que leur nombre ;
 - clarifier au fil du texte le sens des mots inconnus, en se référant au dictionnaire « *kamusi* » et au contexte où fonctionne le mot, dans la situation où il est employé ;
 - rechercher mentalement les limites de la matière prévue par rapport au programme d'éducation et à la précision des matières ;
 - si le texte initial est d'une langue autre que celle de l'enseignement-apprentissage, songer à une éventuelle interprétation ou reformulation d'une hypothèse d'interprétation du texte qui constituera le texte nouveau à étudier.

3.5.1 Le but des textes d'autres auteurs

Sans rejeter la déclaration de Jacques Dubois : « les problèmes de relation entre littérature d'une part, science, philosophie et pensées politiques de l'autre est vaste et complexe. L'interdépendance de ce domaine peut être pensée, à la façon de Lucien Goldmann, sur le monde de l'homologie structurale »³⁸.

Nous confirmons avec Antonio Faundez que « la plus grande part des connaissances (sciences, croyances, émotions, etc.) s'expriment et se communiquent au moyen des textes oraux ou écrits »³⁹.

³⁸ S.J. DUBOIS, *Institution de la littérature*, Bruxelles, Labor et Fernand Nathan, 1986, p. 59.

³⁹ A. FAUNDEZ, *Op. cit.* Editorial *Intercombios* 1998.

Etant donné que les sciences se communiquent au moyen des textes, les textes des autres auteurs auront pour but de mettre l'apprenant dans l'entreprise scientifique, multidisciplinaire et interdisciplinaire. Voilà l'objectif de tout processus éducatif.

3.5.2 Le choix des sujets (des titres)

Les choix du sujet à développer est particulièrement délicat. Tout au long de la formation, l'éducateur et les apprenants sont en contact avec les littératures des autres auteurs (textes bibliques, journaux et autres ouvrages). Aussi arrive-il aux apprenants de présenter à l'éducateur leurs textes ou leurs difficultés rencontrées dans les textes.

Pour arriver au choix judicieux des sujets, il importe de lire avec les apprenants « les sommaires » ou encore les tables des matières des ouvrages. Ceci permet aux lecteurs d'avoir un aperçu général sur les contenus des livres. Le titre ou le sujet qui coïncidera avec leurs intérêts scientifiques sera maintenu pour l'étude. Après discussion autour du sujet choisi, l'auditoire sélectionnera les sujets maintenus.

3.5.3 Comment préparer le texte d'un autre auteur ?

L'analyse textuelle que nous prônons est essentiellement structurale car elle n'exige que *le texte* comme matériel d'appui. A part celle-ci, il y a d'autres qui exigent une documentation complémentaire sur la vie de l'auteur (biographie) et l'histoire de l'époque (problèmes politiques économiques et sociaux, ...) ⁴⁰.

Cette préparation exige l'exploitation orale et scripturale. Elle comporte les étapes suivantes :

3.5.3.1 Présentation

- Indiquer le nom de l'auteur, les titres de l'ouvrage auquel appartient l'extrait textuel à étudier.

⁴⁰ J.-B. KAMBALE Kiyana, Essai d'analyse structurale de l'Évangile selon Luc, T.F.C., Rutshuru, ISP (inédit), 1997, p. 14.

- Situer cet extrait textuel dans l'ensemble de l'œuvre. S'il s'agit d'un article, il faut présenter l'auteur, le nom du journal (ou revue) qui contient l'article, c'est-à-dire observer ou faire observer le texte. Cet examen portera sur l'origine du document (la date, auteur et lieu), sur le genre littéraire (récit – exposé – article – texte polémique...), le titre qui peut éclairer l'ensemble de la signification. L'éducateur n'oubliera pas de résumer brièvement les éléments de l'action nécessairement à la compréhension du texte.

3.5.3.2 *Lecture*

Lire le texte d'une manière nette et expressive.

3.5.3.3 *Idee générale : introduction*

Dégager le sens général du texte. D'une façon succincte. Il s'agit d'examiner la composition du texte (prosaïque ou poétique, théâtral, dialogique, romanesque, texte narratif) car « la langue de la poésie diffère de celle de l'usage courant ». S'agit-il de la revue, journal, hebdomadaire, bimensuel, trimestriel, semestriel, annuel, ... ?

3.5.3.4 *Débat dirigé : dialogue*

Au moyen des questions, découvrir les connaissances qui fondent l'objectif de l'auteur en écrivant son texte (connaissances scientifiques, religieuses, etc.). Les réponses aux questions de l'éducateur constituent les idées maîtresses du texte. Ce débat se fait pendant que le texte est « écrit soit au tableau soit sur le papier ».

3.5.3.5 *Conclusion*

Présenter un bilan des idées maîtresses en dégagant les conclusions partielles du débat et éventuellement établir des rapprochements avec d'autres textes vus.

3.5.4 De la lecture à l'écriture

Après l'explication orale (première étape), vient le moment favorable de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

3.5.4.1 Lecture

Elle est faite par l'éducateur de même que les apprenants. « L'éducateur lira lentement le texte en montrant chaque mot sans perdre le sens de chaque phrase. Ensuite il lira avec les apprenants, puis chaque apprenant lira seul ».

3.5.4.2 Ecriture

Les apprenants choisiront eux-mêmes le mot qui leur semble difficile. Le mot sera étudié d'une façon structurée, d'après la progression de la méthode conscientisante si c'est nécessaire. Souvenons-nous que les mots utilisés dans le langage courant des apprenants ne seront pas difficiles à étudier malgré la complexité de leur graphie.

Exemple : Les complexes consonantiques.

3.5.4.3 Composition

- Formation des mots nouveaux à partir des lettres du mot étudié,
- Formation des phrases nouvelles à partir des mots nouveaux,
- Formation des textes nouveaux à partir des phrases nouvellement formées.

3.5.4.4 Travail pratique

Plusieurs cercles d'éducation sont abonnés au périodique « *Kweli kabisa* ». Choisissez un extrait textuel qui sera l'objet de votre étude. Présenter les grandes subdivisions de votre démarche de pédagogie de la participation.

Exemple :

- *Présentation* : Gazeti « *Kweli kabisa* » la wataalamu wa vijijini namba 1, Januari, Februari, Machi, 1998. Habari « Ufugo : magonjwa gani yaliua kuku zetu ? », ukarasa wa 5 na wa 6. « Kweli ! Kabisa ! ni gazeti la wa-

taalamu wa vijijini, nalo latufunza kuhusu makao yetu, mlimo, ufugo, na afya. Habari yetu inahusu ufugo wa kuku, hatari ya ugonjwa wa tonga, namna ya kukinga kuku wetu. »

- *Introduction : idée générale du texte* : Kuchanja kuku ni kwa maana ili kumkinga kwa ugonjwa wa « tonga » kwa kuwa viini vyake havina dawa. Usomi wetu ni tofauti na tenzi. Maneno yake hayatungwe katika mashairi.
- *Dialogue (débat)* : Kwa nini tufuge kuku ? R/ Ili tupate nyama, tupate mayayi, na pesa. Kati ya mlimo na ufugo hapa kijijini, ni nini mnaona ina faida ? R/ Ufugo ni bora mjini Kiwanja kwani kuku wawili wanauza sawa na mfuko wa maharagwe. Kwa miezi mine tunapata mifuko miwili kwa mlimaji, kuku sita au zaidi kwa mfugaji.
 - Q. Je ! Kuku wetu wapatwa na magonjwa ya « tonga » ?
 - R. Ndiyo ;
 - Q. Je ! kuna matibabu kwao ?
 - R. Hapana, ndiyo maana wanakufa.

N.B. : Au cours de ce débat, l'apprenant profitera des connaissances scientifiques nouvelles.

- *Conclusion* : Kuona mlimo hauna faida nyingi sana (hasa ule wa maharagwe mjini mwetu), sote tufuge kuku na kufanya mlimo ndogo. Kuona kuku wetu huhatarika na magonjwa, tuwachanje dawa kwenyi chumba cha dawa ya wanyama. Tule nyama ya kuku, mayayi yake na tuuze kuku ili tupate pesa.
- *De la lecture à l'écriture.*

Texte : « Namna gani kuwachanja kuku ? »

« Isiwe kama majani tuliyoitaja hapo juu katika kwadrati yapiganisha kweli vizuri ugonjwa huu, hakuna dawa ya kuponyesha. Hapa, kuna mawili na ni jambo limoja tu twaweza kuchagua : kuona kuku zauawa na ugonjwa huu, ukimtolea kiasi kidogo cha dawa hiyo ; mwili wa kuku wapiga ugonjwa huo, ukitoa « viini » ambavyo vyapiganisha mtindo huo wa sumu (...) ».

N.B. : L'auteur classe à la fois le nom poule en classes 1, 2 et 9. Cependant il est préférable de la classer en classe 1 et 2. Séquence choisie :

« Namna gani kuwachanza kuku ? »

- Observation des micro-univers linguistiques qui sont voisins
- Après lecture, étude du mot « kuwachanza » : observation, lecture et écriture.

- *Formation des mots* : chache, chui, naja, je, no, chinja, kawa, kiu, kuwaka, kuwika, kuchoka, njia, wawe, wako, wake.
 - *Formation des phrases* :
 Wake wachache wanachinja nyama.
 Kumkuta chui mwenye njaa njiani ni hatari.
 Jogoo anawika.
 Kuchoka njiani ni kuwa kama mgonjwa.
 Kahawa haiwezi kumaliza kiu.
 Ukichinja nyama, chakula cha chui ni nyama na damu.
 Wake wao, wale ni walemavu.
 - *Formation des textes* :
 Choo ni vema kiwe inje ya makao ya watu, hata wawe waume au wake wao, wachache au hapana. Lakini hange na chui, chakula chake, ni watu.
- N.B. :** Dans la formation des phrases et des textes, les apprenants sont libres de faire intervenir les lettres déjà étudiées. L'éducateur peut s'y recourir pour faire assimiler les lettres apprises.

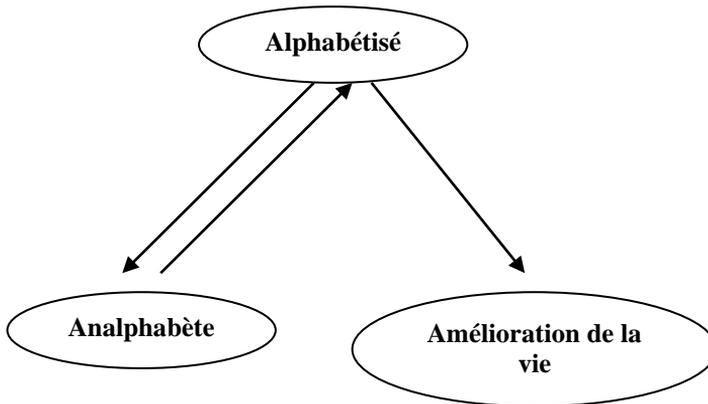
CHAPITRE QUATRIEME

L'INTERDISCIPLINARITE DANS L'EDUCATION DE BASE

Dans la mesure du possible, dit Antonio, le processus éducatif devrait être multidisciplinaire et interdisciplinaire de manière à englober la diversité des systèmes conceptuels ainsi que l'unité de la réalité (cf. Pédagogie du texte en quelques mots).

L'intégration de toutes les sciences dans l'éducation de base trouve sa justification dans la recherche des solutions aux obstacles rencontrés dans ce domaine, à savoir son inefficacité. Les alphabétisés retombent encore dans l'analphabétisme. Ils n'arrivent pas à s'auto-prendre en charge, c'est-à-dire à améliorer leurs conditions de vie.

A cette question, « quel type d'homme avons-nous formé dans les centres d'alphabétisation » ? Les éducateurs de base ne parviennent pas à répondre.



Par ailleurs, l'alphabétisation considérée au sens strict de savoir lire et écrire, limite l'éducateur dans son action. Ayant l'idée que l'alphabétisation est la clé du développement et pourtant lire et écrire sans autre chose n'amène pas au développement, nous devons élargir nos dimensions.

L'intégration des sciences (naturelles, sociales, langues et mathématiques) ne s'écarte pas des recommandations du Conseil International d'Education des Adultes (C.I.E.A.) présentées à la Commission Internationale d'Education et d'Apprentissage pour le XXI^e siècle, à savoir « *est essentielle l'intégration de toutes les disciplines comprenant l'éducation générale, politique, culturelle et il nous faut outrepasser les présomptions et les dichotomies* ».

La formation technique et la reconversion vont de pair avec l'acquisition d'aptitudes sociales. Les qualifications professionnelles capables englobent l'apprentissage, la communication des aptitudes analytiques à tous les niveaux. Il n'y pas de savoir et de savoir-faire ultime. L'épanouissement de la personne devrait interagir avec le développement social et le renforcer. L'amélioration de la qualité ne devrait pas diminuer l'engagement et l'offre de l'éducation pour tous. Des efforts nationaux ne devraient pas saper les structures locales à orientation communautaire et leurs besoins.

Pouvons-nous confirmer que ceux qui ont été formés en sciences sont développés ? En République Démocratique du Congo, plusieurs sciences ont mis l'accent sur l'intellectualisme et pas assez sur le caractère. Rabelais disait : « *Science sans conscience n'est que ruine de l'âme* ». La science peut être considérée comme un revolver dans la main d'un kidnappeur. Elle a servi aux hommes dans la fabrication des armes pour s'entretuer. Elle sert aux politiciens de moyen de ruiner la situation socio-économique de leur pays.

La formation scientifique en République Démocratique du Congo met d'accent sur la mémoire et pas assez sur le jugement. C'est la raison pour laquelle les intellectuels sont manipulés par n'importe quel mouvement.

Dans l'éducation de base, l'intégration des sciences vise à produire des personnes éduquées de niveau des dimensions multiculturelles. Est éduquée, une personne qui fait un travail productif pour elle-même et pour la communauté, une personne qui sait choisir son occupation et qui l'aménage avec succès, qui sait l'importance d'un travail bien fait. C'est une personne qui apprécie la valeur sociale de son occupation, qui sait planifier sa vie économiquement, qui sait orienter ses dépenses, un acheteur informé, qui sait prendre des mesures appropriées pour défendre ses intérêts. Elle attache une grande importance aux relations humaines et mène une vie sociale riche, honnête, sincère et variée. Elle apprécie et respecte la famille comme une institution sociale importante qui conserve les idéaux familiaux et communautaires, qui entretient des relations familiales d'une manière démocratique et qui est citoyen de sa nation au vrai sens du mot.

Une personne éduquée est sensible aux disparités des espèces humaines. Elle agit pour corriger, pour améliorer et pour changer des conditions incorrectes de sa société. Elle comprend et cherche à comprendre les structures institutionnelles de sa communauté et résiste aux propagandes. Elle met sa connaissance scientifique au service de l'humanité et qui est membre coopérateur de la communauté mondiale (cf. globalisation ou mondialisation, voire planétarisation).

4.1 SCIENCES NATURELLES

- La géographie physique : climat, relief
- Ecologie : - protection de l'environnement
- gestion de l'environnement
- Agriculture, pêche & élevage
- Santé communautaire (hygiènes et prévention des maladies).
- Hygiène du corps
- Entretien de la maison
- Hygiène alimentaire.

Notons qu'un texte ne peut pas avoir toutes les sciences à la fois. On peut développer un aspect comme les apprenants ne sont pas de bons lecteurs. Leurs textes ne doivent pas être très longs. C'est pourquoi, l'éducateur abordera les notions essentielles, en grande part, dans le dialogue (débat).

4.2 SCIENCES SOCIALES

L'homme étant un être social, c'est-à-dire qui veut vivre en compagnie de ses semblables, il veut travailler pour la société. Il pense comme les autres hommes, il veut se sentir guidé et protégé par son hiérarchie.

Les sciences sociales se fixent comme objectifs, en éducation de base :

- Faire prendre conscience, par l'enseignement-apprentissage, à l'apprenant de ses devoirs et de ses droits à l'égard de sa famille, de ses compatriotes et de sa patrie ;
- Faire sentir à l'apprenant et lui faire comprendre qu'il est dépendant des autres et non autonome ; qu'il est épaulé et non isolé et qu'il est appelé à être dévoué pour ses semblables.

Bref, les sciences sociales ont pour tâche de faire de l'apprenant un être capable de vivre en société.

Parmi les sciences sociales, on peut distinguer :

- L'anthropologie
- La géographie humaine (la démographie)
- Histoire des peuples
- Sociologie
- La législation sociale
- Droits (protection de l'enfance et gender)
- Economie politique
- Savoir-vivre (civisme)
- Développement social.

Ces sciences étudient l'homme, ses origines jusqu'à présent, ses relations avec d'autres hommes, les cultures, les civilisations, législation sociale, économie familiale (domestique), actualité, systèmes de gouvernance, etc.

4.3 LES MATHEMATIQUES DANS LA PEDAGOGIE DU TEXTE

4.3.1 Le but des mathématiques

Le but de l'arithmétique dans un centre d'éducation est, en général, d'apprendre (aux apprenants) :

- A résoudre les problèmes pratiques dans la vie courante qui se posent sur le plan social, sur le plan familial ou sur le plan professionnel ;
- A lire et écrire les calculs de la lettre au chiffre
- A connaître à fond les unités pratiques du système métrique (toutes les mesures : capacité, longueur, poids, temps, les formes géométriques,...), les opérations d'achat et vente et les partages.

C'est le moyen de rendre apte, nos apprenants à se titrer d'affaire pour une multitude des problèmes rencontrés dans la vie pratique. Quand l'arithmétique n'est pas concrète, elle répugne à nos apprenants. L'arithmétique pour qu'elle soit intéressante et active, elle doit être pratique ; c'est-à-dire, elle doit partir de la vie pratique. La plupart des apprenants savent calculer mentalement, cependant, ils ne savent pas lire et écrire les calculs.

S'agissant de la pédagogie du texte, tout doit sortir du texte. Certains micro-univers linguistiques peuvent être transformés en micro-univers mathématiques ; bref, avant qu'ils soient micro-univers mathématiques, ils sont d'abord micro-univers linguistiques.

Exemples :

Macro-univers linguistiques	Micro-univers mathématiques
Moja	1
Mbili	2
Tatu	3
Inne	4
Tano	5
Sita	6
Saba	7
Nane	8
Kenda	9
Kumi	10
Sufuri	0

4.3.2 La numération en pédagogie du texte

Les succès ou les échecs de l'apprentissage des mathématiques dépendent des premières leçons de calculs. Toutes les mathématiques ont la numération pour base. C'est pourquoi la numération est très importante. Comme la numération parlée est supposée maîtrisée par les apprenants adultes et jeunes, l'accent est mis sur la numération écrite.

On parle des unités, des dizaines, des centaines puis des millions. Comme les dix chiffres des unités constituent la base de l'enseignement de l'arithmétique (0,1,2,3,4,5,6,7,8,9), il faut utiliser leurs Macro-univers linguistiques avant de passer aux micro-univers mathématiques.

L'éducateur et ses apprenants composent un texte – arithmétique ensemble.

Exemple : Titre du texte : *Mlimo wa tomate*.

Ilikuwa juma tatu, Filipino alipofikiria kufanya mlimo wa tomate, akanunua mbegu na kuziweka udongoni kuwa shamba la miche (pépinière). Kopo moja ya mbegu aliinunua dola 10. Akanyunyuzia maji kila asubui na kila mangaribi kwenye shamba lake la miche muda wa siku tatu tangu juma inne.

Alinyunyuzia maji shambani mara ngapi ?

Katika siku gani, na siku ngapi za juma alifanya kazi ?

N.B. : Pour constituer ce texte, suivez la procédure telle que annoncée au chapitre troisième. Lisez-le avec les apprenants. Avec eux, l'éducateur choisira les questions pour passer à la résolution.

- Filipino ananunua mbegu : kopo moja.
- Filipino ananyunyizia maji : siku tatu.
- Filipino alitumika tangu juma tatu.

Noms	Nombres	
	<i>Micro-univers linguistiques</i>	<i>Micro-univers mathématiques</i>
Kopo	Moja	1
Siku	Tatu	3
Juma	Tatu	3
Dola	Kumi	10

- *Première étape* : Les chiffres 1 + 3 amènent à l'étude des unités : la numération de 0 à 9.
- *Deuxième étape* : A partir de l'exercice, on passe aux opérations. Souvenons-nous qu'il y a quatre opérations (addition – division – soustraction – multiplication).

Exemple (même exercice) :

- ◆ Filipino alitumika siku ngapi ?
- ◆ Filipino alinyunyizia maji siku ngapi katika muda wote ?
 - Juma tatu (1) + juma inne (1) + juma tano (1) + alhamisi (1).
 - R/ $1 + 1 + 1 + 1 = 4$ (kuongeza)
- ◆ Filipino alinyunyizia maji siku ngapi katika muda wote ?
 - R/ Asubui na jioni : mara mbili kwa siku.
 - Siku moja (1) - Mara mbili (2)
 - Siku tatu (3) – Mara mbili kwa siku [3×2 (kuzidisha)] = 6.
- ◆ Filipino akigawa siku zake za kazi mara mbili akanyunyizia shamba lake mara ngapi ?
 - R/ Siku inne (4) kugawa kwa mbili (2) : $\frac{4}{2}$ au $4 : 2 = 2$ (siku mbili)
- ◆ Filipino anyunyizia maji mara mbili kwa siku, na alianza juma inne. Juma tatu hakunyunyizia maji ila juma inne : $1 \times 2 = 2$.
- *Troisième étape* : Le système décimal
Exemple : Filipino alilipa kopo ya mbegu dola 10.

<i>Maelfu</i>	<i>Mamia</i>	<i>Makumi</i>	<i>Mamoja</i>
Milles	Centaines	Dizaines	Unités
		1	0

Comme chaque apprenant connaît les unités, il faudra leur montrer la signification du chiffre 0 en arithmétique et dans la vie pratique, donc il n'y a rien. Il faudra aussi leur informer que tout nombre multiplié par 0 ou 0 multiplié par n'importe quel nombre donne 0 ; alors que dans l'addition 0 ajouté à un nombre x ou un nombre x ajouté à 0 donne ce nombre x . Il faudra savoir qu'en système décimal, les nombres sont rangés par 10.

Exemple :

- Prendre 10 fois une unité, on a dix unités qui correspondent à l'unité des dizaines.
- Rendre dix fois dix, on a 100 qui correspondent à l'unité des centaines.

L'éducateur doit informer les apprenants que le nombre se lit de gauche à droite. *Exemple :* 21. Pour écrire un nombre, on regroupe en trois pour le cas de mille. *Exemple :* 2 100.

Dans l'étude de la dizaine, il faut faire comprendre à l'apprenant :

- La dizaine est une collection de 10,
- La dizaine est aussi une unité de comptage.

Pour les nombres de 11 à 20, ici l'étude se fait comme celle des dix premiers nombres (unité).

4.3.3 Une remarque très importante à rapport avec les opérations

L'éducateur attache la plus grande importance à la technique de l'opération. Nous conseillons à nos amis éducateurs de choisir les problèmes ayant quatre opérations ; cependant, ces quatre opérations ne sont pas enseignées en un jour. On y va étape par étape. Après la lecture, lors des opérations de résolution, l'éducateur, pour aider les apprenants à ne pas résoudre à l'aveuglette, posera toujours des questions suivantes :

- Quelle est cette opération ? – Quel signe ? – Que fais-tu ?
Réponses : - J'ajoute (+), j'enlève (-), j'augmente trois fois (x), - Je partage « : ».
- Fais cette opération.

L'apprenant doit savoir que la valeur d'un chiffre dépend de la position qu'il occupe dans un nombre donné ; ainsi il aura maîtrisé les nombres (cf. valeur absolue et valeur relative).

« L'apprentissage-enseignement théorique et pratique de disciplines de base (langue, mathématique, science sociale et science naturelle) devrait être lié à l'apprentissage des textes qu'elles privilégient »⁴¹.

Ces textes sont des problèmes d'arithmétique. Ils doivent être constitués avec ou sans les apprenants. Après les débats autour de ces textes-problèmes, on passe aux opérations. Dès que le problème aura été écrit au tableau, il sera présenté de la façon suivante :

- Lecture du problème par l'éducateur à ses apprenants ;
- Choix des mots (chiffres ou unités de mesure) ;
- Lecture et écriture des mots : des macro-univers linguistiques aux macro-univers mathématiques.
- Réflexion.
- Explication des termes nouveaux ;
- Que cherche-t-on dans le problème ?
- En quoi sera donné la réponse ?
- L'éducateur donnera la réponse approximative.

Exemple : Sera corrigé tout apprenant qui donne réponse comme les « mètres », alors qu'il fallait indiquer les « heures ».

Cette approximation encourage ou motive les apprenants :

- Les apprenants commencent les travaux. Pendant qu'ils les exécutent par écrit, l'éducateur circulera parmi eux. A celui qui s'engage sur une mauvaise voie, l'éducateur montrera en silence, son erreur pour éviter la perte de temps.
- Le travail sera stoppé dès que tout le monde aura terminé. Il faut attendre le tout dernier ou l'aider à trouver la réponse.
- La correction se fait sur-le-champ à moins qu'il s'agisse de travail pratique à domicile.
 - Fera la correction au tableau, l'apprenant ayant mal résolu son problème ;
 - Si l'apprenant échoue, aidez-le en prévoyant approximativement la réponse par simples données de bons sens ;
 - On passera ensuite à l'exécution en posant la question : « Que cherches-tu d'abord ? ». Si l'apprenant ne parvient pas de trouver la réponse juste, il y a autres manières de le faire réfléchir :
- Lui relire la partie du problème qu'il s'agit de résoudre, la partie difficile ;
- Lui poser les sous-questions précises : « connais-tu ceci ? », « as-tu trouvé cela ? », « as-tu besoin de suivre telle voie pour chercher telle chose ? » ;
- Prendre une comparaison simple se rapportant au cas et qui l'éclairera.

⁴¹ A. FAUNDEZ, *Op. cit.*, Editorial *Intercombios* 1998.

- Lui montrer les différents moyens types faciles ou formules (opérations) et lui demander de laquelle il a besoin.
- On l'accompagne ensuite pas à pas dans la résolution du problème par des questions : « Que cherches-tu maintenant ? »...
- Le problème résolu, un ou plusieurs apprenant(s) en récapituleront les résolutions ;
- L'éducateur demandera « qui s'est trompé à la première résolution ?... A la deuxième ? etc.

Il localisera ainsi les difficultés principales. Si la plupart des apprenants se sont trompés, ils peuvent refaire le problème mais non de le copier.

Remarque : En arithmétique, barrer une réponse fautive et la remplacer par la réponse exacte, sans avoir au préalable procédé à une nouvelle explication, est un procédé absurde, qui n'apprend rien aux apprenants.

Ces textes problèmes d'arithmétique doivent être riches en sciences. Considérons notre exemple (supra).

- Il y a moyen de l'enrichir par certaines théories principales de la culture des tomates (cf. Science naturelle).
- Il y a moyen de parler des éléments nutritif se trouvant dans les tomates (cf. Hygiène alimentaire / nutrition).
- Il y a moyen d'étudier la mesure de temps dans le même problème
Exemple : - Un jour = 24 heures ; 1 semaine = 7 jours (mathématiques)

Les noms des jours de la semaine :

- Jumamosi \Rightarrow Samedi
- Jumapili \Rightarrow Dimanche
- Jumatatu \Rightarrow Lundi
- Jumanne \Rightarrow Mardi
- Juma tano \Rightarrow Mercredi
- Alhamisi \Rightarrow Jeudi
- Ijumaa \Rightarrow Vendredi (cf. Géographie).

On peut y faire intervenir les questions relative à l'achat, la vente, les bénéfices ou la perte. Dans ce cas l'éducateur apprendra aux apprenants les différentes formules :

$$P.V. = P.A + B$$

$$B = P.V. - P.A \text{ (dans le positif)}$$

$$\text{Perte} = P.V. - P.A \text{ (dans le négatif)}$$

$$P.A. = P.V. - \text{Bénéfice}$$

Exemple : Problème 2 (ufugo)

Mfugaji Konde alinunua kondoo kumi na tano kwa bei ya dola amsini kwa kondoo. Akauza kondoo wale, kiisha miaka mitatu, dola sitini kwa kondoo. Hesabu faida ya Konde kwa jumla kama kondoo hawa walikuwa wote dume :

1. Lecture et écriture « Usomi na mwandiko »
2. Analyse du problème « Uchambuzi »
 - Questions / Réponses demandées : faida kwa jumla (bénéfice total).
 - Ce que l'on sait :
 - Prix d'achat d'un mouton (bei ya ununuzi « B.Un. ») = Dola amsini = 50 dollars.
 - Nombre de moutons (hesabu ya kondoo) = Kumi na tano = 15.
 - Prix de vente : (bei ya uuzaji « B.U. ») = dola sitini.
 - Raisonnement « fikira au hoja » :
Formule : - Faida = Bei ya uuzaji - Bei ya ununuzi (kwa jumla)

$$F = B.U. - B.Un.$$

$$B.Un = B.U. + F.$$
 B.U. kwa kondoo moja = \$ 50.
 B.U. kwa kondoo wote = \$ 50 x 15 = \$ 750.
 B.Un. kwa kondoo moja : \$ 60
 B.Un. kwa kondoo wote \$ 60 x 15 = \$ 900.

Solution : Suluhisho :

Opérations / Operesheni	Solutions / Suluhisho	Résultats / Jibu
$\begin{array}{r} 60 \$ \\ \times 15 \\ \hline 300 \\ + 60 \\ \hline 900 \end{array}$	B.U. « bei ya uuzaji kwa jumla » : $60 \$ \times 15 =$	$900 \$ = B.U.$
$\begin{array}{r} 50 \\ \times 15 \\ \hline 250 \\ + 50 \\ \hline 750 \end{array}$	B.Un. « bei ya ununuzi kwa ujumla » $50 \$ \times 15 =$	$750 \$ = B.Un.$
$\begin{array}{r} 900 \\ - 750 \\ \hline 150 \end{array}$	F. « faida kwa jumla » $900 \$ - 750 \$ =$ $F. = B.U. - B.Un$	$150 \$ = F$ Réponse : 150 \$

Remarque :

Pour l'étude des mesures de temps, l'éducateur devra avoir le matériel didactique suivant :

- Calendrier

- Pendule / montre et non les dessins d'une montre au tableau noir.
- Exigez :
 - Que les unités soient indiquées quand il le faut. L'éducateur ne tolérera pas $60 \times 15 = 900$; mais $60 \$ \times 15 = 900 \$$.
 - Dispensez-les mieux défendez-leur de mettre les opérations qui peuvent se faire par cœur ;
 - Exigez une rédaction précise et concise, tout en respectant les règles morpho-syntaxiques du Kiswahili ;
 - Exigez des chiffres bien faits, des traits clairs tirés à la règle, des réponses mises en évidence.

Remarque :

- Les tranches de trois chiffres sont séparés par un espace blanc et non par un point quand les apprenants sont des débutants. On écrit 1 250 \$ et non 1.250 \$.
- Les symboles d'unité simple se placent à la droite du nombre complet et commencent par une minuscule et ne prennent pas la marque du pluriel. On écrit : 3 kg, 10 l, 2 km, et non 3 kgs, 10 ls, 2 kms. On tolère cependant, pour des raisons comptables et bancaires, l'écriture suivante : F 15.

4.3.4 Opération sur les nombres décimaux

Ces opérations ne sont pas faciles à enseigner ; les faire comprendre demande la maîtrise de la division. On évitera l'abus des nombres à virgules, les opérations interminables qui demandent beaucoup de temps, ennuient les apprenants, les dégoûtent du calcul et leur apprennent peu de chose.

La place de la virgule au résultat final offre pour beaucoup d'apprenants une difficulté facile à surmonter, si l'éducateur les a habitués à poser avec soin leurs opérations. Le reste n'est qu'une question d'entraînement, d'exercices nombreux et d'un peu d'attention.

Exemple : Watu wane walipokea dola moja kisha kutumikia bwana Malekesa kwa muda wa saa tano. Ulizo : - Kila mmoja atapokea kiasi gani cha pesa ? – Kila mmoja ana mshahara wa pesa ngapi kwa saa ?

1. *Lecture et écriture*

2. *Analyse du problème :*

- Question / Réponse demandée :
 - Kiasi cha pesa kwa kila mtumishi kwa jumla,
 - Kiasi cha pesa kwa kila mtumisha kwa saa moja,
- Ce que l'on sait :
 - Pesa kwa wote, kwa saa tano : \$ 1 ;
 - Hesabu ya watumishi : 4.

3. *Raisonnement : 1\$ / watumishi 4*

- Kila mtumishi = \$ 1 : 4 ; kwa saa tano,

- Kwa saa moja = (\$ 1 : 4) : 5.

4. *Solution :*

Opérations	Solutions	Résultats
$ \begin{array}{r} 1 \$ \quad \quad 4 \\ - 0 \quad \\ \hline 10 \quad 0,25 \\ - 8 \\ \hline 20 \\ - 20 \\ \hline 0 \end{array} $	Pesa : 1 \$ Hesabu ya watu : 4 Saa za kazi : 5	0,25 \$ kwa kila mtumishi kwa saa tano
$ \begin{array}{r} 0,25 \quad \quad 5 \\ - 0 \quad \\ \hline 2,5 \quad 0,05 \$ \\ - 0 \\ \hline 25 \\ - 25 \\ \hline 0 \end{array} $	Kwa saa 5 = 0,25 \$ Kwa saa moja ?	0,05 \$
		Réponse = 0,05 \$

Cela nous amène aux fractions. Non seulement les fractions sont un cauchemar des apprenants, mais parfois des éducateurs. C'est pourquoi les éducateurs des cercles d'éducation de base devront être formés pour maîtriser la pédagogie de la participation. Dans le cas contraire, ils ne feront que former « les croix rouges » alors que la pédagogie de la participation les appelle à la multiformation.

Notons que l'objectif de la pédagogie du texte ne s'écarte pas de la pédagogie du texte qui stipule que l'objectif « est fondamentalement de proposer un enseignement-apprentissage efficace qui devrait permettre aux apprenants les processus éducatifs de s'approprier, de manière optimale les connaissances nécessaires pour comprendre et, si possible, transformer la réalité naturelle et socio-historique de manière à se développer historiquement en tant qu'êtres humains » (Antonio Faundez).

Ce travail d'opérations fractionnelles seraient faciles si l'on avait soin d'assurer les fractions décimales et les fractions ordinaires ; $0,1 = 1/10$. On passe aisément ensuite de $1/10$ à $1/5$; puis $1/4$.

L'éducateur y va lentement, il n'utilisera au début que le dénominateur (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8). Il se bornera à des fractions usuelles, à des exercices con-

crets et intelligents. Il bannira systématiquement les gros dénominateurs et les problèmes artificiels.

Exemple : Mama Filologo ana papayi. Anagawa kwa sehemu mbili sawasawa. Anakata sehemu (nusu), anagawa kwa sehemu tatu. Katika hesabu, onyesha operesheni hiyo.

Solution : *Onyensho*

$$1/2 \Rightarrow 2/3.$$

4.3.5 Les mesures

On distingue les mesures de temps, les mesures de longueur, les mesures de capacité, les mesures de surface, les mesures de températures, les unités monétaires et les quatre points cardinaux. L'éducateur choisira des problèmes qui contiennent ces mesures.

Il faut une étude sérieuse sur les unités des mesures. Ils ne nous est pas possible d'aborder une partie dans cette esquisse. Aux mesures s'ajoutent l'étude des formes géométriques, les conversions de mesures et les conversions monétaires (change).

4.3.6 L'univers mathématique dans l'univers linguistique

La rencontre des méthodes statistiques avec la recherche linguistique (ici pédagogie du texte) bien que pressentie et parfois ébauchée depuis longtemps, n'est vraiment accomplie que récemment. Elle est donc loin d'avoir produit les résultats qu'elle promet, et nous n'en sommes pas à l'heure des bilans. Toute opération statistique suppose des données quantitatives⁴².

Le professeur linguiste et statisticien de l'Université de Strasbourg que nous venons de citer nous ouvre une optique intéressante dans son article sur la statistique et la linguistique. Cette orientation est essentiellement l'approfondissement des unités linguistiques (textuelles), partant des micro-univers linguistiques déjà étudiés ou présents dans le texte à étudier.

Les jeunes comme les adultes qui débent dans l'écriture ont besoin de connaître ou de savoir certaines données statistiques des unités linguistiques car, bien sûr, savoir lire et écrire un texte suppose la maîtrise d'un certain

⁴² C. MULLER, « Linguistique et mathématiques », dans *Le langage*, Paris, Centre d'étude et de promotion de la lecture, 1973, p. 288.

nombre des micro-univers linguistiques amenant les apprenants à la maîtrise d'un certain nombre des macro-univers linguistiques.

Or, qui dit « statistiques » suppose des micro-univers mathématiques ; notons bien, « des données quantitatives ». Oui, la quantification du langage est complexe, mais elle est possible. Donc, cette opération de dénombrement d'un texte qui part de certaines normes morpho-syntaxiques, cette interprétation statistique, rapports entre divers micro-univers linguistiques, pourquoi pas macro-univers linguistiques, cette étude de la fréquence de chaque type d'éléments, cet inventaire des vocables (homographes et homophones) et cet inventaire des catégories grammaticales ; bref, la fréquence de tout ce qui précède dans une architecture textuelle, suppose l'intervention des connaissances mathématiques.

Cependant, nous nous réservons dans cette étude des graphiques qui peuvent nous exiger des variantes et des constantes difficiles maintenant, je dis bien, aux débutants dans l'écriture. Evidemment, les écarts et les rapports, c'est-à-dire la ressemblance et la dissemblance au niveau des unités du langage, en pédagogie du texte, sont des excellents exercices de l'apprentissage de l'écriture⁴³. Nous en profitons pour nous joindre à Michel Charles qui déclare qu'« il y a des multiples mémoires mises en jeu dans le processus littéraire ».

Exemples :

- *La mémoire pragmatique* : celle des faits particuliers intéressant l'émetteur ou le récepteur (ici soit l'éducateur soit l'apprenant) du discours. Elle peut être plus ou moins codée en mémoire culturelle ;
- *La mémoire linguistique* : le dictionnaire, pour le lexique et la grammaire. La morphologie et la syntaxe, en sont des réalisations (voir la partie de la linguistique) ;
- *La mémoire discursive* : qui porte sur des formes et des motifs complexes organisés. Dans cette dernière partie, il est possible de dissocier la mémoire intertextuelle et la mémoire contextuelle. Notons que pour arriver à la quantification des unités du langage, le contexte, joue un grand rôle dans la pédagogie du texte. Cette notion de mémoire contextuelle (de l'environnement textuel) nous oblige à brosser la notion des anticipations dans le récit⁴⁴. Ici, « prolepse et analepse ». Michel parle de deux mémoires dans la mémoire contextuelle, partant de cette réalité d'anticipation.

⁴³ BENAMOU, *Pédagogie des textes littéraires*, cité de mémoire.

⁴⁴ Cf. G. GENETTE, *Figure III*, cité de mémoire.

- *La mémoire rétrospective* : ici, l'apprenant ou l'éducateur, lecteur, inventorie les unités du langage dans le texte écrit ;
- *La mémoire prospective* : le lecteur (apprenant ou éducateur) s'imagine les unités du langage qui suivront.

Démonstration : *Hezi (damu ya mwezi)*⁴⁵ :

Wasichana wengi huanza kupata damu ya mwezi (hezi) wakiwa na umri kati ya miaka 11 na 16. Hii ndio kusema kuwa wamefikisha umri wa kutosha kuwa wajawazito

Hezi ya kawaida mara kila baada ya muda wa siku 28 na huchukua siku 3 hadi 6 kumalizika. Hata hivyo, kuna mabadiliko makubwa yanayoweza kutokea kwa wanawake wengine. Maumivu wakati wakitumia hezi au mabadiliko yasiyo ya kawaida ni mambo ya kawaida kwa wasichana, wajane. Hii siyo kusema kwamba kuna hitilafu yoyote.

Ikiwa unapata maumivu wakati wa hezi, hakuna haja ya kulala kitanjani, hii inasababisha maumivu zaidi. Tembea na fanya kazi ndogo au mazoezi na mara nyingi itakusaidia. Au kunywa vinywaji vya moto au weka miguu yako ndani ya maji ya moto. Pia tumia vidonge vya aspirini au weka tumboni kitu kilicho na joto.

Wakati wa hezi – kama ilivyo kawaida – ni wajibu kuwa katika hali ya usafi, lala usingizi wa kutosha na kula chakula bora. Unaweza kula chakula chochote cha kawaida na kuendelea kufanya kazi zako. Si vibaya kukutana na mwanaume iwapo upo katika hezi.

4.3.6.1 Avant l'aspect mathématique

- L'éducateur engagera un vif débat autour de ce texte avec ses apprenants au moyen des questions préparées au préalable dont les réponses en général constituent les idées maîtresses. Ceci amène les apprenants à s'appropriier le texte. Ce qui fera que ses mots ne soient pas nouveaux.
- L'éducateur fera la lecture expressive du texte (écrit soit au tableau noir soit sur les papiers à distribuer aux apprenants).
- L'éducateur, après un choix auquel les apprenants participent, visualisera la séquence textuelle qui fera l'objet d'étude du jour.
- Après l'éducateur, les apprenants feront la lecture (cf. textes des autres auteurs).

⁴⁵ Texte tiré de D. WERNER, *Mahali pasipo na daktari*, Dar Es-salaam, 1983, p. 245.

4.3.6.2 Aspect mathématique

La séquence textuelle :

« *Wakati wa hezi – kama ilivyo kawaida – ni uwajibu kuwa katika hali ya usafi, lala usingizi wa kutosha na kula chakula bora. Unaweza kula chakula chochote cha kawaida na kuendelea kufanya kazi zako. Si vibaya kukutana na mume iwapo upo katika hezi.* » (wa ndoa).

4.3.6.2.1 La quantification du langage

Q. Combien d'idiomes Kiswahili trouve-t-on ? « *Kuna aina ngapi za viKiswahili ?* »

R. Dès qu'on s'interroge sur le « combien », dit Muller, on s'avise que l'étude du langage, celle des idiomes et plus précisément celle des textes écrits ou parlés, littéraires ou utilitaires..., se prête à des opérations quantitatives multiples et diverses, en nombre presque illimité.

Toutefois, il ne sera pas déconseillé de demander à nos apprenants les idiomes swahili qu'ils connaissent car c'est une réalité concrète, en tenant compte de leurs groupes sociaux déterminés. *Exemple* : le Kiswahili Zanzibar. Soit en tenant compte d'une pratique particulière à l'intérieur d'un groupe. *Exemples* :

- Le Kiswahili des habitants de Beni,
- Le Kiswahili des habitants de Butembo,
- Le Kiswahili des habitants de Rutshuru et Goma
- Le Kiswahili des habitants du Sud-Kivu
- Le Kiswahili des habitants de Lubumbashi
- Le Kiswahili des habitants de la Province Orientale
- Le Kiswahili des pêcheurs (lacustres) et celui des éleveurs
- Le Kiswahili des musulmans
- Le Kiswahili des religieux protestants et catholiques (chrétiens).

Et, à la fin de chaque critère, on a un chiffre (nombre) quelconque :

- D'après les pays :
 - Kiswahili Zaïre (1)
 - Kiswahili Zanzibar (1)
 - Kiswahili Congo / Kingwana (1).
- D'après les groupes sociaux selon leurs pratiques, cf. supra (9).

Ces micro-univers mathématiques (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) nous rappellent que l'étude des mathématiques, chez nous, part du « système décimal

en base dix ». Cette conception de dénombrement nous amène à la formation des nombres et leur écriture : 1 2 3 4 5 6 7 8 9.

Tous les nombres, complexes qu'ils soient, leurs chiffres sont compris entre les chiffres de notre système décimal en base dix.

4.3.6.2.2 Le dénombrement du texte

Pour compter les éléments dont notre texte est formé (séquence textuelle), nous devons le découper en différents niveaux. Néanmoins, quel que soit le comptage auquel nous allons procéder, il doit être précédé de l'établissement d'une norme justifiable linguistiquement acceptable et d'une application simple et sans équivoque.

Plusieurs linguistes ont fait des études sur le Kiswahili. Les règles morphologiques, phonologiques, morphonologiques ont été établies (cf. notre partie de linguistique). Pour les débutants dans l'écriture, il est question d'y aller alternativement (micro-univers mathématiques et micro-univers linguistiques).

Exemple :

- Objectif linguistique : amener les apprenants à savoir écrire les lettres alphabétiques du Kiswahili ;
- Objectif mathématique : amener les apprenants à découvrir les micro-univers mathématiques, c'est-à-dire les chiffres 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0.

Méthode :

- Comptage des syllabes de cette séquence : 71 syllabes. Le comptage des syllabes suppose les lettres prononcées en une émission d'air, c'est-à-dire les sons.
- Comptage des lettres : 194.
- Comptage des mots : 40.

Comme il est facile d'établir la correspondance entre mots, syllabes et lettres, ce rapport permet d'aborder les macro-univers mathématiques, c'est-à-dire les signes d'opération de calcul. Mais, avant cela, l'éducateur doit avoir abordé le système décimal et ses valeurs (absolue et relative).

Exemple : Usomi wetu una silabi (tamko) 71.

- Samani ya kipekee (valeur absolue de 71) ya 71 ni 7 na 1.
- Samani rejeo (valeur relative de 71) ya 71 ni $7 = \text{makumi na } 1 = \text{mamo-ja}$.

Dans cette étude, comme la démarche est la pédagogie du texte, l'éducateur peut profiter de cette étude pour informer les apprenants de la

divergence entre la transcription du Kiswahili de l'Est et celui du Zaïre (RDC) en certains niveaux. En outre, il évoquera le principe de l'alphabet phonétique international (API) : un signe pour un son, le seul argument dont se servent les tenants de la transcription « c » au lieu de « ch ». Et pourtant, quand nous écrivons nous ne faisons pas la transcription phonétique. Ce sont les lettres de l'alphabet ordinaire dont nous nous servons.

Or, la combinaison des lettres n'exige pas la formule de l'API. Ainsi, ch, sh, mb, ng, ny et autres complexes consonantiques interviennent dans nos textes écrits.

Exemple (cf. notre séquence textuelle) :

<i>Kiswahili de l'Est</i>	<i>Kiswahili / Linguiste de la RDC</i>
Hedhi	Hezi
Dhambi	Zambi
Fedha	Feza
Chakula	Cakula (chakula)
Chochote	Cocote (chochote)
Udhahifu	Uzaifu
Udhalimu	Uzalimu
Udhika	Uzika
Udhia	Uzia
Udhuru	Uzuru

Vu que nous préparons nos apprenants à affronter, sans difficulté, les littératures swahili de n'importe quel domaine – je propose en tant que linguiste – nous devons leur informer de ce rapport (dh = z). Cependant, le (ch = c) est resté au niveau des linguistes, plus de 97 % de la littérature swahili de la République Démocratique du Congo conservent le « ch ».

Au cours de cette étude, l'éducateur, en parlant des valeurs (absolue et relative) des nombres, peut annoncer le tableau des unités, des dizaines, des centaines, etc.

<i>Maelfu</i>	<i>Mamia</i>	<i>Makumi</i>	<i>Mamoja</i>
		7	1

4.3.6.3 *L'univers linguistique : imbrication de deux univers*

4.3.6.3.1 **Interprétation des rapports entre les diverses unités du langage**

La mise en évidence de la ressemblance des homophones et des homographes est la préoccupation de l'éducateur à ce niveau. Comme nous voulons amener l'apprenant à découvrir le texte écrit ; donc l'orthographe, nous nous accrochons, surtout, aux homographes à n'importe quel niveau.

Exemple (même séquence textuelle) :

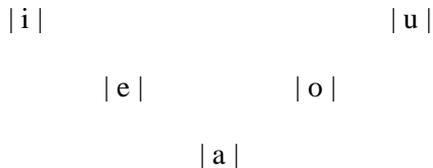
- Wakati wa hezi (...)
- Unaweza kula chakula bora
- ... ni wajibu kuwa katika hali ya usafi (...) iwapo upo katika hezi.

N.B. : Il peut s'agir des lettres, des syllabes ou des mots. Entre temps, l'éducateur en profitera pour apprendre à lire et à écrire, apprendre la combinaison des consonnes et voyelles... dans la même séquence.

4.3.6.3.2 **Etude de fréquence de chaque type d'éléments**

Le texte n'étant pas une suite indifférenciée de Micro-univers linguistiques, mais une succession de « type » en nombre limité : le Kiswahili dispose d'un système vocalique de voyelles réparties sous le triangle ci-dessous.

Exemple :



| i | : Si vibaya, wakati, katika, kazi, usafi

| u | : usafi, kukutana, uwajibu, usingizi

| e | : hezi, endelea, unaweza

| o | : ilivyo, kutosha, bora, chochote, iwapo upo.

| a | : wakati, mwanaume, katika, kukutana.

Le système consonantique Kiswahili compte 22 consonnes (voir constituants du texte).

b : bora, uwajibu	ø : kufanya
ch : chakula, chochote, cha	♣ : usingizi
d : kawaida	□ : kutosha
f : usafi	p : wapo, upo
g : ugali, ugaidi	r : bora
h : hali, hezi	t : wakati, chochote
j : wajibu	s : usafi, si vibaya
k : kama, chakula, kukutana	v : vibaya
l : lala, kuendelea	z : usingizi, kazi, hezi, zako.
m : kama, mwanaume	w : wa, wakati, iwapo
n : ni, unaweza, na	y : ya.

Ainsi, l'éducateur conclura que la séquence compte au total 26 sons répartis en deux groupes dont cinq voyelles et 21 consonnes : $5 + 21 = 26$. Comme pour bien approfondir les macro-univers mathématiques, il faut avoir maîtriser les deux structures opératoires, c'est-à-dire les structures additives et les structures multiplicatives, il passera aux exercices.

4.3.6.3.2.1 Structure additive (+ et -)

Exemples : $5 + 21 = 26$
 $26 - 5 = 21$
 $26 - 21 = 5$

Le Kiswahili compte en somme 27 lettres. Dans notre séquence, nous n'avons que 26. Combien de sons (lettres) nous reste-t-il ? Reste $27 - 26 = 1$.

4.3.6.3.2.2 Structure multiplicative (x et :)

Exemple : Combien de consonnes a-t-on, sachant que les 26 sons sont répartis en deux dont cinq voyelles ? (Voir partage inégal ou équation à un inconnu).

$26 : 2 = 26 - 5$ voyelles
 $= 21$ x

x = consonnes (cf. les grandes articulations phonétiques).

L'éducateur peut ramener les types syllabiques Kiswahili à une courte série des syllabes se trouvant dans la séquence :

- Type monosyllabique : wa, cha (cf. les connectifs et les conjonctions)
- Type dissyllabique : hezi, kula, bora, kazi, zako, ...
- Type de trois syllabes : katika, etc.

- Type de quatre syllabes : mwanaume, kukutana, unaweza, ...
- Type de cinq syllabes : kuendelea.

On peut inventorier le nombre des syllabes pour chaque type et faire un tableau synthétique des syllabes qui fera appel aux deux structures (additives et multiplicatives).

	<i>Monsyl.</i>	<i>Dissyl.</i>	<i>Trois sil.</i>	<i>Quatre syl.</i>	<i>Cinq syl.</i>	<i>Tot. Gén.</i>
Mots	8	11	13	7	1	40
Syllabes	8	22	39	28	5	102

Démonstration :

Monosyllabe : 8 mots dont chacun une syllabe

-- $1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 = 8$ syllabes

--- $8 \times 1 = 8$ syllabes

--- $8 : 1 = 8$

Si l'éducateur veut approfondir cette étude de mathématique, il peut faire intervenir le partage inégal, l'équation à un inconnu selon le niveau des apprenants qu'il dirige.

Exercice :

1. De la même manière, travaillez les types syllabiques suivants.
2. Complétez ce tableau à partir de la séquence textuelle à étudier :

	<i>Hezi</i>	<i>Wa</i>	<i>Na</i>	<i>Kula</i>
Type syllabique				
Fréquence dans le texte				

4.3.6.3.3 Inventaire des catégories grammaticales (Kiswahili) à partir de la séquence textuelle

L'inventaire fait appel à des connaissances mathématiques. Le Kiswahili comme le français compte neuf catégories grammaticales. Néanmoins, à la place des articles, le Kiswahili comprend des connectifs qui sont des éléments grammaticaux qui lient deux substantifs en rapport de détermination. Toutefois, ces connectifs seraient confondus aux prépositions.

Si l'éducateur a déjà appris aux apprenants ces catégories, il peut leur demander de donner des exemples pour chaque cas et y ajouter les fréquences chiffrées.

Exemples :

Catégories grammaticales	Exemples	Fréquences
• Nom (jina)	Chakula, kazi, mwanaume, usafi, uongozi	11
• Verbe (tendo)	Kuwa, lala, kula	11
• Adjectif (elezo)	Bora, kutosha, chochote	5
• Adverbe (ongezo)	Wakati, kutosha	
• Préposition (tangulizi)		
• Connectif (kiambatanisho)	Wa, cha, ya	
• Prénom (simamizi)		
• Conjonction (kiungo)	Kama, na	

CHAPITRE CINQUIEME

PLANIFICATION ET EVALUATION EN EDUCATION DE BASE

Dans l'éducation de base, il est important de s'interroger sur ce que l'on réalise. L'éducateur reste avec les adultes dont le temps disponibilisé est calculé. Nous avons vécu des expériences, à l'ouverture d'une année scolaire, les alphabétisants viennent en masse au centre d'éducation de base. Quatre mois après, la majorité retourne à la maison. Elle ne trouve que la routine. D'autres changent de centres d'éducation de base. Par an, ils parcourent deux à trois centres, cherchant là ou ça cadre avec leur goût. Un adulte ne veut pas perdre son temps inutilement. Il préférera s'occuper de ses affaires car il est responsable.

Pourquoi la stagnation dans l'éducation de base ? Voilà, une question que chaque éducateur devrait s'interroger. Depuis 2000, nous avons organisé environ huit ateliers des éducateurs de base. Au cours de ces ateliers, à la question, quel type d'homme avons-nous formé, plusieurs n'y répondent pas.

Actuellement, avec l'afflux des organisations internationales en Afrique, plusieurs gens, dans le but de se chercher l'argent, réunissent les adultes pour leur apprendre à lire et à écrire, quelques mois, si les bailleurs ne s'y intéressent pas, l'activité tombe caduc.

Nos études et recherches dans ce domaine nous ont révélé que l'alphabétisation que plusieurs éducateurs organisent n'est pas planifiée ou disons que les éducateurs ne savent pas planifier. C'est pourquoi, avant de brosser l'évaluation, voyons ce qu'est une planification.

5.1 LA PLANIFICATION EN EDUCATION DE BASE

Une bonne préparation et bonne organisation du travail constituent la condition sine qua none pour un travail minutieux et un programme réussi. Pour tout programme, il faut un plan, une planification ou un projet et une évaluation à trois niveaux (avant, pendant et après l'action).

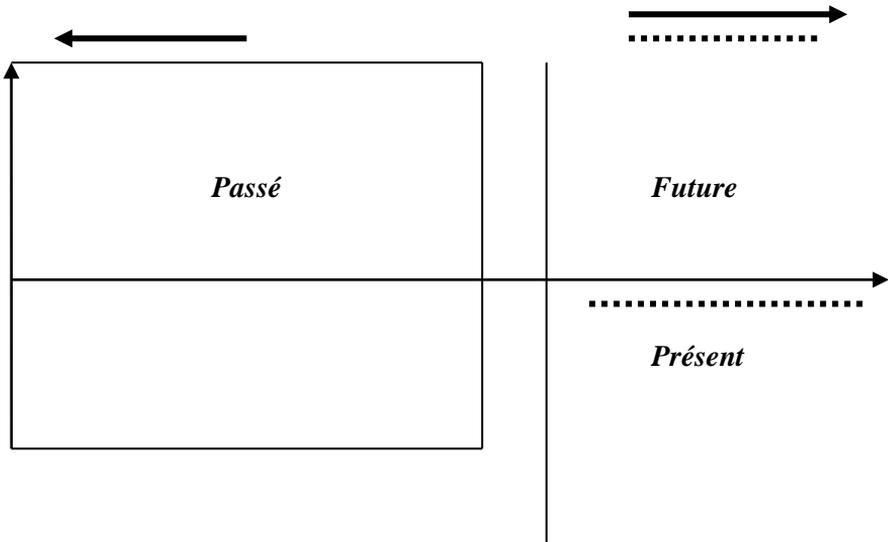
La deuxième typographie est celle de Blum. Cette planification distingue quatre niveaux :

- Identification des problèmes : tous les acteurs participent,
- Etablissement des priorités : tous les acteurs participent. Dans cette partie les buts et les objectifs sont fixés, détermination des actions pour atteindre les objectifs et prévision des ressources (techniques, matérielles, humaines et financières).
- La mise en œuvre du programme,
- L'évaluation du programme.

La troisième typographie part des succès, des échecs et des obstacles (SEPO)⁴⁶ évalués et puis représentés dans une fenêtre à deux regards : regard rétrospectif et regard prospectif.

Regard rétrospectif

Regard prospectif



La méthode SEPO présente certains avantages en planification :

- Elle permet d'entamer plus facilement le travail de planification, puisqu'elle exprime différentes expériences, déceptions, espoirs et inquiétudes des personnes concernées, en vue de changements dans l'avenir.

⁴⁶ SEPO= Succès, Echecs, Potentialités et Obstacles. Nous devons cette terminologie de Byaranze Kaje dans un exposé sur l'évaluation des centres en décembre 2000.

- Elle expose les différentes visions de différents acteurs, les rendant compréhensibles.
- Permet de trouver plus fictivement les intérêts, valeurs et buts communs.
- Elle se fait entre le regard en arrière et le regard en avant avec le but d'initier des actions communes.

5.2 L'ÉVALUATION DU PROGRAMME EN EDUCATION DE BASE

L'évaluation du programme en éducation de base ploie partir des outils qui définissent les principes de guidance d'un cercle d'éducation de base, c'est-à-dire les curricula et la planification.

L'appropriation des connaissances s'évalue progressivement au moyen des travaux pratiques que les apprenants réalisent pendant la leçon ou à la maison. Plusieurs gens contestent l'idée d'imposer les devoirs à domicile aux adultes. Ils ont raison, mais nous avons de l'expérience. Les adultes sollicitent les travaux quand ils sont intéressés.

Dans cette étude, nous nous pencherons à la méthode de SEPO en évaluation des activités d'un centre d'éducation de base.

5.2.1 Les avantages du SEPO dans l'auto-évaluation

Le SEPO est une méthode d'auto-évaluation qui facilite :

- La présentation de diverses expériences par différents groupes d'acteurs ;
- Une méthode de travail participative lors de l'évaluation de différentes expériences et perceptions ;
- Le respect d'expériences, d'opinions et d'appréciations provenant des personnes socialement défavorisées ;
- L'acquisition d'un langage commun et la solution progressive du problème ;
- L'accès à l'auto-évaluation d'un système d'évaluation intégré, visant à renforcer un pilotage autonome des participants.

La connexion entre l'évaluation (regard rétrospectif) avec correction du but fixé et la planification.

5.2.2 Les valeurs du SEPO

On reconnaît que le SEPO à lui seul ne suffit pas pour appréhender toutes les questions relatives aux indicateurs et au traitement de l'information. Toutefois, il permet d'accéder facilement à la bonne voie et d'être la clé d'un pilotage de projet et participatif.

Son application repose sur les valeurs ci-après :

- Nous « construisons » sur les connaissances et les actions de projet.
- Nous créons des possibilités afin que les auteurs prennent conscience de l'impact qu'exerce leur travail sur l'atteinte des objectifs fixés.
- Nous les laissons découvrir eux-mêmes dans quelle mesure les activités et l'utilisation de moyens matériels sont efficaces et avantageuses.
- Nous donnons aux acteurs l'occasion de suivre le projet dans un contexte ultérieur.
- Nous développons et renforçons la prise de conscience de la responsabilité commune.

5.2.3 Le contenu du SEPO (éléments auxquels il faut penser)

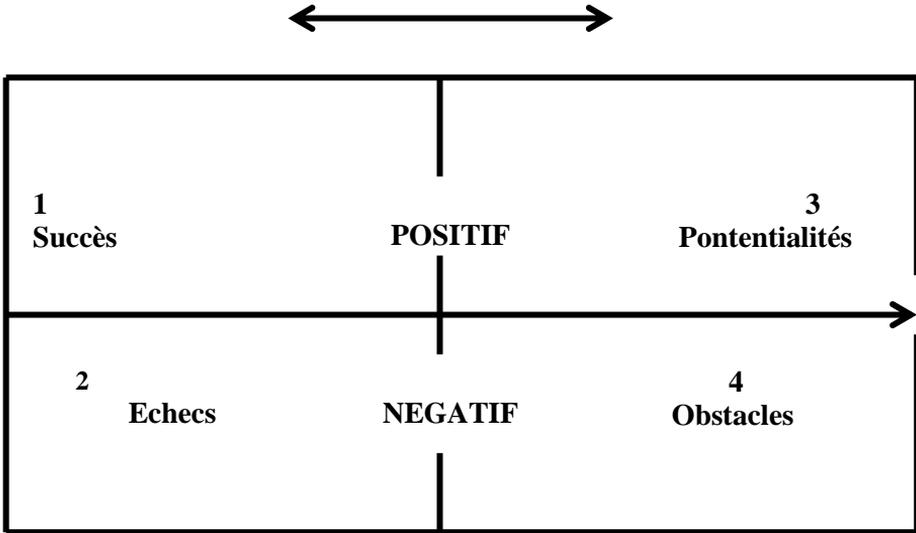
- Succès : qualitatifs, objectifs atteints, points forts, joie, plaisir ;
- Echecs : points faibles, difficultés, soucis, oppressions ;
- Potentialités : idées, souhaits, tendances, capacités non-exploitées ;
- Obstacles : oppositions, conditions-cadre défavorables ;
- Remèdes (recommandations) : il faut changer les échecs en points forts en formulant les recommandations pouvant enrayer les obstacles si possible et / ou les contourner.

5.2.4 La procédure

Il a deux possibilités de procéder : faire un SEPO global ou faire différents SEPO avec divers sous-thèmes et en faire un SEPO-synthèse à la fin.

5.2.5 La présentation de SEPO

Le SEPO se présente sous forme d'une fenêtre : diagramme du passé / présent / futur. La fenêtre de SEPO est composée de quatre vitres :



Commencer toujours par la fenêtre du passé pour terminer avec celle du futur. Avant de dégager les remèdes et recommandations, il faut faire ressortir les causes internes et externes des échecs.

- N.B. :** - Un élément peut se retrouver en deux places différentes
 - Les remèdes et ou recommandations (solutions) se forment à base des échecs et des obstacles.

ANNEXES

1. PEUT-ON ENSEIGNER L'ARGUMENTATION A DES ADULTES QUI DEBUTENT DANS L'ECRITURE⁴⁷ ?

L'argumentation fait partie de notre vie de tous les jours, la preuve est sa présence en tout et partout : dans des discussions et des délibérations privées, en famille, avec les voisins, avec les amis ; dans des débats publics entre hommes politiques, étudiants, collègues de travail ; dans la presse : éditoriaux, pages d'opinion, articles de critiques ; dans les tribunaux : plaidoiries ou réquisitions ; etc.

Imaginons une situation d'argumentation, par exemple un paysan qui veut convaincre les autorités de la nécessité de réaliser un projet. Comme toute situation d'argumentation, cette situation se caractérise par les éléments suivants. Il s'agit d'une situation qui prend sa source dans une *controverse* sur un sujet. L'argumentateur *adopte une position* sur le thème en question, il essaie de *convaincre* l'autorité rationnellement ou faisant appel aux sentiments. Autrement dit, il cherche à modifier les *opinions* ou les *attitudes* de l'autorité. S'il veut vraiment atteindre son objectif, il doit étudier, anticiper et prendre en considération la position de destinataire.

L'argumentation peut être assimilée à un dialogue avec la pensée de l'autre pour transformer ses opinions.

Le terme *discours argumentatif* évoque la pratique langagière dans sa globalité : la situation d'argumentation ainsi que la structure et les propriétés linguistiques du *texte* effectivement produit. Le discours argumentatif comporte toujours des *arguments*, éléments destinés à étayer une opinion, à des *contre-arguments*, destinés à annuler ou à réfuter l'argument de l'adversaire.

Généralement, on pense que l'argumentation s'apprend de la même façon que la narration ou la description, alors que l'argumentation exige des apprentissages particuliers et un travail spécifique de longue haleine. Elle se distingue d'autres genres discursifs par de nombreuses stratégies expressives et propriétés linguistiques.

⁴⁷ D'après J. DOLZ, dans *Intercâmbios* 12 (décembre 1998).

Développer la capacité à produire des textes argumentatifs exige la réalisation d'activités diverses :

- comparer et contraster des situations d'argumentation ;
- élaborer différents types d'arguments ;
- organiser des arguments ;
- réfuter ou négocier avec l'adversaire ;
- pratiquer certaines stratégies linguistiques.

Il faut distinguer également dialogue argumentatif et l'écriture d'un texte argumentatif. Dans le premier, la présence de deux interlocuteurs « face à face » apparaît comme fondamentale pour faciliter la prise en considération du point de vue de l'autre et l'adaptation à ce point de vue. En revanche, il est beaucoup plus difficile pour l'argumentateur de produire un monologue argumentatif écrit (par exemple, écrire une lettre de contestation). Dans ce cas, il devra :

- anticiper globalement la position du destinataire ;
- justifier et étayer son point de vue avec un ensemble d'arguments ;
- réfuter d'éventuels arguments contraires ;
- planifier la succession des arguments et leur articulation ;
- négocier une position acceptable pour tous.

L'argumentation permet, par ailleurs, de canaliser au travers de la parole, l'agressivité et la révolte des personnes et d'essayer d'arriver, par des moyens langagiers, à leurs fins. Mais, mettre à la disposition des apprenants des textes argumentatifs pour qu'ils soient lus, observés et analysés, est-ce suffisant ? Tous semble indiquer que non. Il faut aussi organiser un enseignement en suivant toute une série d'étapes. C'est dans cette dernière perspective que je vous présente, à titre d'exemple, une démarche d'enseignement de l'argumentation.

Dans une première étape, l'enseignant propose et discute avec ses élèves un *projet d'écriture*. Il met en place une situation de communication. Les étudiants produisent alors un *premier texte* qui permet à l'enseignant d'identifier certaines difficultés. Ce premier texte permet de choisir les dimensions à travailler en classe ainsi que les types d'activités pédagogiques qui pourraient être réalisées. Il permet également de négocier avec les étudiants un *contrat didactique* :

- l'enseignant explicite les objectifs à atteindre ;
- les étudiants savent pourquoi et dans quel but ils travaillent ;
- l'enseignant et les élèves s'engagent collectivement à suivre une séquence d'enseignement.

Dans une deuxième étape, les apprenants réalisent une série d'*ateliers* comportant des activités diverses : débats oraux, analyse de l'observation de textes, exercices de production simplifiée, jeux de rôles, exercices de vocabulaire, exercices sur les unités linguistiques et sur les expressions caractéristiques de l'argumentation.

Enfin, grâce à ce qu'ils ont appris au cours de ces ateliers, les étudiants *révisent* et *réécrivent* le premier texte ou *écrivent* un texte argumentatif différent. Cette activité permet à l'élève, en comparant ses deux textes, de prendre conscience des progrès accomplis.

En guise de conclusion, je soutiens que l'enseignement de l'argumentation constitue une voie importante du travail avec les adultes débutants en écriture, ayant aussi des difficultés en lecture. Ce travail permet d'articuler l'enseignement de la langue avec la formation politique des apprenants.

2. POUR UNE APPROCHE DES SCIENCES SOCIALES PAR LA PEDAGOGIE DU TEXTE⁴⁸

Sans avoir du temps pour analyser les faiblesses de ces programmes, contentons-nous de réfléchir sur ce que pourrait constituer le fil conducteur d'une approche des sciences sociales par le texte. Notre réflexion s'appuie sur la lecture du beau livre de F. Braudel (1969) : *Écrits sur l'histoire*.

Tout au long de ce livre d'un intérêt puissant, notre auteur soutient la thèse selon laquelle les sciences sociales ne peuvent esquiver l'histoire au risque de déformer le puzzle des actions passées, présentes et futures de l'être humain. C'est la longue durée, pour reprendre ses mots, qui ramène les divers observatoires de la réalité (les sciences de l'humain) à une problématique commune : expliquer les actions humaines. Par le biais d'analyses très fines, l'auteur, met en cause les approches isolées de plusieurs disciplines.

Braudel conteste, par exemple, les courants de la *géographie* qui conçoivent cette discipline comme ayant le seul but de décrire l'espace : « *Je ne nie certes pas que la géographie soit, avant tout, une description de la terre et qu'elle ne soit, à sa façon, une science de l'espace. Mais cette tâche est-elle la seule ?* » Pour lui, la géographie est plus que cela. Elle est « *l'étude spatiale de la société ou (...) l'étude de la société par l'espace* ». En fait, « *il n'y aura pas de géographie si elle ne saisit à pleines mains cette réalité sociale, multiple comme l'on sait, à la fois matière d'histoire, d'économie poli-*

⁴⁸ D'après EDIVANDA Mugarib, dans *Intercâmbios* 12 (décembre 1998).

tique, de sociologie, si elle ne recherche pas les grandes lignes de l'effort "des hommes sur les choses" et les contraintes et les créations de la vie collective, souvent visibles sur le sol... » (p. 172-173).

Notre auteur compte les dimensions historiques des phénomènes sociaux : « *que peut-elle valoir, si elle n'enregistre pas le gens, la rapidité ou la lenteur, la montée ou la chute du mouvement qui entraîne tout phénomène social, si elle ne se rattache pas au mouvement de l'histoire, à sa dialectique percutante qui court du passé au présent jusqu'à l'avenir même ?* » (p. 120).

Selon Braudel, *l'économie, l'anthropologie, la linguistique*, enfin toutes les sciences sociales doivent se soumettre à l'histoire, si elles veulent rendre compte de cette totalité qu'est le *social*. Il faut se méfier d'une science (d'une théorie ou d'une approche qui s'inscrit dans le domaine de sciences sociales) qui court au service de l'actuel (de la conjoncture) ou qui se situe absolument en dehors du temps de l'histoire. Dans un cas comme dans l'autre, il y a le danger d'échapper à *l'explication historique*, le seul moyen de *comprendre* ce qui nous entoure. Comme le souligne Braudel, « *l'enquêteur sur le temps présent n'arrive jusqu'aux trames "fines" des structures qu'à condition, lui aussi, de reconstruire, d'avancer hypothèses et explications, de refuser le réel tel qu'il se perçoit, de la tronquer, de le dépasser* » (p. 58). Ce projet implique donc *d'une part* de « *ne pas penser dans le seul temps court, ne pas croire que les seuls acteurs qui font du bruit soient les plus authentiques ; il en est d'autres et silencieux* » (p. 61), *d'autre part*, de ne pas retomber dans l'atemporel sous-jacent à la recherche des structures profondes qui débouche sur « *des vérités qui sont un peu trop celles de l'homme éternel* » (p. 73).

Mais, qu'est-ce *l'histoire* ? En quoi pourra-t-elle nous aider à organiser cette masse d'observations qui constitue la réalité à l'état brut ? Pourquoi s'impose-t-elle à toutes les sciences humaines ? Laissons la parole à Braudel.

« *L'histoire est à la fois connaissance du passé et du présent, du "devenu" et du "devenir", distinction dans chaque "temps" historique, qu'il soit d'hier ou d'aujourd'hui, entre ce qui dure, s'est perpétué, se perpétuera vigoureusement – et ce qui n'est que provisoire, voir éphémère* » (p. 255).

L'histoire « *est l'étude du social, de tout le social, et donc du passé, et donc aussi du présent, l'un et l'autre inséparables* » (p. 104). Plus que n'importe quelle autre science, l'histoire peut nous aider à « *reconstituer, avec des temps différents et des ordres de faits différents, l'unité de la vie* » (p. 133).

Voilà un certain nombre de pistes à exploiter lors de l'introduction des objets de connaissance des sciences sociales, dans nos programmes d'éducation des enfants, des jeunes et des adultes. Il nous revient de les

mettre en pratique par le biais d'une méthodologie qui envisage le *micro* et le *macro*, le *conjocturel* et la *longue durée*, dans une perspective d'ensemble. La pédagogie du texte y apparaît comme une voie intéressante à suivre... N'est-ce pas les textes qui proposent des re-configurations de l'activité humaine ? N'est-ce pas les textes qui disent et redisent les règles et les interdits qui fondent les structures sociales ? N'est-ce pas les textes qui proposent des modalités particulières de socialisation ? N'est-ce pas le texte, sous l'aspect différentiel et socio-historico-culturel des genres, qui contribue au développement de capacités psychiques supérieures ?

3. LA DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES EN DEUX MOTS⁴⁹

Vergnaud dit de la didactique qu'elle « étudie les processus de transmission et d'appropriation des connaissances, en vue de les améliorer. Elle étudie ainsi les conditions dans lesquelles des sujets apprennent ou n'apprennent pas, en portant une attention particulière aux problèmes spécifiques que soulève le contenu des savoirs et savoir-faire dont l'acquisition est visée »⁵⁰. Cette définition marque bien deux aspects essentiels de la didactique aujourd'hui : la place centrale faite aux contenus mathématiques d'une part et celle faite aux conditions d'apprentissage d'autre part.

La didactique des mathématiques actuelle rompt avec la signification habituelle qu'a la didactique comme norme pour l'enseignement, ou comme recherche de méthodes prescriptibles d'enseignement. Elle se présente d'abord comme une contribution pour comprendre les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage en classe. Elle laisse l'enseignant responsable de ses propres choix d'enseignement. Ceci ne signifie pas que les méthodes de recherche du didacticien laissent de côté la construction de situations d'enseignement en rapport avec les programmes dans les classes. Au contraire la conception de situations d'enseignement est une méthodologie privilégiée du chercheur en didactique⁵¹ connue sous le nom d'ingénierie. Mais vis-à-vis de l'enseignement, la reproduction de ces situations d'expérimentales n'a pas un statut de moyen d'enseignement à prescrire. Ces situations expérimentales servent à comprendre et à expliquer des phénomènes didactiques, ainsi qu'à en élaborer une théorie⁵².

⁴⁹ J. BRUN, « La didactique des mathématiques en deux mots », in *Intercâmbios* 12 (décembre 1998).

⁵⁰ G. VERGNAUD, « Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ? », dans *Education permanente* 111 (1995), p. 19.

⁵¹ Cf. G. BROUSSEAU, *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*, Thèse de doctorat d'Etat, Université de Bordeaux I, 1986.

⁵² *Ibid.*

Libre à l'enseignant d'utiliser ces situations expérimentales dans son propre contexte, et sous sa propre responsabilité. Par rapport à la formation des enseignants, on voit donc que la didactique ne peut être simplement la transmission de « bonnes » situations d'enseignement dont la forme bénéficierait de manière directe. Il reste à penser dans quel type de dispositif de formation la théorie didactique peut être reconstruite par le formé⁵³.

Cette définition actuelle de la didactique des mathématiques a pour caractéristique de la situer du point de vue des méthodes et des problématiques dans le champ des sciences humaines et sociales. En même temps l'accent mis sur les contenus mathématiques enseignés ne peut la laisser se couper des mathématiques elles-mêmes.

L'étude que nécessite la transmission et l'appropriation d'un savoir ne peut être la pure et simple application d'une science humaine constituée par ailleurs, comme la psychologie générale par exemple, même si celle-ci a un rôle important à jouer comme un des savoirs de référence pour la didactique.

Les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques ont leur propre spécificité et méritent d'être étudiés pour eux-mêmes, en rapport avec les mathématiques, l'épistémologie, la psychologie, l'anthropologie,...

On peut caractériser l'analyse didactique par la mise en relation de trois éléments : les contenus de savoir, la situation didactique et l'activité cognitive des élèves.

Les contenus enseignés font l'objet d'une « transposition didactique », concept dû à Chevallard, qui en donne la définition suivante : « Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui, d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la "transposition didactique" »⁵⁵.

Ainsi, les diagrammes de Venn qui ont été introduits dès l'enseignement primaire lors de la réforme des mathématiques modernes sont un bon exemple du changement de statut d'une représentation graphique issue du savoir mathématique. La transformation du savoir à enseigner en savoir enseigné a pour enjeu la mise en scène des savoirs. Brousseau⁵⁶ a développé

⁵³ J. PORTUGAIS, *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*, Berne, Peter Lang, 1995.

⁵⁴ J. BRUN, « Evolution des rapports entre la psychologie du développement cognitif et la didactique des mathématiques », dans M. ARTIGUE et al., *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1994, p. 67-83.

⁵⁵ Y. CHEVALLARD, *La transposition didactique*, 2^e éd., Grenoble, La Pensée Sauvage, 1991.

⁵⁶ G. BROUSSEAU, Op. cit.,

tout spécialement une théorie à ce sujet appelée « théorie des situations ». Il conçoit un processus fait de plusieurs types de situations dont chacun correspond à différentes fonctions du savoir mathématique : situation d'action pour la recherche d'un résultat, situation de formulation pour la mise au point d'un langage et situation de validation pour établir la preuve d'une solution. Enfin, les nécessités de la relation didactique ont mis à jour un quatrième type de situation appelée situation d'institutionnalisation qui a pour fonction de donner un statut officiel au savoir étudié par l'intermédiaire des situations précédentes, pour la classe et par rapport au programme.

L'analyse de l'activité cognitive des élèves est l'objet d'une démarche de recherche que Vergnaud⁵⁷ a systématisé de la manière suivante :

- Analyser et classer la variété des situations dans chaque champ conceptuel. Comme exemple conceptuel, on peut citer celui des structures additives,
- Décrire avec précision la variété des conduites, des procédures et des raisonnements des élèves face à chaque situation,
- Analyser les compétences mathématiques comme organisées en schèmes et identifier les invariants qui constituent ces schèmes, ceci en relation avec les invariants des situations,
- Analyser comment le langage et d'autres activités symboliques prennent place dans de tels schèmes, comment ils aident les élèves, comment les enseignants les utilisent,
- Suivre la transformation des invariants implicites (connaissances et théorèmes en acte) en des objets mathématiques bien identifiés.

Cette brève présentation de la didactique des mathématiques montre l'effort théorique qu'elle a entrepris depuis une vingtaine d'années. Cet effort porte à la fois sur les phénomènes didactiques qui se produisent dans l'enseignement et l'apprentissage, et sur l'analyse des opérations de pensée nécessaires au traitement des différentes situations. De cette manière, la didactique des mathématiques espère donner aux formateurs des outils pour comprendre des processus d'enseignement et d'apprentissage encore souvent mal connus.

⁵⁷ G. VERGNAUD, « Epistemology and Psychology of Mathematics Education », in P. NESHER & J.E. KILPATRICK, *Mathematics and Cognition*, Cambridge, University Press, 1990, p. 14-30.

DEUXIEME PARTIE
ELEMENTS DE LINGUISTIQUE
SWAHILI

CHAPITRE SIXIEME

HISTORIQUE ET CLASSIFICATION DU KISWAHILI

6.1 INTRODUCTION

Certains gens se posent la question de savoir pourquoi peut-on étudier la langue véhiculaire. Le français est étudié en France. Un étudiant congolais du département de français linguistique africaine se trouve dépaycé devant un cours « d'étude pratique d'une langue congolaise ! ».

Ce chapitre devrait commencer par la phonologie du Kiswahili mais nous avons trouvé que jusque là, le système vocalique et consonantique du Kiswahili ne pose pas de problème chez nos éducateurs. Pour ce qui est des unités de langage, nous avons abordé la phrase et le mot. C'est pourquoi cette étude linguistique du Kiswahili partira de la classification et l'histoire du Kiswahili, en passant par la morphologie du Kiswahili jusqu'à sa morphologie.

A l'heure actuelle, dit Whiteley, le Kiswahili est devenu la plus importante des langues bantu et il est encore en progrès constant. Sans pour autant supplanter les langues bantu locales, le Kiswahili est devenu une langue africaine la plus largement connue, enseignée, étudiée et parlée dans tout le continent africain⁵⁸.

6.2 HISTORIQUE DU KISWAHILI

Le Kiswahili trouve son origine en Afrique orientale et centrale. Kajiga confirme que « l'histoire du littoral nous apprend qu'au cours des siècles les plus reculés, plus au moins vers l'an 5000 av. J.C., les négociants somaliens (Wasumeri) et persans (Waajemi) avaient exploré les îles Patta, Lamu, Pemba et Zanzibar jusqu'à l'archipel de Comores »⁵⁹. Les réalités historiques

⁵⁸ H. WALTER, *Initiation pratique au Kiswahili*, Bukavu, C.E.L.A., 1977, p. 3.

⁵⁹ B. KAJIGA, *Dictionnaire de la langue Kiswahili*, Goma, Les Volcans, 1975, p. 9.

doutent de cette date de Kajiga. Cependant, la République Démocratique du Congo et la Somalie se réclament l'origine du Kiswahili.

Parmi toutes ces régions citées, l'accent est mis sur Zanzibar. Isidore Ndaywel Enzieme dit que « tout partait, en effet, de ce côté, particulièrement de Zanzibar, qui au XIX^e siècle restait le débouché principal et la grande source de financement de cette région »⁶⁰.

Les habitants de ces îles se communiquent dans des dialectes de leurs clients (Persans et Somaliens). Zanzibar avait comme dialecte « le Kiungunja » qui avait donné naissance au Kiswahili après avoir été enrichi par les emprunts des dialectes de littoral et des langues étrangères. Kajiga témoigne que « c'est primitivement et spécialement du Kiungunja (idiome de Zanzibar) enrichi des apports des dialectes du littoral d'une part et des emprunts faits en langues étrangères d'autre part, que naquit le " Souel " ou la langue de la côte »⁶¹.

Parmi les langues étrangères qui avaient enrichi le lexique Kiswahili, citons d'abord la langue des Arabes et le portugais et c'est vers le XIV^e siècle (en 1324) que Ibn Batuta va employer le mot « Souhel » dans ses écrits. Les Portugais avaient implanté leurs comptoirs en Afrique orientale au XV^e siècle.

Au XVII^e siècle l'anglais des colonisateurs va enrichir le Kiswahili. Les témoins de l'expansion du Kiswahili entre le XVIII^e et le XIX^e siècles sont :

- Docteur Krapf depuis 1845,
- Monsieur Steere depuis 1870,
- Prêtre Charles Sacleux (1887),
- En 1930, l'Association de censure de la langue Kiswahili,
- En 1930, les écrits de Monsieur Jonson
- Les Pères Blancs de la Province Orientale du Congo en 1890,
- La Communauté protestante de Kisangani.

Dans notre pays le Kiswahili avait été introduit par les commerçants, les missionnaires, les explorateurs et les militaires. Le professeur Ndaywel dit que « c'est en 1860 que le premier marchand swahili s'installa dans le Maniema, (...) »⁶².

L'introduction du Kiswahili dans notre pays par les soldats s'explique par l'effort de guerre de Tanzanie pendant la deuxième guerre mondiale. « L'effort de guerre se concrétisa aussi par les déplacements de l'hôpital

⁶⁰ I. NDAYWEL Enziem, *Histoire du Zaïre de l'héritage à l'âge contemporain*, Louvain la neuve, Duculot, 1997, p. 246.

⁶¹ B. KAJIGA, *Op. cit.*, p. 9.

⁶² I. NDAYWEL Enziem, *Op. cit.*, p. 246.

militaire de campagne d'abord en Afrique Orientale en 1942 » dit Isidore. Ces soldats sont essentiellement des Congolais⁶³.

Pour ce qui est de l'espace géographique de la langue Kiswahili, notons qu'au nord, le Kiswahili s'étend du lac Tana en Ethiopie, de Mogadiscio et du Nord soudanais jusqu'à Porto Amelia au Mozambique. De l'Est à l'Ouest, le Kiswahili va de Zanzibar, de la côte occidentale du Madagascar et de l'Archipel de Comores jusqu'en Zambie, en Angola et dans toutes les régions Est de la République Démocratique du Congo, c'est-à-dire le Katanga l'ex-Kivu et la Province Orientale ; en Ouganda, au Rwanda, au Burundi et en Tanzanie.

Il est également parlé au Malawi et en Somalie. Si le Kiswahili est une langue officielle en Tanzanie et au Kenya, au Congo il est une langue nationale et non officielle comme le signale Kajiga⁶⁴. Toutefois, nous ne savons pas ce que l'avenir nous réserve avec les différentes révolutions actuelles en République Démocratique du Congo.

6.3 CLASSIFICATION DU KISWAHILI

Le Kiswahili est parmi les langues bantu de la zone linguistique G₄₂ dans la classification de Guthrie. Plusieurs raisons fondent la classification du Kiswahili parmi les langues bantu.

- Il a un système nominal de classification ;
- Il connaît l'agglutination, c'est-à-dire il admet la combinaison de certains morphèmes ;
- Les 50 % de son vocabulaire sont d'origine bantu. Ce qui explique aujourd'hui certaines modifications du vocabulaire swahili. Par exemple, au lieu de *tembo* (éléphant), on parle de *nzovu*.

⁶³ I. NDAYWEL Enziem, *Op. cit.*, p. 246.

⁶⁴ B. KAJIGA, *Grammaire Kiswahili : Initiation à la culture Ntu*, Goma, Les Volcans, 1957, p. 17.

CHAPITRE SEPTIEME

MORPHONOLOGIE DU KISWAHILI

La morphonologie étudie la structure profonde des morphèmes. Les morphèmes sont des unités significatives minimales que comprend un mot. On distingue des morphèmes segmentaires et des morphèmes supra segmentaires. Dans ce manuel, nous nous contenterons des morphèmes segmentaires appelés morphèmes simples.

7.1 LES MORPHEMES SIMPLES OU MORPHEMES SEGMENTAIRES

Tout morphème (son distinctif) segmentaire est, sur le plan structurel, appelé morphème. Plusieurs morphèmes postulent des règles spéciales de représentation.

7.1.1 Le morphème « °i »

Première règle : « devant °i, une consonne non-labiale est représentée par Z ».

Exemple :

<i>Verbes infinitifs Kiswahili</i>	<i>Verbes infinitifs français</i>	<i>Substantifs Kiswahili</i>	<i>Substantifs (forme nor- male)</i>	<i>Règles mor- phonologiques</i>
Ku-end-a	Aller	°Mu-end-°i	Mwenzi (Compagnon)	d → z ! – i
Ku-pend-a	Aimer	°Mu-pend-°i	Mupenzi (Chérie)	d → z ! – i
Ku-log-a	Ensorceler	°Mu-log-°i	Mulozi (Sorcier)	g → z ! – i
Ku-kohol-a	Tousser	°Ki-kohol-°i	Kikohozi (Toux)	l → z ! – i

Deuxième règle : « Devant (°i) une consonne non-labiale est représentée par (s) lors que cette consonne est dentale et par (sh) dans les autres cas. »

t → « s » - i
k → « sh » - i

Exemple :

<i>Infinitifs / Kiswahili</i>	<i>Infinitifs / Français</i>	<i>Substantifs</i>	<i>Substantifs Kiswahili</i>	<i>Substantifs français</i>	<i>Règles</i>
Ku-fuat-a	Suivre	°mu-fuat-i	Mufwasi	Disciple	T-« s »- i
Ku-pik-a	Cuire	°mu-pik-i	mupishi	Cuisinier	K-«sh »-i

Troisième règle : « Devant (°i), une consonne labiale devient labio-dentale de même nature ».

b, w → v / -i

Autres cas : (°i) (ou autre voyelle) : **I + voyelle → y**

Exemples :

<i>Mots Kiswahili</i>	<i>Mots français</i>	<i>Substantifs / Pronoms</i>	<i>Substantifs pronoms / Kiswahili</i>	<i>Français</i>	<i>Règle</i>
Kuiba	Voler	°Mu-ib-i	Mwivi	Voleur	b → v / i
Viti vyetu	Nos chaises	°Vi-etu	Vyetu	Nos	i + e → ye
Vieti vyetu	Nos certificats	°Vi-eti	Vyeti	Certificats	i + e → ye
Miti yote	Tous les arbres	°I-ote	Yote	Tous	i + o → yo
Vitu vyenu	Vos choses	°Vi-enu	vyenu	Vos	i + e → ye

7.1.2 Le morphème « °u »

U + autre voyelle.

°u + autre voyelle → w + v

<i>Mots Swahili</i>	<i>Français</i>	<i>Forme morphologique</i>	<i>Forme nominale</i>	<i>Règle</i>
Nyumbani mwetu	Dans notre maison	^o mu + etu	Mwetu / chez nous	w + e → w
Mwituni	Dans la forêt	^o mu + itu+ni	Mwituni / dans la forêt	w + i → wi
Mwivi	Voleur	^o mu + iv - i	Mwivi / voleur	w + i → wi

Cette règle nous intéresse beaucoup. Lors des recyclages des éducateurs la, il y a des divergences au sujet du pluriel de « mwivi » ou « mwizi », plus usité. La séquence suivante va nous donner la réponse.

La séquence : | a – i | : est représentée par « e » devant un thème adjectival ou pronominal commençant par une voyelle ainsi que devant certains thèmes substantifs avec le préfixe de la classe 6.

Exemple :

<i>Mots</i>	<i>Mots français</i>	<i>Forme phonétique</i>	<i>Forme simple</i>	<i>Français</i>	<i>Règle</i>
Wengi	Plusieurs	^o wa + ingi	Wengi	Plusieurs	A + i → e
Wevi	Voleurs	^o wa + ivi	Wevi	Voleurs	A + i → e
Wezi	Voleurs	^o wa + izi	Wezi	Voleurs	A + i → e
Meno	Les dents	^o ma + ino	Meno	Les dents	A + i → e

7.1.3 Harmonie vocalique

Quand le radical verbal ou thème nominal comprend les morphèmes « e », ou, « o », le morphème « i » est représenté par « e » ; s'il comprend les morphèmes « a », « i » et « u ». Le morphème « i » est représenté par | i | .

Exemples :

<i>Mots</i>	<i>Français</i>	<i>Forme</i>	<i>Forme simple</i>	<i>Français</i>	<i>Règle</i>
Kupenda	Aimer	^o ku-pend-i-a	Ku- pendea	Aimer à la place de	Rad - e + i → e
Kukata	Couper	^o ku-kat-i-a	Kukatia	Tourner vers, couper pour	- a + i → i
Kuonea Kupinda	Mépriser	^o ku-on-e-a ^o ku-pind-i-a	Kuonea Kupindia	mépriser Coudre l'ourlet pour	- o + i → e - i + i → i

Bref, après un thème verbal ou nominal, le morphème « °i » apparaît comme « e » après une voyelle °e ou °o.

Remarques :

La formation nominale de la première règle, deuxième règle ainsi que la séquence | a - i | d'une part s'explique par la dérivation déverbative de suffixe -i et qui provoque les modifications d'autre part :

- - b - finale de base + i → vi (zi)
Exemple : kuiba - **ib** - mwivi °mu - ib - i → mwivi
- mwevi ou °mu-**ib**-i → mwizi.
- - w - finale de base + i → v.
Exemple : - kuv**ua** - vu → mvu**vi** → °mu-vu-i → mvuvi
- kule**wa** -le → mlev**i** → °mu-lew-i → mlevi.
- - l - finale de base + i → zi
Exemples : - Kuzaa → -zal-mz**azi** → °mu-zal-i → mzazi
- Kukombo → -kombol- → mkombozi → °mu-kombol-i
→ mkombozi.
- Kuokowa - -okol- → muokozi → °-mu-okol-i →
muokozi (mwokozi).
- - t - finale de base + i → si
Exemple : Kufuata - mu - fuat - i → mfuasi.
- - d - finale de base + i → zi
Exemples : - Kupenda - mu-pend**i** → mpenzi.
- Kulinda - mu-lind**i** → mlinzi.
- Kwenda - mu-end**i** → mwenzi.
- - g - finale de base + i → zi.
Exemple : - Kuloga - mu-log**i** → mlozi
- - k - finale de base + i → shi
Exemples : - Kupika - mu-pik**i** → mpishi.
- Kutumika - mu-tumik**i** → mtumishi.
- Kuandika - mu-andik**i** → muandishi.

N.B. : k et g sont des allophones k/g.

Le suffixe -i- est un suffixe dérivationnel qui sert à la formation des noms d'agents. Comme nous l'avons indiqué, il apparaît beaucoup avec des bases verbales (radical ou radical suivi d'extensions). Il peut aussi provoquer des modifications de la consonne verbale de la base.

Les exemples de l'harmonie vocalique sont expliqués par la dérivation déverbative parmi les suffixes et extensions. L'harmonie vocalique nous a amenés anticipativement au suffixe applicatif. Ce suffixe applicatif peut indiquer soit que l'action se fait en faveur ou au détriment de quelqu'un, soit qu'elle se passe à un endroit.

CHAPITRE HUITIEME

LA MORPHOLOGIE DU KISWAHILI

La morphologie est la description des règles de la structure interne des mots. La morphologie est inséparable de la syntaxe. Ferdinand de Saussure dit que « la morphologie traite des diverses catégories des mots (verbes, noms, adjectifs, pronoms, etc.) et des différentes formes de déflexion (conjugaison, déclinaison) »⁶⁵.

Dans l'étude des langues bantoues, dont le Kiswahili, on distingue deux parties d'étude morphologique :

- la morphologie flexionnelle ;
- la morphologie dérivationnelle.

8.1 LA MORPHOLOGIE FLEXIONNELLE

Celle-ci constitue la dernière couche extérieure dans le processus de formation des mots. Elle va nous informer sur les classes substantivales du Kiswahili et sur l'accord que ces classes imposent aux autres mots qui en dépendent.

8.1.1 Les systèmes des classes nominales

Le Kiswahili est parmi les langues africaines dites « langues à classes », puisque, dans le Kiswahili, la classe constitue la catégorie de base de la structure grammaticale.

Une classe est une catégorie et une caractéristique fondamentale des langues bantoues. Elle est une classe d'accord de sorte que « sur le plan formel, on peut la définir comme étant un signifiant discontinu composé de plusieurs préfixes ». Dans le système de classes nominales, nous distinguons

⁶⁵ F. de SAUSSURE, *Cours de linguistique*, Paris, Seuil / Payot, 1979.

trois sortes de préfixes regroupés sous deux catégories selon leurs effets syntaxiques :

8.1.1.1 *Le préfixe indépendant*

C'est le préfixe nominal (P.N.) celui qui impose l'accord aux autres mots dépendants, c'est-à-dire les préfixes dépendants (P.V., P.P., etc.).

Exemples : - **Wake wale walizaa**
 P.N P.P P.V.
 - **Mtu yule alipotea.**
 P.N P.P P.V.

8.1.1.2 *Les préfixes dépendants*

Ce sont :

- Les préfixes verbaux,
 - Le préfixe pronominal.
- Les préfixes dépendants subissent l'accord.

Remarque :

Pour déterminer la classe à laquelle appartient un substantif donné, il faut considérer non seulement le préfixe de substantif, mais aussi les préfixes d'accord grâce auxquels le substantif s'accorde.

Exemple : - **Bwana huyu anatoka Kisharo.**
 - **Mtu huyu anatoka Kisharo.**

Dans le tableau des classes, « bu- » n'existe pas. Néanmoins, à la place, nous avons le morphème zéro (\emptyset). Pour savoir la classe à laquelle « bu » appartient, il suffit de voir le P.V. et le P.P :

<u>P.N.</u>	<u>P.P.</u>	<u>P.V.</u>
\emptyset	- yu	a-
mu	-yu	a-

Bref, le préfixe nominal (P.N.) dicte l'accord ; le préfixe verbal (P.V.) et le préfixe pronominal (P.P.) subissent l'accord. Donc, *bwana* et *mtu* appar-

tiennent à la même classe. Il importe de souligner que le système de classe du Kiswahili, avait été modifié à Lubumbashi en mai 1974.

Munyaburanga souligne que le même congrès avait de plus essayé de conférer au Kiswahili un statut linguistique qui a donné naissance au Kiswahili standard ou Kiswahili bora⁶⁶.

Ces classes ne sont pas de simples regroupements des substantifs à singulier-pluriel. C'est une catégorie de fonctionnement grammatical syntaxique. Le même préfixe peut exprimer le singulier dans une classe et le pluriel dans une autre classe.

Exemples : - **Miti** *inakauka*. (cl. 4) P.V. au pluriel pour les végétaux.

P.N. P.V.

- **Ngombe** *inakufa* (cl. 9) PV au singulier pour les animaux.

P.N. P.V.

Pour éviter cette confusion, les locuteurs du Shaba et ceux de l'Afrique orientale (Kenya, Tanzanie) préfèrent classer les hommes et les animaux dans la même classe.

Exemples : - **Mwana** *anaanguka*. (Classe 1)

- **Mbuzi** *anaanguka*. (Classe 9)

Un éducateur qui aura maîtrisé le système des classes et leur appariement saura détecter et corriger les erreurs commises par les autres locuteurs. Nous ne pouvons pas minimiser ce vide. Un mauvais locuteur du français, qui ignore les règles élémentaires d'accord, ne peut pas être éducateur en France et en Belgique. C'est pour cette raison, je pense, que Faundez, lors de son passage dans mon centre, s'était intéressé à la qualification des éducateurs.

Exemples :

<i>Cl.</i>	<i>Formes incorrectes</i>	<i>Formes correctes</i>
6	Mambo ile tutaichunguza	Mambo yale tutayachunguza
7	Kiatu yangu ni kirefu.	Kitatu changu ni kirefu
11	Mbao ile ni yangu	Ubao ule ni wangu.

⁶⁶ B. MUNYABURANGA, Cours des langues zaïroises, Goma, 1978.

8.1.1.3 Le système des classes du Kiswahili

Dans le Kiswahili, le système à dix-huit classes intéresse beaucoup les linguistes. Dans nos centres, nous utilisons le système à quinze classes (voir tableau des connectifs). La différence se trouve au niveau des augmentatifs et de diminutifs.

CL.	P.N	P. A	P.P	P.V	I.
1	m-toto mw- ϕ	m-fupi	yu-le	a-nakaa	tu-m-simamishe
2.	wa-toto w- ϕ	wa-fupi	wa-le	wa-nakaa	tu-wa-simamishe
3	m-ti mw (mu)	m-fupi	u-le	u-nakauka	mu-u-kate
4.	Mi-ti My-	mi-fupi	i-le	i-nakauka ya-kauka	mu-i-kate
5.	Ji-cho ϕ dirisha	ϕ -zuri	<u>li</u> -le	<u>la</u> -ona vibaya	<u>li</u> -fungue
6.	Ma-cho	ma-zuri	ya-le	ya-ona vi-baya	yafungue
7.	Ki-ti ch-	ki-fupi	<u>ki</u> -le	ki-chungwe	<u>ki</u> -leteni hapa
8.	Vi-ti, vy-	vi-fupi	vi-le	vi-chungwe	vi-leteni hapa
9.	N-guo, m ; ϕ	n-zuri	i-le	i-napasuka	iwekwe chini
10.	N-guo, m ; ϕ	n-zuri	zi-le	zi-napasuka	zi-wekwe
11.	U-zi, Wi-	ϕ fupi	i-le u-	i-linunuliwa	i-wekwe vema
12.	Ka-toto	ka-zuri	ka-le	ka-je hapa	ka-ongozeni
13.	Tu-toto	tu-zuri	tu-le	tu-je hapa	tu-ongozeni
14.	U-zuri	ϕ	wake	unamtosha mbali	a-u-chunge
15.	Kupenda	<u>ku</u> ingi	ku-ake	ku-limulisha sumu	a-ku-punguze
16.	Pa-hali	pa-zuri	pa-le	pa-nasalama	tuta-pa-enda
17.	Mu-	-ku-	ku-	Pa-	
18.	Mu-	-mu-	mu-	Mu-	

8.1.1.3.1 L'appariement des classes

A l'exception des classes locatives (cl. 16, 17, 18) et celle des infinitifs (ici, classe 15), les autres classes s'apparient pour exprimer l'opposition singulier - pluriel :

Classe 1-2 : mu- / wa- : Cette classe concerne les substantifs désignant les parentés. *Exemple* : mume / waume.

Classe 3-4 : mu- / mi- : Elle concerne les végétations, les parties du corps et les autres.

Exemples : Muti / miti ; mguu / miguu.

Classe 5-6 : ϕ - ja - ji - di- / ma- : Celles-ci concernent les parties du corps allant par paires et divers.

Exemples : - Sikio / masikio ; jiko/ meko ; jicho / macho ; tunda / matunda ;
goti / magoti ; jino / meno ; dirisha / madirisha ; jiwe / mawe ;
jambo / mambo ; jani / majani.

N.B. : La classe six prise isolement exprime les noms des liquides et des masses.

Exemples : Mafuta / mafuta ; maji / maji ; mate / mate ; makamasi /
makamasi / manukato / manukato

Classe 7-8 : Ki-vi- : Cette paire de classes n'a pas tellement de contenu sémantique riche ou fourni. Cependant on y rencontre plusieurs noms d'objets. On peut y rencontrer les noms de certaines langues dont le préfixe nominal est ki- :

Exemple :

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| - Kiti / viti ; | - Kichwa / vichwa ; |
| - Kitanda / vitanda ; | - Chuma / vyuma ; |
| - Kiatu / viatu ; | - Kinu / vinu ; |
| - Chura / vyura ; | - Kiswahili / viswahili. |

Il arrive que ces classes représentent les augmentatifs :

Exemple : - Kidudu / vidudu
- Kibaba / vibaba
- Kitoto / vitoto

Pour les augmentatifs, le Kiswahili bora préfère ji- et leur pluriel ne se renvoie qu'à la classe 6.

Exemple :

- Mtu – jitu – majitu
- Mke – jike - majike
- Jitoto ; un grand bébé.

Alors que la même formule s'utilise pour le diminutif.

Exemple : - Kitabu – kijitabu
 - Mti – kijiti.

9-10 : (N -, m-, ny-, ϕ - / m-, n-, ny-, ϕ -). Cette paire de classes connaît la plupart des noms d'animaux, quatre points cardinaux, des merveilles cosmologiques et mots divers, notamment les mots d'emprunts. Le préfixe nominal des mots de cette paire est une consonne nasale. C'est pourquoi elle s'appelle « classe des nasales ».

Exemples :

- Ndege / ndege	- Radi / radi
- Nyota / nyota	- Mvua / mvua
- Ndizi / ndizi	- Chui / chui
- Njiwa / njiwa	- Nyama / nyama
- Nguzo / nguzo	- Siku / siku
- Mangaribi / mangaribi	- Mbuzi / mbuzi
- Mashariki / mashariki	- Kuku / kuku
- Kaskazini / kaskazini	- Ngombe / ngombe
- Kusini / kusini	- Yumba / yumba.

Attention ! L'éducateur de base insistera sur ces préfixes pour corriger la langue vulgaire pleine d'erreurs.

11-10 : U- / n : Les substantifs de la classe 11 forment leur pluriel en classes 10 et 13. Les deux pluriels attestés par cette paire se répartissent comme suit :

- La classe 13 représente le pluriel normal, tandis que la classe 10 est pour les collectifs c'est-à-dire des mots représentant un ensemble de plusieurs unités ;
- La classe 10 représente principalement des noms d'objets : ubao / mbao ; upao / mpao.
- La classe 11 contient des noms qui, pour la plupart, désignent l'abstrait. *Exemple* : uzuri, ufalme, unene, uchungu, etc. Ce sont des substantifs dérivés. Ils sont invariables. C'est dans ce cas que l'on considère la classe 11 comme une classe autonome. Néanmoins, on trouve un petit nombre de substantifs de contenu sémantique plus ou moins varié qui font partie de la classe 11 au singulier mais qui forment leur pluriel en classe 10.

Exemples :

- | | |
|-----------------|------------------|
| - Uzi → nyuzi | - Wembe → nyembe |
| - Ufa → nyufa | - Upao → mpao |
| - Ulimi → ndimi | - Ubavu → mbavu |
| - Uta → nyuta | - Uso → nyuso |
| - Ubao → mbao | |

Remarque :

On ne dit pas « *mbao moja* », mais on dit « *ubao moja* » ou « *mbao mbi-li* ». Le mot a l'*initial*, le *radical* et la *finale*. La maîtrise de ces éléments aidera l'éducateur à corriger certaines erreurs que commettent certains locuteurs du Kiswahili dans l'appariement du nom de cette classe.

- Si le radical du substantif est une syllabe précédée de voyelle u-, au pluriel le radical reste invariable précédé du (ny-).

Exemple : uso / nyuso, ufa / nyufa.

- Si le radical commence par les consonnes | c |, | k |, | p |, | n |, | s | et | t |, le u- tombe au pluriel.

Exemple : ukuta / kuta, upepo / pepo, unakili / nakili, utambi / tamba.

- Si le radical commence par la lettre b, au pluriel le u- est substitué par la nasale m.

Exemple : ubao / mbao, ubavu / mbavu.

- Si le radical commence par w, au pluriel et le u- et le w tombent.

Exemple : uwingu / mbingu.

- Si la première lettre du radical est l-, le PN n ou ny au pluriel le u- et l- sont substitués par nd-.

Exemple : Ulimi / ndimi.

12-13 : Ka-/ tu- : Ces classes représentent les diminutifs.

Exemples : katoto / tutoto. La plupart des langues bantu notamment celles de la zone C ne possèdent pas de classes 12 et 13.

14-16 (U-/ ma-) ; classe des noms invariables, un thème divers et les mots abstraits s'y trouvent

Exemples :

- | | |
|----------------------|--------------------|
| - Uzuri / mazuri | - Ukali / makali |
| - Ukucha / makucha | - Uovu / maovu |
| - Ugonjwa / magonjwa | - Ugonvi / magonvi |
| - Uwingi / mawingu | - Ubaya / mabaya |
| - Upendo / mapendo | - Uwimbi / mawimbi |

15-15 : Ku- classe isolée contient uniquement des infinitifs.

Exemples :

- Kutembea
- Kusoma
- Kupenda
- Kulima
- Kuandika

Remarque : Dans certaines langues bantoues, le pluriel de la classe 15 c'est la classe 6. 15/16 : Ku- / ma-.

16-16 : Pa- : le préfixe est significatif. Il indique les lieux avec certaines nuances.

Exemples : - Pahali pale ni pazuri sana.
- Pahali pale ni mbinguni.

Attention ! D'autres linguistes classent les noms abstraits dans la classe 13 et leurs pluriels en classe 6 ;

Exemple : Pahali / Mahali

17-17 (ku-) localisation directionnelle : à, vers, près de.

Exemple : Kumwitu.

18/18 (mu) : Localisation interne : dans. *Exemple :* Mumwitu.

A la place de « classe », les auteurs du « Sarufi » préfèrent la nomenclature « aina ». Cependant, une classe ne correspond pas à un « aina ». Le « aina » renferme le singulier et le pluriel. Le *Sarufi* distingue le système de six « aina » de celui de neuf « aina ».

Il convient de faire le rapprochement entre les deux systèmes de « aina » en sarufi ; c'est-à-dire celui de six « aina » et celui de neuf « aina ». Après nous allons prouver comment repérer les « aina » dans notre tableau de système de classes nominales.

8.1.1.3.2 Le système de six « aina » et celui de neuf « aina »

La réduction de neuf « aina » à six « aina » se justifie par ce qui suit :

- Le septième « aina » ne comprend qu'un seul substantif locatif « pahali » / mahali. Ceci n'est qu'une exception à la règle car le substantif serait classé dans le cinquième « aina » compte tenu du pluriel. Dans notre tableau, il est question de 16 / 6.

Classe 11 : Usiku, unga, ugali, uji, umri, umeme.

Exercices :

Lisez votre fiche d'évaluation « Ukadiri wa baraza » très attentivement ; considérez les préfixes d'accord, des substantifs et infinitifs. Corrigez les erreurs qui s'y trouvent : Cf. Fiche D.F.F.R/ ECC (Nord-Kivu), 1989.

Exemple : Page 1.

« Usomi na kuandika »

Page 2.

« Mambo ingine »

« Ukadiri ilifanyika ».

Correction :

Page 1.

Usomi est un substantif.

Kuandika est un verbe infinitif ; soit partout on a les substantifs, soit on a les verbes à l'infinitif.

« Kusoma na kuandika » : forme correcte

« Usomi na muandiko » : forme correcte

Page 2.

- « Mambo » est de la classe 6 ; pluriel de la classe 5, alors que « i » est le préfixe pronominal du singulier ; à la classe 9 et le P.P. du pluriel à la classe 4. Jambo / mambo (cf. classe 5-6) : Jambo lingine / Mambo meningine : forme correcte.
- « Ukadiri ilifanyika » (cf. classe 4 ou 9) : Ukadiri est de la classe 14. D'où « ukadiri ulifanyika » : forme correcte.

Remarque : Certains locuteurs du Kiswahili utilisent le préfixe prépositionnel ji- pour « jambo ji-ngine ». Ceux-ci partent de la même formule possible dans d'autres langues bantu telles que le Tshiluba.

8.2 LA MORPHOLOGIE DERIVATIONNELLE

Dans la morphologie, il faut distinguer deux sortes des dérivations. La dérivation des noms et celle des verbes. Ceci implique deux techniques dérivationnelles :

- Partir des verbes pour former soit d'autres verbes, soit des noms dans la dérivation verbale.
- Partir des noms pour former soit d'autres noms, soit des verbes dans la dérivation nominale.

8.2.1 Formation des verbes

Cette partie s'axe autour des extensions. On appelle « extension » les éléments (micro-univers linguistiques) compris entre le radical et la finale. Les catégories d'extensions sont :

- *Les causatifs (-ish / esh, -za) : Faire faire, aider à faire, etc.*

Exemples : Kulima « cultiver »

Ku-lim- (ish) -a (faire cultiver)



Kusomesha « faire lire »

°Ku-som- (ish)- a

A la place de « i », on fait recours à l'harmonie vocalique → I > e à cause de « o » du radical « som ». On obtient « kusomesha ».

- *Les réciproques ! -an- !*

Exemple : Ku – beb - a ! porter

°Ku - beb - (an) – a

→ Kuebana (se porter mutuellement).

- *L'applicatif /-i- soit /-e /*

Exemples : Kulima = cultiver

Kulimia = cultiver pour

°Ku-lim- | i | - a.

- *Statif (-am-) : Celui-ci exprime l'état, la situation, etc.*

Exemple : - Kufichama (être caché)

- Ku-fich- (am) -a.
- Kugunjama (être courbé)
- ku-gunj-am-a.
- *Le réversif (-u-, -uk-,)* : Pour exprimer le contraire des actions exprimées par le verbe simple.
Exemple : °Ku-fung-a (fermer, emprisonner)
 °Ku-fung-u-a (ouvrir, libérer)
 °Ku-fung-uk-a (s'ouvrir)
- *Le suffixe neutre* : - ik- et -ok- : Ce suffixe peut avoir le sens de pronom réfléchi (soit réciproque « se »).
Exemples : Ku-kat- « ik » - a → kukatika
 Kamba inakatika : La corde se coupe.
- *Le passif (-w-) (-iw / ew)*
Exemples : - Kupenda (aimer)
 °Ku-pend-a
 °Ku-pend-w-a (être aimé)
 - Kufunza (enseigner, apprendre)
 °Ku-funz-w-a (être enseigné)

Tableau récapitulatif schématique

« Jinsi »				
<i>Expressions</i>	<i>Marque</i>	<i>Exemples</i>	<i>Sens</i>	<i>Kauli ya</i>
Applicatif <i>Kufanyia</i>	-i- / -e-	Kuomba → kuombea Kuimba → kuimbia	Prier pour Chanter pour	Kutendea
Passif <i>Kufanywa</i>	-w- / -iw- - ew-	Kuiba → kuibwa Kupenda → kupendwa	Etre volé Etre aimé	Kutendewa
Causatif <i>Kufanyiza</i>	-ish- / -esh - za	Kuingia → kuingiza Kulima → kulimisha	Faire entrer Faire cultiver	Kutendeza
Réciproque <i>Kufanyana</i>	-an-	Kubeba → kubebana Kutesa → kutesana Kupenda → kupendana Kusaidia → kusaidiana	Se porter mutuel- lement S'entraider	Kutendana
Le réversif <i>Kufanywa</i>	-u- / -uk- - ou-	Kushona → kushonoa Kuvaa → kuvua	Découdre déshabiller	Kutendwa
Statif <i>Kufanyamana</i>	-am-	Kuficha → kufichama	Etat de celui qui se cache	Kutendamana
Le neutre <i>Kufanyika</i>	-ik- / -ok-	Kukata → kukatika Kuvunja → kuvunjika	Se couper Se briser	Kutendeka
Le possible <i>Kufanyikana</i>	-kan-	Kupata → kupatikana Kuona → kuonekana	Etre procurable Etre visible	Kutendekana

Remarques :

Plusieurs extensions peuvent se suivre à l'intérieur d'une forme verbale. Dans ce cas, il y a un ordre de succession relativement fixe : les extensions primaires précèdent les extensions secondaires.

Cet ordre d'apparition dans les combinaisons qui justifient leurs dénominations sont « primaires » soit « secondaires ».

- Les suffixes primaires sont : -
 - Réversifs
 - Répétitifs
 - Statifs
 - Neutre.
- Les suffixes secondaires sont :
 - Causatifs
 - Applicatifs
 - Passifs

Exemples :

⇒ Neutre / applicatif Kukatika / kukatia	⇒ Neutre + applicatif Kukatikia
⇒ Réversif / passif Kufungua / kufunguliwa	⇒ Réversif + passif Kufungwa / kujifungua
⇒ Applicatif / réversif Kufunga + kufungia	⇒ Réversif + applicatif Kufungua / kufungulia.

Ainsi donc, nous pouvons dire que les extensions se suivent d'après la formule ci-après : R. + P. + S. ; R étant le radical, P étant l'extension primaire et S étant l'extension secondaire.

Tableau de combinaison des extensions

<i>Extensions primaires</i>	<i>Extensions secondaires</i>			
	- il-	-ish-	-an-	-w / -iw
- am-	+		+	
-u-	+	+		+
-uk-	+			-
-ik-		+	+	+
-ilil-			+	+

Exemples :

- -am +- an- : kuficha, kufichama, kufichamana.

- -uk- + -ik- : kufunga, kufunguka, kufungukila – kufungukia.
- -ul- + il- : kufunga, kufungula, kufungulia.
- -ul- +iw : kufunga, kufungiwa, kufunguliwa.

Verbes dérivés des adjectifs

<i>Suffixes</i>	<i>Adjectifs</i>	<i>Verbes</i>	<i>Formes normales</i>
-ip-	-nene-	-ku- nene-ip-ish-a	Kunenepesha
-ul-	-pana-	-ku-pan-u-a	Kupanua
-uk-	-pana-	-ku-pan-uk-a	Kupanuka
-ish-	-refu-	-ku-ref-ish-a	Kurefusha

Avant de passer à la dérivation pronominale, disons qu'il y a la dérivation verbale par redoublement. Celle-ci peut aussi se faire par redoublement du radical suivi de ses extensions éventuelles et de la finale. La forme obtenue exprime la répétition avec une nuance péjorative.

Exemples :

<i>Infinitif</i>	<i>Redoublement</i>	<i>Radical</i>
Kusema	Kusemasema	-sem-
Kusoma	Kusomasoma	-som-
Kufunguka	Kufungukafunguka	-fung-
Kucheza	Kuchezacheza	-chez-
Kupiga	Kupigapiga	-pig-

La dérivation peut aider aussi à la formation des verbes selon les catégories « transitif » et « intransitif ».

Exemples : - Kufufua (verbe transitif)

- Yesu *alifufua* Lazaro

v. tr. COD

- Kufufuka (verbe intransitif).

Yesu *alifufuka*.

v.intr.

8.2.2 Formation des noms ou dérivation nominale

Les linguistes distinguent trois sortes des substantifs dérivés : Ceux qui sont obtenu à partir d'autres substantifs, ce sont des diminutifs : ce qui sont obtenus à partir des adjectifs, ce sont des adjectivaux et ceux qui sont obtenus à partir des verbes, ce sont des verbatifs.

8.2.2.1 Les diminutifs (dérivation nominale dénominative)

Parmi les diminutifs, nous avons :

- Les diminutifs formés à l'aide des préfixes des classes nominales 5,7et 8 ;
- Les augmentatifs formés à l'aide des préfixes des classes 5 et 6 ;
- Les noms abstraits formés à l'aide du préfixe de la classe 14 (soit u- de la colonne 11 pour certains linguistes).

Les diminutifs :

<i>Substantifs</i>	<i>Classe</i>	<i>Thèmes</i>	<i>Diminutifs</i>	<i>Forme</i>	<i>Classe</i>
Mti	3	-ti	Kijiti	Ki-ji-ti	7
			Vijiti	Vi-ji-ti	8
Mji	3	-ji	Kijiji	Ki-ji-ji	7
			Vijiji	Vi-ji-ji	8
Mto	3	-to	Kijito	Ki-ji-to	7
			Vijito	vi-ji-to	8
Mtoto	1	-toto	Kitoto / Kijitoto	Ki-to-to	7
			Vitoto / Vijitoto	vi-to-to	8
Ubao	11	-bao	Kibao	Ki-bao	7
			Vibao	vi-bao	8
Mlima	3	-kima	Kilima	Ki-li-ma	7
			Vilima	vi-li-ma	8
Mwiko	3	-iko	Kijiko	Ki-ji-ko	7
			Vijiko	vi-ji-ko	8

Les augmentatifs

<i>Substantifs</i>	<i>Classe</i>	<i>Thèmes</i>	<i>Augmentatifs</i>	<i>Classe</i>	<i>Forme</i>
Mtu	1	-ti	Jitu	5	Ji-tu
			Majitu	6	Ma-ji-tu
Mke	1	-ke	Jike	5	Ji-ke
			Majike	6	Ma-ji-ke

Remarque :

La tendance générale pour la formation des diminutifs et augmentatifs au Congo est de procéder du thème les préfixes : ki- ! vi ; ki- ! bi- ; tu- ! ; lu-/ bi ou vi.

<i>Exemples</i>	<i>Diminutifs</i>	<i>Augmentatifs</i>
Mwalimu	Kamwalimu Tumwalimu	Kimwalimu ; lumwalimu Vimwalimu ; bimwalimu
Nguo	Kanguo Tunguo	Kinguo ; lunguo Vinguo, binguo

Néanmoins, dans la langue classique, cette tendance est à décourager.

Les noms abstraits

<i>Exemples</i>	<i>Abstrait</i>	<i>Forme</i>
Mjinga	Ujinga	- U-jinga
Mtoto	Utoto	- U-toto
Mfundi	Ufundi	- U-fundi
Mfalme	Ufalme	- U-falme
Mzee	Uzee	- U-zee
Mvivu	Uvivu	- U-vivu

8.2.2.2 Les désadjectivaux (dérivation nominale adjectivale)

On peut régulièrement former des substantifs à partir des adjectifs qualificatifs, y compris ceux d'origine étrangère ainsi que de l'adjectif numéral – moja.

Cette dérivation se fait à l'aide du préfixe « u- » de la classe 14 ou 11 (pour les autres). Les substantifs abstraits ainsi formés désignent également les facultés, les défauts, les qualités et l'état.

Exemple :

<i>Exemples</i>	<i>Thèmes</i>	<i>Substantifs</i>
- Zuri	Uzuri	u-zuri
- Baya	Ubaya	u-baya
- Nene	Unene	u-nene
- Refu	Urefu	u-refu
- Pana	Upana	u-pana
- Safi	Usafi	u-safi
- Kubwa	Ukubwa	u-kubwa
- moja	Umoja	u-moja

Remarques :

Le thème adjectival -ingi reçoit en double dans la formation des substantifs abstraits wingi -u-ingi. Les qualificatifs s'accordent avec leurs substantifs. Ils se placent après leurs substantifs et avant d'autres catégories grammaticales. Exemple : Ngombe nzuri ya sultani.

Pour ce qui est du préfixe adjectival de ces qualificatifs, il faut voir le tableau de toutes les classes. Les qualificatifs swahili sont : « mwema, mzuri, nene, marefu » qualifient l'état de l'être.

- La lettre n devant les qualificatifs dont le radical commence par ch, f, k, n p, s, t tombe et les qualificatifs restent invariables. Ce sont : *fupi* (différent de *nfupi*), *kubwa* (différent de *nkubwa*), *pana* (différent de *npana*), *nene* (différent de *nnene*), *tamu* (différent de *ntamu*). Mais l'adjectif -*ema* prend n : Habari njema.
- Les qualificatifs empruntés des autres langues sont invariables. Il s'agit de laini, wazi, gali, rahisi, maji, hodari, safi. Exemples : Watu safi, watu hodari, tawi laini.
- Il arrive que le qualificatif se place après d'autres adjectifs. Exemple : Mizigo yangu miwili mizito.
- Souvenons-nous que le Kiswahili classe les êtres (animaux, ...) dans la classe des hommes (classe 1-2). Exemple : Ngombe wangu ni mnono.
- Le Kiswahili étant pauvre en qualificatifs, l'éducateur doit s'efforcer à en trouver à partir du verbe avoir et de certains substantifs.

Exemple :

- Mtu wa hekima (homme de sagesse)
- Mtu mwenyi hekima (l'homme qui a la sagesse)

En français, on dirait homme sage, mais le Kiswahili « homme de sagesse ».

- Pour comparer deux qualités ou deux substantifs, on fait recours aux prépositions (*tangulio*).
 - ❖ Le comparatif d'égalité. Exemples :
 - Chui ni mkali kama simba
 - Chui ni mkali sawa na simba
 - ❖ Le comparatif de supériorité et les superlatifs :
 - Construit avec « *kuliko* » : Waasi wa UNITA ni wakali kuliko wa D.R. Congo.
On ne dit pas : ... ni wakali zaidi kuliko car on n'emploie pas à la fois zaidi et kuliko.
 - Construit avec « *kupita* » : Mwongozi ana ujuzi kupita mshiriki !

- Construit avec « *zaidi ya* » : Chantal anagandamiza zaidi ya Danieli.
- Construit avec l’adverbe (*ongezo*) « *zaidi* » : Kavira ni mwema lakini Kavugho ni mwema zaidi

8.2.2.3 Les déverbatifs

La dérivation nominale déverbative se fait à la fois par préfixation et par suffixation. Les formes dérivées obtenues ont diverses significations telles que l’agent, le résultat de l’action, le lieu de l’action, l’instrument, etc.

Le suffixe -aji :

On peut former beaucoup de noms qui désignent l’agent à partir des radicaux verbaux à l’aide du suffixe -aji. Les formes ainsi dérivées entrent dans les classes 1/2 : Le suffixe n’apparaît pas avec les radicaux suivis d’extension.

Exemples :

<i>Verbe</i>	<i>Radical</i>	<i>Substantif</i>
Kusema	-sem-	Msemaji
Kukaa	-ka-	Mkaaji
Kuchunga	-chug-	Mchungaji
Kulima	-lim-	Mlimaji
Kuimba	-imb-	Muimbaji
Kucheza	-chez-	Mchezaji

Le suffixe -i :

Pour former les noms d’agent, on peut faire recours également au suffixe -i. Ce suffixe apparaît avec beaucoup de bases verbales (radical ou radical suivi d’extension et peut provoquer des modifications de la consonne verbale de la base. Ces modifications se manifestent de la manière suivante : -ka- finale de base + i → shi.

Remarques :

<i>Verbes</i>	<i>Radical / base</i>	<i>Substantif</i>
Kuandika	-andik- ; mu-andik-i	Mwandishi
Kupika	-pik- ; mu -pik- i	Mpishi
Kutumika	-tumik- ; mu-tumik-i	Mtumishi

-g- final de base + i → si (zi)

<i>Verbes</i>	<i>Radical / base</i>	<i>Substantif</i>
Kuloga	-log- → mu-log-i	Mlozi
Kufinyanga	-finyang- → mu-finyang- i	Mfinyanzi.

-d-finale de base + i → zi.

<i>Verbes</i>	<i>Radical / base</i>	<i>Substantif</i>
Kuenda	-end → mu-end-i	Mwenzi
Kupenda	-pend → mu-pend-i	Mpenzi
Kulinda	-lind → mu-lind-i	Mlinzi
Kupanda	-pand → mu-pand-i	mpanzi

-t- final de base + i → si.

<i>Verbe</i>	<i>Radical / base</i>	<i>substantif</i>
- Kufuata	-fuat- → mu-fuat-i	mfuasi
- Kutesa	-tes- → mu-tes-i	Mtesi

-l-final de base +i → zi.

<i>Verbe</i>	<i>Base / radical</i>	<i>Substantif</i>
Kuzaa	-za- → mu-zal-i	Mzazi
Kuokoa	-okol- → mu-okol-i	Mwokozi
Kukomboza	Kombol- → mu-kombol-i	mkombozi

-b-final de base + i → zi (vi).

<i>Verbe</i>	<i>Base</i>	<i>Substantif</i>
Kuiba	-ib- → mu-ib-i	Mwizi mwivi

-w-final de base + i → vi.

<i>Verbe</i>	<i>Base</i>	<i>Substantif</i>
Kuvua	vu- → mu-vu-i	Mvuvi
Kulewa	-lew- → mu-lew-i	mlevi

Le suffixe « i » apparaît avec d'autres bases verbales précédées des préfixes d'autres classes pour exprimer des diverses significations, principalement le résultat de l'action. Il entraîne également les mêmes modifications que dans les cas précédents.

<i>Classe</i>	<i>Verbe</i>	<i>Base</i>	<i>Substantifs</i>
5-6	Kuvaa	-val-	Vazi / mavazi
6	Kupindua Kutembea Kukata	-pindul- -tembel- -kat-	Mapinduzi Matembezi Makasi
7	Kuza Kunyoa Kukohoa	-zal- -nyol- -kohol-	Kizazi Kinyozi Kikohozi
11	Kutaka Kugombana Kulewa	-tak- -gomban- -lew-	Utashi Ugomvi Ulevi

Remarque :

Le suffixe -i est en effet attesté dans le système dérivationnel du Kiswahili ; mais il ne provoque aucune modification spéciale de la consonne finale de la base.

Exemple :

<i>Verbe</i>	<i>Base</i>	<i>Substantif</i>	<i>Classe</i>
Kuomba	-omb-	Ombi / maombi	5/6
Kushinda	-shind-	Ushindi	11

Suffixe -o

Le suffixe -o apparaît avec des nombreuses bases verbales précédées des préfixes de diverses classes. Cette dérivation sert à la formation des substantifs de sens divers, notamment l'action, le résultat de l'action, le lieu de l'action, l'instrument, ...

Exemple :

<i>Verbe</i>	<i>Base</i>	<i>Classe</i>	<i>Substantif</i>
Kucheza Kutega Kuenda Kuanza Kuisha Kupanga	-chez- -teg- -end- -anz- -ish- -pang-	3/4	Mchezo / michezo Mtego / mitego Mwendo Mwanzo Mwisho Mpango / mipango
Kuunga Kuonja Kupamba Kusikia Kusoma Kuwaza	-ung- -onj- -pamb- -sikil- -som- -waz-	5/6	Ungo / maungo Onja / maonjo Pambo / mapambo Sikio / masikio Somo / masomo Wazo / mawazo
Kukaza Kufundisha Kutesa Kueendelea Kusumbuka	-kaz- -fundish- -tes- -endelel- -sumbuk-	6	Makazo Mafundisho Mateso Maendeleo Masumbuko
Kulia Kuvuka Kufa Kupima Kutenda	-lil- -vuk- -fa- -pim- -tend-		Kilio Kivuko Kifo Kipimo Kitendo
Kuimba Kufungua Kuvunja Kutunga Kufuga	-imb- -fungul- -vunj- -tung- -fug-	11/10	Wimbo / nyimbo Ufunguo / funguo Uvunjo Utungo Ufugo

Le suffixe -a

Le suffixe -a apparaît avec un petit nombre de bases précédées des préfixes de différentes classes. Il sert à exprimer entre autres l'agent, l'action, le résultat de l'action, etc.

Exemple :

<i>Verbe</i>	<i>Base</i>	<i>Classe</i>	<i>Substantif</i>
Kulima Kugonjwa	-lim- -gonjw-	1/2	Mkulima / wakulima Mgonjwa / wagonjwa
Kusema	-sem-	3/4	Msemwa / misemwa
Kufaa Kukosa	-fa- -kos-	5/6	Mafaa Kosa / makosa
Kugonjwa	-konjw-	11/6	Ugonjwa / magonjwa

Remarque :

Le suffixe -a est aussi attesté dans des formes composées, dans lesquelles on peut reconnaître un participe. Celles-ci sont suivies des compléments substantifs ou adverbes qui apportent l'accent d'intensité.

Exemple :

<i>Verbe</i>	<i>Base</i>	<i>Substantif</i>
Kupenda Kwenda	-pend- -end-	Mpenda-watu Mwenda-pole Mwenda-mbali Mwenda-peke
Kufua	-ful-	Mfua-vyuma
Kutenda	-tend-	Kitenda-wili
Kusema	-sem-	Msema-kweli
Kukosa	-kos-	Mkosa-imani
Kuomba	-omb-	Muomba-Mungu

Cas particuliers :

Il importe de savoir que quelques formes dérivées des verbes attestent un suffixe spécial qui apparaît sous la forme -u précédé des consonnes « f / v ». C'est le cas des exemples ci-dessous qui sont pour la plupart des adjectifs qualificatifs.

<i>Verbe</i>	<i>Forme dérivée</i>
Kufurahi	Mfurahivu
Kukosa	Mkosefu
Kupendelea	Mpendelevu
Kuvumilia	Mvumilivu
Kuharibika	Mharibifu
Kuamini	Mwaminifu
Kutakata	Mtakatifu
Kuumia	Maumivu
Kuzini	Mzinifu
Kulemea	Mlemavu

Il faut également ranger dans les formes particulières le substantif « mlafi » qui dérive du verbe « kula ».

Exercices :

A partir des verbes suivants, formez les substantifs :

- | | | | |
|------------|-------------|------------|------------|
| - Kupiga | - Kuvumilia | - Kupika | - Kufanya |
| - Kupata | - Kupenda | - Kukosa | - Kusema |
| - Kushinda | - Kuenda | - Kuiba | - Kutungua |
| - Kuumba | - Kutenda | - Kulima | - Kufionza |
| - Kusoma | - Kufuata | - Kufungwa | - Kusafiri |
| - Kunyoa | | | |

8.2.3 Les formes pronominales

Les formes pronominales Kiswahili sont les substantifs, les connectifs, les démonstratifs, les possessifs, l'interrogatif, les numéraux et les déterminatifs.

8.2.3.1 Les substitutifs

On distingue les substitutifs simples des substitutifs des classes.

8.2.3.1.1 Les substitutifs simples

Ils concernent les personnes. Ils sont en quelques sortes les pronoms personnels du Kiswahili.

<i>Pers. Sing.</i>	<i>Forme simple</i>	<i>Forme double</i>	<i>Pluriel</i>	<i>Forme simple</i>	<i>Forme double</i>
1	Mi	Mimi	1	Si	Sisi
2	We	Wewe	2	Nyi	Nyinyi
3	Ye	Yeye	3	Wa	Wao

8.2.3.1.2 Substitutifs des classes.

Quand ils sont formés par les préfixes prépositionnels plus « *enyewe* » ils sont dits substitutifs de forme référentielle et quand ils sont formés par les préfixes prépositionnels plus « *o* », ils sont appelés substitutifs de forme absolue.

■ *Substitutifs de forme référentielle : P.P. + enyewe*

<i>C.L</i>	<i>P.P</i>	<i>Référence</i>	<i>Exemples</i>
1	Yu / u-	Enyewe	Mume mwenyewe ni mkali.
2	H / wa-	“	Wababa wenyewe wana ubishi
3	U / w-	“	Mti wenyewe unakauka
4	I / y-	“	Miti yenyewe inakauka
5	Li-	“	Jino lenyewe linauma
6	Ya-	“	Meno yenyewe inauma
7	Ki-	“	Kiti chenyewe kimezea
8	Vi-	“	Viti vyenyewe vimezea
9	I / y-	“	Ngombe yenyewe inanona
10	Zi-	“	Ngombe zenyewe zinanona
11	U / we-	“	Ulimi wenyewe unasema uongo
12 (15)	Ku-	“	Kuenda kuenyewe kumemuhatarisha
13 (16)	Pa-	“	Nyumbani penyewe kuna chakula
14 (17)	Ku-	“	Masomoni kuenyewe hakuna mutu
15 (18)	Mu-	“	Kanisani penyewe hamuna viti.

N.B. : La classe 12 ici correspond à 15.

La classe 13 ici correspond à 16.

La classe 14 ici correspond à 17.

La classe 15 ici correspond à 18.

■ *Substitut de la forme absolue : P.P + O*

- Exemples :* - Mtu wao amepokea rushwa.
 - Watu wao wamepokea rushwa
 - Jino lao linauma

Le Kiswahili parlé dans les régions où le lingala prédomine connaît un substitutif exclusif qui est composé du substitutif simple suivi d'un numéral absolutif «moja » qui reste invariable.

- Exemples :* - Mimi moja « moi seul »
 - Sisi moja « nous-mêmes »

Par contre, dans le Kiswahili bora, le numéral absolutif devient « pekee » invariable suivi des particules du verbe « avoir » conjugué selon ses personnes.

- Exemples :* - Mimi pekee « moi seul »
 - Mimi pekee yangu « moi seul »
 - Sisi pekee yetu « nous-mêmes »
 - Nyinyi pekee yenu « vous-mêmes »

Littéralement, on dirait « mimi pekee yangu = moi seul de moi ». Cette dernière forme est construite par : le substitutif simple + numéral absolutif « pekee » + connectif + avoir.

8.2.3.2 *Les connectifs*

Ils sont des éléments grammaticaux qui lient deux substantifs en rapport de détermination.

Forme : P.P. + A Ils servent de liaison.

Exemple : - Mke u + a Kiyana alizaa (cl. 1).

- wa
- Mbuzi zi + a Filipino zilifariki (cl. 10)
- za
- Vitabu vi + a Filiponi ni vyengi (cl. 8)
- vya

La liste des connectifs

<i>Aina</i>	<i>Kichwa / kitangulizo cha jina</i>	<i>Kichwa cha elezo</i>	<i>Kichwa cha simamizi</i>	<i>Kichwa cha tendo</i>	<i>Kiambatanisho</i>	<i>Mifano</i>
1	m, mw, ϕ	mu, n, mw	u, yu	a-	u + a = wa	Mtoto <i>wa</i> pasta anafika
2	wa, ϕ	wa- w-	Wa-, w	wa-	wa + a = wa	Watoto <i>wa</i> wazee wafika
3	m-, mw	m- mu-	u-	u-	w + a = wa	Mti <i>wa</i> bustani umekauka
4	mi- my-	mi-	i-	i-	i + a = ya	Mti <i>ya</i> bustani imekauka
5	ji- ϕ	ϕ	li-	li-	l + a = la	Jiwe <i>la</i> pembe liletwe
6	ma-	ma-	ya-	ya-	y-, ya + a = ya	Mawe <i>ya</i> pembe hayako
7	ki- ch-	ki-	ki-	ki-	ki + a = kya ch + a = cha	Kiti kirefu <i>changu</i> kinavunjwa
8	vi- vy-	vi-	vi-	vi-	vi + a = vya	Viti virefu <i>vya</i> pasta vimevunjika
9	m-, ny-, n, ϕ	n-	i-	i-	i + a = za	Ngombe nono <i>ya</i> mwami imepotea
10	m, n-, ny- ϕ	n-	zi-	zi-	zi + a = za	Ngombe nono <i>za</i> mwami zimepotea
11	u- wi-	u- ϕ	u- i	u-	u+ a = wa	Uchoyo <i>wa</i> mwanamke ni ugonjwa
12	Ku-	ku-	ku-	ku-	ku + a = kwa	Kufika <i>kwa</i> mtoto kunaleta furaha
13	Pa -m-	pa-	pa-	pa-	pa+a = pa	Kanisani pale <i>pa</i> Goma panapokea..
14	ϕ -ni	ku-	ku-	ku-	ku + a = kwa	Nyumbani <i>kwa</i> mwami kunavua
15	-mu, m-	nu-	mu-	mu-	mu+a = mwa	Mstuni <i>mwa</i> wakaaji muna mambo

8.2.3.3 Les possessifs (*maelezo ya kumiliki*)

Ils s'accordent avec les préfixes adjectivaux des substantifs qu'ils déterminent. On les reconnaît par des préfixes pronominaux, des substitutifs de la chose possédée et les substitutifs désignant le possesseur. Ils se placent après les substantifs, avant les adjectifs.

Exemple : Shamba langu kubwa.

Formule : Préfixe pronominal + thème possessif

Les thèmes possessifs sont au nombre de six ; allant de la première personne du singulier jusqu'à la troisième du pluriel : -angu -ake -enu -ako -etu -ao

Exemple :

Cl.	P.P.	Thème / posses.	Exemple
1	u-	-angu	Mke wangu
5	li-	-ako	Jina lako
10	zi-	-ake	Ngombe zake
8	vi-	-etu	Viatu vyetu
6	ya-	-enu	Mafuta yenu
13	pa-	-ao	Pahali pao
4	i-	-ake	Mikono yake
7	ki-	-ako	Kisu chake

Remarque :

La plupart des locuteurs de Kiswahili accordent le possessif des substantifs « mwana, baba, et mama » sans préfixe. L'accord se fait par juxtaposition du thème possessif au substantif avec contraction des voyelles.

Exemples : Baba u + ake → Baba wake

→ Baba -ake.

→ Babake

Mama u + etu → Mama wetu.

→ Mama -etu.

→ Mametu.

Mwana u + ao → Mwana wao

→ Mwana -ao.

→ Mwanao.

Les substantifs ainsi obtenus sont des formes uniques des substantifs parce qu'ils ne composent qu'un seul accent d'intensité qui se place régulièrement sur l'avant-dernière syllabe.

8.2.3.4 Les démonstratifs

Il existe trois séries des démonstratifs : Un démonstratif proche qui indique l'objet ou la personne proche de celui qui parle ; les démonstratifs de référence indiquent la personne ou l'objet dont on a parlé. Les démonstratifs éloignés indiquent l'objet ou la personne éloignée de celui qui parle.

8.2.3.4.1 Le démonstratif proche.

Il est composé de « h » suivi d'une voyelle et d'un préfixe pronominal. L'élément h v constitue le thème de ce démonstratif : La consonne h apparaît à toutes les choses tandis que la voyelle v est la même que celle du préfixe pronominal.

Exemple :

<i>Cl.</i>	<i>h + voyelle</i>	<i>P.P</i>	<i>Exemple</i>
1	Hu-	-yu	Mtoto <i>huyu</i>
2	Ha-	-wa	Watoto <i>hawa</i>
3	Hu-	-u	Mto <i>huu</i>
4	Hi-	-i	Mito <i>hii</i>
5	Hi-	-li	Shamba <i>hili</i>
6	Ha-	-ya	Mashamba <i>haya</i>
7	Hi-	-ki	Kitabu <i>hiki</i>
8	Hi-	-vi	Vitabu <i>hivi</i>
9	Hi-	-i	Ndege <i>hii</i>
10	Hi-	-zi	Ndege <i>hizi</i>
11	Hu-	-u	Ubao <i>huu</i>

8.2.3.4.2 Le démonstratif éloigné

Il est formé des éléments suivants : préfixe pronominal (P.P) + le. L'éloigné-le se transforme comme thème de ce démonstratif.

Exemple :

<i>Cl.</i>	<i>P.P.</i>	<i>L'éloigné</i>	<i>Exemple</i>
1	yu-	-le	Mtoto <i>yule</i>
2	wa-	-le	Watoto <i>wale</i>
3	u-	-le	Mto <i>ule</i>
4	i-	-le	Mito <i>ile</i>
5	li-	-le	Shamba <i>lile</i>
6	ya-	-le	Mashamba <i>yale</i>
7	ki-	-le	Kitabu <i>kile</i>
8	vi-	-le	Vitabu <i>vile</i>
9	i-	-le	Nguo <i>ile</i>
10	zi-	-le	Nguo <i>zile</i>
11	u-	-le	Ubao <i>ule</i>
12	pa-	-le	Pahali <i>pale</i>

8.2.3.4.3 Le démonstratif de référence

Composé de « h », suivi d'une voyelle + préfixe pronominal + « o ». Les éléments « hv » et -o fonctionnent comme thème de cette série de démonstratif. Il y a une contraction régulière entre la voyelle du préfixe pronominal et la voyelle -o finale du thème.

Exemple :

<i>Cl.</i>	<i>Hv</i>	<i>P.P.</i>	<i>O</i>	<i>Exemple</i>
1	Hu-	yu-	-O	Mtoto <i>huyo</i>
2	Ha-	wa-	-O	Watoto <i>hao</i>
3	Hu-	u-	-O	Mti <i>huo</i>
4	Hi-	i-	-O	Mti <i>hiyo</i>
5	Hi-	li-	-O	Jino <i>hilo</i>
6	Ha-	ya-	-O	Meno <i>hayo</i>
7	Hi-	ki-	-O	Kitabu <i>hicho (hikio)</i>
8	Hi-	vi-	-O	Vitabu <i>hivyo</i>
9	Hi-	u-	-O	Ndizi <i>hiyo</i>
10	Hi-	zi-	-O	Ndizi <i>hizo</i>
11	Hu-	u-	-O	Ubao <i>huo</i>
12	Ha-	pa-	-O	Pahali <i>hapo</i>

8.2.3.5 L'interrogatif

- nani : qui ?, quel ?, lequel ?
- gani : quel ?
- nini : quoi ? Qu'est-ce que c'est ?
- lini : quand ?
- mbona : namna gani ?, comment.

Exemples :

1. Mume wako ni nani ?
2. Inchi yako ni gani ?
3. Unataka nini ?
4. Yesu atarudi lini ?
5. Mbona umechelewa ?

Remarque :

L'élément -pi est une particule qui exprime à la fois le lieu et l'interrogation. Elle apparaît toujours précédée de marque d'accord. Ces marques sont des préfixes verbaux, sauf à la classe 1 où l'accord se fait à l'aide du préfixe pronominal yu-.

Exemple :

- Première personne du pluriel : tupi ? = tu-pi ?
- Cl. 1. Yupi ? = yu-pi ?
 - Cl. 2. Wapi ? = wa-pi ?
 - Cl. 7 Kipi ? = ki-pi ?
 - Cl. 8 Vipi ? = vi-pi

L'adverbe interrogatif « je ? » précède plusieurs interrogations.

Exemple :

1. Sasa ndugu, tupi ?
2. Wakaaji wa Vitshumbi, wapi ?
3. Je ! Unajua siri ya wokovu ?
4. Je ! Unajua mitindo mitatu ya vyakula ?

Si deux interrogatifs -ngapi (combien) et -pi (quel) sont variables, les autres sont invariables : Gani ? (quel ?), nani ? (qui ?), nini (que, quoi ?), lini (quand ?), wapi ? (où ?).

<i>Interrogatifs</i>	<i>Syllabes caractéristique ou préfixe d'accord</i>	<i>Signification</i>	<i>Exemples</i>
Ngapi ? Pi ?	Variable Variable	Combien ? Quel ?	Watoto wangapi ? Kitabu kipi ? Wimbo upi ?
Gani ?	Invariable	Quel ? quel genre ? Quelle sorte ? Comment ? Qu'est-ce que ?	Kitabu gani ?
Nani ? Nini ?	Invariable Invariable	Qui Que ? Quoi ?	Nani huyu ? Ulisema nini ? Jina lako nani ?
Lini ? Wapi ? Je ! (en tête d'une phrase est une interjection) Mbona ?	Invariable Invariable Invariable Invariable	Quel est ? Quand ? Où ? Comment ? Que ?	Utakuja lini ? Yu wapi ? Je ! una nini ? Wasema je ?
	Invariable	Eh bien, et pourquoi ? Pourquoi donc ?	Mbona twapingana ?

8.2.3.6 *Le numéral*

Les numéraux ordinaux Kiswahili se place après le nom auquel ils se rapportent, après d'autres adjectifs, s'il y en a.

Exemple : Vitabu viwili, watoto wazuri wane.

- *Le numéral distributif* : Le chiffre est répété, mais les deux sont séparés par « kwa ».

Exemple : - Mujipange tano kwa tano « cinq à cinq » ;

- Mbili kwa mbili « deux à deux ».

- *Le numéral multiplicatif* : Le chiffre est précédé de « mara » :

Exemple : - Mara moja (une fois)

- Mara tatu (trois fois)

- *Le numéral absolu* : *moja, mbili, tano ; ...*
- *Le numéral inclusif* : Le pronom plus chiffre

Exemple : Sisi wawili, ninyi wa tano.

8.2.3.6.1 Cardinal (elezo la idadi)

L'adjectif numéral est de la structure *préfixe adjectival*. + *thème*. Les thèmes concernés par cette structure sont : -moja, -mbili, -tatu, -nne, -tano.

Exemples :

- | | |
|----------------|----------------|
| - Mtu mmoja | - Watu wa-nne |
| - Watu wa-wili | - Watu wa-tano |
| - Watu wa-tatu | |

N.B. : On ne dit pas *watu waine* ; mais *watu wanne*. Les adjectifs numéraux « sita, saba, nane, et kenda » sont invariables. Ils ne prennent aucune marque d'accord. Ils remplissent néanmoins les mêmes fonctions que les autres adjectifs numéraux.

Exemples : Cl. 2 : - Wanawake wa-wili

- Wanaume ϕ sita

- Wanaume ϕ saba

- Wanaume ϕ kenda

Les thèmes *-kumi*, *-mia*, et *-elfu* ne sont pas des adjectifs numéraux car ils ne s'accordent pas avec les substantifs qu'ils déterminent. Dans l'exemple « *viatu makumi matatu* », le préfixe *ma-* n'est pas commandé par le préfixe nominal *vi-* de *viatu*. Donc il nous faut considérer ce thème *-kumi* comme un thème substantival numéral, capable de commander à son tour des accords grammaticaux propres. Dans l'exemple ci-haut, il commande l'accord de l'adjectif numéral *ma-tatu*.

Mia et elfu sont des classes 9-10.

Exemples :

- | | |
|--------------|--------------------|
| - Nguo moja | - Makumi mawili |
| - Eلفu mbili | - Mamia ya mamia |
| - Eلفu moja | - Makumi manne |
| - Mia tano | - Maelfu ya maelfu |
| - Eلفu tatu | |

Notez que *makumi* est de la classe 6. On ne dit pas : *Makumi inne* ; mais *makumi manne*.

8.2.3.6.2 Ordinal (namba)

Construction connectivale : *Exemple* : Mwanafunzi wa tano.

Remarque : On ne dit pas : - Mwanafunzi wa moja,
- Mwanafunzi wa mbili

Cette forme est répandue dans des milieux ruraux de Lubero en République Démocratique du Congo.

Mais on dit : - Mwanafunzi wa kwanza
- Mwanafunzi wa pili

Les adjectifs ordinaux montrent l'ordre ou la place qu'occupe le nom dans le collectif ou dans un ensemble.

Exemple : Mushiriki wa tano, nguo ya sita, kisu cha tatu.

Pour désigner la partie, on peut précéder le mot « partie » de l'ordinal.

Exemple : Unipe sehemu ya tano (5^e partie), unipe kipanda cha tano.

S'il s'agit de la moitié égale, on parle de « nusu », donc $\frac{1}{2}$. S'il s'agit d'un quart ($\frac{1}{4}$), on parle de « robo », s'il s'agit de pourcentage, on parle de « asili mia ».

Exercice :

Traduisez le texte suivant en Kiswahili, les lettres en chiffres : « Le 30 juin 1960, notre pays, la République Démocratique du Congo accéda à son indépendance. Le premier Président fut Kasavubu, le second Mobutu. Plus de la moitié du pays est occupé par les agresseurs. Peut-être n'y a-t-il qu'un quart qui soit en paix ».

8.2.3.7 Le déterminatif (elezo lisilo wazi)

Il a le sens du pronom absolu structuré par préfixe pronominal -ote : tout, tous.

Exemple : Watoto wa-ote.

Les thèmes « -ote » (tout, entier), « o-ote » (n'importe qui, quoi) sont des thèmes indéfinis. Le thème indéfini « -o- ote » (n'importe qui, n'importe quoi) doit être considéré comme une forme discontinue composée de deux éléments.

Ces éléments sont : - o - et - ote. Ils sont séparés par les préfixes d'accord pronominal qui est la répétition du préfixe initial.

- Nipe maji tele.
- Muda haba Yesu anakuja.

D'une façon générale, ces déterminatifs (définis) se placent après leurs substantifs soit avant, soit après d'autres adjectifs.

Exemple :

- Miti *yote mirefu*
Dét. Qual.
- Jirani *wako mwengine*
Pos. Dét.

Seules les déterminatifs : « kila » et « akina » se placent généralement devant leurs substantifs.

Exemple :

- Kila mushiriki abadilishe mazingira yake.
- Akina sisi walimaji tunagandamizwa.

Remarque :

« Akina » est une abréviation de « wakina », déterminatif (indéfini). Se dit des collectifs (famille, société,...). Il n'est usité que dans des expressions : « akina sisi », nous autres, nous en particulier, notre catégorie (classe, famille, société). « Akina wana hawa jambo » (tous les enfants vont bien).

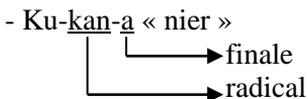
8.2.4 Les formes verbales

Neuf éléments qui constituent une forme verbale Kiswahili sont les suivants, dans leur ordre de succession :

- La pré-initiale
- Le radical
- Le préfixe verbal ou l'initiale
- L'extension
- La post-initiale
- La finale
- La marque de temps ou formatif
- La post-finale.
- L'infixe objet ou réfléchi

Le radical et la finale sont les seuls éléments indispensables dans toutes formes verbales.

Exemple : - Kukana



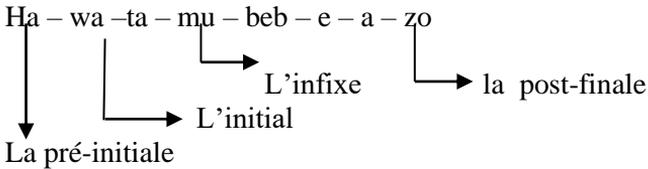
Tous ces éléments se groupent en trois catégories :

- Les morphèmes de substitution,
- Les morphèmes de conjugaison,
- Les morphèmes de formation.

Exemple : ha – wa – ta – zi – mu – beb – e – a

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8)

8.2.4.1 Les morphèmes de substitution



8.2.4.1.1 La pré-initiale

On trouve en position pré-initiale la marque « ha- » de négation à l'indicatif. Elle apparaît à toutes les classes et à toutes les personnes sauf à la première personne du singulier.

Exemple : - Hatutacheza =ha-tu-ta-chez-a

- Hawalimi = ha-wa-lim-i

La suite de marques et les préfixes verbaux -u- (deuxième personne du singulier) et a- (cl. 1) ont une présentation spéciale.

Exemple : - Hutapata = ha-u-ta-pat-a (ha + u = hu)

- Husikii = ha-u-sik-il-i.

- Hakupiga = ha-a-ku-pig-a (ha + a = ha)

- Halii = ha-a-lil-i (ha+a = ha).

La contraction vocalique n'a pas lieu lorsque cette marque est placée devant les préfixes verbaux u- (de la cl. 3 ou 11) et -i- (de cl. 4 et 9).

Toutes les voyelles sont normalement représentées.

Exemple : - Mlango haukufunguka = mlango ha-u-ku-fung-uk-a

- Nyumba haikuanguka = nyumba ha-i-ku-anguk-a.

La pré-initiale c'est la particule de négation en Kiswahili.

Exemple : - Hanitaki (sitaki) → °ha-ni-tak-i (°ha-ni, si)

- Hupendi → °ha-u-pend-i (°ha-u, hu)

- Hatakuja → °ha-a-ta-kuj-a (°ha-a, ha)

La marque de l'infinitif en Kiswahili est le préfixe ku- suivi du radical. Le préfixe négatif de l'infinitif c'est kuto-.

Exemple : Ku-sem-a → kuto-ku-sem-a
Kusema → kutokusema

8.2.4.1.2 L'initiale

Elle n'indique pas nécessairement l'élément qui est placé au début du verbe. Elle peut, en effet, être précédée de la marque ha- de la négation. Dans ce cas, elle apparaît toujours au début du verbe. En position initiale, on trouve les éléments suivants : Le préfixe verbal, le préfixe nominal ku- de l'infinitif et le préfixe du participe qui a la même forme que le préfixe adjectival.

- *Le préfixe verbal* : C'est l'initial dans toutes les formes absolues.

Exemple : - 1^{ère} personne = ni-
- 2^e personne = u-
- 3^e personne = cl.1. : a- / wa-
- 1^{ère} personne = tu-
- 2^e personne = mu-

Munacheka

└─┬─> Initiale (P.V.)

Tunajifunza

La marque n- apparaît devant la marque -a- du présent habituel et ø (zéro) devant la marque -si- de négation à l'indicatif. Devant cette même marque, on a le préfixe général ni- au subjonctif.

Exemple : Tendo kufunga.

<i>Présent</i>	<i>Présent habituel</i>	<i>Négation</i>
Ni-na-fung-a	n-a-fung-a	Si-fung-i
U-na-fung-a	w-a-fung-a	Hu-fung-i
A-na-fung-a	a-fung-a	Ha-fung-i
Tu-na-fung-a	tu-a-fung-a	Ha-tu-fung-i
Mu-na-fung-a	mu-a-fung-a	Ha-mu-fung-i
Wa-na-fung-a	w-a-fung-a	Ha-wa-fung-i

Au subjonctif (njia ya kusudi) :

Affirmatif

Négatif

Ni-funge

Ni-si-fung-e

Remarque :

En outre, le préfixe verbal apparaît affecté d'un accent d'intensité lorsque le verbe comporte à la fois une marque de négation (ha- / -si-) et la marque -ta- de l'indicatif futur (njia ya kuonyesha wakati utakaokuja).

Exemple : Tutafunga

Hatutafunga

Tu-ta-fung-a

Ha-tu-ta-fung-a

I-ta-fung-ik-a

Ha-i-ta-fung-ik-a

Cet accent apparaît sur la marque « si » à la première personne du singulier, étant donné la forme nulle \emptyset du préfixe verbal à cette personne. A la classe 1, il disparaît sur la première syllabe « ha » qui représente en réalité la contraction entre la pré-initiale de négation « ha » et le préfixe verbal a-

Exemple : Sitafunga = \emptyset -si-ta-fung-a

Hatafunga = ha-a-ta-fung-a

- *Le préfixe ku- de l'infinitif :* Comme dans d'autres langues, l'infinitif Kiswahili peut jouer les mêmes fonctions qu'un substantif :

- Sujet (mwenyi wa tendo) : Kutumika kunaleta faida

S B

- Complément déterminatif : Maji ya kunawa

C. déterm.

- Complément du verbe : Napenda kusoma

↑ C. verb.

C'est pourquoi, l'infinitif peut être interprété comme une forme nominale et son préfixe est un préfixe nominal qui occupe la position initiale. Lorsque le verbe comporte un radical non-formé de type consonne-voyelle (CV)- le préfixe ku- peut être retenu dans la forme verbale conjuguée.

Exemple : - Tulikula → tu-li-« ku »-li-a

- Watakuja → wa-ta-« ku »-ji-a.

Pendant, dans d'autres cas, il n'est jamais retenu.

Exemple : Tulicheza = tu-li-chez-a

CVC

Entre la voyelle du préfixe ku- et celle du radical -VC ou l'infixe, la contraction ne semble pas possible sauf pour le verbe « kuenda » pour lequel cette contraction est libre « kwenda ». Dans les autres cas, les voyelles sont directement représentées.

Exemples :

- Kuuleta → ku-u-let-a
- Kuiba → ku-ib-a
- Kuitafuta → ku-i-tafut-a
- Kuumba → ku-umb-a
- Kuomba → ku-omb-a
- Kueleza → ku-elez-a
- Kuanza → ku-anz-a

- *Le préfixe du participe* : le préfixe pronominal est attesté surtout aux classes 1 et 2 qui désignent les êtres humains. Il comporte un préfixe identique au préfixe adjectival -u qualificatif, une base verbale et une finale. C'est le cas des formes suivantes :

- Mchagua-jembe → **m**chagua...
- Msema-kweli → **m**sema...
- Mwenda-pole → **m**wenda...

Il est également attesté, mais très rarement, aux classes 7-8.

Exemples :

- Kitinda-mimba → vitinda-mimba
- Kitenda-wili → vitenda-wili
- Kifunga-mlango → vifunga-mlango

Quelques formes dérivées à suffixe spécial (-u) sont à interpréter comme des participes passifs.

Exemples :

- Mfurahivu
- Mharibifu
- Mtakatifu
- Mwaminifu
- Mkosefu
- Mpendelevu

- *Initial préfixe pronominal*

Exemple : Mtoto yupo

8.2.4.1.3 L'infixe

Trois formes d'infixe peuvent apparaître dans une forme verbale : l'infixe relatif, l'infixe objet et l'infixe réfléchi.

- *L'infixe relatif* : il est soit sujet du verbe soit complément d'objet. Il se présente sous forme -ye- à la classe 1.

Exemple : Mtu anayecheza.

Pour les autres classes il est analysable en deux éléments : P.P. + O.
Une forme verbale relative est donc aussi une forme pronominale parce qu'elle comporte un P.P. (préfixe pronominal).

Exemple : - Nguo niliyo shona \Rightarrow Ni-li-i-o-shon-a

- Vitu nilivyotuma \Rightarrow Ni-li-vi-o-tum-a

- Shamba tulilolima \Rightarrow Tu-li-li-o-lim-a

- *L'infixe réfléchi* : Il indique que le sujet exerce l'action sur lui-même. Il a une forme unique -ji-.

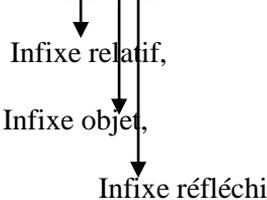
Exemple : - Nitaleta \Rightarrow ni-ta-let-a

- Watajileta \Rightarrow wa-ta-ji-let-a

Remarque :

Tous les trois infixes : infixe relatif, infixe objet et infixe réfléchi peuvent, en principe, apparaître dans une même forme verbale mais c'est très rare. Les infixes se suivent de la manière suivante : Infixe relatif, infixe objet et infixe réfléchi.

Exemple : Atakayeijiletea \Rightarrow a-ta-ka-ye- i- ji-let-i-a



- *L'infixe objet* : Une forme verbale comporte un ou deux infixes objets. L'infixe objet c'est l'élément grammatical qui remplace le substantif à l'intérieur d'une forme verbale.

Remarque :

Lorsque deux infixes objets apparaissent dans une forme verbale, l'un est toujours en rapport avec un suffixe dérivatif causatif ou applicatif ; l'autre, un complément d'objet. Dans ce cas l'ordre est le suivant :

1. L'infixe -ni- de la première personne du singulier se place toujours en seconde position.

Exemple : Wataviniletea = wa-ta-vi-ni-let-e-a

2. L'infixe qui est en rapport avec le suffixe se place en seconde position.

Exemples : Wataimuletea : -i- complément \Rightarrow wataimuletea

-mu-

Atawakutumia : -wa-
Alikwaonyesha : -ki-

8.2.4.1.4 Le radical

Le radical est la partie centrale du verbe autour de laquelle se regroupent tous les autres éléments « morphèmes » de conjugaison ; voir dérivation.

Exemple : Kulima = ku-lim-a

Types des radicaux verbaux Kiswahili :

1. - C V C : Kupiga = ku-pig-a
Sous-types : a) CVNC : Ex : Ku-pend-a
b) CSVC : Ku-fwat-a
c) CSVNC : Ku-twang-a
2. -VC- : Ku-ib-a ; ku-it-a.
Sous-type : VNC : Ku-imb-a ; ku-omb-a ; ku-end-a
3. - CV- : Ku-fa-a (falloir), ku-pa-a ; ku-pa-iwa. (kupewa)
4. - C- : Ku-f-a ; ku-f-a.

8.2.4.1.5 L'extension

L'extension et le radical sont des éléments qui comportent le sens de base d'une forme verbale. Les autres morphèmes sont soit des marques de conjugaison, soit des marques qui remplacent les substantifs à l'intérieur de la forme verbale (voir dérivation).

8.2.4.1.6 La pré-finale -ak-

La pré-finale -ak- indique l'habitude ou l'éloignement. Lorsqu'elle est en rapport avec la marque -na- du présent, elle indique l'habitude. Avec les marques -li- du passé et -ta- du futur, elle exprime respectivement le passé éloigné et futur lointain.

Exemple : - Tunaendaka = tu-na-end-ak-a
- Tulipitaka = tu-li-pit-ak-a

Remarque :

La préfinale -ak- peut apparaître dans les formes du subjonctif futur.

Exemple : - Musomake = mu-som-ak-e
 - Waendake = wa-end-ak-e

8.2.4.1.7 La finale

La finale verbale apparaît sous les formes suivantes :

- e au subjonctif et à l'impératif pluriel.
- i au négatif de l'indicatif présent
- a dans tous les autres cas.

Exemple :

- Subjonctif : Asiende = a-si-end-e.
- Indicatif négatif : Hatusomi = ha-tu-som-i
- Infinitif : Kusoma = ku-som-a
- Conditionnel : Wangesoma = wa-nge-som-a

Remarque :

Dans les formes verbales d'origine étrangère, il n'est pas possible d'identifier une finale « a, e, i ». *Exemple* : « u » dans le verbe « kuhesabu », « i » dans kukiri ne peut pas être remplacée par une quelconque autre marque de conjugaison. Ainsi on a : infinitif « kuhesabu » = « ku-hesabu » indicatif « alihesabu » = a-li-hesabu, subjonctif « ahesabu » = a-hesabu, conditionnel « angehesabu » = a-nge-hesabu.

8.2.4.1.8 La post-finale

Elle apparaît principalement sous la forme -ni à l'impératif pluriel, soit sous la forme d'un suffixe relatif dans les formes verbales relatives.

Exemple : - Enendeni = e-n-end-e-ni
 - Jikeni = jik-e-ni
 - Kuleni = kul-e-ni

Remarques :

- L'élément -ni est attesté dans d'autres formes non-verbales, mais avec son sens de pluriel.

Exemple :

- Jamboni = jambo-ni ; singulier : jambo
- Njoooni = njoo-ni. ; singulier : njoo

- Karibuni = Karibu-ni. ; singulier : karibu
- Un pronom relatif est attesté avec la particule « amba-» à laquelle il est lié. Il a la même forme, c'est-à-dire « ye » en classe 1. Et préfixe pronominal -o aux autres classes, que l'infixe relatif ou la post-finale qui apparaît avec les formes verbales.

Exemple :

- Cl.1 : Mume ambaye tuliona ;
- Cl.2 : Waume ambao tuliona ;
- Cl.7 : Vitabu ambavyo tulisoma ;
- Cl.10 : Nguo ambazo tulishona.

On peut trouver également en position post-finale d'une forme verbale les éléments -po ; -ko et -mo. Ces éléments sont des pronoms personnels qui indiquent le lieu. Ils peuvent être composés en deux parties « pa » de la classe 13, « ku » de la classe 14, « mu » de la classe 15 suivi de la voyelle -o. L'emploi de ces suffixes locatifs semble relever de la forme populaire du Kiswahili (mauvais Kiswahili).

Exemple : - Anatokamo = a-na-tok-a-mo (mu + o)
 - Anatokako = a-na-tok-a-ko (ku + o)
 - Anaendapo = a-na-end-a-po (pa + o)
N.B. : Forme à interdire aux apprenants.

8.2.4.2 Les morphèmes de conjugaison

Ces morphèmes caractérisent la forme verbale dans différentes catégories morpho-sémantiques.

8.2.4.2.1 La pré-initiale de négation

C'est la particule de négation -si- employée aux formes verbales de modalité et à la première personne du singulier dans tous les cas de forme négative.

Exemple : - Si musome mbio ! ≠ mu-si-some
 - Siwezi soma mbio.

8.2.4.2.2 Le formatif « marque de temps »

Les formatifs sont des marques verbales qui apparaissent principalement qu'à l'affirmatif, d'autres apparaissent uniquement au négatif? Seule la marque -ta- du futur apparaît à la fois aux formes du négatif et de l'affirmatif.

Exemple : - Watanawa = wa-ta-naw-a
 - Hawatanawa = ha-wa-ta-naw-a

Les autres formatifs sont les suivants :

- -na- de l'indicatif présent affirmatif.
Exemple : - Tunaimba = tu-na-imb-a
- -a- de l'indicatif présent habituel.
Exemple : twatafuta = tu-a-taf-ut-a
- -li- de l'indicatif passé perfectif.
Exemple : Tu-li-sem-a
- -me- de l'indicatif passé impératif.
Exemple : Wamelala = wa-me-lal-a
- -ja- de l'indicatif présent imperfectif, négatif.
Exemple : Hawajafika = ha-wa-ja-fik-a
- -ku- de l'indicatif passé négatif.
 Hatukulala = ha-tu-ku-lal-a

Tous les éléments ci-haut énumérés apparaissent dans les formes verbales libres, c'est-à-dire, sans rapport nécessaire avec d'autres formes dans la phrase.

D'autres formatifs caractérisent des formes verbales que l'on peut appeler « entravées » ; c'est-à-dire, qui nécessitent la présence d'autres formes dans la phrase. Il s'agit de :

- -ka- indiquant le passé.
Exemple : alifika kanawa
- -ki- indiquant la condition dans le futur.
Exemple : Nikkifa utapona.
- -inge- indiquant la condition dans le passé.
Exemple : Angefika angeona.
- -ngali- indiquant la condition dans le passé.
Exemple : Angalijua angalienda.

Tous ces formatifs -ngali- et -nge- apparaissent dans les formes verbales relatives. Quand il s'agit de -na- du présent, -li- du passé et -ta- du futur. Ce dernier est dans ce cas accompagné de -ka-. Aucune de ces marques du relatif n'apparaît au négatif.

Exemples : - Anayejua = a-na-ye-ju-a
 - Aliyefika = a-li-ye-fik-a
 - Atakayelewa = a-ta-ka-ye-lew-a

En bref, un formatif est un morphème qui indique le temps ou l'aspect du verbe.

- -na- : présent
- -ta- : futur
- -a- : présent continuatif
- -nge- : Conditionnel
- -me- : passé éloigné
- -japo- : Concession
- -li- : passé éloigné
- -ki- : réel
- -ka- : passé historique

8.2.4.2.3 La forme finale

Voir supra.

8.2.4.3 Morphèmes de formation

Le radical et l'extension du radical et le suffixe forment *la base verbale*. Cette base verbale et la finale forment le thème verbal ; voilà ce qui forme les morphèmes de formation.

8.2.4.3.1 Le radical

Voir supra.

8.2.4.3.2 Extension du radical

Voir supra.

8.2.5 Les valeurs temporelles et les valeurs modales

La conjugaison doit étudier les variations grammaticales qu'une forme verbale est susceptible de subir. Ces variations se rapportent aux personnes, aux classes, aux temps, aux aspects, à l'ordre et aux modes.

8.2.5.1 Les personnes et les classes

Un verbe s'accorde, généralement, avec son sujet. En Kiswahili, ce sujet est une personne. La personne et la classe se font indiquer sur les préfixes verbaux en position initiale.

Exemples :

- Première personne du singulier : Mimi ninaomba
- Première personne du pluriel : Sisi tutaomba.
- Cl.7 : Kitabu kitachapwa.
- Cl. 11 : Ubavu utavunjwa.

Remarque :

Un verbe conjugué peut avoir un ou plusieurs sujets. Lorsqu'il a plusieurs sujets, l'accord peut se faire au moyen d'un préfixe différent de celui de la classe ou de la personne du sujet.

Exemple :

- | | |
|---------------------------|--|
| - Mimi nawe tutaandika | - Mihogo na mihindi imeota (cl. 4) |
| - Mimi nanyi tutahesabu | - Maji na mafuta yatachangana (cl. 6) |
| - Sisi nao tutasumulia | - Visu na vikombe vimepatikana (cl. 8) |
| - Wewe naye mtaondoka | - Mbingu na dunia zitapita |
| - Wewe nao mutasikilizana | - Kisu na kikombe vimejaa (cl. 8) |
| - Baba na mama walisema | - Jicho na sikio yamepona (cl. 6) |
| - Mama na watoto watakula | - Mkono na mguu ikavunjika (cl. 4). |

Pour être plus explicite au sujet des accords, nous maintenons les possibilités suivantes :

- L'accord se fait à la première personne du pluriel, préfixe tu-, lorsque l'un des sujets est de la première personne du singulier (*mimi*) ou du pluriel (*sisi*).

Exemples :

- Mimi na wewe tutâcheza
- Mimi nanyi tutasoma
- Sisi nao ttahesabu pesa

- L'accord se fait à la seconde personne du pluriel, préfixe mu-, lorsqu'un des sujets est de la seconde personne du singulier (*wewe*) ou du pluriel (*nyinyi*) et l'autre de n'importe quelle classe.

Exemples :

- Wewe naye mtatumika.
- Wewe nao mtapigana

- L'accord se fait à la classe 2, préfixe wa-, lorsque les sujets du verbe sont de la classe 1 ou 2.
Exemples : - Kaka na dada walisema
- Mama na watoto walifua
- Lorsque les sujets appartiennent à une même classe du pluriel (classes 1, 4, 6, 8 et 10), l'accord se fait à l'ordre du préfixe de cette même classe.
Exemples : cl. 4 : Mihogo na mihindi imeota
cl. 6 : Maji na mafuta yatachangana.
cl. 8 : Visu na vikombe vimenunuliwa.
- L'accord se fait à la classe deux lorsque les sujets appartiennent à la classe 1 et à la classe 2.
Exemple : Mzazi na watoto wanacheza
- Lorsque deux ou plusieurs sujets appartiennent à une même classe du singulier, l'accord se fait à l'aide du préfixe de la classe qui sert de pluriel à celles des sujets :
Exemples : cl. 9 : Mbingu na dunia zitapita
cl. 7 : Kisu na kikombe vimeibwa
cl. 5 : Jicho na sikio yamepona
cl. 3 : Mkono na mguu ikavunjika
- Lorsque deux ou plusieurs sujets appartiennent à des différentes classes du pluriel, l'accord peut se faire à l'aide du préfixe vi- ou i-.
Exemples : - Mikono na macho vimepona
- Mikate na ndizi imeliwa
- Masikio na vidole vimepona.

8.2.5.2 L'ordre

On attend par « ordre », la distinction grammaticale entre les formes affirmatives et les formes négatives. Au subjonctif, le négatif est indiqué par l'élément -si- post-initiale ajouté à la forme affirmative. De même, le négatif de l'infinitif est indiqué par l'élément -to- post-initiale ajouté à l'infinitif affirmatif.

Exemple :

Affirmatif

Tusome = tu-som-e

Wacheze = wa-chez-e

Kulinda = ku-lind-a

Négatif

Tusisome = tu-si-som-e

Wasicheze = wa-si-chez-e

Kutolinda = ku-to-lind-a

8.2.5.3 Temps, modes et aspects

Il existe trois temps en Kiswahili classique : le présent, le passé et le futur. Ils sont indiqués par des marques de conjugaison propres. Ces marques sont les formatifs -na- au présent, -li- au passé et -ta- au futur.

Exemple :

TEMPS	MODE	
	Indicatif	Relatif
Présent	Wanacheza	Wanaocheza
Passé	Walicheza	Waliocheza
Futur	Watâcheza	Watakaocheza

8.2.5.3.1 Le présent

- *Le présent général (actuel) : -na- (affirmatif)*
Forme affirmative : Ninapiga = ni-na-pig-a
Forme négative : Sipigani
- *Le présent simple (habituel) : - a- avec le préfixe a-*
Exemple : Nasoma = na-som-a
Usoma = u-som-a (u-na-som-a)
Asoma = a-som-a
Husoma = hu-som-a (on lit)
Forme négative : Pré-initiale de négation + radical + finale -i.
Exemple : - Sioni ⇒ Hatuone
- Huoni ⇒ Hamuoni
- Haoni ⇒ Hawaoni

8.2.5.3.2 Le passé

- *Passé défini (action terminée)*
Forme affirmative : Préfixe verbal -li- radical – finale -a
Exemple : Alibeba = a-li-beb-a
Forme négative : Pré-initiale de négation + -ku- + rad. + finale -a
Exemple : Haakubeba + ha-a-ku-beb-a.
- *Passé indéfini (l'action continue au moment de la parole)*

Forme affirmative : Préfixe verbal + -me- + rad. + finale -a

Exemple : Amechoka = a-me-chok-a.

Forme négative : Pré-initiale de négation -.ja- + rad. + finale - a .

Exemple : Hawajachoka = ha-wa-ja-chok-a

- *Le passé historique* : Préfixe verbal -ka - radical + finale - a

Exemple : Nikatema = ni-ka-tem-a

Le passé historique n'a pas de forme négative. Celle-ci se traduit par -ku- du passé défini.

Exemple : Hakutema = ha-a-ku-tem-a.

8.2.5.3.3 Le conditionnel (potentiel)

- *Le conditionnel présent* : Il correspond au futur antérieur du passé.

Exemple : Ningejifunza ningeweza mtihani.

Forme affirmative : Préfixe verbal -nge -radical - a

Exemple : Ningeweza = ni-nge-wez-a

Forme négative : Si- / hu - nge – radical - a

Exemple : - Singeweza = Si-nge-wez-a

- Hungeweza = hu-nge-wez-a

- *Conditionnel passé* : Il correspond au futur antérieur du passé.

Formule : Préfixe verbal + ngali + radical + -a

Exemple : Ningalinawa = ni-ngali-naw-a (affirmative)

Singalinawa = si-ngali-naw-a (négative).

Walter distingue trois formes du conditionnel passé⁶⁷ :

- Préfixe verbal + angali + radical + a (cf. supra)

- Préfixe verbal + ki + radical + a

Exemple : Nikipenda (moi aimant)

Nisipopenda (moi n'aimant pas)

- Préfixe verbal + ja + po + radical + a

Exemple : Nijapopenda (même si j'aime)

Nisipopenda (moi n'aimant pas).

N.B. : -nge- et -ngali- sont des équivalents de « si » conditionnel français. -Ja- marque que l'action n'a pas encore eu lieu. Le sens est donc : « pas encore ». Parfois la subordonnée conjonctive est intro-

⁶⁷ H. WALTER, *Op. cit.*, p. 88.

duite par la conjonction « kama » = si. Cependant, on peut l'employer ou la laisser sous-entendue.

Exemple : Kama angejibu = « s'il savait, il répondrait ».
Angejibu = il répondrait

8.2.5.3.4 Forme impersonnelle « -hu »

Exemple : Uchafu huleta magonjwa (la saleté provoque des maladies).

Cette forme exprime l'habitude. Elle ne s'accompagne pas de préfixe verbal et ne change pas suivant les personnes.

Exemple :- Upepu huaribu mavuno
- Malaria huua

8.2.5.3.5 L'impératif

Forme : Radical + Finale

Singulier

Sema

Pluriel

Semeni

Ces deux personnes ne nécessitent pas de P.V. les autres, au contraire l'exigent. Dans ce cas, l'impératif a la forme du subjonctif.

Exemple :

- Nisome « que je lise »
- Musome (someni) « lisez »

N.B. : L'impératif n'est attesté qu'à l'affirmatif, le négatif étant indiqué par celui du subjonctif.

Exemple : - Uwe (sois)
- Muweni (soyez)
- Usiwe (siwe) = ne sois pas
- Msiwe (siweni) = ne soyez pas

8.2.5.3.6 Le subjonctif

Il exprime un souhait : « Que vous lisiez ».

Exemple :- Nipate uzi « ni-pat-e » = que j'aie un fil.

- Upate uzi « u-pat-e » = que tu aie un fil.

Le subjonctif exprime une action continuelle, douteuse.

Exemple : - Alilima mhogo

- Mwambie aache
- Sitaki akuige

Forme : Préfixe verbal + radical + finale -e.

Exemple : Uweze mashindano « u-wez-e »

Remarque :

- En Kiswahili, on peut exprimer l'ordre comme l'impératif. Il faut alors, pour les distinguer, se référer au contexte de la phrase.

Exemple : Kwa heri, ujifunze vema Kiswahili na ushinde shindano lako, ufanye, uniponye, utusamehe, unipe.

- Au subjonctif, le négatif est indiqué par l'élément -si- postiniitale ajouté à la forme affirmative.

Exemple :

<i>Affirmatif</i>	<i>Négatif</i>
- Tusome (que nous étudions)	- Tuisome (que nous n'étudions pas)
- Niwe (que je sois)	- Nisiwe (que je ne sois pas)
- Wacheze (qu'ils jouent)	- Wasicheze (qu'ils ne jouent pas)

- Après « sharti, lazima, kupasa », il faut employer le subjonctif ou l'infinitif :

Exemple : - Sharti watoto wajue kusali
 - Lazima kujua kusali
 - Imenipasa kufundisha
 - Imenipasa nifundishe.

- Le subjonctif négatif s'emploie pour indiquer que le but n'est pas atteint, ne doit pas être atteint, ne peut pas être atteint. Ce sera le cas après les verbes « kuzuia » (empêcher), kukataza (défendre), kugombeza (gronder), etc.

Exemple : - Umzuie asiende (empêche-le de s'en aller).
 - Walimkataza asifike (ils lui interdisent d'arriver)
 - Akapiga mbio asimpate (et il courut vite sans l'attraper).

BIBLIOGRAPHIE

- BAL, W., « Introduction à la linguistique », Cours et conférences, Louvanium, Léopolville, Université de Lavanium (inédit), 1962.
- BARTHES., R., *Fragment d'un discours amoureux*, Paris, Ed. du Seuil, 1977.
- BATESON, G., *Communication et société*, Paris, Seuil, 1988.
- BENAMOU, G., *La pédagogie des textes littéraires*, Inédit.
- BEYDEBOSE, J. et al., *Dictionnaire méthodique du français actuel*, Paris, Dictionnaires le Robert, 1989.
- BLISS, R., *Communiquer pour développer : Contribution à l'évolution de la radion dans l'hémisphère sud*, Köln, DWFZ Publications, 1997.
- BRUN, J., « La didactique des mathématiques en deux mots », in *Intercâmbios*, 1998.
- CHERDON, C, FOSSION, A. & LAURENT, J.-P. (Dir.), *Français 5/6*, Bruxelles / Paris, De Boeck / Duculot, 1982.
- C.N.S., Charte de l'éducation, Kinshasa, R.D.C (inédit), 1992.
- DEFOUR, G., « Pour une pédagogie d'un ISDR », in *Bulletin de pédagogie universitaire* 3, (1980).
- DEODATA (Sœur), Session de formation sur l'alphabétisation organisée au Centre FOCOLARI, Goma, Muungano / Caritas, Février 2001.
- DOLZ, J., « Peut-on enseigner l'argumentation à des adultes qui débutent dans l'écriture ? », in *Intercâmbios*, 1998.
- DUBOIS, J., 1986, *Institution de la littérature*, Bruxelles, Labor et Fernand Nathan, 1986.
- Education des adultes et Développement*, Bonn, DVV, 1982
- FAUNDEZ, A., « Pédagogie du texte en quelques mots » in *Intercâmbios*, 1998.
- FAUNDEZ, A. et al., *Cahiers pédagogiques 1*, Bujumbura, Régie des Productions Pédagogiques, 2000.
- HUMBERT, C., *Conscientisation : Expériences, positions dialectiques et perspectives*, Paris, Ed. Harmattan, 1975.
- GILLIERON, B., *Dictionnaire biblique*, Aubonne, Ed. du Moulin, 1990.
- GREIMAS, A., *Du Sens*, Paris, Ed. du Seuil, 1970.

- KAJIGA, B., *Dictionnaire de la langue Kiswahili*, Goma-Zaire, Les Volcans, 1975.
- KIYANA Kambale, Essai d'analyse structurale de l'Évangile selon Saint Luc, T.F.C, Rutshuru, I.S.P. (inédit), 1996.
- LAROUSSE, *Le Petit Larousse : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Larousse, 1993.
- LAROUSSE, *Le petit Larousse*, Paris, Larousse, 1999.
- MANIRAGABA, Cours d'étude pratique d'une langue zaïroise, Rutshuru, I.S.P (inédit), 1995.
- , Cours de linguistique Africaine, Rutshuru, I.S.P. (inédit), 1995.
- MUGRABI, E., « Pour une approche des sciences sociales » in *Intercâmbios*, 1998.
- MUNYABURANGA, B., Cours des langues zaïroises, Syllabus inédit, Goma, [s.e.], 1978.
- NDAYWEL., N., *Histoire du Zaïre de l'héritage à l'âge contemporain*, Louvain – La –Neuve, Du culot, 1997.
- NKIKO, M., *Éléments de grammaire Kiswahili*, Lubumbashi-Zaire, CELTA, 1981.
- PINDON, J. et al., *Français en seconde*, Paris, Duculot, 1986.
- PIOCHE, J., *Dictionnaire étymologique du français*, Paris, Dictionnaire le Robert, 1992.
- RIFFARRE, M., *Sémiotique de poésie*, Paris, Ed. du Seuil, 1978.
- ROBERT, P., *Dictionnaire le Robert*, Paris, Dictionnaires le Robert, 1986.
- RUGUSHA, V.-F. (Dir.), *Anthologie de textes sur l'approche consciencieuse*, Bukavu, GALE, 1998.
- SAUSSURE, F. (de), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1979.
- WALTER, H., *Initiation pratique au Kiswahili*, Bukavu, C.E.L.A, 1977.
- WELLEK, R. et al., *La théorie littéraire*, Paris, Ed. du Seuil, 1976.
- WERNER, D., *Mahali pasipo na daktari*, Dar Es-salaam, 1983.
- WILLIAM & CAHN, R., *5000 ans d'écriture : Un récit pour la jeunesse*, New York, Harvey House, 1963.

TABLE DES MATIERES

Remerciements	5
Introduction	7
 Première partie	
Essai méthodologique	11
 Chapitre premier	
De l’analphabétisme à l’alphabétisation	13
1.1 Histoire de l’écriture	13
1.2 Les terminologies en éducation de base	15
1.2.1 Analphabétisme	15
1.2.1.1 <i>Analphabète absolu</i>	15
1.2.1.2 <i>Analphabète de l’abécédaire</i>	15
1.2.1.3 <i>Analphabète fonctionnel</i>	15
1.2.2 Alphabétisation	16
1.2.3 Education de base ou éducation des adultes	17
1.2.4 Education des jeunes et des adultes	19
1.2.5 Education continue ou permanente	19
1.3 Pourquoi l’éducation de base ?	21
1.4 Parallélisme entre l’éducation formelle et l’éducation non- formelle	22
1.5 Andragogie et développement	23
1.5.1 Développement	23
1.5.1.1 <i>Définition</i>	23
1.5.1.2 <i>Parallélisme entre éducation et développement</i>	24
1.5.2 Andragogie	25
1.5.2.1 <i>Définition</i>	25
1.5.2.2 <i>Parallélisme entre andragogie et pédagogie</i>	26
 Chapitre deuxième	
Les courants et les méthodes d’alphabétisation	29
2.1 Les courants d’alphabétisations	29
2.1.1 Alphabétisation traditionnelle	29
2.1.2 Alphabétisation intégrée	29

2.1.3	Alphabétisation orientée ou fondamentale	30
2.1.4	Alphabétisation fonctionnelle	30
2.2	Les méthodes d'alphabétisation	30
2.2.1	Méthodes pédagogiques	30
2.2.2	Méthodes techniques	31
2.2.3	Que vise la pédagogie et que vise la technique ?	31
2.3	Quatre approches d'apprentissage de la lecture et de l'écriture	32
2.3.1	Approche traditionnelle	32
2.3.1.1	<i>Avantages</i>	32
2.3.1.2	<i>Désavantages</i>	32
2.3.2	Approche conscientisante	32
2.3.2.1	<i>Avantages</i>	34
2.3.2.2	<i>Désavantages</i>	34
2.3.3	La pédagogie du texte	34
2.3.3.1	<i>Définition</i>	35
2.3.3.2	<i>Principes et avantages</i>	36
2.3.3.3	<i>Les limites et les risques de la pédagogie du texte</i>	36
2.3.3.3.1	Exigence de maîtrise des techniques d'analyse structurale ou structurale	36
2.3.3.3.2	La phobie chez les apprenants et chez les éducateurs	37
2.3.3.3.2.1	<i>Chez les apprenants</i>	37
2.3.3.3.2.2	<i>Chez les éducateurs</i>	37
2.3.3.3.2.3	<i>L'aspect méthodologique et pédagogique</i>	39
2.3.3.3.2.4	<i>La syntaxe de nos langues nationales</i>	39
2.3.4	La pédagogie participative (approche mixte)	39

Chapitre troisième

Des micro-univers linguistiques aux macro-univers linguistiques **43**

3.1	Comment s'approprier des micro-univers linguistiques partant des macro-univers linguistiques	43
3.1.1	Etape préparatoire	43
3.1.1.1	<i>Se fixer l'objectif</i>	43
3.1.1.2	<i>Le curriculum</i>	43
3.1.1.3	<i>Les moyens</i>	43
3.1.1.4	<i>Les méthodes</i>	44
3.1.2	Pendant la leçon	44
3.1.2.1	<i>Texte résumé</i>	45
3.1.2.1.1	La réduction	45
3.1.2.1.2	La fidélité	45
3.1.2.1.3	La netteté (la clarté)	46
3.1.2.2	<i>L'écriture du texte</i>	46
3.1.2.3	<i>La lecture du texte</i>	47
3.1.2.3.1	La vision	47
3.1.2.3.2	Comment faire lire le texte	48
3.1.2.4	<i>Choix de la séquence contenant l'unité linguistique à étudier</i>	49
3.1.2.5	<i>Travail pratique</i>	50

3.1.2.5.1	Motivation	50
3.1.2.5.2	Débat autour du titre « <i>amani</i> »	50
3.1.2.5.3	Compte rendu du débat (les idées maîtresses)	51
3.1.2.5.4	Texte (usomi) : <i>Amani</i>	51
3.1.2.5.5	La lecture	52
3.1.2.5.6	Choix de la séquence contenant les éléments linguistiques à étudier	52
3.1.2.5.6.1	<i>Choix des mots voisins qui sont dans la séquence : leur lecture et leur lecture</i>	52
3.1.2.5.6.2	<i>Formation des nouveaux mots pendant la lecture</i>	53
3.1.2.5.6.3	<i>Formation des phrases simples à partir des mots</i>	53
3.2	Le texte, une situation communicationnelle	54
3.2.1	Les registres de communication	54
3.2.2	Le schème de communication	55
3.2.3	Les fonctions de communication	56
3.2.3.1	<i>Le tableau des fonctions</i>	57
3.2.3.2	<i>Travail pratique</i>	58
3.3	Les constituants du texte	59
3.3.1	La lettre	60
3.3.2	Le mot	62
3.3.3	La phrase	64
3.3.3.1	<i>Sortes de phrases</i>	64
3.3.3.2	<i>Rédaction d'une phrase</i>	68
3.3.3.3	<i>Analyse d'une phrase</i>	70
3.3.3.3.1	Exemple d'analyse en Kiswahili (mfano wa kuvunja msemwa)	70
3.3.3.3.2	Analyse fonctionnelle	70
3.3.3.3.3	Sortes des adverbes (maongezo) du Kiswahili	71
3.3.3.3.4	Les prépositions en Kiswahili	71
3.3.3.3.5	Les conjonctions (viungo) en Kiswahili	72
3.3.3.4	<i>Quelques expressions en Kiswahili</i>	72
3.3.4	Texte « usomi »	73
3.4	Comment constituer un texte ?	74
3.4.1	Titre ou thème	74
3.4.2	Dialogue, conversation ou débat dirigé	75
3.4.3	Le compte rendu du débat	78
3.4.4	Les variantes des textes	78
3.4.4.1	<i>Tableau des variantes des textes</i>	79
3.4.4.2	<i>Texte argumentatif (« usomi wa hoja ») dans l'éducation de base</i>	85
3.4.4.2.1	La recherche des idées	85
3.4.4.2.2	La mise en forme (hoja lenyewe)	86
3.5	Textes des autres auteurs	88
3.5.1	Le but des textes d'autres auteurs	89
3.5.2	Le choix des sujets (des titres).....	90
3.5.3	Comment préparer le texte d'un autre auteur ?	90
3.5.3.1	<i>Présentation</i>	90
3.5.3.2	<i>Lecture</i>	91
3.5.3.3	<i>Idee générale : introduction</i>	91
3.5.3.4	<i>Débat dirigé : dialogue</i>	91
3.5.3.5	<i>Conclusion</i>	91

3.5.4	De la lecture à l'écriture	92
3.5.4.1	<i>Lecture</i>	92
3.5.4.2	<i>Ecriture</i>	92
3.5.4.3	<i>Composition</i>	92
3.5.4.4	<i>Travail pratique</i>	92

Chapitre quatrième

Interdisciplinarité dans l'éducation de base	95
4.1 Sciences naturelles	97
4.2 Sciences sociales	97
4.3 Les mathématiques dans la pédagogie du texte	98
4.3.1 Les buts des mathématiques	98
4.3.2 La numération dans la pédagogie du texte	99
4.3.3 Une remarque très importante en rapport avec les opérations	101
4.3.4 Opération sur les nombres décimaux	105
4.3.5 Les mesures	107
4.3.6 L'univers mathématique dans l'univers linguistique	107
4.3.6.1 <i>Avant l'aspect mathématique</i>	109
4.3.6.2 <i>Aspect mathématique</i>	110
4.3.6.2.1 La quantification du langage	110
4.3.6.2.2 Le dénombrement du texte	111
4.3.6.3 <i>L'univers linguistique : imbrication de deux univers</i>	113
4.3.6.3.1 Interprétation des rapports entre les diverses unités du langage	113
4.3.6.3.2 Etude de fréquence de chaque type d'éléments	113
4.3.6.3.2.1 <i>Structure additive (+ et -)</i>	114
4.3.6.3.2.2 <i>Structure multiplicative (x et :)</i>	114
4.3.6.3.3 Inventaire des catégories grammaticales (Kiswahili) à partir de la séquence textuelle	115

Chapitre cinquième

Planification et évaluation en éducation de base	117
5.1 La planification en éducation de base	117
5.1.1 Définition	118
5.1.2 Sortes de planification	118
5.2 L'évaluation du programme en éducation de base	120
5.2.1 Les avantages du SEPO dans l'auto-évaluation	120
5.2.2 Les valeurs du SEPO	121
5.2.3 Le contenu du SEPO (éléments auxquels il faut penser)	121
5.2.4 La procédure	121
5.2.5 La présentation du SEPO	121

Annexes

1. Peut-on enseigner l'argumentation aux adultes qui débutent dans l'écriture ?	123
--	------------

2. Pour une approche des sciences sociales par la pédagogie des textes	125
3. La didactique des mathématiques en deux mots	127

Deuxième partie

Eléments de linguistique swahili 131

Chapitre sixième

Historique et classification du Kiswahili 133

6.1 Introduction	133
6.2 Historique	133
6.3 Classification du Kiswahili	135

Chapitre septième

Morphologie du Kiswahili 137

7.1 Les morphèmes simples ou morphèmes segmentaires	137
7.1.1 Le morphème « °i »	137
7.1.2 Le morphème « °u »	138
7.1.3 Harmonie vocalique	139

Chapitre huitième

La morphologie du Kiswahili 143

8.1 La morphologie flexionnelle	143
8.1.1 Le système des classes nominales	143
8.1.1.1 <i>Le préfixe indépendant</i>	144
8.1.1.2 <i>Les préfixes dépendantes</i>	144
8.1.1.3 <i>Le système des classes du Kiswahili</i>	146
8.1.1.3.1 L'appariement des classes	147
8.1.1.3.2 Le système de six « aina » et celui de neuf « aina »	150
8.1.1.3.3 Le système des classes et les « aina »	151
8.2 La morphologie dérivationnelle	153
8.2.1 Formation des verbes	153
8.2.2 Formation des noms ou dérivation nominale	156
8.2.2.1 <i>Les diminutifs (dérivation nominale dénominative)</i>	157
8.2.2.2 <i>Les désadjectivaux (dérivation nominale adjectivale)</i>	158
8.2.2.3 <i>Les déverbatifs</i>	160
8.2.3 Les formes pronominales	165
8.2.3.1 <i>Les substitutifs</i>	165
8.2.3.1.1 <i>Substitutifs simples</i>	166
8.2.3.1.2 <i>Substitutifs des classes</i>	166
8.2.3.2 <i>Les connectifs</i>	167
8.2.3.3 <i>Les possessifs (maelezo ya kumiliki)</i>	169
8.2.3.4 <i>Les démonstratifs</i>	170

8.2.3.4.1	Le démonstratif proche	170
8.2.3.4.2	Le démonstratif éloigné	170
8.2.3.4.3	Le démonstratif de référence	171
8.2.3.5	<i>L'interrogatif</i>	172
8.2.3.6	<i>Le numéral</i>	173
8.2.3.6.1	Cardinal (elezo la idadi)	174
8.2.3.6.2	Ordinal (namba)	175
8.2.3.7	<i>Le déterminatif (elezo lisilo wazi)</i>	175
8.2.4	Les formes verbales	177
8.2.4.1	<i>Les morphèmes de substitution</i>	178
8.2.4.1.1	La pré-initiale	178
8.2.4.1.2	L'initiale	179
8.2.4.1.3	L'infixe	181
8.2.4.1.4	Le radical	183
8.2.4.1.5	L'extension	183
8.2.4.1.6	La pré-finale	183
8.2.4.1.7	La finale	184
8.2.4.1.8	La post-finale	184
8.2.4.2	<i>Les morphèmes de conjugaison</i>	185
8.2.4.2.1	La pré-initiale de négation	185
8.2.4.2.2	Le formatif « marque de temps »	186
8.2.4.2.3	La forme finale	187
8.2.4.3	<i>Morphèmes de formation</i>	187
8.2.4.3.1	Le radical	187
8.2.4.3.2	Extension du radical	187
8.2.5	Les valeurs temporelles et les valeurs modales	187
8.2.5.1	<i>Les personnes et les classes</i>	188
8.2.5.2	<i>L'ordre</i>	189
8.2.5.3	<i>Temps, modes et aspects</i>	190
8.2.5.3.1	Le présent	190
8.2.5.3.2	Le passé	190
8.2.5.3.3	Le conditionnel (potentiel)	191
8.2.5.3.4	Forme impersonnelle « -hu »	192
8.2.5.3.5	L'impératif	192
8.2.5.3.6	Le subjonctif	192

Bibliographie	195
----------------------------	------------

Table des matières	197
---------------------------------	------------

APPENDICE

CEREBA est l'acronyme qui désigne le Centre d'Etudes et de Recherches pour le Développement Intégré. CEREBA a constaté l'absence d'appareil qui peut réunir les éducateurs de base dans un réseau à la fois géographique et thématique. Ce réseau faciliterait des échanges d'expérience, l'harmonisation des stratégies et intentions pédagogiques.

CEREBA s'intéresse au fonctionnement du système éducatif informel, système abandonné en République Démocratique du Congo. Il facilite la possibilité d'intégration des disciplines fondamentales dans l'éducation de base, l'accès à l'information et formation des paysans. Ses recherches participatives sont appliquées.

CEREBA réalise des diagnostics en éducation de base et développement, il renforce les capacités organisationnelles des associations de base. Il conçoit, élabore et produit des outils didactique et pédagogique sous forme de publications.

CEREBA se veut systématiser la formation des éducateurs de base en andragogie et développement pour une durée de neuf mois, y compris la pratique, le stage et rédaction du rapport.

Pour tout contact, écrivez à :

CEREBA, a.s.b.l.

B.P. 12 RUTSHURU / Nord-Kivu

B.P. 354 GISENYI / Rwanda

E-mail : jeanbaptistcereba@yahoo.fr