FOUDA Monique - **NYEMB** Bertin
MASSOCK Georges - **SONKWE TAYIM** Constantin
(Eds)

LANGUES, LITTÉRATURES ET DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES :

Perspectives théoriques et pratiques

REDELENSY
Revue du Département de Langues étrangères de l'École normale supérieure de Yaoundé

fric' éduc
AFRICA EDUCATION PUBLISHING HOUSE
L'édition au service du développement

LANGUES, LITTÉRATURES ET DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES : PERSPECTIVES THÉORIQUES ET PRATIQUES
Assistante éditoriale : Mireille Mathieu Ebanda
Mise en page : Youssouf Ousmanou Biri
Couverture : Tang Mballa Joseph ; Youssouf Ousmanou Biri

©AFRICA EDUCATION PUBLISHING HOUSE - REDELENSY
TOUS DROITS RÉSERVÉS
Aucune partie de cette publication ne peut être reproduite, stockée dans un système de recherche ou transmise sous quelque forme ou par quelque moyen que ce soit, électronique, mécanique, photocopie, enregistrement ou autre, sans l'autorisation écrite préalable de l'éditeur.

Contacts : (+237) 222 30 97 24/(+237) 650 04 32 66
Email : africeducc@gmail.com - **Site web :** www.afrikaeducation.com
Date de publication : Mai 2026 - Yaoundé, Cameroun.
ISBN : 978-9956-19-601-2

Comité de Rédaction :

- *FOUDA Monique*
- *NYEMB BERTIN*
- *MASSOCK GEORGES*
- *SONKWE TAYIM CONSTANTIN*

Comité Scientifique :

- Pr Norbert NDONG **(Université de Yaoundé I)**
- Pr Sosthène ONOMO-ABENA **(Université de Yaoundé I)**
- Pr Jean-Claude MBARGA **(Université de Yaoundé I)**
- Pr Joseph GOMSU **(Université de Yaoundé I)**
- Pr Alexis NGATCHA **(Université de Yaoundé I)**
- Pr Victorien LAVOU ZOUNGBO **(Université de Perpignan Via Domitia)**
- Pr Robert FOTSING MANGOUA **(Université de Dschang)**
- Pr MOL NANG **(Université de Yaoundé I)**
- Pr André MAH **(Université de Yaoundé I)**
- Pr Monique NOMO NGAMBA **(Université de Yaoundé I)**
- Pr Philomène ATYAME **(Université de Yaoundé I)**
- Prof. Dr Andrea LESCOKEC **(University of Ljubljana)**
- Pr Alain LAWO-SUKAM **(University of Texas)**
- Pr Alfonso MARTÍN JIMÉNEZ **(Universidad de Valladolid)**
- Prof. Dr Álvaro ALEMÁN **(Universidad San Francisco de Quito)**
- Pr Bertin NYEMB **(University of Yaoundé I)**
- Prof. Dr Juan de Dios VILLANUEVA ROA **(Universidad de Granada)**
- Pr Betina BÉGONG BODOLI **(Université Gaston Berger de Dakar)**
- Pr Damas ONDOA EDZENGTE **(Université de Yaoundé I)**
- Pr Dr. Markus FAUSER **(Universität Vechta, RFA)**
- Pr François GUIYOBA **(Université de Yaoundé I)**
- Pr Georges MOUKOUTI ONGUEDOU **(Université de Maroua)**
- Pr José María JIMÉNEZ CANO **(Universidad de Murcia)**
- Pr Zacharie HATOLONG BOHO **(Université de Ngaoundéré)**
- Prof. Dr Hans-Heino EWERS **(Goethe Universität Frankfurt)**
- Pr Marcelline DJEUMENI TCHAMABE **(Université de Yaoundé I)**

SOMMAIRE

Introduction générale 7

I. La evaluación del aprendizaje de ELE en el contexto escolar de Camerún: análisis de las percepciones del profesorado y propuestas de mejora **9**
Marie Noel AMBOMO/Stanislas MBASSI

II. Förderung der Transkulturalität in Iris Alanyalis Die Blaue Reise und andere Geschichten aus meiner deutsch-türkischen Familie.....**41**
Colins MEBERE EDOUM/Bertin NYEMB

III. La oración aseverativa negativa en español y en bulu: aspectos teóricos y pautas traductológicas **59**
Ivan NGANE

IV. Erwachsenenstimmen und Erwachsenenbilder in Preußlers Kinderbüchern.....**85**
Alain Belmond Sonyem

V. Accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique : interrelation entre ses caractéristiques individuelles et les caractéristiques du contexte scolaire.....**109**
Aline Rosette Marie AMOGO/André-Marie MANGA/Monique NOMO NGAMBA

VI. La centralité paradoxale du langage à l'ère de l'IA générative : le prompt engineering comme compétence transversale dans la révision curriculaire du secondaire au Cameroun.....**129**
Nama Didier Dieudonné

VII. Funciones sintácticas y categorías gramaticales en el español contemporáneo: análisis crítico de las nociones de transposición y hueco funcional.....**149**
Elie Giovani NKANGA

VIII. La cultura del sujeto Negroafricano en Issubu de Inongo-Vi -Makome y Donde mueren los ríos de Antonio Lozano **169**
BYNNHA BINA I Richard Audifax / NOMO NGAMBA Monique

IX. Globalización y Resistencia en Sumar de Diamela Eltit, Pistas falsas de Néstor García Canclini y La ciudad de las bestias de Isabel Allende **189**
NGBWA Marie Bernard/ NOMO NGAMBA Monique

X. Von der Binarität zur Trinarität: Der Genuserwerb im Spannungsfeld zwischen System und Variation – Eine empirische Studie im kamerunischen DaF-Unterricht..... **209**
ALAIN ROGER NDINDJOCK III / ROMAIN ROLAND ETO

XI. Tratamiento de la comprensión auditiva en el aula de ele: prácticas del profesorado de los institutos de anguissa y Nkolndongo **227**
IDA METE BALBINE /KEM-MEKAH KADZUE Oscar

XII. Reconstrucción y/o desconstrucción de las utopías africanas en Rebeldía de Inongo-Vi-Makomè" **247**
Benjamin NGUI NGUI/Stanislas MBASSI

XIII. Estudio comparativo del español en Senegal y en Gabón en la enseñanza secundaria **253**
Antoine KAMA Doctorando

XIV. La rhétorique péritextuelle du Pr Jacques Fame Ndongo : la préface comme un espace de créativité, de sublimation et de légitimisation de la fonction poétique du langage **281**
Guy Merlin NANA TADOUN

XV. «Compétences non académiques», réussite scolaire et professionnelle, méthode de projets : étude menée à l'ENS de Yaoundé **305**
Ngono Ateba / Hélène Edevige,

XVI. Kamerunischer DaF-Unterricht und Förderung der Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung. Eine ökodidaktische Untersuchung zum Lehrwerk Ihr und Wir plus 3 ..... **327**
Augustin Kenné

XVII. Repenser l'éducation scolaire à partir des valeurs et savoirs locaux **345**
TOUA Léonie

Introduction générale

REDELENSY, *Revue du Département de Langues étrangères de l'École Normale Supérieure de Yaoundé* (à comité scientifique international) a vu le jour en 2017, sous l'impulsion de la Professeure Monique NOMO NGAMBA Épse FOUDA. Ce numéro porte une fois de plus sa marque, au regard de son implication personnelle fort remarquable. Nous lui exprimons notre profonde gratitude pour son leadership en tant que cheffe du département de langues étrangères ; pour la confiance placée en nous et pour son soutien constant.

Nous vous invitons, fidèles lecteurs de notre revue tant appréciée et partagée, ainsi que des personnes désireuses de découvrir l'activité scientifique au sein de nos équipes pédagogiques respectives, à parcourir et à lire ce numéro que nous mettons à votre disposition. Notre revue valorise aussi bien les travaux des enseignants-chercheurs chevronnés que ceux des jeunes engagés dans la voie de la relève. C'est un espace d'échanges et de partages, de discussions et de suggestions. Chaque auteur est libre de choisir la thématique à élucider, les concepts à décrypter, les méthodes à convoquer et les démarches à adopter. Les résultats obtenus sont présentés dans une langue digeste, selon les règles de l'art.

Le volume 5 que nous avons le plaisir de vous présenter répond entièrement aux exigences que nous nous sommes fixées. Il regroupe dix-sept (17) articles, dont huit (8) rédigés en langue espagnole, cinq (5) en français et quatre (4) en allemand. Les thématiques sont multiples et variées couvrant tous nos champs de recherche. Le lecteur aura alors la latitude de naviguer entre la linguistique et la civilisation, la littérature et la didactique des disciplines, la traduction et la culture. Chaque publication est précédée d'un résumé permettant au lecteur d'appréhender le thème, le cadre théorico-méthodologique ainsi que la tectonique générale.

L'équipe de coordination de ce numéro remercie sincèrement les expert(e)s qui ont consacré leur précieux temps à la lecture et à l'appréciation des contributions qui leur ont été soumises. Nous sommes reconnaissants pour les sacrifices par vous consentis ayant permis aux auteur(e)s d'améliorer la qualité de leurs papiers respectifs. Aux collègues dont les articles ont été retenus, nous vous félicitons pour le travail scientifique abattu malgré les charges académiques au quotidien. Last but not least: Nos remerciements s'adressent à la maison d'édition qui a fait preuve de professionnalisme et d'humanisme dans la production de cet ouvrage scientifique que nous vous invitons à lire et faire lire partout et toujours.

Le Comité de lecture
Yaoundé, mai 2026

Didactique

La evaluación del aprendizaje de ELE en el contexto escolar de Camerún: análisis de las percepciones del profesorado y propuestas de mejora

Marie Noel AMBOMO/Stanislas MBASSI
Universitat de Lleida
mariambomo@yahoo.es

Resumen

Este artículo pretende analizar las prácticas evaluativas que los docentes de ELE desarrollan en las aulas de la enseñanza secundaria camerunesa y proponer algunas técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos para que mejoren esta evaluación. Actualmente la evaluación del aprendizaje de ELE consiste en valorar la competencia comunicativa desarrollada por los aprendientes. Por eso, debería apoyarse en los enfoques modernos de la didáctica de los idiomas como el método comunicativo, el método nocional -funcional y el enfoque por tareas. Sin embargo, el enfoque tradicional usado por la mayoría de los docentes cameruneses no permite valorar todas las destrezas lingüísticas de los discentes. Se valora más la comprensión lectora y la expresión escrita que la expresión oral y la comprensión auditiva. Para lograr el objetivo de la indagación hemos usado la metodología mixta.

Los resultados conseguidos en una encuesta que hemos realizado a un total de 150 profesores de ELE confirman que el profesorado camerunés valora más los conocimientos lingüísticos teóricos que la competencia comunicativa de los aprendientes. El análisis del currículo oficial del español como lengua extranjera muestra que hay discrepancia entre la teoría y la práctica. Además, los exámenes escritos representan el instrumento más usado en las evaluaciones sumativas y certificadas y por consiguiente no miden la competencia comunicativa de los dis-

centes. Así pues, proponemos algunas soluciones para que mejoren esta evaluación y la de contextos similares.

Palabras clave

evaluación; lenguas extranjeras; ELE; competencia comunicativa; enseñanza secundaria camerunesa

Abstract

This paper aims at analyzing the evaluation practices of Cameroonian secondary school teachers and at proposing some qualitative and quantitative techniques and tools to improve this evaluation. Currently, the assessment of learning Spanish as a Foreign Language consists of assessing the communicative competence of the students. Therefore, it should be based on modern approaches to language teaching such as the communicative approach and task approach. However, the traditional approach used in the Cameroonian context does not allow the assessment of all the learners' linguistic skills. Reading comprehension and written expression are more assessed than oral expression and listening comprehension. In order to achieve the objective of this research, we have used a mixed methodology.

The analysis of the official Spanish as a Foreign Language curriculum and the results obtained in the surveys carried out by 150 teachers of Spanish as a Foreign Language confirm that Cameroonian teachers assess more the linguistic knowledge than the communicative competence of the students. The analysis of the official programme of the study of Spanish as a foreign language shows that there is a discrepancy between theory and practice. In addition, written exams represent the instruments most used in summative and certification assessments and therefore do not assess learners' communicative competence. Therefore, we propose some solutions to improve this assessment and those of similar contexts.

Keywords

Assessment; foreign languages; Spanish as Foreign Language; communicative competence; Cameroonian secondary education

Notice biobibliographique

Marie Noel Ambomo Epse Onya est camerounaise. Professeur d'espagnol comme langue étrangère, elle dispense les cours d'espagnol au secondaire et a aussi enseigné la didactique à l'ENS de Yaoundé. Elle a obtenu le DIPES II en 1997 à l'École Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé 1. Titulaire en 2015 d'un master en l'enseignement de l'espagnol à l'Université de Lleida en Espagne, elle a soutenu en 2020 dans ladite Université, une thèse de doctorat sur l'évaluation d'apprentissage des langues étrangères au secondaire. En 2022, elle a reçu le prix extraordinaire de doctorat en philologie hispanique à l'Université de Lleida. Actuellement, elle rédige une autre thèse sur la littérature espagnole du XX^{e} siècle dans la même Université.

Introducción

Hoy en día, la evaluación del aprendizaje pone más énfasis en los procesos que en los productos o resultados (Mateo, 2000; MCER, 2002; Ferreres y González, 2006; Sanmartí, 2007; Zabala y Arnau, 2008; Cronbach, 1963; Ambomo, 2020 etc.). Para estos autores, la evaluación ocurrida durante el proceso del programa escolar contribuye más a mejorar la actividad educativa que la evaluación que se fija meramente en el producto de un sistema educativo acabado. La evaluación de los productos suele ser cuantitativa. Tyler (1950) fue el pionero de esta concepción evaluativa. Para este autor, los objetivos elaborados deberían constituir el núcleo de la actividad evaluativa. Este enfoque tradicional sigue siendo la aproximación más usada en varios centros del mundo e incluso en Camerún. Los límites de la evaluación cuantitativa favorecieron la creación del modelo alternativo o cualitativo.

Este enfoque cualitativo pone énfasis en los procesos. Los pioneros han sido (Stake, 1976; Eisner, 1985 etc.). La evaluación abarca todo el proceso de enseñanza / aprendizaje y se centra en las actividades y tareas evaluativas que se relacionan con la funcionalidad del aprendizaje de los educandos.

En cuanto a la evaluación del español como lengua extranjera, consiste en valorar la competencia comunicativa desarrollada por los aprendientes. Para el *Diccionario de los términos clave de ELE* (Instituto Cervantes, 2008):

> La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio – histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

La competencia comunicativa abarca: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva, la competencia estratégica y la competencia pragmática (MCER, 2002).

El Marco común europeo de referencia para las lenguas representa un recurso imprescindible para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras en general y del español en particular. Recomienda un enfoque basado en la acción. El alumno debe ser el protagonista de su propia formación y los conocimientos adquiridos deben servir para actuar. Según este estándar europeo, evaluar es valorar el dominio lingüístico que posee un aprendiente de idiomas (MCER 2002, 177). Otros autores como Daniel Madrid piensan que:

> La práctica evaluadora implica la recogida de información sobre la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos relacionados con la lengua extran-

> jera (LE), a nivel oral y escrito, las habilidades y destrezas que se han desarrollado así como las actitudes y valores relativos a todos los componentes curriculares: contenidos, objetivos, materiales, recursos, metodología, etc. (1997, 251).

Sin embargo, teniendo en cuenta todo lo que acabamos de mencionar anteriormente, la didáctica y la evaluación de ELE en Camerún plantea muchos problemas. El primero es el de la metodología. Pese a la introducción del modelo educativo por competencias en el sistema educativo camerunés, el método tradicional sigue siendo el enfoque didáctico más usado en varias aulas de la enseñanza secundaria (André Manga y García Parejo, 2007; Oscar Kem – Mekah, 2016; Ambomo, 2020 etc.). Se valora sobre todo las destrezas de comprensión lectora y de expresión escrita. No se evalúa frecuentemente la expresión oral y la comprensión auditiva que representa una destreza lingüística de suma importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera. Otros problemas que podemos subrayar son la falta y la inadecuación de los materiales didácticos de ELE a las necesidades lingüísticas de los alumnos. Las preguntas que planteamos en este estudio son : ¿Qué tipos, técnicas, instrumentos y criterios de evaluación usan los docentes de ELE Para valorar los aprendizajes de sus alumnos? ¿Mide dicha evaluación la competencia comunicativa de los aprendientes? ¿Impacta el currículo oficial en la enseñanza y la evaluación del español lengua extranjera? ¿Qué soluciones podemos proponer para que mejoren la enseñanza y la evaluación de ELE en la secundaria camerunesa?

Por ello, este estudio tiene como objetivo, analizar las prácticas de evaluación que los docentes de ELE llevan a cabo en las aulas de la enseñanza secundaria camerunesa y proponer posibles mejoras. Para lograr este propósito vamos a recoger la opinión del profesorado sobre los tipos de evaluación que realizan en sus aulas y analizar el currículo educativo de ELE (2014). Con aras a responder a las preguntas planteadas, se formulan las hipótesis siguientes:

- La evaluación de ELE no mide la competencia comunicativa de los alumnos. Los métodos didácticos usados por el profesorado de ELE para enseñar y evaluar se basan más en el enfoque tradicional que en las metodologías activas.
- Las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita son las más desarrolladas y evaluadas que las de expresión oral y de comprensión auditiva.
- Los exámenes escritos representan los instrumentos de evaluación más usados en la enseñanza secundaria camerunesa.
- Se practica más la evaluación normativa que la evaluación criterial.
- El currículo de ELE queda más teórico que práctico.

I. Marco teórico

La literatura enfocada en el concepto de evaluación (Michael Scriven, 1967; Ferreres Pavía y González Soto, 2006 y Neus Sanmartí, 2007) nos habla de diferentes tipos evaluativos teniendo en cuenta la finalidad, los momentos y los agentes. Sin embargo, Scriven fue quien aportó otro elemento de gran impacto en la historia de la evaluación cuando afirmó en 1967 que la evaluación tiene dos funciones, es decir, la función formativa y la función sumativa.

Con respecto a los tipos de evaluación, hablaremos primero de la evaluación diagnóstica. Se aplica al inicio de curso de una planificación y sirve para diseñar programas nuevos. Tiene también como finalidad, diagnosticar los conocimientos, valores, actitudes, aptitudes con los que ingresan los discentes en el proceso educativo. En opinión de Honorio Salmerón Pérez:

> La evaluación diagnóstica tiene que incidir por tanto en el currículo escolar, profesorado, alumnado y familias. Debe aportar conocimiento y proponer acciones en cada uno de estos ámbitos que interactúan forzosamente para mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje ayudando a tomar decisiones de planificación, diseño, corrección, apoyo, modificación y perfeccionamiento de procesos educativos que comienzan con la intensión de asegurar calidad en su desarrollo y resultados (1997: 66).

Por lo que se refiere a la evaluación formativa, continua, procesual, auténtica o alternativa, se realiza durante el proceso educativo, o sea varias veces a lo largo de cada curso académico. Esta evaluación se basa en el control sistemático de las capacidades que se están desarrollando en el alumno. Scriven, entre otros, la consideró como una parte integrante del proceso de un programa educativo.

La meta principal de este tipo de evaluación es determinar el grado de adquisición de los aprendizajes para guiar y prevenir, tanto al profesor como a los alumnos de aprendizajes adquiridos con errores. Sirve para conocer el proceso de aprendizaje que sigue el alumnado y poder revisar la metodología didáctica. Su finalidad es también informar a los aprendientes de sus aciertos, lagunas de forma que el feed-back informativo les permita reconducir sus futuras actuaciones. Para el MCER (2002: 186), "La evaluación formativa es un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos."

Cabe reiterar que la evaluación procesual, alternativa o auténtica es la más aconsejada ahora para valorar la competencia comunicativa de los discentes. Visto que presta gran atención al estilo individual del aprendizaje de los alumnos. Fomenta la negociación de las actividades curriculares con el docente y tiene en cuenta los sentimientos, las emociones y valores de los aprendientes. Se centra en

las metodologías activas como el enfoque nocional- funcional, el método comunicativo, el enfoque por tareas. Estas aproximaciones didácticas nos hacen entender que el aprendizaje es un proceso activo que se encuentra en "reestructuración continua para conformar la interlengua" (Isabel Santos Gargallo, 1999: 60–82). En este proceso se ponen en funcionamiento un conjunto de estrategias cognitivas de tipo universal y otras específicas del sujeto que aprende.

Centrándonos en los métodos lingüísticos expuestos arriba, hace falta reiterar que el MCER (2002), en su capítulo 2 recomienda un enfoque orientado a la acción. Se trata de la educación por competencias, es decir el discente aprende mientras realiza tareas significativas. Construye el conocimiento mediante experiencias prácticas vinculadas con situaciones de la vida real. Se fomenta la relación entre la teoría, la práctica y la búsqueda de aprendizajes funcionales y significativos. Buena muestra de ello, son las metodologías centradas en la resolución de problemas, estudios de casos, talleres, trabajo cooperativo, metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP).

Subrayaremos que la evaluación formativa, por naturaleza, suele ser cualitativa. Es criterial, es decir, las notas logradas por cada estudiante se interpretan comparándolas con un nivel de actuación determinado vinculado con los aprendizajes adquiridos por cada alumno. Dicho de otra manera la prueba valora lo que el alumno sabe hacer con la lengua. Para Glaser (1963), hay una diferencia entre la medición con referencia a la norma y la medición con referencia al criterio.

Ferreres Pavía y González Soto (2006: 340), nos proponen los instrumentos de la evaluación procesual o formativa que vienen a continuación:

- Análisis de documentos.
- Diarios, informes personales de alumnos, profesores u observadores.
- Portafolio del alumno y del profesor.
- Cuestionarios elaborados con preguntas abiertas.
- Entrevistas.
- Grabaciones en vídeo.
- Exámenes orales de desarrollo muy amplio.
- Presentaciones de trabajos de curso, proyectos, etc.
- Las rúbricas son un recurso muy útil para aumentar la fiabilidad de la evaluación.
- El mapa conceptual sirve para visualizar conceptos y las relaciones significativas y jerárquicas existentes entre ellos.

Por lo que se refiere a la evaluación sumativa o final, ocurre al final del programa educativo o de una secuencia didáctica y se relaciona con los resultados y la certificación. Esta aproximación evaluativa suele ser cuantitativa y fue desarrollada por (Tyler, 1950; Glaser, 1963; etc.).

En opinión de estos investigadores, los objetivos establecidos, constituyen el

núcleo fundamental de toda evaluación. Las técnicas cuantitativas pueden ser las que vienen a continuación: los test o pruebas objetivas, los exámenes escritos, los cuestionarios, etc.; Cabe señalar que estas técnicas e instrumentos cuantitativos derivan de los trabajos de la psicología conductista y de la investigación de tipo experimental basada en la medición y el control de variables. En general los test miden los conocimientos y pueden también valorar determinadas capacidades, habilidades, destrezas, aspectos conceptuales y las actitudes de los aprendientes. Los dos test de aptitud más conocidos son el EMLAT (Elementary Modern Language Aptitude Test) de Carroll y Sapon (1967) y el LAB (Language Aptitude Battery) de Pimsleur (1967). El EMLAT está constituido por cuatro partes: la codificación fonética, la sensibilidad gramatical, la memorización de los elementos lingüísticos, la capacidad inductiva para el aprendizaje de los idiomas.

En cambio, el LAB de Pimsleur mide: la inteligencia verbal, la capacidad auditiva, la motivación y la inteligencia verbal mediante el vocabulario. Hay también otros test como los de rendimiento y de progreso, los test de diagnóstico y de nivel (prueba de nivel), las pruebas de nivel estandarizadas que miden la competencia lingüística y comunicativa de los alumnos en función de unos criterios y exigencias previamente establecidos por determinadas instituciones, sin tener en cuenta el tipo de programa o los cursos que hayan seguidos los usuarios.

Actualmente, existen organismos internacionales que se encargan de diseñar pruebas cuyo objetivo es medir el nivel de los estudiantes de diferentes etapas para el alumnado de primaria y secundaria en los diferentes países que se comprometen a realizarlas en sus centros escolares. Algunas de estas pruebas son las siguientes: la prueba PISA (Program for International Student Assesment), la prueba Cloze.

Por lo que se refiere a los exámenes para el diploma de español como lengua extranjera, corresponden a los niveles lingüísticos propuestos por el MCER y desarrollados por el Plan curricular del Instituto Cervantes: A1 (Acceso) ; A2 (Plataforma) ; B1 (Umbral) ; B2 (Avanzado) ; C1 (Dominio operativo eficaz) C2 (Maestría). La estructura de las pruebas de los DELE es la que viene a continuación: Comprensión de lectura, expresión escrita, comprensión auditiva, expresión oral.

Para finalizar este apartado, mencionamos que la literatura especializada en la evaluación de lenguas extranjeras como el MCER (2002), Isabel del Arco y Montse Irún (2013), aconsejan que los test sean válidos, fiables, auténticos, interactivos, integradores y viables.

II. Marco metodológico

II.1. Diseño metodológico

Para lograr los objetivos de este estudio, nos hemos basado en los enfoques mixtos. Tal como afirma Sampieri (2014: 534):

> Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

Decidimos implementar la investigación integrativa con el objetivo de tener datos amplios, completos, diversos, profundos sobre las prácticas evaluativas desarrolladas por el profesorado camerunés de ELE en las aulas de la enseñanza secundaria.

Las técnicas de recopilación de datos utilizadas han sido el análisis de contenido y la encuesta. Hemos elegido el análisis de contenido para analizar el currículo oficial de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa. Optamos también por la encuesta para recoger la opinión de los docentes de ELE sobre la evaluación que realizan en las aulas.

Por lo que se refiere al cuestionario de nuestra encuesta, tiene en total 35 preguntas y están constituidas en su mayoría siguiendo el modelo de las escalas de Rensis Likert (1932). Resulta un método popular y uno de los más utilizados para medir las variables de una investigación. Roberto Sampieri (214: 238), lo define como un "conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías." Hemos optado por el uso de preguntas cerradas, ya que muchos cuestionarios de investigación suelen contener preguntas de esta índole. Con respecto al orden de estas preguntas, empezamos primero con las preguntas de identificación con miras a tener datos básicos sobre los participantes. Seguimos con las preguntas de opiniones, de creencias y actitudes.

En cuanto a la muestra, está constituida por 150 docentes de la enseñanza secundaria camerunesa. De hecho, nos pareció oportuna una muestra que fuera estadísticamente representativa del universo o población del estudio. Después de la selección de la muestra anteriormente presentada, seguimos con la realización del cuestionario "piloto" o pretest. Así pues, con los resultados de la encuesta piloto, el cuestionario preliminar fue modificado, ajustado y mejorado y redactamos la versión definitiva para presentarla al profesorado de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa.

El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach (α) obtenido respecto a dicho instrumento de recopilación de datos es 0, 64 y significa que el 64,60% de los ítems usados en la escala de actitud de nuestro cuestionario dirigido al profesorado de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa sobre las prácticas evaluativas del español lengua extranjera, incluye respuestas coherentes.

Para procesar los datos de esta encuesta hemos utilizado el programa informático SPSS. Por lo que se refiere a los datos de la encuesta realizada a los docentes de español de la enseñanza secundaria camerunesa, distinguimos las variables categóricas nominales, categóricas ordinales, e intervalos de razón. En total, la matriz de datos ha sido constituida por 150 casos y 94 variables que han servido para el análisis descriptivo.

II.2. Análisis e interpretación de los resultados

Con respecto a los datos numéricos o cuantitativos, hemos seguido la secuencia de análisis propuesta por Hernández Sampieri (2014). Hay una gran cantidad de datos pero presentaremos solo los más relevantes.

II.2.1. Distribución de la muestra de los docentes encuestados por género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	64	42,7	42,7	42,7
	Femenino	86	57,3	57,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 1 : distribución de la muestra por género

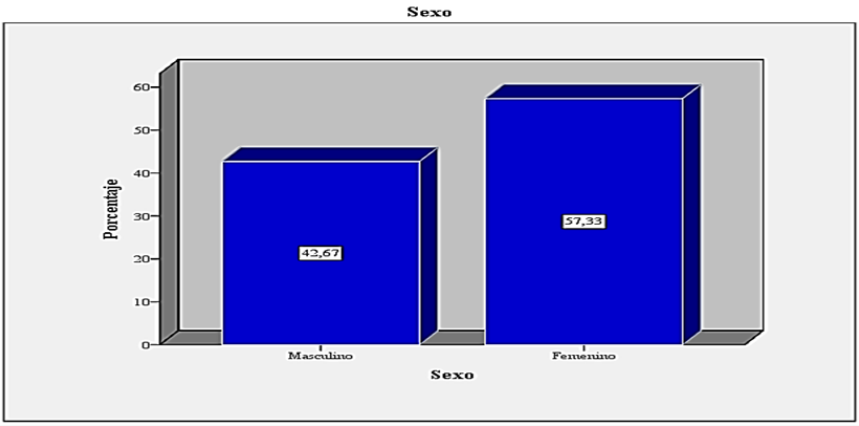


Gráfico 1: Género de los profesores encuestados

La tabla de frecuencias presenta en total 150 informantes entre ellos, 86 mujeres que Suponen el 57,3%, y 64 hombres que representan solamente el 42,7% de los participantes. La mayoría de los encuestados está constituida pues por el género femenino.

II.2.2. Métodos didácticos usados en el aula de ELE

método tradicional					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	En desacuerdo	9	6,0	6,0	6,7
	De acuerdo	54	36,0	36,0	42,7
	Totalmente de acuerdo	86	57,3	57,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla2 : uso del método tradicional en el aula

La mayor parte de los encuestados opina que el método tradicional representa el enfoque más usado en las aulas del español como lengua extranjera. El 36% está de acuerdo, mientras que el 57,3% está totalmente de acuerdo. Según el análisis hecho por Isabel Santos Gargallo (1999, 60 -82), la teoría lingüística de este enfoque tradicional, nos hace entender que la lengua está constituida por un conjunto de normas manifestadas lógicamente y observables en los textos escritos.

II.2.3. Los docentes hacen una evaluación diagnóstica antes de comenzar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Los profesores hacen una evaluación diagnóstica antes de comenzar el proceso de enseñanza – aprendizaje					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	55	36,7	36,7	36,7
	En desacuerdo	58	38,7	38,7	75,3
	Indiferente	2	1,3	1,3	76,7
	De acuerdo	32	21,3	21,3	98,0
	Totalmente de acuerdo	3	2,0	2,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla3 : los profesores hacen una evaluación diagnóstica.

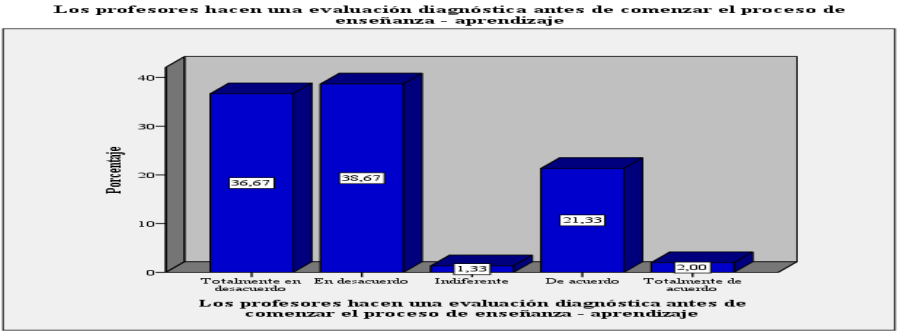


Gráfico 2: los profesores realizan una evaluación diagnóstica antes del inicio del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Como se ha anunciado en los apartados anteriores hay sólo una minoría de los profesores de ELE que confirma (21,33 % y 2 %) que hacen una evaluación diagnóstica antes del comienzo del proceso de enseñanza / aprendizaje. En cambio, la mayoría de los docentes encuestados rechaza esta opinión con un porcentaje más elevado, estimado a 38,67% y 36,67% del porcentaje acumulado.

II.2.4 Los profesores incentivan la autoevaluación del alumno como complemento de otros procedimientos de evaluación

Los profesores incentivan la autoevaluación del alumno como complemento de otros procedimientos de evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	76	50,7	50,7	50,7
	En desacuerdo	71	47,3	47,3	98,0
	De acuerdo	2	1,3	1,3	99,3
	Totalmente de acuerdo	1	,7	,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 4 : Los profesores incentivan la autoevaluación del alumno como complemento de otros procedimientos de evaluación

Estos resultados confirman que los profesores de ELE no fomentan la autoevaluación del alumno como complemento de otros procedimientos de evaluación. Un 50,67% está totalmente en desacuerdo, mientras que el 47,33% está en desacuerdo. Sin embargo, hay solamente 3 docentes encuestados que están de

acuerdo con un bajo porcentaje de 2% de todo el porcentaje contabilizado. Según el MCER:

> La autoevaluación puede ser un complemento eficaz de las pruebas y la evaluación que realiza el profesor. La precisión aumenta en la autoevaluación: a) cuando la evaluación se hace en relación con los descriptores claros que definen patrones de dominio lingüístico y, en su caso, b) cuando la evaluación se relaciona con una experiencia concreta (2002: 192).

II.2.5 Los enseñantes evalúan la expresión oral

Los enseñantes evalúan la expresión oral					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	48	32,0	32,0	32,0
	En desacuerdo	83	55,3	55,3	87,3
	Indiferente	1	,7	,7	88,0
	De acuerdo	17	11,3	11,3	99,3
	Totalmente de acuerdo	1	,7	,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 5 : los enseñantes evalúan la expresión oral.

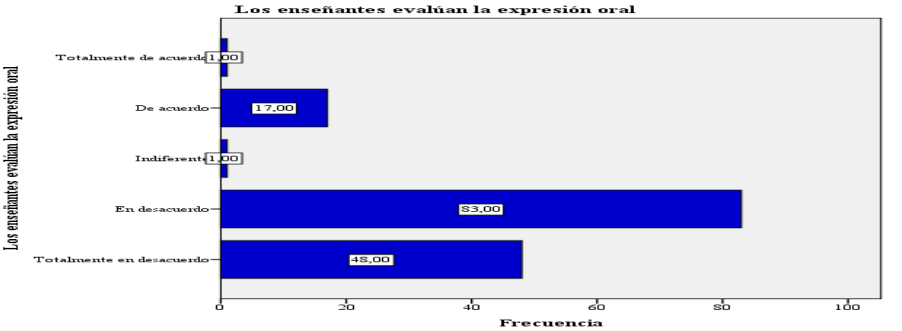


Gráfico 3: El profesorado de ELE valora la destreza de expresión oral

Los resultados alcanzados confirman que la mayoría de los profesores no valora la expresión oral. El 55,33% está en desacuerdo, mientras el 32% está totalmente en desacuerdo. Pero una minoría (11,33%) está de acuerdo con esta opinión.

II.2.6. El profesorado de ELE valora la comprensión auditiva

Hay actividades de comprensión auditiva					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	100	66,7	66,7	66,7
	En desacuerdo	48	32,0	32,0	98,7
	De acuerdo	2	1,3	1,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 6 : Se valora las actividades de comprensión auditiva. .

Las puntuaciones conseguidas en la tabla de frecuencias muestran que los docentes de ELE no valoran la comprensión auditiva. Esta situación se explica por la falta de dotación de los centros educativos de los recursos informáticos adecuados para la didáctica y la valoración de los idiomas.

II.2.7. Se evalúan las actividades de comprensión lectora y expresión escrita

Se evalúan las actividades de comprensión lectora y expresión escrita					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	66	44,0	44,0	44,0
	Totalmente de acuerdo	84	56,0	56,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 7 : los profesores valoran las actividades de comprensión lectora y expresión escrita.

Casi todos los informantes afirman que valoran las actividades de comprensión lectora y de expresión escrita, puesto que resultan ser las dos destrezas lingüísticas medidas en el enfoque de gramática- traducción. Las actividades desarrolladas son la comprensión y el comentario de texto, el léxico, las estructuras gramaticales, la traducción y la redacción.

II.2.8. La evaluación del alumno por medio de exámenes es la práctica más utilizada

La evaluación del alumno por medio de exámenes es la práctica más utilizada					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	37	24,7	24,7	24,7
	Totalmente de acuerdo	113	75,3	75,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 8 : la evaluación por medio de exámenes es la práctica más utilizada.

Basándonos en los resultados logrados en la tabla de frecuencias, podemos concluir que todos los informantes (24,67 % y 75,33 %), afirman que el examen es el instrumento de evaluación más empleado en la clase de ELE.

II.2.9 Conteste con Sí o No, qué instrumentos de evaluación usan los docentes de ELE para valorar la competencia comunicativa de sus alumnos.

Exámenes orales					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	112	74,7	75,7	75,7
	Sí	36	24,0	24,3	100,0
	Total	148	98,7	100,0	
Perdidos	No contesta	2	1,3		
Total		150	100,0		

Tabla 9 : Los docentes usan los exámenes orales para evaluar a sus alumnos

Estos resultados muestran que sólo una minoría del profesorado representando un 24, 3% del porcentaje global utilizan los exámenes orales para valorar el aprendizaje del alumnado. Estos exámenes orales pueden ser: el canto, la recitación para el primer ciclo (tercer y cuarto curso) y ponencias para los del segundo ciclo (quinto, sexto y séptimo curso de bachillerato). Pero la mayoría de Los docentes (74, 7%) realiza sobre todo los exámenes escritos. La estructura de una prueba escrita del primer ciclo de la enseñanza secundaria está constituida por:

— Un ejercicio de comprensión de texto sobre 10 puntos. Este texto debería tener entre 10 y 15 líneas. Sin excesiva dificultad. Puede ser un texto descriptivo, narrativo, de actualidad o un diálogo. Las cuestiones de comprensión de texto podrán ser de elección múltiple. El aprendiente elegirá la respuesta entre verdadero (V) y Falso (F).

- **Competencia lingüística sobre 14 puntos:**

— Ejercicios léxicos: huecos, ortográfico, formación de palabras etc.
— Ejercicios gramaticales: elección múltiple, imitación, transformación etc.
— Conjugación: elección múltiple, conjugación de verbos etc.
— Redacción sobre 6 puntos: Versión y tema

La estructura de esta prueba escrita deja claro que no se valora las destrezas de expresión oral y comprensión auditiva. Además los criterios de evaluación resultan ser más normativos que criteriales.

A continuación, presentamos algunas actividades lingüísticas propuestas por los docentes de ELE en una prueba del examen escrito BEPC (cero) 2023 (MINESEC).

Texto : desayuno en el hotel

— ¿Desea desayunar el señor? – me preguntó un camarero.
— Sí, por favor.
— ¿ Chocolate, café o té ?
— Café con leche, si el café es bueno.
— Excelente señor. ¿El señor desea croissants, tostadas o bollería fina?
— Un poco de todo.
— ¿Desayunará sólo el señor, o sirvo también el desayuno de la señora?
— Sólo el mío... no, aguarde, traiga lo mismo para la señora.
— Mientras elegía mi desayuno había visto aparecer a María Coral, todavía soñolienta y malhumorada. Había bajado a desayunar conmigo.
— Eduardo Mendoza, *La verdad sobre el caso Savolta*, 1975.

I. Comprensión del texto 10 puntos

1- El señor del texto no desea desayunar. ¿Verdadero? o ¿Falso?
2 - A partir del texto que, ¿ Qué prefiere tomar el señor ?
a) té con leche b) chocolate c) café con leche
(Elegir la respuesta correcta).
3- El señor del texto desea sólo tostadas ¿Sí? o ¿No? Justifica su respuesta etc.

		Pruebas objetivas			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	134	89,3	89,3	89,3
	Sí	16	10,7	10,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 10 : uso de las pruebas objetivas en las aulas

Sólo una minoría (10, 7%) del profesorado afirma emplear las pruebas obje-

tivas en sus aulas mientras que la mayoría (89%) no lo hace. Cabe puntualizar que las pruebas objetivas son de tipo test con los ejercicios de resolución cerrada. A continuación, presentamos un ejercicio de tipo test propuesto por los docentes a sus alumnos en el examen BEPC citado anteriormente. El criterio de evaluación es normativo y no criterial.

Gramática:

Elige la forma correcta del verbo de las que van entre paréntesis: 3 puntos

a) Estudio mucho para ..... buenas (tener, tenga, tengo).

b) En 1928 Samuel Minkio Mbamba ..... el himno nacional (ha creado, creó, crea).

c) A los niños españoles, les ..... desayunar con chocolate (encanta, encantan, encantado) etc.

Discusión de los resultados obtenidos en la encuesta

Este trabajo de investigación consistía en analizar los tipos, instrumentos y criterios de evaluación que el profesorado camerunés de ELE desarrolla en las aulas de la enseñanza secundaria para medir la competencia comunicativa de sus aprendientes. Se trataba de comprobar si los métodos de enseñanza usados por los docentes se apoyan en un enfoque basado en la acción tal como lo recomienda el MCER (2002), y fomentan el desarrollo de la competencia comunicativa de sus discentes. Hemos intentado verificar si la evaluación realizada en las aulas del español lengua extranjera mide o no la competencia comunicativa del alumnado.

El objetivo del estudio nos permitió formular estas hipótesis:

- La evaluación de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa no mide la competencia comunicativa de los alumnos. Los métodos de enseñanza utilizados por el profesorado de ELE se basan más bien en el enfoque tradicional que en las metodologías activas.
- Las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita son las más evaluadas.
- Los exámenes escritos resultan ser los instrumentos de evaluación más usados y los criterios son más normativos que criteriales.

Los datos recogidos fueron analizados de una manera cuantitativa. Los resultados conseguidos y comparados a otros estudios sobre el tema tratado confirman las hipótesis formuladas. El método tradicional resulta ser el enfoque didáctico más usado por el profesorado de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa. A este respecto André Manga y García Parejo (2007: 338) afirman que:

> Hemos observado que en la dinámica de la clase y en la forma de evaluación, predomina un enfoque tradicional, influenciadas ambas por las prácticas existentes en las aulas de lengua francesa. A esto se añade el trabajo de un profesor formado en filología, más seguro en programaciones tradicionales que le dirigen hacia una transmisión de contenidos

> lingüísticos y culturales que puede controlar fácilmente a través de libros y manuales ya utilizados curso tras curso.

Los contenidos evaluados por la mayoría de los docentes de ELE son sobre todo lingüísticos. Desarrollan frecuentemente dos destrezas lingüísticas, es decir la comprensión lectora y la expresión escrita. Para que una evaluación de lengua mida la competencia comunicativa de los alumnos, tiene que valorar todas sus destrezas lingüísticas de forma integrada. Esta evaluación debería apoyarse en las metodologías activas como el enfoque comunicativo, nocional – funcional o el enfoque por tareas. Los contenidos tendrían que ser funcionales, léxico – semánticos, lingüísticos, culturales y estratégicos.

Respecto a la evaluación realizada, los resultados muestran que la mayoría de los profesores de ELE no hacen una evaluación diagnóstica para detectar los conocimientos previos de sus alumnos y planificar por consiguiente, el proceso de enseñanza / aprendizaje antes de iniciarlo. El profesorado de ELE pone más énfasis en la evaluación sumativa que en la formativa. Su evaluación parece tener más una función calificadora que formativa.

Sus criterios de evaluación son sobre todo normativos. Se elaboran respecto al grupo clase. Pero no son analíticos, ya que el estilo individual del alumno no se toma en consideración. Algunos exámenes escritos propuestos a los alumnos no obedecen a los criterios de validez y fiabilidad desarrollados por el MCER (2002). Hablando de los errores docimológicos en los exámenes certificados de ELE en la enseñanza secundaria Camerunesa, Essome Lele et al (2023:1) atestiguan que:

> [...] Algunas pruebas (más de 50%) que se proponen a los discentes desde casi veinte años no se adecúan a los criterios de validez, objetividad, fidelidad, pertinencia, equilibrio, equidad, especificidad, discriminación, tiempo, longitud y de eficacia, debido a su inadecuación a las metodologías vigentes, su inexactitud en la redacción y la formulación de preguntas, su subjetividad y su futilidad.

Otro aspecto relevante es que los docentes no emplean una gran variedad de instrumentos de evaluación. Los exámenes escritos resultan ser los instrumentos más usados en las aulas con actividades, de comprensión y comentario de texto, vocabulario, gramática, traducción y redacción. Son actividades practicadas en la metodología tradicional. Para Ambomo (2020), el enfoque de gramática – traducción no ayuda a los aprendientes a desarrollar adecuadamente su competencia comunicativa. Así pues, la evaluación de ELE realizada por los profesores mide sobre todo los conocimientos lingüísticos teóricos y no la competencia comunicativa desarrollada por los discentes.

II.3. Análisis del currículo oficial de ELE de 2014 e interpretación de los resultados

Cabe precisar que hemos elegido el análisis de contenido para analizar el currículo oficial de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa. Es una de las técnicas de recopilación de la información que presentan un mayor prestigio científico en el ámbito de la observación documental. "Es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones, con el fin de interpretarlas" (Berelson 1952, 18). Además, el análisis de contenido es aplicable a discurso, mensajes, textos, imágenes y se puede optar por una modalidad cuali – cuantitativa.

Pretendimos estudiar esta planificación oficial para ver si impacta o no en la didáctica y la evaluación de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa.

Las unidades de análisis abarcan los programas de estudios que conforman este material curricular. Luego, siguen las categorías de análisis incluyendo, la presentación, las finalidades u objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas, las actividades comunicativas, los recursos y la evaluación.

Es un currículo cerrado, elaborado por el ministerio de las enseñanzas secundarias, y revisado en 2014. La revisión se inició con los programas del primer ciclo (tercer y cuarto cursos), y luego siguió progresivamente con los del segundo ciclo (quinto, sexto y séptimo curso de bachillerato. Presenta de modo general los programas del español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria camerunesa:

> L'introduction de l'Espagnol dans le système éducatif camerounais remonte à 1951, juste après celle de l'Allemand, mais son enseignement se généralise véritablement dans les classes du secondaire à partir de 1967. La situation de l'enseignement de l'Espagnol par rapport aux autres langues étrangères en dehors des deux langues officielles que sont le Français et l'Anglais, se trouve renforcée par la loi d'Orientation de 1998 qui, en plus de consacrer le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement, assigne à l'éducation entre autres objectifs, la formation des citoyens enracinés dans leur culture mais ouverts au monde. (MINESEC, 2014 : 16)

La didáctica del español como lengua extranjera empieza en el cuarto curso como las otras lenguas extranjeras, es decir, el alemán, el árabe, el chino y el italiano. La carga horaria es de tres horas semanales y 108 horas anuales para el primer curso y el segundo curso. El aprendizaje de ELE ofrece al aprendiente camerunés, no sólo una herramienta de comunicación usada por más de 400 millones de personas en el mundo, sino también, le abre un espacio pluricultural de intercambios y de encuentros de civilizaciones enriquecedoras. Igualmente, le proporciona

perspectivas de carreras, tanto en el ámbito nacional, internacional, como en el de las Naciones – Unidas donde el español es una de las lenguas de trabajo.

Con respecto a los objetivos de estudios se dividen en dos bloques, uno para el primer ciclo y el otro para el segundo. Los propósitos del primer ciclo involucran a los cinco módulos que incluyen los contenidos de estudios y se apoyan en los ámbitos de vida siguientes: la vida familiar y social; la vida económica; el medio – ambiente, bienestar y sanidad; la ciudadanía, los medios de comunicación. Algunos de estos objetivos se enuncian como sigue:

- Amener l'apprenant à s'assumer comme membre d'une famille et de la société.
- Amener l'apprenant à élaborer son projet professionnel, à opérer des choix judicieux, en matière de consommation.
- Amener l'apprenant à adopter des comportements responsables, vis-à-vis de son environnement, de son bien être, de sa santé et celle des autres.
- (MINESEC, 2014:18).

En cuanto al segundo ciclo, la principal finalidad de la enseñanza/ aprendizaje de ELE

es el desarrollo de la competencia comunicativa.

Sus objetivos de enseñanza / aprendizaje, se apoyan en la ley nº 98/004 del 14 de abril de 1998 sobre la orientación de la educación en Camerún y también en el *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001):

> L'enseignement/apprentissage des Langues Vivantes traduit, par les faits, l'option exprimée dans la loi n° 98/004 du 14 avril 1998, d'Orientation de l'Éducation au Cameroun qui dispose en son article 5, alinéa 1, que «l'Éducation a pour objectifs : la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde…». Cet enseignement s'inspire aussi des niveaux de compétence du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) (MINESEC, 2020:5).

Uno de los objetivos generales del segundo ciclo es desarrollar:

Las habilidades y las destrezas de expresión oral, comprensión lectora, la comprensión oral y la expresión escrita de los aprendientes.

En cuanto a los contenidos propuestos en el currículo oficial de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa, se reparten en dos bloques, los del primer ciclo (tercer y cuarto cursos) y los del segundo ciclo (quinto, sexto y séptimo curso de bachillerato) e involucran a los 5 módulos de estudios citados anteriormente.

Por lo que se refiere a los contenidos del primer ciclo, son funcionales. Dichos contenidos, proponen estas funciones comunicativas: informarse; informar; saludar, etc.

Destacamos también contenidos lingüísticos (gramática, conjugación, ortografía y fonología y el léxico) y contenidos culturales (tradiciones y los valores éticos y morales: el patriotismo, la cortesía, la humildad, la tolerancia, la solidaridad etc.).

En cuanto a los contenidos del segundo ciclo son también funcionales (lingüísticos y culturales (multiculturalismo, tradiciones estereotipos culturales etc.). Hay también contenidos literarios (los géneros literarios: la narración, el drama, la comedia, la poesía etc.)

Por lo que se refiere a la metodología propuesta en el currículo oficial de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa, se trata del modelo educativo por competencias:

> En outre, les dispositifs de formation, dans leur conception et leur mise en œuvre, ont évolué de façon significative. En effet, à une école, jadis consacrée à l'acquisition de connaissances très souvent décontextualisées, s'est substituée partout dans le monde, une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées. À la place d'une école coupée de la société s'est installée une école intégrée, soucieuse du développement durable, et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux. La réalisation de cette école nouvelle, inscrite dans la loi d'orientation de l'Éducation, et la nécessité d'insertion socioprofessionnelle requièrent l'adoption d'un paradigme pédagogique pour l'élaboration des programmes d'études : l'Approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie. (MINESEC, 2014 : 3)

El currículo de ELE desarrolla las competencias generales y comunicativas que deberían realizar los alumnos de la enseñanza secundaria. Las competencias generales son: saber, saber hacer y saber ser. Las competencias comunicativas involucran a las lingüísticas y la competencia cultural. Para el MCER (2002: 99), "Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra à la capacidad comunicativa del usuario y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa. Sin embargo, puede resultar útil distinguir entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas propiamente dichas." Así pues, un alumno del primer ciclo al finalizar sus estudios tendrá que dominar, la expresión oral, la comprensión oral, la expresión escrita y la comprensión lectora.

En cuanto al segundo ciclo, el aprendiente presentará este perfil una vez terminada sus estudios:

> Les études, au second cycle de l'enseignement secondaire général, permettront en général à l'apprenant de poursuivre des études universitaires

> ou des formations professionnelles à l'intérieur ou à l'extérieur du pays et de s'insérer dans le monde du travail. C'est pourquoi, ce dernier doit être capable de réaliser des activités langagières variées relevant de la réception orale et écrite, de la production orale et écrite, de l'interaction et de la médiation dans le cadre des activités de traduction (thème et version), d'interprétation, de résumé, de rédaction ou de compte - rendu. A, des tâches se rapportant aux domaines de vie du programme. (MINESEC, 2017: 6)

Respecto a las actividades de lenguas propuestas en la planificación oficial de ELE, Destacamos las actividades de expresión escrita, comprensión lectora, comprensión auditiva y expresión oral. Por ejemplo, en el primer ciclo algunas actividades comunicativas son: la comprensión de texto, la gramática, el léxico, juegos de roles, la lectura, debate, diálogo, redacción, traducción (tema y versión) etc.

En el segundo ciclo, algunas actividades pueden ser las siguientes: gramática, léxico, literatura, diálogo, juegos de roles, informe, comentario de texto, ponencia sobre un tema al programa, resumen, traducción, redacción etc.

Hablando de los recursos usados, el currículo menciona diversos tipos de textos para el primer ciclo: descriptivo, enunciativo, diálogo, poema. Aparecen también las TIC: Internet, teléfono, televisor, la radio, CD ou DVD, etc. En cuanto al segundo ciclo, se recomiendan: recursos humanos, socioculturales, recursos materiales, diferentes tipos de textos, recursos audiovisuales.

Por lo que se refiere a la evaluación, el currículo oficial de ELE no desarrolla detenidamente las formas de evaluación que tendrán que realizar los docentes en sus aulas. Alude sólo a la evaluación sumativa y continua, "Évaluer, informer des critères de correction, produire une grille de correction, remédier sur la base des statistiques de la grille de correction à l'aide d'exercices appropriés" (MINESEC, 2017 : 14). Pero, no se precisa si los docentes tendrán que efectuar igualmente una evaluación diagnóstica para detectar los conocimientos y habilidades del alumnado antes del inicio del proceso de enseñanza /aprendizaje. Según Teresa Bordón (2015: 10), "La evaluación es parte indiscutible de la enseñanza-aprendizaje de una L2 tanto por su valor formativo como por su necesidad práctica."

A continuación, proporcionamos la estructura de algunos exámenes escritos certificados propuestos por el MINESEC en el año 2022.

Cabe recordar que la estructura del examen escrito BEPC ha sido dada en el análisis cuantitativo de este estudio. Por eso, seguiremos hablando de la estructura de un examen certificado del segundo curso más precisamente del examen probatoire.

Según el MINESEC (2022), el objetivo de la prueba del español al segundo ciclo, es: evaluar los recursos y las competencias en términos de recepción y de producción escritas. La prueba trata de valorar la capacidad del candidato a organizar las competencias, saber- hacer y saber- ser ayudándole a:

— Entender y apreciar un texto en lengua española y contestar correctamente las preguntas sobre el texto mostrando sus conocimientos y su cultura general.

Puede ser un texto literario o no, de prensa, desarrollando un problema actual, de sociedad o económico y no tiene que exceder 30 líneas.

La primera parte del examen probatoire incluye la recepción del texto sobre 10 puntos. Tiene 5 preguntas, 4 sobre el texto, pero una abierta necesitando una expresión personal.

La segunda parte trata de los conocimientos lingüísticos (10 puntos).

La tercera parte desarrolla la producción de texto (20 puntos). Presenta dos rúbricas, la traducción (8puntos) y la redacción (12 puntos).

A partir de Los resultados conseguidos en el análisis del currículo oficial de ELE, vemos que esta planificación hace hincapié en la formación humana y lingüística del alumnado camerunés. Fomenta también el multilingüismo y el plurilingüismo tal como lo aconseja el MCER (2002).

El currículo oficial de ELE propone el modelo educativo por competencias con una pedagogía integrativa. Los aprendientes tienen que integrar las destrezas lingüísticas actuando de manera competente en situaciones de la vida real. Los contenidos desarrollados por dicha planificación resultan funcionales, lingüísticos y culturales. Pero, no se pone énfasis en los contenidos estratégicos. El desarrollo de las destrezas receptoras (escuchar, leer) y las destrezas productivas (hablar y escribir) aparece como el objetivo principal de estudios. Las actividades lingüísticas realizadas en las aulas deberían ser la expresión oral, la comprensión auditiva, la comprensión lectora y la expresión escrita.

Sin embargo teniendo en cuenta el análisis hecho, podemos afirmar que esta planificación queda más teórica que práctica. A pesar de que propone el modelo educativo por competencias, la realidad en muchas aulas de ELE de la secundaria camerunesa es diferente de la teoría. Los resultados conseguidos en la encuesta realizada al profesorado camerunés de ELE muestran que la mayoría (90%) del profesorado camerunés de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa sigue usando el enfoque tradicional. Para Kem – Mekah (2016: 476), "En cuanto al tema del método se refiere, se puede decir que la enseñanza del español en Camerún todavía sigue los cimientos del método gramatical."

El currículo oficial impacta en la evaluación de ELE en la medida en que no ofrece a los docentes un marco evaluativo que les ayude a valorar adecuadamente la competencia comunicativa de los aprendientes. En la estructura de los exámenes certificados del MINESEC, no aparecen las actividades de comprensión auditiva y de expresión oral. Para medir la competencia comunicativa de los discentes los exámenes deberían incluir no sólo pruebas de comprensión lectora y expresión escrita, sino también pruebas de comprensión oral o auditiva y expresión oral.

La implementación del modelo educativo por competencias queda un reto para la enseñanza y la evaluación del español en Camerún debido al número limitado de profesores formados sobre la lingüística aplicada, la falta de infraestructuras escolares con la masificación de alumnos por aula, la escasez de recursos didácticos modernos y adecuados a las necesidades lingüísticas de los alumnos. La aplicación de dicho modelo requiere 35 alumnos por aula. En la misma lógica, Essome Lele et al (2019: 189), puntualiza "En un contexto como el de Camerún, desarrollar la competencia comunicativa se vuelve una faena ardua visto el peso de los límites infraestructurales de su entorno educativo [...]."

II.3. Propuestas de mejora.

Las propuestas abarcan el currículo oficial, la evaluación del aprendizaje, la formación del profesorado. Respecto al currículo oficial de ELE, La planificación oficial del español como lengua extranjera debería fundamentarse en el MCER (2002) y el Plan curricular del Instituto Cervantes (2007). Ambos materiales constituyen recursos imprescindibles para la didáctica, el aprendizaje y la evaluación de lenguas extranjeras en general y del español en particular. Además de usar la versión francesa *Le cadre européen commun de références pour les langues : apprentissage, enseignement, evaluación,* los docentes cameruneses pueden utilizar también la versión española que facilita más la práctica de la lengua de estudio.

El currículo de ELE deberá poner más énfasis en el uso de las metodologías activas como el enfoque comunicativo o por tareas. Isabel del Arco et al (2013), nos hablan de las metodologías basadas en la resolución de problemas, estudios de casos, talleres, trabajo cooperativo, metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP). Hay también el nuevo modelo pedagógico, flipped classroom, o la clase invertida con una aprendizaje activo e inductivo basado en retos y el trabajo cooperativo.

El currículo oficial de ELE podrá contemplar también los contenidos propuestos por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Son contenidos: gramaticales, fonéticos, ortográficos, funcionales, pragmáticos, nociones generales, nociones específicas, referentes culturales etc. Deberá hacer hincapié en los contenidos estratégicos (estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales o afectivos). Pondrá énfasis en las estrategias afectivas (motivación, actitud positiva, control de los elementos afectivos (motivación intrínseca y extrínseca etc.). Para Sonsoles Fernández (2004 : 858), "Está demostrado que los factores relacionados con la motivación son los que inciden en el éxito del aprendizaje. Para conseguir esta motivación, es clave la actitud del profesor y el ambiente que se cree en la clase." La planificación oficial resaltará los tipos de evaluación que los docentes van a desarrollar en sus aulas, subrayando las evaluaciones diagnóstica y formativa.

La evaluación del aprendizaje del español lengua extranjera en la enseñanza secundaria camerunesa debería poner más énfasis en la evaluación diagnóstica y la formativa. La primera permitirá a los docentes detectar los conocimientos previos de sus alumnos y adaptar su programación al nivel del grupo clase. El segundo tipo de evaluación ayudará al profesorado de ELE a descubrir los errores cometidos por el alumnado y proporcionarle correcciones a tiempo. Servirá también al profesorado a perfeccionar su docencia. En el mismo sentido, Neus Sanmartí afirma que:

> La evaluación más importante para los resultados del aprendizaje es la que se lleva a cabo a lo largo del proceso de aprendizaje. La calidad de un proceso de enseñanza depende en buena parte de si se consigue ayudar a los alumnos a superar obstáculos en espacios de tiempo cercanos al momento en que se detectan. Además lo importante para aprender es que el propio alumno sea capaz de detectar sus dificultades, comprenderlas y autorregularlas (2007: 31).

Otro aspecto a mejorar es la elaboración de los instrumentos de evaluación. Hemos constatado que los docentes no usan una gran variedad de instrumentos de evaluación. El examen escrito es el instrumento más utilizado en las aulas de ELE. Para mejorar dicha evaluación, los profesores pueden usar en sus clases los instrumentos cuantitativos y cualitativos citados anteriormente. Como instrumentos cuantitativos, por ejemplo, pueden elaborar una prueba diagnóstica tipo test con ejercicios de resolución cerrada incluyendo una variada tipología: los de huecos, los de transformación, los de elección múltiple, los de ordenar, los de relacionar, los de responder a preguntas, los que distinguen entre verdadero o falso etc. Otro instrumento cuantitativo puede ser la prueba cloze. Estos ejercicios brindan la oportunidad a los aprendientes a desarrollar las habilidades comunicativas de comprensión auditiva o lectora midiendo de una manera cuantitativa su competencia comunicativa. Algunas actividades de comprensión oral y expresión escrita según el MCER (2002) pueden ser: Escuchar medios de comunicación; escuchar presentaciones y conferencias públicas; leer para conseguir comprensión detallada; leer para tener información etc.

Por lo que se refiere a los instrumentos cualitativos proponemos los ejercicios de resolución abierta: cuestionario con preguntas abiertas, ensayo, debate, juegos de roles, mapa conceptual, rúbricas, entrevista, portafolio, exposición oral, informes, diarios, proyectos, talleres, resoluciones de preguntas, escalas de valoración, grabaciones, correos, cartas, listas de cotejo, foros, las guías de observación, fichas de los alumnos etc. Los docentes pueden poner énfasis en el uso de las rúbricas. Permiten establecer unos criterios que ayudan a determinar la calidad de ejecución de los discentes en sus tareas. Se usan para evaluar un producto,

trabajo, proyecto, exposición oral o escrita, etc. Por ejemplo, para evaluar una presentación oral algunos criterios o pautas pueden ser: la capacidad de síntesis, la originalidad, el volumen de la voz, el entusiasmo, la gramática, la pronunciación etc. Los instrumentos deberían ser válidos, fiables y viables para evitar errores.

Para diseñar sus instrumentos de evaluación, el profesorado camerunés de ELE podría también usar el centro virtual del Instituto Cervantes que ofrece un abanico de actividades y modelos de examen DELE. Los docentes tendrían que recibir igualmente cursos de lingüística aplicada y formarse en el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para la enseñanza y la evaluación de ELE.

Conclusión

El objetivo principal de este estudio ha sido analizar las prácticas evaluativas que desarrollan los docentes de ELE en las aulas de la enseñanza secundaria camerunesa y proponer soluciones de mejora. Las hipótesis formuladas han confirmado que la evaluación del español como lengua extranjera mide más los conocimientos lingüísticos teóricos, que la competencia comunicativa de los alumnos. Los resultados conseguidos en el análisis de la encuesta aplicada al profesorado camerunés de ELE de la enseñanza secundaria nos han mostrado que la metodología didáctica usada por la mayoría de los docentes de la enseñanza secundaria camerunesa no se basa en un enfoque orientado en la acción tal como lo recomienda el MCER (2002). Esto no favorece el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Un 93% del profesorado de la muestra afirmó que el método tradicional resulta ser el enfoque lingüístico más usado en el aula de ELE. Las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita son las más efectuadas y evaluadas durante el proceso de enseñanza/ aprendizaje

Respecto a los tipos de evaluación, las puntuaciones logradas muestran que el 76% de los docentes no realizan la evaluación diagnóstica antes de comenzar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Más del 90% de los participantes confirmaron que no se practica la autoevaluación como complemento de otros procedimientos de evaluación. Los docentes ponen más énfasis en la evaluación sumativa que en la evaluación formativa.

El 88% de los encuestados estipularon que no evalúan la expresión oral. Más del 95% de los colaboradores opinaron que no realizan la comprensión auditiva. Los criterios de evaluación resultan ser normativos que analíticos o criteriales. Las puntuaciones conseguidas en la variable instrumentos de evaluación, mostraron que el examen escrito es el instrumento de evaluación más usado en el aula de ELE. Dichos resultados corroboraron las hipótesis formuladas.

Los resultados del análisis del currículo de ELE demostraron que resulta más teórico que práctico. A pesar de la introducción del modelo educativo por competencias en el sistema educativo camerrunés, la mayoría de los docentes sigue empleando la metodología tradicional. Además, dicha planificación representa un reto para los docentes y no les ayuda a desarrollar ni evaluar adecuadamente la competencia comunicativa de los aprendientes. Los exámenes escritos propuestos miden más los conocimientos lingüísticos teóricos que la competencia comunicativa de los alumnos. A partir de los resultados obtenidos proponemos que el currículo oficial de ELE se base en el MCER (2002) y el Plan curricular del Instituto Cervantes. Debería poner más énfasis en las metodologías activas citadas en los apartados anteriores. Hará hincapié en las estrategias sociales y afectivas. Resaltará las evaluaciones diagnóstica, formativa, y los instrumentos de evaluación auténtica como las rúbricas, presentaciones orales, mapas conceptuales etc. Los

instrumentos tendrán que ser variados, cuantitativos y sobre todo cualitativos. Los docentes deberían formarse en la lingüística aplicada y en el uso de las TIC.

Referencias bibliográficas

- AMBOMO, Marie Noel (2020). *La evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras: caso de la enseñanza del español en Camerún*. Tesis doctoral. Universitat de Lleida. http://hdl.handle.net/10803/668899 [18/3/ 2026]
- BORDÓN, Teresa (2015) : " La evaluación de segundas lenguas. Balance y perspectivas." En *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, nº 4, PP. 9 – 30. Disponible en : https://www.raco.cat/index.php/RILE/article/view/304489/394254
- [Consultado el /05/ /3/ 2026/].
- CARROLL, J. B. & SAPON, S. M. (1967): *Modern Language Aptitude Test (MLAT)*. New York : Psychology Corporation.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (1997): *plan curricular del instituto cervantes Niveles de referencia para el español*. Disponible en
- http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- [consultado el 10/12/2025].
- CONSEIL EUROPÉEN (2001). *Le cadre européen commun de référence pour les langues : apprentissage, enseignement, évaluation*. Paris. Les éditions Didier. Disponible en https://rm.coe.int/16802fc3a8 [Consultado el 5/3/2026].
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *El Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid*: MEDC, Anaya y CVC. Disponible en http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco [consultado el 10/01/de 2026].
- CRONBACH. L. J (1963). "Course Improvement through evaluation". En *Teachers College Record*, nº 64, PP. 672 – 683.
- Del ARCO BRAVO, Isabel e IRÚN CHAVARRIA, Montse (2013) : *Diseño y desarrollo curricular: La planificación educativa. Lleida*: Universidad de Lleida, Departamento de pedagogía y psicología.
- EISNER, W. E. (1985). *The art of educational evaluation: A personal view*. London : Falmer Press.
- ESSOME LELE, Gislain Arnaud et al (2023). "Inadecuación, inexactitud, subjetividad y futilidad: los errores docimológicos en los exámenes certificativos del español/LE en la secundaria de Camerún." En *MarcoELE*. Número 36 (enero – febrero, 2026). https://hal.science/hal-03583651v1 [Consultado el 05/03/2026].
- ESSOME LELE et al (2019). "Enseñanza/aprendizaje del español/LE en la secundaria camerunesa desde una estrategia glotodidáctica endógena para el desarrollo de la competencia comunicativa." En *Revista de Educación*,

Nº 17 2019 pp.187-202. Disponible en https://hal.science/hal-03583651v1 [Consultado el 05/03/2026].

- FERRERES PAVÍA, Vicente S. & GONZÁLEZ SOTO, Ángel Pío (2006). Evaluación para la mejora de los centros docentes. Madrid : Wolters Kluwer.
- GLASER, Robert (1963). "Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions." In American psychologist Asociation. Whashington, vol 18 nº 8, august 1963. PP. 519 -521
- HERNÁNDEZ SAMPIERI R. et al (2014). *Metodología de la investigación*. México: Interamericana.
- INSTITUTO CERVANTES (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultable en línea : https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/presentacion.htm [Consultado el 18/1/2026].
- KEM-MEKAH KADZUE, Oscar (2016). *Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para la formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE*, [Tesis doctoral], Universitat de Lleida] https://tdx.cat/handle/10803/399641#page=1 [Consultado el 18/3/2026].
- LIKERT, Rensis (1932): "A technique for the measurement of attitudes." En *Archives of psychology*, nº 140, PP. 44 – 53.
- MADRID FERNÁNDEZ, Daniel (1997) : "La evaluación del área curricular de la Lengua Extranjera". En Honorio SALMERÓN PÉREZ (Ed.), *Evaluación educativa*. Granada : Grupo Editorial Universitario, PP. 251 – 290.
- MANGA, André - Marie., y García Parejo, I. (2007). "Las prácticas educativas en las aulas de
- ELE en Camerún: Cómo acercar las necesidades comunicativas al contexto africano". En G.
- Nistal (ed.): *La situación actual del español en África. Actas Del II Congreso Internacional*
- *de Hispanistas en África*. Madrid : Sial/Casa De África, pp. 232-242.
- MATEO, Joan Andrés (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
- MINISTERIO DE ESTUDIOS SECUNDARIOS (2014). ORDEN nº 419/14/MINESEC/IGE/del 9/12/2014 por el que se definen los programas de español en los Institutos de Enseñanza secundaria camerunesa.
- MINISTERIO DE ESTUDIOS SECUNDARIOS (2020). ORDEN nº 93/22 /MINESEC del 7/03/2022 por el que se definen la estructura de los exámenes certificados en la enseñanza secundaria camerunesa.

- PIMSLEUR, P. (1967) *Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB)*. New York : Harcout Brace Jovanovich.
- SALMERÓN PÉREZ, Honorio (1997): "Evaluación diagnóstica." En SALMERÓN PÉREZ H. et al (1997). *Evaluación educativa* : *Teoría, Metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada : Grupo Editorial Universitario, PP. 65 – 79.
- SANMARTÍ, Neus. (2007). *10 Ideas Clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó. Consultable en línea : https://ciie-r10.wikispaces.com/file/view/2.+10_ideas_clave_evaluar_para_aprender+Neus+Sanmarti.pdf. Última consulta: [el 10 de enero de 2026].
- SANTOS GARGALLO, Isabel (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza – aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid : Arco/Libros.
- SCRIVEN, Michael (1967). "The metodology of evaluation". In TYLER R. W. , GAGNÉ R. M. & SCRIVEN M. (Eds): *Perspectives and curriculum evaluation*. Chicago : Rand McNally, PP. 39 – 83
- SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ, María (2004)." Los contenidos estratégicos." En En SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e Isabel SANTOS GARGALLO: *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid : SGEL
- TYLER, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago : University of Chicago Press.
- ZABALA, Antoni y ARNAU, Laia (2008): *11 Ideas clave: Cómo aprender y evaluar competencias*. Barcelona: Graó.

II

Litterature

Förderung der Transkulturalität in Iris Alanyalis Die Blaue Reise und andere Geschichten aus meiner deutsch-türkischen Familie

Colins MEBERE EDOUM/Bertin NYEMB
Université de Yaoundé I
mebereedoumcolins@gmail.com; bertin.nyemb@ph-karlsruhe.de

Zusammenfassung

Der Aufsatz geht zwei zentralen Fragen nach. Zu klären gilt, inwiefern und weshalb Iris Alanyali ein transkulturelles Kulturkonzept in ihrem Roman postuliert. Bei der diskursiven Texterschließung werden die produktionsästhetische Vorgehensweise sowie das *Close Reading* bemüht. Beide Lesarten lassen durchblicken, dass die deutsche Schriftstellerin mit türkischem Einschlag Vorzeige-Figuren entwirft, die ihre Idee einer transkulturellen Welt anschaulich verkörpern. Die literarischen Gestalten gelten als Grenzgänger:innen im Spannungsfeld von kultureller Diversität. Des Weiteren gilt es aufzuzeigen, dass die Autorin ihren Leser:innen eine klare Botschaft vermitteln möchte: Sie grenzt sich definitiv von „Deutschlern" ab, jenen türkischen Migrant:innen, die sich in der Aufnahmegesellschaft auflösen. Sie tritt eher für Pendler:innen ein, die sich sowohl in der türkischen Urheimat als auch auf deutschem Boden zu Hause fühlen und ein transkulturelles Modell vorleben.

Schlüsselwörter

Transkulturalität, Antagonismen, deutsch-türkisch, Förderung, Diversität.

Abstract :

This paper seeks to explore two major questions related to ways through which Iris Alanyali projects transcultural values in her novel and why she does so. These are attempted through a close reading and the production-aesthetic approaches. There is evidence that the German author of Turkish roots creates exemplary figures who vividly embody her idea of a transcultural world. This is a way of conveying the relevance of duality of culture to her audience using literary characters who are border-crossing and experiencing cultural diversity. She distances herself from Turkish migrants who dissolve into the host society and rather values those who maintain their original roots while making sense of their German host culture.

Keywords

Transculturality, antagonism, German-Turkish, promotion, diversity

Short bio

Bertin Nyemb est enseignant-chercheur et coordonnateur de la Section ALLEMAND du département de langues étrangères de l'ENSY. Il est titulaire d'un doctorat en littérature allemande obtenu en 2007 à l'Université de Bremen (RFA). En 2018, il accède au rang magistral. Ses enseignements et travaux de recherche portent sur la littérature contemporaine interculturelle, la didactique de la littérature et la critique littéraire. Membre de plusieurs sociétés savantes, ce germaniste a effectué des missions à l'international. Il a activement participé à moult colloques et congrès en Allemagne, en Afrique du Sud, au Bénin, au Cameroun, en Italie et au Portugal. Depuis octobre 2022, il est professeur associé à l'université de Vechta (RFA). Depuis avril 2026, il séjourne à la *Karlsruhe University of Education* dans le cadre d'un projet intitulé "Héritage (post)colonial et la question des valeurs." En outre, le professeur Nyemb dirige une équipe de recherche dédiée au décryptage des valeurs et du vivre ensemble (EREVV). Il a publié plusieurs ouvrages et articles scientifiques sur l'enseignement de l'allemand, *l'école des valeurs* dans un contexte de diversité culturelle. Gratifié de distinctions honorifiques par les autorités allemandes pour son engagement social, il fonde en novembre 2020 *l'association pour la promotion des valeurs au Cameroun* (PROVAC).

Colins Mebere Edoum est Professeur des Lycées d'Enseignement Général (PLEG) Hors Échelle et titulaire d'un Diplôme d'Études Approfondies (DEA) en littérature germanique. Ses travaux de recherche actuels portent sur la didactique de la littérature, notamment sur le cours de lit-

térature allemande comme vecteur des valeurs et des compétences sociales. En dehors des fonctions administratives qui lui incombent dans son administration d'origine, ce pédagogue chevronné dispense des enseignements dans les Écoles normales supérieures de Bertoua et Yaoundé et au département de langues étrangères appliquées (LEA) de l'Université de Bertoua. Membre fondateur de l'équipe de recherche sur les valeurs et le vivre ensemble (EREVV), il est auteur d'une série d'articles consacrés à des réflexions profondes sur le bien-fondé des valeurs.

I. Einleitendes

Wer sich mit der schier umfangreichen deutsch-türkischen Literatur (Zaimoglu 2006; Özdogan 2007; Durmus 2007; Kara 2003 u.a.) auseinandersetzt, stellt fest, dass Themen wie Identität, Integration und Transkulturalität häufig vorkommen. Wissenschaftliche Beiträge zu dieser Literatursparte (vgl. hierzu Anadolu 2009; Kreiser 2009; Blumenrath 2007; Elste 2012; Bavar 2004; Dörr 2010 u.a.) haben durchaus bewiesen, dass eine Anzahl türkischer Autor:innen dazu tendieren, ein bestimmtes Bild der Türkei und des Türken aufzuzeigen. Sich auf das Osmanische Reich erinnernd, wo Minderheiten[1] gleichberechtigt behandelt wurden, versuchen diese Schriftsteller:innen, einen idealisierten Vielvölkerstaat zu entwerfen, der allen nationalistischen und essentialistischen Ideologien entgegengesetzt ist. Istanbul wird in diesem Zusammenhang als Vorbildstadt dargestellt, in der die Multikulturalität und -lingualität zum Alltag gehören.

Esra Canpalat (2021) hat eine Untersuchung vorgelegt, in der sie zwei Werke türkischer *Migrantenliteraten* (Dörr 2008) analysiert, und zwar Orhan Pamuks *Memoiren Istanbul. Hatiralar ve* Şehir *(2013) und Elif Shafaks The Bastard of Istanbul (2006).* In dieser Studie sind Pamuk und Shafak darum bemüht, die pluralistische und hybride Vergangenheit der Türkei (Istanbul) literarisch zu verarbeiten. Orhan Pamuk (2003) stellt nostalgische Visionen eines multikulturellen Osmanischen Reiches dar, um den Nationalismus der Alibabas[2] zu bemängeln. Den Nationalismus kritisiert Pamuk mit dem Argument, dass er die kulturelle Pluralität im Namen der Integrität des Staates unterminiert (vgl. Canpalat 2021). Was Elif Shafak (2006) anlangt, so stellt sie die Hybridität der Stadt Istanbul als Gegenkonzept zu nationalistischen Bestrebungen dar, die Homogenität fördern. Sie schafft Figuren, die weltoffen sind und diversitätsstiftende Lebensentwürfe würdigen. Um eine Annäherung zwischen divergierende Kulturen ins Spiel zu bringen, stellt sie Parallelen zwischen der türkischen und der amerikanischen Sprache und Kulinarik her. In diesem Zusammenhang gibt sie zu verstehen, dass die Mystik als transkulturelles Element anzusehen ist, zumal sie ein grenzüberschreitendes Phänomen darstellt, das vielfältige praktische Anwendungen in amerikanischen und türkischen Religionen findet (vgl. Canpalat 2021).

Das Bild einer offenen Türkei, das aus beiden Werken hervortritt, ist ein Be-

1 Minderheiten in der damaligen Türkei waren u.a. die Kurden, Griechen, Armenier, Araber, Juden Aleviten, Schiiten, Zaza und Tscherkessen. Vgl. Klaus Kreiser: Geschichte der Türkei; Von Atatürk bis zur Gegenwart. München. 2012.

2 In ihrem Roman (2006) benutzt Alanyali das Wort Alibaba, um einfache Anatolier mit Schnaubart und Kopftuch zu bezeichnen. Eigentlich geht es um konservative Türken.

weis dafür, dass die Stadt Istanbul einst durch die Vielfalt der Kulturen und der Religionen sowie die Mehrsprachigkeit und der Kosmopolitismus gekennzeichnet war. Über diesen Aspekt hinaus wird dargelegt, wie beide Werke die atatürkische Formel der Modernisierung durch Verwestlichung kritisieren und ein plurales Modell der Identifizierung vorschlagen, das die islamische und die säkulare Perspektive miteinbezieht (vgl. ebd.). Canpalat kommt in ihrer Studie zum Schluss, dass die deutsch-türkische Literatur dem Nationalismus ein Ende setzen will. Anstelle eines einheitlichen Kulturbegriffs, der für Abschirmung steht, setzen sie sich für eine Öffnung ein, die durch eine Vielzahl von Lebensformen gekennzeichnet ist, Gegensätze sowie Paradoxien miteinbezieht.

An dieser Stelle sei auf eine einschlägige Forschungsarbeit verwiesen, in der dargelegt wird, dass Iris Alanyali ihren Roman schreibt, um die gängige Wahrnehmung der Türken in Deutschland zu dekonstruieren. Nico Elste (2012) setzt sich mit dem Integrationsdiskurs in der deutsch-türkischen Literatur nach 1989 auseinander. Sich auf ausgewählte Werke türkischer Autoren stützend untersucht er das Verhältnis von interkultureller Literatur und gesellschaftspolitischem Diskurs in Deutschland. Im Zentrum seiner Überlegungen steht die Frage, ob und inwiefern diese besondere Literatur mit ihrem ästhetischen Verfahren Standpunkte beziehen kann, die öffentliche Debatte hinterfragen. Um diese Frage zu beantworten, führt Elste aus, dass die ästhetische Reflexion in der Lage ist, die Grenzen des Diskurses wahrnehmbar zu machen, seine Grundlagen zu relativieren und damit die Gültigkeit seiner verbindlichen Ansichten kritisch zu reflektieren (ebd.). Am Beispiel von Iris Alanyalis Roman legt er plausibel dar, dass *Die Blaue Reise und andere Geschichten aus meiner deutsch-türkischen Familie* (2006) dem in Deutschland herrschenden Einwanderungs- und Integrationsdiskurs entgegentritt. Während der politische Integrationsdiskurs die Türkenn als Bürger:innen mit Bildungsdefiziten porträtiert, versucht die Autorin am Beispiel einiger Vorzeige-Bürger:innen (Westtürken)[3] nachzuweisen, dass diese Diaspora-Gruppe sich aus mehreren tatkräftigen und bildungsstarken Menschen zusammensetzt, die sich in die Aufnahmegesellschaft erfolgreich integriert haben. Sie distanziert sich von einer polarisierenden und abwertenden Wahrnehmung, die den Eindruck vermitteln könnte, dass türkische Migranten schwer integrierbar und leistungsunfähig seien. Zudem erhebt sie vehementen Einspruch gegen das ständige Ausspielen von Deutschen und Türken gegeneinander. Auf diese Weise lässt sie durchblicken, dass sie darauf bedacht ist, über kulturelle Grenzen hinweg Inkompatibilitäten aufzuheben.

Die Frage, inwiefern und weshalb die Autorin ein transkulturelles Kulturkonzept in ihrem Roman entfaltet, soll in den folgenden Ausführungen beantwortet werden. Mit anderen Wörtern: Es wird unter anderem darum gehen, die ästhe-

3 Der Begriff Westtürken verweist auf Menschen, die die Islamisten hassen und darauf achten, dass sie möglichst wenig mit einfachen Anatoliern zu tun haben (BR: 101).

tische Dimension des vorgelegten Transkulturalitätsbegriffs unter die Lupe zu nehmen und sie zu eruieren. Des Weiteren soll erschlossen werden, aus welchen Gründen Iris Alanyali für eine Vermischung, Verschmelzung und Verflechtung der Kulturen im Kontext von Diversität und Vielfalt plädiert. Dass die Autorin die Transkulturalität als unverhandelbare Option für den Abbau von Antagonismen betrachtet, soll veranschaulicht werden.

Der Aufsatz schreibt sich in eine Logik der Kontinuität mit den oben aufgeführten Forschungsbeiträgen ein. Wie im geplanten Artikel liegt auch bei Esra Canpalats (2021) der Fokus auf der Analyse von Transkulturalität. Darüber hinaus untersuchen beide Forschungsarbeiten die angebliche Neigung der Türkei zum Nationalismus und zur Türkisierung.[4] Demgegenüber wird ein anderes Bild der Türkei vermittelt, und zwar wohlgemerkt als Land der Pluralität und der Heterogenität. Nico Elstes (2012) zufolge kann die Literatur als Mittel zur Infragestellung bestehender Ansichten benutzt werden. Ihm ist beizupflichten. Bei der diskursiven Texterschließung soll auf das Verfahren des *Close Reading* und der produktionsästhetischen Lesart zurückgegriffen werden. Dank diesen Verfahren sollen die Autorperspektive und -intention plausibel erfasst werden.

II. Anmerkungen zu den Konzepten Inter-, Multi- und Transkulturalität

Wolfgang Welsch weist darauf hin, dass der klassische oder traditionelle Kulturbegriff im deutschen Sprachraum von Pufendorf und Herder tief geprägt wurde (vgl. 1995). Er führt aus, dass bei Pufendorf diese Kategorie als ein autonomes Wesen erscheint, das sämtliche Tätigkeiten eines Volkes, einer Gesellschaft oder einer Nation umfasst (vgl. ebd.). Welsch bemerkt, dass bei Gottfried Herder die Kultur mit einer autonomen Insel oder einer Kugel gleichgesetzt werden kann. Herder identifiziert drei Momente, die eine solche Kulturauffassung kennzeichnen: die ethnische Fundierung, die soziale Homogenisierung und die Abgrenzung nach außen (vgl. ebd.). Dieser Ansicht kann man entnehmen, dass jede Kultur aus bestimmten Eigenschaften besteht, die ein Volk ausmachen. Es geht z.B. um Elemente wie die gemeinsame Sprache, die Sitten, die Traditionen, die geistigen und künstlerischen Leistungen. Diese Eigenschaften sind für den Aufbau der Identität eines Volkes konstitutiv. Deswegen erscheint der Begriff Kultur als etwas Statisches (vgl. Eagleton 2003). Ein statischer Kulturbegriff versteht die Kultur als Ist-Zustand, d.h. die Kultur wird als ein in der Vergangenheit entstandenes Gebilde verstanden, das auf die Angehörigen eines Kollektivs übertragen wird und dem man in der Zeit unwandelbare Eigenschaften zuschreibt. Für Simo (2019) impliziert diese Auffassung des Kulturbegriffs eine Homogenisierung der Kulturen durch die Nationalstaaten, denn das Nationaldenken baut auf ein mo-

4 Berna Pekesen (2012) verwendet diesen Begriff in ihrem Buch und verweist damit auf den Prozess, durch den die türkische Kultur und Sprache in Anatolien und Thrakien dominant war.

nokulturelles Selbstverständnis, das eine Nation mit einer Sprache identifiziert.

In Bezug auf das Konzept der Multikulturalität denkt Wolfgang Welsch (1995), dass es von der Existenz klar verschiedener, in sich homogener Kulturen ausgeht, die nebeneinander innerhalb derselben staatlichen Gemeinschaft leben. Darunter ist zu verstehen, dass viele Völker unterschiedlicher Herkunft in Kugelgestalt nebeneinander in einem Land existieren, sodass die Kultur des betroffenen Landes als Mosaik bzw. Collage von vielen anderen erscheint. Das Multikulturalitätskonzept sucht nach Chancen der Toleranz, Verständigung und Akzeptanz zwischen den nebeneinander bestehenden Kulturen (vgl. ebd.). Um das Interkulturalitätskonzept von der Multikulturalität zu unterscheiden, präzisiert Welsch, dass Interkulturalität auf den Umstand reagiert, dass die Kugelverfassung der Kulturen zu Missverständnissen und Zusammenstößen führt. Tatsächlich können sich Kulturen, die wie Inseln oder Kugeln aufgefasst sind, der Logik ihres Begriffes gemäß eben nur voneinander absetzen. Interkulturalität entsteht beim Durchbrechen des reinen Nebeneinanders von Kulturen durch einen Austausch zwischen ihnen (vgl. ebd.). Interkulturalität bedeutet, so Welsch, dass der Dualismus vom Eigenen und Fremden überwunden wird. Das „Inter" eröffnet nicht nur neue Wahrnehmungsmöglichkeiten, indem es das Augenmerk auf den Zwischenraum (Bhabha 2000) zwischen den Kulturen richtet, sondern verweist zugleich auf eine besondere Form von Beziehungen und Interaktionen, die innerhalb einer Kultur zu finden sind (vgl. Welsch, 1995). Aus dem Ausgeführten geht hervor, dass Wolfgang Welsch den Konzepten Multi- und Interkulturalität vorwirft, dass sie auf einer Kugelvorstellung der Kultur gründen. Deswegen denkt er, dass sie theoretisch nicht fundiert sind, da sie eine Materialität erzeugen, die den realen Verhältnissen nicht entspricht. Die Bemühungen der Multi- und Interkulturalität ermöglicht keine echte Verständigung zwischen kulturell heterogenen Gruppen. Aus diesem Grunde tritt Wolfgang Welsch für ein anderes Kulturkonzept ein, nämlich die Transkulturalität[5] (ebd.).

Kulturwissenschaftler (vgl. Dörr 2010; Blumentrath 2007; Welsch 1995, 2017; Ackermann 2004) meinen, dass das transkulturelle Kulturkonzept eine veränderte Auffassung des Kulturbegriffs markiert. Wolfgang Welsch (1995, 2017) geht davon aus, dass in unserer global gewordenen Welt Kulturen ständig in Kontakt miteinander treten. Die Folge ist, dass sie sich vermischen, indem sie einander durchdringen. Sie sind nicht mehr einheitlich und geschlossen, sondern offen und weisen eine Vielfalt möglicher Identitäten sowie grenzüberschreitender Konturen auf. Grundlegend für das Kulturverständnis von Welsch ist, dass Kultur nicht etwas Trennendes, sondern etwas Verbindendes ist. Damit meint er, dass es bei jedem Kontakt stets Anknüpfungspunkte zwischen den Kulturen gibt. Aus der Ver-

5 Lisa Hartmann (2018) denkt auch, dass die Transkulturalität eine Alternative zur Interkulturalität bildet.

schmelzung und Verflechtung der Kulturen entstehen transkulturelle Individuen. Anders ausgedrückt: ein Individuum ist transkulturell, wenn es unterschiedliche Lebensformen und Wertehaltungen in sich trägt (vgl. Hartmann 2018). An dieser Stelle ist es geboten zu vermerken, dass Wolfgang Welsch (2017) dem Begriff Transkulturalität eine gesellschaftliche Bedeutung zuschreibt. Aus diesem Blickwinkel bezeichnet die transkulturelle Gesellschaft eine Gemeinschaft, an der alle teilhaben, egal welcher nationalen Kultur sie ursprünglich angehören. In diesem Zusammenhang zielt die Transkulturalität auf eine Gleichberechtigung der Kulturen ab.

III. Kritik an dem kulturellen Essentialismus und Radikalismus

Im Folgenden soll versucht werden, die Verhaltensweisen einiger Romanfiguren zu untersuchen, die von einem kulturellen Essentialismus und Radikalismus zeugen. Es soll nachgewiesen werden, dass durch die Kritik an Vorurteilen der Berliner Studierenden und an dem Radikalismus von Oma und Teyze die Autorin die Rolle einer Pädagogin einnimmt, indem sie auf die Gefahren dieser Plagen aufmerksam macht.

Iris Alanyali hatte sich nach dem Abitur an der Berliner Universität immatrikuliert. Anders als in Sindelfingen und woanders in Deutschland wurde ihr in der Hauptstadt Deutschlands eine präzise und fixierte Identität zugeschrieben: „Ich glaube in Berlin bin ich zur Türkin geworden" (BR : 203). Dort war Iris neu erfunden worden. Für alle Menschen, die um sie herum lebten und die sie von klein auf nicht kannten, war Iris Alanyali Müyesser „eine Türkin zum Anfassen" (BR : 203). Deswegen fing man immer damit an, ihr Fragen über ihre Identität zu stellen. Sobald sie ihren ganzen Namen verriet, fiel die prompte Erwiderung der Deutschen: „Wo kommt denn der Nachname her?" (ebd.). Immer wenn sie Erklärungen über ihren Nachnamen – Müyesser gab, reagierten die Deutschen fast immer so: „Ach, ist ja interessant" (ebd.). Im Anschluss daran bewunderten sie Iris' Deutschkenntnisse: „Dafür sprichst du aber gut Deutsch!" (ebd.). Die Reaktion der Deutschen lässt vermuten, dass ihr Sprachvermögen ungewöhnlich gut ist, verglichen mit den vermeintlich bildungsschwachen Türken deutlich über dem Durchschnitt liegt. Dass einige Einheimische den Türken ein niedriges Sprachniveau attestieren, zeugt davon, dass sie ein essentialistisches Bild des Türken entwerfen. Mit essentialistischem Bild ist gemeint, dass manche Einheimische den Türken eine gewisse Individualität absprechen. Die Erzählerin staunt aber nicht darüber, weil die Deutschen „die Türken nur von der Straßenecke als Gemüsehändler oder Goldkettchenmachos kannten" (ebd.). Wegen des essentialistischen Blicks, den man auf sie wirft, bleibt sie nichts anderes als eine Türkin, eine Fremde, ein minderwertiges Wesen. Kein Wunder, dass Iris in Berlin als etwas Exotisches wahrgenommen wird: „Ich habe ein Jahr gebraucht, um zu erkennen,

dass ich umgeben war von Menschen, für die ich etwas ziemlich Exotisches darstellte" (ebd.). Anders ausgedrückt: Die deutsche Nachbarschaft der türkischen Studentin distanziert sich kaum von ihrer essentialistischen Identitätsauffassung: eine Türkin bleibt eine Türkin, selbst wenn sie in Deutschland geboren ist und gut Deutsch spricht.

Die Autorin rekurriert auf solche diskriminierenden Szenen, um ihrer Kritik gegenüber dem herrschenden Diskurs über die Türken in Deutschland Ausdruck zu verleihen. Durch die Darstellung des kulturellen Essentialismus kritisiert die Autorin den Obskurantismus einiger deutschen Intellektuellen, deren Diskurs immer noch durch den traditionellen Kulturbegriff geprägt ist. Eine weitere Technik, die von der Autorin verwendet wird, um ihren Abscheu vor der Kugelvorstellung der Kultur zu formulieren, ist die Enthüllung von radikalen Verhaltensweisen.

Iris' Oma und ihre Tante gelten in Alanyalis Roman als Inbegriff des Radikalismus. Beide Figuren gelten als radikal, weil sie alles, was sich auf Deutschland bezieht, verwerfen. Obwohl sie jahrelang in Deutschland gelebt haben, ziehen sie sich aus diesem Land zurück und finden ihr Glück in einer Puppenhaus-Türkei (BR : 154). Sie ärgern sich über Deutschland und die Deutschen, weil sie einen negativen Einfluss auf das Leben ihres Sohnes ausgeübt hätten: er liebt deutschen Schinken, isst Schweinefleisch, trinkt Alkohol, geht in Spielcasinos und will überhaupt nicht auf sie hören (BR : 94). Dass Iris' Vater sich deutschen Gepflogenheiten angepasst hat, irritiert unheimlich. Ihre Abneigung gegen die deutsche Kultur im Allgemeinen kann man nicht in Abrede stellen. Oma und Teyze wollen sich nicht die Mühe geben, die Regeln der deutschen Grammatik zu lernen. Die Erzählerin sagt diesbezüglich: „Meine Mutter hat erkannt, dass die Großtante, die seit über 60 Jahren nichts Anderes als Türkisch sprach – und das sehr gern und ausgiebig –, ihre Kräfte nicht an die korrekte Grammatik der deutschen Sprache würde verschwenden wollen." (BR:138). Auffallend in diesem Bekenntnis ist der Umstand, dass die Großtante es 60 Jahre lang vermocht hat, nur Türkisch auf deutschem Boden zu sprechen. Damit ist gemeint, dass sie in Kommunikationssituationen mit den Deutschen ausschließlich Türkisch benutzte, egal ob ihre Kommunikationspartner die vermittelte Botschaft verstehen oder nicht. Dies bedeutet auch, dass Teyze aus persönlichen Gründen beschworen hat, kein Deutsch zu lernen, geschweige denn zu sprechen. Im Zitat wird präzisiert, dass die Großtante sehr gerne und ausgiebig Türkisch sprach. Diese Richtigstellung erweckt den Verdacht, dass sie die Absicht hatte, den Deutschen mit Verachtung entgegenzutreten. Sie will die Einheimischen in ihrem eigenen Land kränken und beleidigen, indem sie die etablierten Gesetze ignoriert. Es versteht sich von selbst, dass diese Rebellion leider nicht dazu beitragen kann, eine friedliche Lebensatmosphäre zwischen den Einheimischen und Zugezogenen herzustellen. Noch erwähnenswert im oben angeführten Zitat ist die Tatsache, dass Teyze sich weigert, die Regeln der

deutschen Grammatik zu lernen. Dass sie so seltsam agiert, könnte dahingehend interpretiert werden, dass sie diese Sprache verabscheue.

Des Weiteren findet Teyzes Radikalismus seinen Ausdruck in der ständigen und leidenschaftlichen Kritik an Deutschland und den Deutschen. Dazu schreibt die Erzählerin: „Während alles Gute von Gott kam, pflegte meine Großtante für einen Großteil des Bösen in der Welt Deutschland verantwortlich zu machen" (BR : 97). Darunter könnte man verstehen, dass Deutschland und die Deutschen gottlos sind und dass sie das Böse an sich inkarnieren. Immer in Bezug auf die Religion entfernt sich Teyze von den Ritualen der christlichen Religion, weil sie sie für sinnlos hält. Sie manifestiert ihre Abneigung gegen diese Religion zu Weihnachten. Tatsächlich macht sie sich lustig über das Christentum, indem sie auf dem Sofa sitzend den ganzen Abend mit pikiertem Lächeln Distanz zu diesem heidnischen Ritus hielt. Sie denkt, dass diese Religion auf falschen Fundamenten beruht, weil die Christen einen Propheten Gottes Sohn nannten. Noch schlimmer findet sie, dass die Christen erst Jesus Christi Geburt feiern und ihn dann ans Kreuz nageln. Ironisch sagt sie über diese sinnlose und widersprüchliche Religion: „Eine schöne Religion war das" (BR:163).

Bisher gilt festzuhalten, dass die Autorin des analysierten Romans auf die Karikatur und den Spott zurückgreift, um den kulturellen Essentialismus der Deutschen und den Radikalismus der Türken zu kritisieren. Sie äußert sich respektlos gegenüber Studierenden der Berliner Universität. Sie wirft ihnen vor, sich ihrer Vorurteile nicht entledigen zu können, obwohl sie einen hohen Bildungsstand vorweisen können. Ferner moniert sie das Verhalten von Oma und Teyze, das sie für unanständig hält. Mithilfe dieser Verhaltensstrategien macht sie die Leser:innen auf die Gefahren aufmerksam, die mit einer essentialistischen bzw. radikalen Lebenseinstellung einhergehen.

IV. Vorzeige-Figuren im transkulturellen Modell

Liest man Iris Alanyalis' *Die Blaue Reise und andere Geschichten aus meiner deutsch-türkischen Familie* (2006) durch, so fällt auf, dass die Autorin transkulturelle Figuren entwirft. Es geht um Romangestalten, die Elemente der deutschen und der türkischen Kultur verkörpern. Am Beispiel von Iris, der Hauptfigur des Romans und ihrem namenlosen Vater sollen im Folgenden einige Merkmale eines transkulturellen Lebens skizziert werden.

Iris ist die Tochter eines aus Izmir stammenden türkischen Vaters und einer Mutter, die im Bundesland Hessen zu Hause ist. Ihre Eltern leben in Sindelfingen, einer deutschen Kleinstadt. Iris kam in Deutschland zur Welt, wuchs auf deutschem Boden auf. Sie verfügt über gute Sprachkenntnisse, besucht deutsche Schulen und später Universitäten. Sie kann sogar hervorragende Leistungen nachweisen. Wir horchen auf: "Ich, die ich in der Schule fast nur Einsen und

Zweien hatte, deren Deutsch vermutlich besser war als das des Beamten" (BR : 12). Iris versteht sich mit ihren Mitschüler:innen. Trotzdem braucht sie einen deutschen Pass, um an Klassenfahrten im europäischen Ausland teilnehmen zu dürfen, zumal sie die türkische Staatsangehörigkeit noch besitzt. Sie muss einen entsprechenden Antrag stellen, um Reiseeinschränkungen vorsorglich auszuweichen. Nach dem langwierigen Einbürgerungsprozess erhält sie achtzehn Jahren die deutsche Staatsbürgerschaft. Festzuhalten gilt, dass ihr diese Statusänderung Freude bereitet. Ihr Glücksgefühl drückt sie pointiert aus: "Ich bin stolz darauf, Deutsche zu sein" (BR : 1). Nichtsdestotrotz neigt Iris dazu, sich mit der Heimat ihres Vaters zu identifizieren: „Inzwischen bin ich schon Deutsche, dass es an der Zeit ist, finde ich, mir Gedanken über das Türkischsein zu machen. Ich werde nämlich immer türkischer" (BR:16). Um ihren Traum zu verwirklichen, nimmt sie sich vor, eine Reise nach Istanbul zu unternehmen. Die 18-Jährige merkt irgendwann an, dass die Türkei mehr für sie ist als nur ein schönes Urlaubsland mit Familienanschluss. Sie freut sich über ihren türkischen Hintergrund: „ich bin eine anständige Türkin (BR : 18) […] Ich fühle mich ungeheuer türkisch" (BR : 234). Sie erzählt von einem völlig neuen Lebensgefühl, das entsteht, wenn man das Beste aus den beiden Welten herausholen kann. Sie äußert sich über die Verknüpfung von deutscher Heimat mit dem türkischen Erbe wie folgt:

> wir wissen, dass wir uns aus beiden Kulturen das Beste heraussuchen können. Wir genießen es, dass wir uns über Deutsche und Türken lustig machen dürfen und dass es schwer ist, uns als ausländerfeindlich zu beschimpfen. Wir begreifen deutsche Heimat und türkische Verwandtschaft als Bereicherung, nicht als Bedrohung (BR:17).

Die Aussage macht deutlich, dass die Figur die Vermischung beider Kulturelemente als Bereicherung ansieht. Es handelt sich um eine transkulturelle Verschmelzung, die die literarische Gestalt gutheißt. Iris und weitere Westtürken verkörpern somit das kulturübergreifende Modell, bei dem Differenzen und Antagonismen verwischen werden und ineinanderfließen.

> Solche wie mich gibt es einige. Wir sind allmählich zu bewussten Türken geworden. Zu Hobby-Türken, freiwilligen Türken. Das unterscheidet uns von jenen, die unter dem Zusammenprall der Kulturen leiden. Wir wissen, dass wir uns aus beiden Kulturen das Beste heraussuchen können (BR:17f).

Mit gutem Grund darf man vermerken, dass ein transkulturelles Individuum nicht zwischen allen Stühlen sitzt. Er wankt auch nicht zwischen zwei Welten. Die Erzählerin benutzt eine Metapher, um ihre Transkulturalität anschaulich zu machen: „Ich habe es mir auf einem breiten deutschen Sofa mit ein paar orien-

talischen Kissen sehr bequem gemacht." (BR:18). Diese Verbindung von einem westlichen Sofa mit orientalischen Kissen verdeutlicht Wolfgang Welschs Transkulturalitätskonzept exemplarisch.

Der namenlose Vater der Erzählerin verkörpert auch das Ideal der Transkulturalität in Alanyalis Roman. Es handelt sich um einen Türken, der sich in Deutschland angesiedelt, eine deutsche Frau geheiratet und einen guten Arbeitsplatz in einem deutschen Betrieb gefunden hat. Dieser Mann kennzeichnet sich durch seine perfekte Anpassungsfähigkeit und -willigkeit. Er vermag es, deutsche und türkische Wertvorstellungen miteinander zu vereinbaren: "Seinen Erfolg pflegt mein Vater damit zu erklären, dass er deutsche Disziplin und Korrektheit mit der Flexibilität und Risikobereitschaft des türkischen Unternehmers kombiniert habe" (BR : 81). Iris' Vater ist ein Muslim, kommt aber bei christlichen Feierlichkeiten gut zurecht. Als er eine Kirche zum ersten Mal besucht, bewundert er die Gospelmusik so sehr, dass er zu einem großen Liebhaber klassischer Barockmusik wird. Die Erzählerin sagt diesbezüglich: "das, was meinen Vater so faszinierte, war der Gesang. Aus der Moschee kannte er keine Musik, und von Gospel hatte er nur gehört" (BR : 66). Ein anderes Beispiel seiner transkulturellen Lebensweise erlebt man zu Weihnachten am Esstisch bei seiner Schwiegerfamilie. Die Erzählerin schildert das Erlebnis mit folgenden Worten: „Beim Willkommensessen stürzte sich mein Vater auf den Schweinebraten, während der Rest der Familie am Hühnchen knabberte, das man für den moslemischen Gast vorsichtshalber bereitgehalten hatte" (BR:61). Die Textstelle macht deutlich, dass Iris' Vater die kulinarischen Grenzen seines kulturellen Horizonts überschreitet und appetitlich erweitert. Gemäß den Vorgaben des Korans darf er kein Schweinefleisch essen. Aber der Kontakt mit der deutschen Kultur eröffnet ihm diese neue Möglichkeit, die er sich nicht entgehen lässt. Er greift richtig zu und verstößt dabei gegen ein weitverbreitetes Verbot. Festzuhalten gilt abermals, dass der Verstoß der Figur eine verschlüsselte Botschaft ist. Er versinnbildlicht den fließenden Übergang von einem Wertesystem zum anderen. Ein Umstand, der dem Vater der Hauptfigur hilft, den deutsch-türkischen Antagonismus zu durchbrechen sowie kulturelle und religiöse Inkompatibilitäten aufzuheben. Dadurch macht er den Weg frei für einen transkulturellen Raum, in dem er sich entfalten kann, ohne das eine gegen das andere auszuspielen.

V. Die Botschaft der Autorin und ihre Wirkungsabsicht

Der Entstehungskontext von Iris Alanyalis Roman gibt schon Hinweise auf die Adressaten und die Intention der Autorin**.** Da Alanyali ihren Roman schreibt, um dem gängigen Einwanderungs- und Integrationsdiskurs über türkischstämmige Migrant:innen entgegenzutreten (vgl. Elste 2012), kann man schlussfolgern, dass sie ihre Botschaft sowohl an die Deutschen als auch an die Türken richtet.

Die Blaue Reise und andere Geschichten aus meiner deutsch-türkischen Familie ist somit ein Roman, der sich an ein breites Lesepublikum richtet. Was will Iris Alanyali erreichen, indem sie sich an Menschen türkischer und deutscher Herkunft wendet? Wie geht sie vor, um ihre Botschaft verständlich zu kommunizieren?

Indem Iris Alanyali die Identitätsfrage in ihrem Roman thematisiert, will sie den Leser:innen ans Herz legen, dass das deutsch-türkische Miteinander in einem wechselseitigen Verhältnis gedeihen kann (vgl. Elste 2012). Die Hauptfigur freut sich darüber, am gesamtgesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Niemand dürfte ihr Zugehörigkeitsgefühl in Abrede stellen, zumal sie die Diskussion über ihr Deutschsein für Unfug hält. Der Erwerb der deutschen Staatsbürgerschaft dient allein ihrem praktischen Nutzen bei der Wahrnehmung ihrer Bürgerrechte und Pflichten. Iris Alanyali distanziert sich vom klassischen Bild der Türken in Deutschland, indem sie Klischees und Vorurteile nicht bedient. Sie führt die These, wonach es den typischen Türken gibt ad absurdum.

Die Autorin zeigt, dass es möglich ist, aus der deutschen und der türkischen Kultur das Beste herauszuholen. Sie erhebt ihre politische gesellschaftspolitische Stimme Antagonismen und plädiert für eine Mischung aus beiden kulturellen Lebenswelten. Man darf sie dabei nicht missverstehen. Es geht wahrlich nicht darum, auf ein Wertesystem gänzlich zu verzichten oder es durch ein neues zu ersetzen. Was ihr im Grunde vorschwebt, so scheint es uns, ist die Übernahme von Werten aus den jeweiligen Kontexten, um sie bei der Konstruktion einer individuellen Identität miteinander zu vermischen und Formen grenzüberschreitender Überlappungen auszuhandeln (vgl. Nyemb 2010).

Iris Alanyali stellt kulturelle Antagonismen als überwindbar dar, indem sie die Liebesgeschichte zwischen ihrem türkischen Vater und ihrer deutschen Mutter eine positive Pointe verleiht. Sie zeigt, wie Grenzen überschritten und Barrieren überwunden werden können. Darüber hinaus führt sie den Leser:innen vor, in welcher Weise eine Grundlage für ein harmonisches Miteinander trotz Gegensätzen und Differenzen geschaffen werden kann. Sogar die Religion erscheint in Alanyalis Roman weder als unvereinbar noch unüberbrückbar. Am Beispiel ihrer christlichen Mutter und ihres muslimischen Vaters lässt sie durchblicken, dass ein undogmatisches Verhältnis zur Religion für Flexibilität im Interaktionsprozess der jeweiligen Partner:innen sorgt. Alanyali tritt, darüber besteht kein Zweifel, dem Fanatismus in all seinen Erscheinungsformen entschieden entgegen und fordert alle dazu auf, religiöse Toleranz den Tag zu legen.

VI. Abschließendes

Das Wiedererstarken rechtextremer Ideologien[6] in multikulturellen Gesellschaften ist durchaus alarmierend. Nationalistische Tendenzen nehmen in europäischen Ländern zu. Sie werden zum Teil durch die heftigen Migrationsdebatten um den Zuzug von Menschen aus aller Welt verschärft. Der sensationelle Fortschritt der AfD[7] und die historische Schlappe der SPD[8] bei der letzten Bundestagswahl[9] und auf Landesebene zeigen, wie besorgniserregend der Zulauf zur rechten Szene in Deutschland gestiegen ist. Im Herbst 2025 reißt die ‚Stadtbild'-Äußerung des deutschen Bundeskanzlers alte Wunden auf. Eine solche düstere Entwicklung darf man weder stillschweigend noch tatenlos hinnehmen.

Die Verknüpfung von textzentrierter und produktionsästhetischer Lesart hat ergeben, dass Iris Alanyali ihre Stimme gegen jede Form von Fanatismus, Nationalismus, Radikalismus, Rassismus und Diskriminierung erhebt. Die essentialistische Zuschreibung von Kultur als starres, unveränderliches Gebilde hält sie für überholt und haltlos. Sie liefert in ihrer Romangeschichte den Beweis dafür, dass das klassische Paradigma (vgl. Simo 2019) eher Klischees und Vorurteile bedient, ohne die individuelle Vielfältigkeit zu berücksichtigen. Alanyali zufolge greift der Interkulturalitätsansatz zu kurz, zumal er den Antagonismen zwischen Menschen kulturdifferenter Herkunft nicht aufzuheben vermag. Sie setzt sich für die Förderung eines transkulturellen Modells ein. Ein Konzept, das die Vermischung, Verflechtung und Verschmelzung bestehender Kulturen postuliert.

Dass der Literatur eine mehrdimensionale Bedeutsamkeit bei der Konstruktion von Identität zukommt, lässt sich nicht abstreiten (vgl. Kepser, Abraham 2025). Der didaktische Einsatz des Romans von Alanyali gerade im DaZ- und DaF-Unterricht könnte helfen, Studierende mit kulturwissenschaftlichen Konzepten vertraut zu machen und sie zu hinterfragen. Zu vermerken gilt, dass die Autorin-Erzählerin Vorzeige-Figuren konzipiert hat, die einen transkulturellen Lebensentwurf vorleben. Auf eindrückliche Weise zeigt Alanyali mithilfe ästhetischer Mittel, dass kulturelle Differenzen auf- und überwindbar sind. Eine Rückkehr jeder Kultur zu ihren uralten Wurzeln ist in unserer durch Migration und Transformation in allen Lebensbereichen gekennzeichneten Welt kaum denk- bzw. vorstellbar (vgl. Nyemb 2007).

---

6 Zur rechtextremen Ideologie gehört die Ablehnung von Gruppen, die nicht in deren Weltbild passen. Formen dieser gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit sind unter anderem Rassismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit.

7 Bei der Wahl zum 21. Bundestag landete die AfD an zweiter Stelle (20,8%) nach der CDU (28,5%) vgl. Frank Decker: Bundeswahl 2025 In: Informationen zur politischen Bildung. Nr. 362. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2025

8 Die SPD belegte den dritten Platz mit 16,4% und fuhr somit ihr historisch schlechtestes Ergebnis ein. Vgl. ebd.

9 Die Bundestagswahl fand am 23. Februar 2025 statt. Vgl. ebd.

LITERATURVERZEICHNIS

- ACKERMANN, Andreas. Das Eigene und das Fremde. Hybridität, Vielfalt und Kulturtransfers, in: Friedrich Jäger, Jörg Rüsen (Hg.). Handbuch der Kulturwissenschaften, Stuttgart, Metzler, 2004, S. 130-154.
- ALANYALI, Iris. Die Blaue Reise und andere Geschichten aus meiner deutsch-türkischen Familie, Rowohlt Verlag, Hamburg, 2006.
- ANDOLU ÖKUR, Nülgin. Transferring the untransferable: justice, community, identity and dialog in Elif Safaks novel The Bastard of Istanbul. (Journal of türkisch literature), 2009, pp. 81-96.
- BAVAR, Mansour A. Aspekte deutschsprachiger Migrationsliteratur. Die Darstellung des Einheimischen bei Alev Tekinay und Rafik Schami, München Iudicium, 2004.
- BHABHA, Homi K. Die Verortung der Kultur, Stauffenburg Verlag, Tübingen, 2000.
- BLUMENRATH, Hendrik/ BODENBURG, Julia/ HILLMANN, Roger/ WAGNER-EGELHAAFT, Martina (Hgg.). Transkulturalität. Türkisch-deutsche Konstellationen in Literatur und Film, Aschendorf Verlag, 2007.
- CANPALAT, Esra. Multikulturalität und Hybridität als identitätsstiftendes Moment in Orhan Pamuks Istanbul. Hatiralar ve Şehir und Elif Shafaks the Bastard of Istanbul, 2021, S. 209-222.
- CHIELLINO, Carmine (Hg.). Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch, Stuttgart, Weimar, Metzler, 2000.
- DECKER, Frank. Bundeswahl 2025, in: Informationen zur politischen Bildung, Nr. 362, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, 2025.
- DÖRR, Volker C. Multi- Inter- Trans- und Hyperkulturalität und deutsch-türkische Migrantenliteratur. In Dieter Heinböckel/ Irmgard Honnef-Becker/ Georg Mein/ Heinz Sieburg (Hgg.). Zwischen Provokation und Usurpation. Interkulturalität als unvollendetes Projekt der Literatur- und Sprachwissenschaften, München, Fink, 2010, S. 71-86.
- DURMUS, Murad. Panoptikum. Deutschland den Türken, Nordenstedt, Books on Demand, 2007.
- EAGLETON, Terry. Was ist Kultur? Eine Einführung, Übers. Von Holger Fliessbach, 1. Aufl., München, 2003.
- ELSTE, Nico**.** Von der Migration zur Integration. Literarische Konstruktionen von Kultur und Kulturkonflikt in der deutsch-türkischen Literatur nach 89, Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften, 2012.
- ESSELDORF, Karl. Neue Zugänge zur inter- transkulturellen deutschsprachigen Literatur, in: Helmut Schnutz (Hg.). Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration, Amsterdam, New York, Rodopi,

2009, S. 43-58.
- HARTMANN, Lisa. Transkulturalität als Alternative zur Interkulturalität. Ein Versuch, transkulturelle Strukturen in populärer Musik zu verdeutlichen, GRIN Verlag, 2018.
- KARA, Yadé. Salam Berlin, Zürich, Diogenes, 2003.
- KEPSER, Matthis / ABRAHAM, Ulf. Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung, 5. Völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Schmidt Erich Verlag, 2025.
- KREISER, Klaus. Die neue Türkei (1920-2008). Kleine Geschichte der Türkei, 2. aktualisierte und erweiterte Ausgabe, in: Klaus Kreiser/ Christoph k. Neumann (Hgg.). Stuttgart, Reclam, 2009, S. 384-487.
- KREISER, Klaus. Geschichte der Türkei, von Atatürk bis zur Gegenwart, C.H. Beck, München, 2012.
- NYEMB, Bertin. „Weißt du, hier ist Deutschland. Nicht wie Türkei. Ganz anders…" – Migration, Integration und Identität in Michael Richters *gekommen und geblieben*, in: Mont Cameroun. Afrikanische Zeitschrift für interkulturelle Studien zum deutschsprachigen Raum, Band 7, Dez. 2010, S. 85-103.
- NYEMB, Bertin. Interkulturaltät im Werk Thomas Mann. Zum Spannungsverhältnis zwischen Deutschem und Fremdem, Ibidem Verlag, Stuttgart, 2007.
- ÖZDEGAN, Selim. Die Tochter des Schmieds, 2. Aufl., Berlin Aufbau Taschenbuch Verlag, 2007.
- PAMUK, Orhan. Istanbul. Hatiralar ve Sehir, Istanbul Yapa Kredi, 2013.
- PEKESEN, Berna. Nationalismus, Türkisierung und das Ende der jüdischen Gemeinden in Thrakien, R. Oldenburg Verlag, München, 2012.
- SHAFAK, Elif. The Bastard of Istanbul. London, New York u.a. Penguin, 2015.
- SIMO, David. Migration, Imagination und Literatur. Diskursanalytische und postkoloniale Ansätze, in: Bertin Nyemb, Serge Yowa (Hg.). Praxis interkultureller Germanistik in Forschung und Lehre. Aktuelle Tendenzen und Perspektiven im postkolonialen Afrika, Hamburg, 2019.
- WELSCH, Wolfgang. Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen, in: Klaus Daweke (Hg.). Migration und kultureller Wandel, Stuttgart Institut für Auslandsbeziehungen, 1995, S. 39-44. (Zeitschrift für Kultur- Austausch Jg., 45, Nr. 1).
- WELSCH, Wolfgang. Transkulturalität - Realität – Geschichte. Aufgabe, Wien, new academic press, 2017.
- ZAÏGMOGLU, Feridun. Leyla, Köln, Kiepenheuer und Witsch, 2006.

III

Langue

La oración aseverativa negativa en español y en bulu: aspectos teóricos y pautas traductológicas

Ivan NGANE
Universidad de Yaundé I/Escuela Normal Superior
Ivanngane91@gmail.com

Resumen

En este artículo nos proponemos realizar un estudio contrastivo del funcionamiento morfosintáctico de la oración negativa en dos lenguas dispares en el plano genealógico, a saber, el español y el bulu desde un enfoque estructuralista. El objetivo aquí es demostrar que la oración enunciativa negativa española se parece mucho a la del bulu por varias razones. Esta obvia e indiscutible proximidad lingüística de la oración enunciativa negativa de las dos lenguas es perceptible en varios niveles de análisis. En el nivel morfosintáctico, por ejemplo, tanto en español como en bulu la oración enunciativa negativa se singulariza por desvelar dos facetas, esto es, ora es simple, ora es doble. Conviene puntualizar que tal propiedad también va íntimamente ligada a una de las diferentes tipologías de esta clase de oración. Asimismo, en ambos idiomas la oración aseverativa negativa está provista de determinados marcadores. Estos marcadores son de dos órdenes, a saber, los inductores negativos, por una parte, y los términos de polaridad negativa, por otra parte. Estos marcadores son los señaladores morfosintácticos por antonomasia de las oraciones enunciativas negativas. No obstante, cabe precisar que se dan unas pocas discrepancias entre la oración enunciativa negativa en español y la oración enunciativa negativa en bulu. De este modo, es obvio que las propiedades lingüísticas de esta clase de oración en los dos códigos lingüísticos son casi análogas, lo que contribuye a la deslumbrante consonancia de las dos lenguas.

Palabras clave
negación – inductor – polaridad – español – bulu.

Abstract

This paper sets out to realize a contrastive analysis of the morphosyntactic working of the negative sentence in two different languages, that is Spanish and Bulu, in a structuralist approach. Our main goal leans on the attempt to prove that the Spanish negative sentence is widely similar to that of the Bulu language. This obvious and undeniable linguistic resemblance is noticeable at many levels. At the morphosyntactic level, for example, in Spanish as well as in Bulu, the negative declarative sentence is distinguished by revealing two facets, that is, now it can be simple, now it can be double. It is worth pointing out that this property is also closely linked to one of the different typologies of this type of sentence. Likewise, in both languages the negative declarative sentence is provided with certain markers. These markers are of two orders, namely, negative inductors, in one hand, and negative polarity terms, in the other hand. These markers are the morphosyntactic markers par excellence of negative declarative sentences. However, it should be noted that there are few discrepancies between the negative declarative sentence in Spanish and the negative declarative sentence in Bulu. In this way, it is obvious that the properties of this kind of sentence in the two linguistic codes are almost analogous, which contributes to the dazzling consonance of the two languages.

Keywords
negation – inductors – polarity – Spanish – Bulu.

Biobibliografía

De padres cameruneses, **Ivan NGANE** es un lingüista, docente y escritor que nació en la capital política del África en miniatura. Defendió brillantemente por turno una tesis de Máster en lingüística de la enunciación en la Facultad de Letras y Humanidades de la prestigiosa Universidad de Duala en diciembre de 2018 y una tesis doctoral en morfosintaxis española en la misma universidad el 23 de diciembre de 2021. Actualmente trabaja en el departamento de Lenguas Extranjeras de la Escuela Normal Superior de la Universidad de Yaundé I (ENSY) donde imparte clases de gramática normativa, gramática de dependencias, fonética, fonología, pragmática textual y lingüística general. Ya ha publicado un número importante de escritos, entre los cuales "Análisis contrastivo español-inglés de la cláusula subordinada de relativo" (2024), "Breve estudio de las cláusulas subordinadas sustantivas" (2023), "Morphosyntaxe des propositions subordonnées infinitives de la langue française" (2022 a), "Análisis contrastivo español-bulu del complemento u objeto indirecto" (2022 b), *El chindismo o la insidia enmascarada* (2019), *El llanto* (2018).

Introducción

Oración enunciativa, según la modalidad o la actitud del hablante, la oración negativa se presenta como una clase de oración no del todo despreciable en la comunicación en general. En efecto, su uso o recurso deja transparentar determinados propósitos comunicativos por parte del sujeto comunicante. Los gramáticos, entre los cuales Di Tullio y Malcuori (2012: 383), Aguilar España (2010: 182), Monserrate Macías Alvia y otros (2019: 87), Gili Gaya (1980: 50), Gutiérrez Araus y otros (2005: 213) recalcan que esta clase de oración niega algo de forma objetiva, esto es, mediante la oración enunciativa negativa el hablante refuta un hecho, un proceso o una acción. Desde el punto de vista formal, semejante clase de oración viene marcada por determinadas piezas léxicas, a saber, los inductores negativos, por una parte, y los términos de polaridad negativa, por otra. En general, es obvio que la oración enunciativa negativa en la gramática española obedece a un funcionamiento morfosintáctico y semántico que es propio del español, pero también conviene admitir que este funcionamiento lingüístico del español se asemeja considerablemente con el de otro idioma que, desde el enfoque genealógico, dista de él; en este caso, una lengua africana como el bulu[1]. El propósito de este artículo es precisamente contrastar el comportamiento morfosintáctico de la oración enunciativa negativa española con la oración enunciativa negativa en bulu. Se trata, en concreto, de averiguar si la oración negativa española y la oración negativa bulu tienen la misma estructura morfosintáctica, por una parte, y proponer algunas pautas traductológicas para la consecución de traducciones cabales y castizas de esta clase de oraciones en ambos idiomas, por otra parte. En el marco de la realización del presente trabajo de investigación nos fundamentamos en la hipótesis según la cual la oración aseverativa negativa española se parece mucho a la del bulu. Este estado de cosas plantea una serie de cuestiones que trataremos de dilucidar: por una parte, ¿cuál es la caracterización morfosintáctica de la oración aseverativa negativa en cada una de las dos lenguas? Por otra parte, ¿en qué radica la afinidad entre la oración negativa española y la oración negativa bulu? Por último, ¿en qué variables puede sustentarse la traducción de estas oraciones en ambas lenguas? Estas preguntas constituyen el telón de fondo de las indagaciones emprendidas en este campo. Su estructura interna se organiza en tres núcleos argumentativos. En el primero nos proponemos caracterizar la noción de *negación*. También definimos la oración enunciativa negativa y exponemos sus propiedades fundamentales. En el segundo, contrastamos los rasgos morfosintácticos y semánticos de la oración enunciativa negativa del español con los de la oración enunciativa negativa del bulu. En el tercero, por último, proponemos determinadas pautas traductológicas imprescindibles para llevar a cabo el proceso de traducción de dichas oraciones en estas dos lenguas.

1 *El bulu es una lengua autóctona hablada en Camerún. Según la clasificación establecida por Guthrie (1953: 40-41) es del grupo "Yaundé-Fang".*

I. MArco teórico y conceptual

Percibida como procedimiento o mecanismo lingüístico o discursivo de alta relevancia en la codificación de determinados mensajes, la negación se presenta como un tema digno de interés en los estudios de morfosintaxis española.

Desde el enfoque contrastivo, la negación en español y la negación en bulu comparten la misma estructura morfosintáctica y semántica. Con vistas a patentizarlo, se pondrá énfasis en la oración negativa. En el plano estructural, esta primera parte del presente artículo se subdivide en dos apartados. En el primero escudriñamos aspectos fundamentales como la taxonomía de la negación, la alternancia negativa, el ámbito de la negación, los inductores negativos; así como los términos de polaridad negativa. En el segundo se tratará de analizar las propiedades fundamentales de la oración negativa. Pero, antes que nada, conviene esclarecer la noción de *negación.*

I.1. Concepto de negación

I.1.1. Disquisición terminológica

El tratamiento de la noción de *negación* ha suscitado cierto interés en los lingüistas. De acuerdo con Alcaraz Varó y Martínez Linares (1997: 371), *se da el nombre de 'negación' al rechazo o alteración del valor de verdad de la proposición contenida en un enunciado. Por ejemplo,* **"No ha venido María"** *constituye la 'negación', el cambio del valor de verdad, de la proposición* **"Ha venido María".** En el mismo orden de ideas, Martí y otros (2016: 43) puntualizan que la negación se define como un fenómeno de la lengua mediante el cual se opera una inversión del valor de verdad de una unidad lingüística a la que se aplica. Dicha unidad lingüística puede ser una proposición, un sintagma o una palabra. Así pues, queda obvio que la negación es un procedimiento de la lengua que le permite al sujeto hablante rechazar, alterar o invertir el valor de verdad de la proposición contenida en un enunciado, como puede observarse en las construcciones que se aducen a continuación:

(1) a. *Langdon* **no** *podía evitar la profunda sensación de pérdida que le producía aquella muerte* (E.C.D.V., 16).

b. *Yo* **no** *soy positiva* (M.E.E.N., 07).

c. *Él* **no** *le hizo caso* (M.E.E.N., 07).

d. *En los años que siguieron, Ackroyd* **no** *se mostró inclinado a arriesgarse a una segunda aventura matrimonial* (E.A.D.R.A., 12).

Cada una de las construcciones de (1) constituye el rechazo o la alteración del valor de verdad de las proposiciones *Langdon podía evitar la profunda sensación de pérdida que le producía aquella muerte* (1 a), *Yo soy positiva* (1b), *Él le hizo caso* (1c) y *En los años que siguieron, Ackroyd se mostró inclinado a arriesgarse a una segunda aventura matrimonial* (1d). Cada idioma del mundo dispone de mecanismos precisos con

vistas a favorecer la expresión de la negación. Los más comunes son el uso de partículas de negación sintácticamente independientes ('no', 'nunca', 'nadie', etc.), prefijos ('imposible', 'ilícito') y frases hechas ('en la vida'), entre otros. Es más, según la RAE (2009: 3631), *en sus múltiples manifestaciones gramaticales, la negación se considera un operador sintáctico en un sentido similar al de los cuantificadores y determinados adverbios, es decir, un elemento que condiciona (…) la referencia de otras unidades que se hallan en su ámbito de influencia.* Las palabras que expresan negación, precisan Martí y otros (2016: 43), pertenecen a diferentes categorías gramaticales. Son concretamente adverbios ('no', 'jamás', 'nunca', 'tampoco', 'nada'), pronombres ('nada', 'nadie', 'ninguno', 'nunca'), conjunciones ('ni', 'sino'), preposiciones ('sin', 'en vez de', etc.), determinantes indefinidos ('ningún', 'ninguna', etc.). Las secuencias fonemáticas que siguen evidencian algunas de estas unidades lingüísticas:

(2) a. *Jamás la había visto tan agitada* (M.E.E.N., 68).

b . *Nunca había remontado el curso del Nilo hasta ahora* (M.E.E.N., 84).

c. *Tú tampoco te quedaste corto hace un momento en esa pelea* (E.S.D.L.M., 83).

d. *Nunca le dejaba acabar sus frases* (L.S.D.V., 26).

e . *Ni me creí que fuese policía* (L.S.D.V., 65).

f. *Anduve callejeando sin rumbo durante más de una hora hasta llegar a los pies del monumento a Colon* (L.S.D.V., 28).

En estas construcciones, las unidades lingüísticas concebidas para expresar y evidenciar la negación son *jamás* (2 a), *nunca* (2 b, d), *tampoco* (2c), *ni* (2e) y *sin* (2 f).

I.1.2. Clases de negación

Los investigadores sistematizaron varias taxonomías de la negación. Las que nos llaman la atención en el marco de la realización del presente artículo son las establecidas por la RAE (2010), por una parte, y por los lingüistas Sanz Alonso (1995), y Martí y otros (2016), por otro. De acuerdo con la RAE (2010: 926-927), la negación puede ser externa, interna, a distancia y contigua y morfológica. La negación externa[2] es aquella clase de negación que afecta al contenido de la oración en su conjunto. Se puede parafrasear con fórmulas como *No es cierto que…; No se da el caso de que…* y otras similares. La negación externa es muy útil a la hora de refutar un contenido proposicional, que se interpreta como supuesto, verosímil o esperable, lo que permite relacionarlo con el discurso previo. Así, la oración *Ana no llegó a la oficina a las diez* admite, entre otras, la interpretación 'No es verdad que Ana llegara a la oficina a las diez'. Tal lectura cobra sentido si se esperaba que Ana estuviera en ese lugar a esa hora, tal vez porque estaba obligada o por otra circunstancia similar asociada a tal expectativa (RAE, 2010: 926). Las oraciones negativas siguientes también corresponden a este patrón:

2 *La negación externa también se denomina* **negación oracional** *y* **proposicional** *(RAE, 2010: 926).*

(3) a. *No te conviene el de la pipa* (E.B.D.L.M.A., 16).

b. *Yo no me voy por las ramas* (E.B.D.L.M.A., 22).

c. *No puede ser tan grande* (E.V.Y.E.M., 48).

d. *El tiburón no era un accidente* (E.V.Y.E.M., 54).

Cada una de estas oraciones recibe una interpretación que le es propia. Así, *No te conviene el de la pipa* de (3 a) y *Yo no me voy por las ramas* de (3b) son interpretables por *No es verdad que te convenga el de pipa* o *No es cierto que te convenga el de pipa* y *No es verdad que me vaya por las ramas* o *No es cierto que me vaya por las ramas*, respectivamente. *No se da el caso de que pueda ser tan grande* o *No es verdad que pueda ser tan grande*, así como *No es cierto que el tiburón fuera un accidente* o *No es verdad que el tiburón fuera un accidente* son las interpretaciones que les corresponden a las secuencias fonemáticas de (3 c) y (3 d), por su parte.

La negación interna, también denominada *negación de constituyente*, es aquella clase de negación que está limitada a algún segmento de la oración, que constituye su ámbito. Así, en los enunciados oracionales de (4) los sintagmas verbales encerrados entre corchetes forman cada uno los ámbitos del adverbio *no*:

(4) a. *No [es un bicho]* (E.P.D.L.N., 07).

b. *Mamá no [quiere ir a un hotel]* (E.P.D.L.N., 48).

c. *No [puede hablar todo el mundo a la vez]* (E.S.D.L.M., 27).

Con frecuencia el último elemento o constituyente del ámbito coincide con el foco, que constituye el segmento negado. De este modo, puesto que en los ejemplos arriba citados (4) los focos de la negación son las expresiones *un bicho* (4 a), *un hotel* (4b) y *a la vez* (4c), se indicará en ellos que la idiosincrasia del ser del que se trata no tiene nada que ver con un bicho (con la de un bicho), que la verdadera destinación de mamá es totalmente distinta de un hotel y que la toma de palabra de todo el mundo no puede hacerse de modo simultáneo.

La información que contrasta con la del foco rechazado podría ser introducida, arguye la RAE (2010: 926), mediante la conjunción *sino*, como puede averiguarse en las construcciones de (5) que proceden de las de (4):

(5) a. *No es un bicho, sino un encantador gato.*

b. *Mamá no quiere ir a un hotel, sino a un motel.*

c. *No puede hablar todo el mundo a la vez, sino por turno.*

Cuando la información sustitutiva o correctora no se proporciona expresamente, se deduce del contexto, pero también puede cancelarse la suposición relativa a su misma existencia, como en las oraciones siguientes:

(6) a . *Mamá no quiere ir a un hotel ni a ningún otro establecimiento de hospedaje.*

b. *No era un payaso ni ningún otro actor.*

c . *No era un bicho ni ningún otro animal.*

En el caso considerado en el apartado anterior, el adverbio *no* afecta a su foco *a distancia*. Cuando aparece en una posición *contigua* a la del segmento afectado,

precisa la RAE (2010: 926), ámbito y foco coinciden completamente. La negación contigua es a menudo contrastiva, como en *Empezaron a viajar no policías, sino profesores, muchos profesores*, donde no podría omitirse el segmento que *sino* encabeza. En otros casos la negación contigua no corresponde a un esquema contrastivo y entonces se llega a obtener interpretaciones de sentido opuesto al que la palabra negada expresa, *no pocos (muchos) edificios* o en *Mi abuelito cazaba ciervos* **no lejos de aquí,** es decir, *cerca*. Esta pauta se extiende también a los usos no contrastivos de "no + grupo nominal", como la *no intervención,* el *no alineamiento*, los *no escritores* o de "no + adjetivo", sea con adjetivos de relación, como en *Habían conseguido que el policía municipal guardara su Taurus Magnum* **no reglamentaria**, o con adjetivos calificativos que expresan valoración de alguna magnitud: *Espero hacer a su Majestad y a los reyes venideros en estos reinos un* **no pequeño** *servicio* (RAE, 2010: 926).

En la expresión de la negación interna también pueden intervenir recursos morfológicos. Tales recursos son concretamente prefijos que indican privación o ausencia, oposición o contrariedad, como *sin (sinvergüenza), in- (incapaz), des- (desleal), a- (atípico), anti- (anticlerical)* y *contra - (contracultural)*. Se manifiesta de esta forma la **negación morfológica** (RAE, 2010: 927). Esta categoría de negación viene ilustrada claramente en las construcciones que se enuncian a continuación:

(7) a. *Estaba cómodo, pero sufría, aunque era* **incapaz** *de confesar su sufrimiento* (E.V.Y.E.M., 73).

b. *West hace un preámbulo señalando como carentes de perspectiva a los teóricos que han tildado de* **antinaturales** *a las tendencias homosexuales, a las que han adjudicado, sin lograr demostrarlo, causas glandulares o hereditarias* (E.B.D.L.M.A., 69).

c. *Te has portado como una* **sinvergüenza** *teniendo un novio a mis espaldas* (L.I.Y.L.D., 105).

Incapaz (7 a), *antinaturales* (7 b) y *sinvergüenza* (7 c) son las palabras que llevan en sí las marcas de la negación morfológica.

Algunos autores, según puntualiza la RAE (2010: 927), entienden que el papel de la forma *no* en los usos que se mencionan al final del apartado precedente (*el no alineamiento, un no pequeño servicio*) es similar al de los llamados prefijos separables. Importa precisar que la negación morfológica no siempre expresa el mismo significado que las opciones sintácticas. Así, *no enchufar* no equivale a *desenchufar*, que manifiesta el sentido de 'acción contraria', ni *desilusionar* significa 'no ilusionar', sino 'hacer perder la ilusión'. Con los prefijos negativos se forman, por otra parte, expresiones *argumentativamente más fuertes* que con el adverbio **no.** Así, la oración *Está descontenta* expresa una afirmación más enfática que la paráfrasis sintáctica *No está contenta,* como se nota en la gradación implícita de la secuencia *No estoy contenta. Es más, estoy descontenta*.

Más aún, la negación morfológica, a diferencia de la sintáctica, no permite la aparición de términos de polaridad negativa: *Ella [no está contenta - *está descontenta]*

y él **tampoco** *lo está*; *Esta actuación [no sería legítima – *sería ilegítima] en* **ningún** *caso*. Constituyen una excepción algunas voces prefijadas que pertenecen por su significado léxico al paradigma de los inductores negativos: *Sería [imposible – ridículo] pedirle* **nada** *en tales circunstancias* (RAE, 2010: 927). Además de estas clases de negación también se puede hablar de la **negación expletiva** o **espuria**, la **negación encubierta** o **tácita** y la **negación anticipada**. La negación **expletiva** o **espuria** es aquella clase de negación en la que se puede omitir el adverbio *no* sin afectar al sentido, como en *No volverá hasta que* **no** *te disculpes* que equivale a *"… hasta que te disculpes*. Manifiesta el fenómeno opuesto la **negación encubierta o tácita**. Así, en *Él llamará hasta la noche* se interpreta *Él no llamará hasta la noche* en el español de México y Centroamérica. Por último, la **negación anticipada** es aquella que precede al verbo de la oración principal, pero se interpreta semánticamente con el de la subordinada, de modo que "No quiero que sufra" se diferencia fundamentalmente de "Quiero que no sufra" en la mayor determinación del hablante que se percibe en el segundo caso (RAE, 2010: 927).

De acuerdo con el lingüista Sanz Alonso (1995: 379-381), existen dos clases de negación. Se trata de la **negación gramatical**, por una parte, y la **negación léxica**, por otra. Define la negación gramatical como una clase de negación que se marca en la estructura en la que el elemento que se niega viene precedido del modulador *no*, como se puede apreciar en las construcciones de (8):

(8) a. *El viejo* **no** *les hacía caso* (E.V.Y.E.M., 65).

b. *Piggy* **no** *preguntó sus nombres* (E.S.D.L.M., 15).

c. *Mi tía* **no** *me dejaba soplar por el asma* (E.S.D.L.M., 11).

La **negación léxica,** por su parte, es aquella que se da en elementos cuyo significado es negativo. Dichos elementos son, entre otros, *nadie, ninguno, jamás, sin, en absoluto, excepto que, tampoco*:

(9) a. *El cordero místico* **nadie** *sería capaz de distinguir la copia del original, y por lo tanto* **nadie** *se perjudica por mi culpa* (L. C., 39).

b**. Tampoco** *hay libros* (L. C., 36).

c. **Jamás** *ha habido uno igual* (E.V.Y.E.M., 143).

d. *Mientras yo viva, usted no saldrá a pescar* **sin** *comer* (E.V.Y.E.M., 21).

Los elementos con carga semántica negativa presentes en los ejemplos de (9) son concretamente *nadie* (9 a), *tampoco* (9 b), *jamás* (9 c) y *sin* (9 d).

La negación gramatical – sostiene Sanz Alonso (1995: 380) – puede dividirse en *total* y en *parcial*. La negación gramatical total es la clase de negación gramatical que incide en la estructura sujeto – predicado, esto es, es la negación en la que el *no* incide y afecta al predicado de la oración, como puede notarse en los ejemplos de (10):

(10) a. *El ave* **no** *tiene oportunidad* (E.V.Y.E.M., 38).

b. **No** *sirves para esta clase de trabajo* (E.S.D.L.M., 19).

Es más, en los nexus en función de complemento directo, la negación obliga a cambiar al modo subjuntivo el verbo subordinado (o verbo 2) con verbos que expresan sentimiento, entendimiento y verbos de lengua (*Pienso que vendrá* > *No pienso que venga*); mientras que no varía en la interrogación (*¿No crees que esto es ya demasiado?, ¿No dices que eres el mejor?, demuéstralo*), ni con el mandato, ruego, prohibición, los verbos de sentimiento o los de voluntad. La negación gramatical parcial, por su parte, es aquella clase de negación gramatical que afecta al sujeto, complemento directo, complemento circunstancial, al sintagma y a la palabra. He aquí algunas glosas palmarias:

(11) a. *No todas las hermanas de Mengue son perezosas.*

b. *Mi abuelito escribió no pocas novelas.*

c. *Viajará no mañana, sino el mes próximo.*

d. *Esa chica es muy descortés.*

En (11 a) y (11 b), se niega los sintagmas nominales "todas las hermanas de Mengue" y "pocas novelas", respectivamente. El primero desempeña la función sintáctica de sujeto, mientras que el segundo es el objeto directo del verbo *escribió.* En los dos últimos ejemplos, la negación incide en el complemento circunstancial "mañana", y en la palabra *cortés,* respectivamente.

Para Martí y otros (2016: 44-46) existen dos clases de negación, a saber, la negación simple, por un lado, y la negación compleja, por otro lado. Se considera **negación simple,** a su parecer, la expresión de la negación mediante una única partícula. Esta partícula se antepone al evento y puede ser un adverbio (*no, jamás, apenas, nunca*), un pronombre antepuesto al verbo (*nadie, nada*) o una preposición (*sin*). Algunas de estas unidades se evidencian en las secuencias fonemáticas que se aducen a continuación:

(12) a . *Señor Holmes, yo no puedo perder el tiempo escuchando esta clase de charlas fantásticas* (L.A.D.S.H., 61).

b . *Apenas había terminado de hablar cuando el joven McCarthy llegó corriendo al pabellón, diciendo que había encontrado a su padre muerto en el bosque y pidiendo ayuda al guardés* (L.A.D.S.H., 67).

c. *Nunca he visto a Holmes más deprimido y conmovido que en esos momentos* (L.A.D.S.H., 100).

d. *Jamás ha ido a la pesca de tortugas* (E.V.Y.E.M., 15).

Las partículas empleadas en la expresión de la negación simple son *no* (12 a), *apenas* (12 b), *nunca* (12 c) y *jamás* (12 d).

Dentro del tipo de **negación compleja**, se incluye la expresión de la negación mediante dos o más partículas, continuas o discontinuas, la primera de las cuales suele expresar negación, mientras que la segunda puede expresar también nega-

ción reforzando así la primera[3] o puede modular el valor de la negación. He aquí algunos casos llamativos:

(13) a. *Entre la testarudez y la risa* **casi no** *se le entiende* (V.A.L.A., 26).

b. *Un hombre* **no** *se pierde* **nunca** *en el mar* (E.V.Y.E.M., 48).

c**. No** *hay* **ninguna** *herida de cuidado* (E.V.Y.E.M., 129).

Estas secuencias fonemáticas nos ofrecen dos variantes de la negación compleja. Por una parte, se da la negación compleja continua con *casi no* en (13 a), por otra parte, viene la negación compleja discontinua con *no*…*nunca* en (13 b) y *no*… *ninguna* en (13 c).

I.1.3. Alternancia negativa

I.1.3.1. Rasgos generales

En términos de la RAE (2010: 927-928), los indefinidos negativos (*nada, nadie, ninguno,* etc.) y algunas otras palabras que expresan negación se usan en posición posverbal cuando el verbo va precedido de otra palabra negativa (*No vino nadie*) y en posición preverbal en caso contrario (*Nadie vino*). Las dos variantes de esta **alternancia negativa** expresan el mismo significado, pero no son intercambiables en el discurso. La primera variante (*No vino nadie*) se produce porque la sintaxis del español incorpora una forma de concordancia que afecta a las palabras negativas en ciertos contextos. En efecto, en la oración *Tuvo mala suerte porque ahí no le pasa nunca nada a nadie*, las unidades lingüísticas *nunca, nada* y *nadie* caen bajo el efecto del adverbio *no* y concuerdan con él como manifestación formal de esta relación. Asimismo, aunque la oración contiene cuatro palabras negativas, no se expresan, en realidad, cuatro negaciones si se entiende que las tres últimas son palabras negativas concordantes. En la segunda variante de la alternancia negativa – mantiene la RAE (2010: 928) -, la palabra negativa precede al verbo: *Nadie vino*. No aparece el adverbio *no* ante el verbo en el español actual porque su significado está incorporado al del indefinido negativo. Sin embargo, la pauta correspondiente a *Nadie no vino* era admitida en el español antiguo. Hoy se registra en el Paraguay, por calco del guaraní; en el área andina, por influencia del quechua; y en las zonas de España en las que el castellano se halla en contacto con el catalán. Esta variante desvela rasgos distintivos típicos de los procesos de focalización. Uno de ellos es la preferencia por la posición del sujeto: resulta, en realidad, más natural *Nunca haría yo eso* que *Nunca yo haría eso.* Otro es la posibilidad de fragmentar el grupo sintáctico negativo. Así, en *Nada hay ridículo cuando todos sin excepción participan de la*

3 En español es frecuente que las expresiones de negación se refuercen mediante una segunda partícula (Ustedes no pueden hacer **nada;** *Puede que ni siquiera los hayan escuchado* **jamás***). Es lo que en nuestro sistema de anotación denominamos* **refuerzo de la negación.** *Estas expresiones siempre se pueden parafrasear anteponiendo al verbo la segunda partícula negativa, dando como resultado una negación simple: Ustedes* **nada** *pueden hacer; Puede que* **jamás** *los hayan escuchado;* **Nunca** *he tenido este problema en los Nokia que he utilizado (Martí y otros, 2016: 45).*

extravagancia[4] el elemento focalizado antepuesto está separado de su modificador por el verbo.

I.1.3.2. Construcciones que aceptan la alternancia

La alternancia negativa es posible, precisa la RAE (2010: 928), en el ámbito de la oración – y en concreto del **grupo verbal** -, pero también en el del **grupo adjetival** (*medidas no necesarias en absoluto – medidas en absoluto necesarias*) y en el de los participios. Así, junto a *culpas no visitadas por ninguna virtud*[5] cabría decir *culpas por ninguna virtud visitadas.* Es de precisar que no siempre, sin embargo, es posible la alternancia. Solo se admite la segunda variante en *sin reclamar tu puesto en el nada eucarístico banquete*[6]*,* y únicamente la primera en *la no aprobación de ninguna ley.* En efecto, no existe en español la posición de foco requerida en el grupo nominal para que se aceptara también la segunda. Rechazan asimismo la segunda variante los gerundios y los infinitivos: *[no comprando nada - *nada comprando], ahorras sin duda.* En algunos países americanos se admite, no obstante, esta pauta en secuencias como *Es perjudicial nunca comer verduras* (además de… *no comer nunca verduras,* común a todas las variedades del español). La anteposición de *nunca* es general en construcciones semilexicalizadas como *para nunca más volver* o *la historia de nunca acabar.* Las oraciones negativas coordinadas pueden formarse con dos conjunciones: *Iván no te llamará ni el jueves ni el viernes,* o bien con una sola, como puede apreciarse en la construcción siguiente:

(14) *No llamará el lunes ni el martes* (N.G.D.L.L.E., 929).

La primera opción admite la segunda variante de la alternancia negativa: *Ni el lunes ni el martes llamará.* La admite igualmente cuando *ni* equivale a *ni siquiera*. Las construcciones siguientes constituyen casos llamativos:

(15) a. *Ni me creí que fuese policía* (L.S.D.V., 65).

b. *Ni se imagina lo que tuve que hacer para arrancarle sus secretos* (E.S.P., 101).

También están sujetas a la alternancia negativa otras expresiones como los grupos preposicionales que incluyen el cuantificador *alguno* pospuesto, por ejemplo, el subrayado en **En forma alguna** *aceptaremos esa solución*, que alterna con *No aceptaremos* **en forma alguna** *esa solución*. La aceptan asimismo las locuciones adverbiales formadas con el sustantivo *vida* (*en mi vida, en tu perra vida*) que equivalen a *nunca,* como en *Yo no he visto* **en mi vida** *una novia que encargue los muebles y se venga a llorar*, en la primera variante, y **En mi vida** *tendré celos*, en la segunda.

La falta de un inductor en la primera variante de la alternancia negativa es posible en algunas expresiones coordinadas que presentan una palabra negativa en el último miembro: *Eso le costó un susto* **y nada más**. También lo es en las cons-

4 *SARMIENTO, Domingo Faustino, Facundo. Civilización y barbarie, Madrid, Cátedra, 1993.*

5 *BORGES, Jorge Luis, Ficciones, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1986.*

6 *GOYTISOLO, Juan, Reivindicación del conde don Julián, México D.F., Joaquín Moritz, 1973.*

trucciones en las que se usa *nada* (o *una nadita*) con el verbo *faltar*, en el sentido de 'muy poco', como en *A Wall Street le ha faltado* **nada** *para alcanzar la gloria*. Estas excepciones suelen asociarse a algún efecto estilístico en la lengua literaria: *Me dejaba ir por calles desconocidas a* **ninguna parte** (RAE, 2010: 929).

I.1.4. Ámbito de la negación

I.1.4.1. Elementos afectados por el ámbito de la negación

El ámbito de la negación es, de acuerdo con la RAE (2010: 929), el dominio sintáctico que está afectado por ella. El ámbito viene determinado en gran parte por factores sintácticos. De este modo, cuando el adverbio *no* precede al grupo verbal, todo esto constituye su ámbito. En consecuencia, quedan fuera del ámbito de la negación los elementos situados en una posición sintáctica externa a ese grupo. Además, no forman parte del ámbito de la negación el sujeto preverbal, pero sí el posverbal. Este último participa en esquemas contrastivos con más facilidad que el primero, de modo que se acepta con mayor naturalidad la secuencia *No llamó tu mamá, sino tu papá*, que la variante *Tu mamá no llamó, sino tu papá*. Por lo demás, quedan fuera del ámbito de la negación los adverbios en *–mente* externos al grupo verbal (tanto si preceden al adverbio *no* como si no lo hacen), como los que expresan significados modales referidos al enunciado o a la enunciación. Así sucede en la secuencia que se aduce a continuación:

(16) **Naturalmente***, él* **no** *podía tomar Wode en serio* (M.E.E.N., 17).

En este enunciado se entiende que el hablante presenta o evalúa como *natural* cierto contenido proposicional. También ocurre lo mismo en **Afortunadamente,** *no hubo heridos*. Los adverbios de punto de vista (**Técnicamente***, no se le puede poner reparo*) o los ordenadores del discurso (**Finalmente,** *no salió elegido*) también son externos. En cambio, los adverbios que expresan modos o maneras de proceder caen bajo el ámbito de la negación, aunque vayan antepuestos, como en *Sensatamente no lo vi razonar nunca*. Ciertos segmentos sintácticos antepuestos que ocupan la posición de tópico como en *De eso no hablaré; Por casualidad no habrá sido* pueden verse afectados por el adverbio *no*. Por lo contrario, los focos suelen ser incompatibles con la negación. Así, *Eso no dije yo* es agramatical porque *eso* es foco, frente a *Eso no lo dije yo*, en que *eso* es tópico, como indica la duplicación pronominal. Aun así, se registran ocasionalmente en la lengua oral de algunos países construcciones con focos antepuestos que anteceden a una negación, marcados con un fuerte acento contrastivo, como en **Exactamente eso** *no voy a hacer*.

Los complementos causales muestran cierta inestabilidad en relación con el ámbito de la negación. Como consecuencia de dicha inestabilidad, tienen dos sentidos oraciones como *por esa razón no me quedé*, con efectos marcados en la entonación. En el primero, el complemento causal queda fuera del ámbito de la negación, lo que da lugar a la paráfrasis *Esa razón provocó mi marcha*. En el segundo,

por esa razón cae bajo el efecto de la negación, de forma que el significado obtenido podría parafrasearse con la oración *No fue por esa razón por lo que me quedé*, o con *Me quedé, pero no por esa razón, sino por otra* (RAE, 2010: 930).

I.1.4.2. El ámbito de la negación con los indefinidos algo, alguien y alguno

Para la RAE (2010: 930) los llamados *indefinidos de la serie positiva*, a saber, *alguien, algo, alguno* pueden caer sintácticamente dentro del ámbito de la negación, pero se interpretan semánticamente fuera de él, es decir, con ámbito *amplio* o *mayor* que la negación. Entonces, el enunciado oracional *No dijo algo importante* significa aproximadamente *Hay algo importante que no dijo.* Por el contrario, en *No dijo nada importante*, el indefinido se interpreta necesariamente dentro del ámbito de la negación: *No existe cosa de importancia que dijera.* El indefinido *alguno* se interpreta como término de polaridad negativa en posición posnominal, por lo que en estos contextos cae necesariamente bajo el ámbito de la negación, como puede averiguarse en la secuencia fonemática siguiente:

(17) *Usted bien sabe que él no tiene contacto* **alguno** *con sus compañeros* (E.B.D.L.M.A., 138).

El esquema anterior alterna con la pauta "ningún + sustantivo", algo más frecuente y también con la combinación "sustantivo + ninguno", opción que ha ido perdiendo pujanza. Las construcciones que se enuncian a continuación evidencian estas diferentes pautas de las expresiones negativas:

(18) a. *No acepto* **ninguna** *comisión de usted* (M.E.E.N., 48).

b. *Yo no tengo* **ningún** *revólver* (M.E.E.N., 168).

c. *No había* **ninguna** *pistola dentro* (M.E.E.N., 168).

d. *A pesar de ser la noche una de las más frescas del mes de noviembre, no tenía* **abrigo ninguno** *en la cabeza, cuyos hermosos cabellos flotaban en multitud de rizos sobre su pecho y espalda* (S., 57).

En los tres primeros ejemplos, se manifiesta la pauta "ningún + sustantivo": *ninguna comisión* (18 a), *ningún revólver* (18 b) y *ninguna pistola* (18 c). En (18 d), en cambio, notamos obviamente la presencia de la pauta "sustantivo + ninguno": *abrigo ninguno*.

Por lo demás, como los indefinidos *algo, alguno, alguien,* los grupos nominales construidos con el artículo indefinido *un/una* pueden interpretarse dentro o fuera del ámbito de la negación, pero frente a aquellos, es más frecuente que se interpreten como elementos internos a ese ámbito. De este modo, en el enunciado oracional *No había taxis en el barrio, en ningún lugar de la ciudad, nadie esperaba* **un tren** *en la estación del Topo*, *un tren* significa *ningún tren.* Los términos de polaridad negativa favorecen en gran medida esta lectura, como en *No has visto un coche así* **en tu vida** (donde *un* equivale a *ningún*).

I.1.5. Inductores negativos

I.1.5.1. Propiedades y taxonomía

Dos grupos de elementos suelen distinguirse en las construcciones negativas. Son, por una parte, los **inductores negativos** y los **términos de polaridad negativa**, por otra. Los inductores negativos son constituyentes que, de acuerdo con la RAE (2010: 932), crean entornos sintácticos apropiados para la aparición de los términos de polaridad negativa. Así, en la primera variante de la alternancia negativa, **No** *dijo* **nada,** el inductor negativo es *no* y el término de polaridad negativa es *nada.* El vínculo sintáctico entre ambos se extiende a construcciones más complejas, como *¿Y a ti quién te ha dado vela en este entierro?*, donde el inductor no es, estrictamente, *quién,* sino la interpretación negativa de este pronombre, que se deriva del carácter retórico de la interrogación; el término de polaridad negativa es la locución *dar (a alguien) vela en este entierro.*

Los inductores negativos y los términos de polaridad negativa suelen dividirse en **fuertes** y **débiles.** Los inductores fuertes admiten todo tipo de términos de polaridad negativa: fuertes, como los indefinidos negativos (*No dijo* **nada**), o débiles, como los modismos de polaridad negativa (*No* **pegó ojo**). En cambio, los inductores débiles, como los contextos modales que expresan posibilidad o las prótasis condicionales, solo admiten términos de polaridad negativa también débiles (*A ver si esta noche* **puedo** *finalmente* **pegar (un) ojo***;* **Si** *hubiera posibilidad* **alguna**…), pero rechazan los fuertes. Entonces, son agramaticales las construcciones ***Puede que** *ocurra* **nada; *Si** *dijera* **nada**… La conjunción condicional *como* es un inductor negativo fuerte, acaso porque introduce amenazas en las que se advierte al interlocutor de lo que no debe hacer. Por lo tanto, es compatible con los indefinidos negativos, como en **Como** *se te ocurra contarle a* **nadie** *más que Johnny Pickup ha vuelto y prepara un disco, te capo.*

I.1.5.2. Categorías gramaticales de los inductores

Los inductores negativos se caracterizan por su naturaleza *transcategorial* o *multicategorial.* Estas unidades pueden ser pronombres o adjetivos (ninguno), adverbios (no, nunca), conjunciones (ni) o preposiciones:

(19) a. *No puedo decidir nada así de repente* (E.S.D.L.M., 18).

b. *Ninguno de los dos muchachos gritó, pero se apretaron los brazos con más fuerza y sus labios se fruncieron* (E.S.D.L.M., 86).

c. *Nunca he comprendido cómo se puede hacer una cosa así* (M.E.E.N., 21).

Estos enunciados oracionales evidencian los inductores negativos *no* (19 a), *ninguno* (19 b), *ni* (19 c) y *nunca* (19 d). También pueden adoptar la identidad de inductores negativos ciertos predicados verbales, nominales y adjetivales, así como otras construcciones más complejas. En los ejemplos de (20) la locución verbal

pegar (un) ojo (o sus variantes) es inducida por expresiones distintas del adverbio *no* y de las otras expresiones negativas mencionadas. Se ponen en negrita dichos inductores negativos:

(20) a. *Ante la* **imposibilidad** *de pegar ojo, se levantó dispuesto a comenzar el día con el sol* (E.E.V.A.).

b. *Hace días que* **apenas** *pego los ojos* (F.D.C.).

c. *Se pondrían de acuerdo para formar un corro en torno a mi cama* **impidiéndome** *pegar ojo* (X.).

Se comportan como inductores negativos, muchos de ellos fuertes, según la RAE (2010: 933), un buen número de verbos, adjetivos y nombres. Entre ellos están los que denotan duda (dudar, ser dudoso), temor (temer, tener miedo, sentir pánico), oposición o rechazo (impedir, negar, oponerse, prohibir, rechazar, rehusar, resistirse, contrario, opuesto), y también privación, carencia y ausencia (quitar, irse, perder, carencia, falta). Algunas de estas unidades lingüísticas (prohibir, negar, impedir y rechazar) se evidencian en las secuencias que se enuncian a continuación:

(21) a. *Todos los días el médico me* **prohíbe** *escribir* (L.D.D.L.C., 162).

b. *El doctor Bessner* **negó** (M.E.E.N., 109).

c. *El detective se lo* **impidió** (M.E.E.N., 81).

d. *Pero él* **rechazó** *la idea* (M.E.E.N., 211).

Para la RAE (2010: 933) casi todos estos predicados admiten paráfrasis con una negación, como en *rechazar – no admitir; dudoso – no comprobado.* También hacen de inductores negativos algunos verbos factivos que expresan reacciones negativas (incomodarse, indignarse, molestarse), así como un gran número de predicados con los que se formulan juicios negativos (ser horrible, ser imposible, ser un disparate, ser una tragedia, entre otros muchos):

(22) a. *Es imposible que yo haya oído alguna cosa* (M.E.E.N., 122).

b. *Bueno, pero yo opino que eso es horrible* (M.E.E.N., 21).

c. *Richetti se indignó en Wadi Halfa con una equivocación que hubo con un telegrama* (M.E.E.N., 164).

I.1.6. Términos de polaridad negativa

En presencia de un inductor negativo, ocupan posiciones sintácticas en el grupo verbal, y ocasionalmente en los grupos adjetivales y nominales, los siguientes términos de polaridad negativa: en primer lugar, los indefinidos negativos (*nadie*, *nunca*, *nada*, *ninguno*) y el indefinido *alguno* en posición posnominal en construcciones sin determinante, así como las conjunciones *ni* y *sino* y los adverbios *jamás* y *tampoco*. Las construcciones de (23) ilustran perfectamente algunas de estas unidades:

(23) a. *¿Supongo que* **no** *habrá peligro* **alguno***?* (M.E.E.N., 25)

b. *Mi clientela* **no** *me acapara nunca* **mucho** (L.A.D.S.H., 39).

c. **No** *soñaba* **jamás** *con el muchacho* (E.V.Y.E.M., 27).

d. **No** *había* **ninguna** *pistola dentro* (M.E.E.N., 168).

e. Ralph **no** *dijo* **nada** (E.S.D.L.M., 11).

f. *Ese* **tampoco** *va a volver en un buen rato* (E.S.D.L.M., 149).

Estos términos están sujetos a la alternancia negativa con algunas excepciones. En segundo lugar, viene una serie de locuciones, sujetas a una cierta variación geográfica e histórica. Son compatibles con los inductores negativos descritos en el apartado anterior, e incluso con las voces formadas con prefijos negativos, asimilados a los inductores léxicos, como en *Es imposible / muy difícil que mueva un dedo por ayudarla* (RAE, 2010: 935). En tercer lugar, hay ciertos cuantificadores comparativos (*tanto, semejante, igual*, etc.):

(24) a. *Tampoco ha cargado* **tanto** *peso* (N.G.D.L.L.E., 937).

b. *El chico no es* **tan** *listo* (N.G.D.L.L.E., 937).

Desde el punto de vista semántico, muchas de las locuciones de polaridad negativa se agrupan en dos clases. Las del primer grupo denotan un valor mínimo asociado a una determinada escala, mientras que las del segundo expresan un valor opuesto al de la expresión nominal que forma parte de ellas. Las locuciones del primer grupo se construyen, señala la RAE (2010: 935), con sustantivos que suelen llamarse *minimizadores* porque se usan como prototipos de valores mínimos. Un número importante de sustantivos de esta categoría designan monedas de escaso valor, verduras, frutos y legumbres o medidas y magnitudes insignificantes:

(25) a. *Me voy a quedar sin* **un céntimo** (N.G.D.L.L.E., 935).

b. *No vale* **un pepino**[7] (N.G.D.L.L.E., 935).

Algunos de estos términos se usan también en **contextos positivos** con el verbo *importar* o *valer*, como en *Me importa un comino donde esté tu amigo.* En estos casos, el significado del término de polaridad negativa está próximo al que tiene en presencia del inductor negativo:

(26) *Desde que llegó, él no había hecho otra cosa que hablar y hablar de escribir* **sin** *importarle* **un comino** *si ella iba a manejar el coche o no* (N.G.D.L.L.E., 936).

En las locuciones del segundo grupo se niega el extremo de una escala, sea el superior (*No es* **gran cosa***; No* **las tiene todas consigo)**, sea el inferior (*No es* **moco de pavo**; *No se anda con chiquitas*).

Desde el punto de vista formal, las locuciones que funcionan como términos de polaridad negativa también se singularizan por la heterogeneidad. Muchas se forman con sustantivos sin artículo. Los verbos que admiten el mayor número de ellas son *haber* y, sobre todo, *tener*: *haber caso, haber color, haber duda, haber inconveniente, haber manera, haber problema, haber vuelta atrás, tener abuela, tener cara, tener ciencia, tener comparación, tener corazón, tener desperdicio*, etc. No obstante, también se forma este

7 *También se puede decir No vale un comino o No vale un pimiento (RAE, 2010: 935).*

tipo de locuciones con otros verbos: *caber duda, dar abasto, dar bola (a alguien), dar crédito, dar pie con bola, dar vela en este entierro* (*a alguien), decir palabra, dejar lugar a dudas, dejar títere con cabeza, encontrar palabras (para algo),* etc. Más amplia es la serie de modismos de polaridad negativa que se caracteriza por contener la conjunción *ni,* como los siguientes: *acertar ni una, decir ni media palabra (*también… *ni pío,… ni mu)*, *entender ni papa (o… ni jota), hacer ni caso, ni atado, ni borracho, ni en broma, ni en joda, ni en pedo, ni hecho de encargo,* etc.

I.2. La oración negativa: concepto y propiedades fundamentales

La oración negativa es ante todo una oración enunciativa o aseverativa. En efecto, en ella el hablante declara, asevera o enuncia algo. Esta enunciación la hace en la forma negativa. En otros términos, enuncia algo (un hecho, una realidad, una acción, etc.) negándolo. He aquí algunos casos concretos:

(27) a. *Nunca me había dado cuenta de esto hasta ahora* (M.E.E.N., 68).

b. *No oyó ningún disparo* (M.E.E.N., 139).

c. *A nadie di aviso del accidente* (L.C., 21).

d. *No puedo decidir nada así de repente* (E.S.D.L.M., 18).

En cada una de estas oraciones se niega algo concreto: el hecho de darse cuenta de algo (27 a), el hecho de oír un disparo (27 b), el hecho de dar aviso del accidente (27 c) y el decidir algo de repente (27 d).

La oración negativa se singulariza por determinadas propiedades, que son fundamentales a la hora de definirla. Desde la perspectiva sintáctica, tanto como la oración enunciativa afirmativa, la oración enunciativa negativa corresponde a la estructura O= Sujeto + Predicado, estructura por esencia de la oración, como puede verificarse en la serie de ejemplos siguientes:

(28) a. *Yo no estoy tan seguro* (E.P.D.L.N., 21).

b. *Mamá no quiere ir a un hotel* (E.P.D.L.N., 48).

En (28 a) el sujeto es *yo,* y el predicado, *no estoy tan seguro*. En (28 b), en cambio, *mamá* hace de sujeto, mientras que *no quiere ir a un hotel* es el predicado. Esta estructura, que se manifiesta en estas oraciones corresponde a la de la oración bimembre (S + P). Conviene precisar que una oración negativa también puede venir conformada con una estructura de oración unimembre, como se puede notar en las construcciones siguientes:

(29) a. *No había ninguna atarraya* (E.V.Y.E.M., 17).

b. *No hay ninguna herida de cuidado* (E.V.Y.E.M., 129).

Por lo demás, la oración negativa está provista de determinados marcadores formales. La pertinencia de dichas unidades queda irrebatible tanto más cuanto que son ellas las que señalan o evidencian la presencia de la negación en un enunciado oracional declarativo. Se trata concretamente de los inductores negativos y

los términos de polaridad negativa. Se ilustran en estos ejemplos:

(30) a. *No creía nada* (E.S.D.L.M., 8).

b. *Un hombre no se pierde nunca en el mar* (E.V.Y.E.M., 48).

En estos ejemplos hay un único inductor negativo. Se trata del adverbio *no*. En cambio, hay dos términos de polaridad negativa, a saber, *nada* (30 a) y *nunca* (30 b).

Asimismo, las oraciones aseverativas negativas se singularizan por tener ámbito: el ámbito de la negación. Dicho ámbito designa el dominio sintáctico afectado por la negación. He aquí dos casos llamativos:

(31) a. *No vio la aleta del otro* (E.V.Y.E.M., 62).

b. *No era un payaso* (E.P.D.L.N., 34).

En (31 a) el ámbito de la negación es *vio la aleta del otro*, mientras que en (31 b) es *era un payaso*.

Desde la perspectiva semántica, las oraciones aseverativas negativas son una categoría de oraciones que llevan en sí semas de /oposición/, /refutación/, /objeción/ y de /negación/. De este modo, este tipo de oración ayuda al hablante a refutar algo, a formular una objeción acerca de algo dicho o presentado, a denegar. Resumiendo, queda obvio que la oración aseverativa negativa española se singulariza por un número importante de peculiaridades. Ahora, ¿cabría la posibilidad de encontrar las mismas peculiaridades en una lengua como el bulu?

II. Análisis

Entre los distintos propósitos comunicativos que pueden proponerse expresar los hablantes tanto del español como del bulu, viene la negación por medio de las oraciones aseverativas negativas. ¿Esta categoría de oración aseverativa es idéntica en ambos idiomas? La respuesta a esta pregunta constituye el telón de fondo de este núcleo argumentativo de nuestro trabajo.

II.1. Similitudes entre el español y el bulu

Las oraciones enunciativas negativas del español y las del bulu comparten un número importante de similitudes. Desde el punto de vista morfosintáctico, en primer lugar, la oración enunciativa negativa tanto en español como en bulu se singulariza por desvelar dos facetas, esto es, ora puede ser simple, ora puede ser doble. Las construcciones de (32) constituyen glosas palmarias:

(32) a. *Mə a jə kə sɔ akití.*

a'. *No vendré mañana.*

b. *Akumba a – á tili* **kik** *kalat.*

b'. *Akumba* **no** *escribe* **ninguna** *carta.*

Las construcciones de (32 a) y de (32 a') corresponden a la negación simple, pues cuentan tan solo con los inductores *jə* (32 a) y *no* (32 a'). En (32 b) y (32 b')

se trata más bien de la negación doble. Viene marcada por las unidades *á…kik* (32 b) y *no…ninguna* (32 b').

En segundo lugar, tanto en bulu como en español, las oraciones enunciativas negativas corresponden a la estructura O = Sujeto + Predicado, como puede observarse en las secuencias fonemáticas que se aducen a continuación:

(33) a. *El viejo no les hacía caso* (E.V.Y.E.M., 65).

b. *Mamá no quiere ir a un hotel* (E.P.D.L.N., 48).

c. *Mengue a – á di kik.*

d. *Esa wɔm a – á bam kik.*

Todas estas oraciones están hechas de sujetos y de predicados. Los sujetos son *El viejo* (33 a), *mamá* (33 b), *Mengue* (33 c) y *Esa wɔm* (33 d), mientras que los predicados son *no les hacía caso* (33 a), *no quiere ir a un hotel* (33 b), *a – á di kik* (33 c) y *a – á bam kik* (33 d). En estos ejemplos conviene precisar que todos los marcadores de la negación se insertan en el sintagma verbal. En tercer lugar, la oración enunciativa negativa en ambas lenguas está provista de determinados marcadores. Estos marcadores son de dos tipos, a saber, los inductores negativos, por una parte, y los términos de polaridad negativa, por otra parte. He aquí algunos casos patentes:

(34) a. *Yo no veo nada ahí* (L.A.D.S.H., 193).

b. *No puede faltar ninguna* (L.A.D.S.H., 207).

c. *No hay nadie* (L.A.D.S.H., 45).

(35) a. *Evina a – á zu ki.*

b. *Elanga a – á wulu ki.*

En (34) el principal inductor negativo es *no*, mientras que *nada* (34 a), *ninguna* (34 b) y *nadie* (34 c) hacen de términos de polaridad negativa. En (35), en cambio, el principal inductor negativo es *á*, y el término de polaridad negativa es *ki.*

En cuarto lugar, la oración negativa en español y en bulu tiene ámbito:

(36) *Mə a jə kə sɔ akiti.*

(37) *Mi madre no irá al campo mañana.*

El ámbito de la negación de la oración de (36) es *sɔ akiti*, mientras que el de la oración de (37) es *irá al campo mañana.*

Desde el enfoque semántico, en ambos códigos lingüísticos la oración negativa lleva en sí los mismos semas básicos, a saber, /oposición/, /refutación/, /objeción/, /denegación/. En efecto, es una clase de oración aseverativa que se usa para refutar el estado de cosas, la realidad o la acción denotada por el verbo con el que se relaciona. Las construcciones siguientes constituyen una clara ilustración de ello:

(38) *No sabes nadar bien* (E.S.D.L.M., 8).

(39) *Nkolo a – á wulu ki (Nkolo no anda).*

En (38) se niega (o se refuta) el hecho de que 'alguien sepa nadar bien'. En cambio, en (39) se niega o se rechaza el hecho de que 'Nkolo ande'.

II.2. Discrepancias

Importa precisar que, de modo general, hay muy pocas discrepancias entre la oración declarativa negativa del español y la oración declarativa negativa del bulu. Tales discrepancias son esencialmente de índole morfosintáctica. Por una parte, en bulu, es de notar que el tiempo del verbo influye ineludiblemente en la construcción de la oración negativa. A este propósito, Ndi (2001: 36) arguye que cuando el verbo está conjugado en el pasado se debe usar la partícula *ndzi (nji)* que es la forma negativa del auxiliar *avoir (haber)* conjugado en el pasado entre *a* y *ki*, que, cabe precisarlo, se convierte en *kə* en semejante circunstancia. El verbo, por su parte, se coloca al final de la expresión, como puede verse en las secuencias siguientes:

(40) a. *Elanga a – á ndzi kə tili kalat.*

b. *Elanga a – á ndzi kə sɔ.*

Las oraciones negativas de (40) tienen como formas afirmativas *Elanga a kə tili kalat* y *Elanga a nga tili kalat*, respectivamente. En esta forma (forma afirmativa) se nota efectivamente que el verbo viene conjugado en el pretérito (pretérito perfecto simple de indicativo, pretérito imperfecto de indicativo, pretérito perfecto compuesto de indicativo). Por otra parte, el indefinido negativo español *nadie* tiene un equivalente heterocategorial en bulu. En efecto, en español lo que se conoce como pronombre indefinido negativo en español corresponde en bulu con un sustantivo. Parecido sustantivo es *mot*. Esta unidad lingüística se ilustra en las oraciones que se enuncian a continuación:

(41) a. *Mot a – á ndzi kə sɔ.*

b. *Nadie ha venido.*

(42) a. *Mə ndzi kə jən mot.*

b. *No vi a nadie.*

El propósito de este núcleo argumentativo de nuestro trabajo ha sido poner de relieve las similitudes y las discrepancias de la oración enunciativa negativa española y la oración enunciativa negativa bulu. Se desprende, en resumidas cuentas, que la oración negativa en ambas lenguas es casi idéntica, pues esta clase de oración desvela casi el mismo comportamiento morfosintáctico en ambos idiomas. Ahora, ¿en qué patrones se fundamenta la traducción de esta clase de oraciones en los dos códigos lingüísticos?

III. Pautas traductológicas

Desde la perspectiva lingüística, la traducción de la oración enunciativa negativa en ambos idiomas se fundamenta, a nuestro juicio, en tres variables, a saber, la clase de negación de la que se trata, los marcadores de la misma, así como el tiempo verbal empleado. En primer lugar, para traducir una oración enunciativa negativa del español al bulu o del bulu al español conviene examinar minucio-

samente la clase de negación, pues ayuda al traductor a seleccionar las palabras idóneas a la hora de traducir. Si se trata, por ejemplo, de la negación simple, esto es, una oración enunciativa negativa que cuenta tan solo con un marcador negativo, obvio es que en ambas lenguas dicho marcador va a conservarse, como puede comprobarse en las secuencias que se dan a continuación:

(43) a. *Pepá a jə kə sɔ akití.*

b. *Papá no volverá mañana.*

A partir de estos dos ejemplos se deduce que el marcador de negación *kə* del bulu se traduce por *no* al español. En caso de una oración que lleva en su seno dos marcadores de la negación en bulu, precisamente, en español a la hora de traducir no se empleará forzosamente esos dos marcadores:

(44) a. *Elanga a – á wulu kik.*

b. *Elanga* **no** *anda.*

(45) a. *Nkolo a – á kus kik dzom.*

b. *Nkolo* **no** *compra* **nada**.

En (44) se nota que en bulu hay doble negación con *á…kik* que se traduce al español con *no.* En (45) la doble negación se realiza en ambas lenguas.

En segundo lugar, en la traducción de oraciones negativas en ambas lenguas caben los marcadores de negación, a saber, los inductores negativos y los términos de polaridad negativa. La distribución de estas piezas léxicas es sustancial en la tarea traductológica. En ambas lenguas rodean el verbo, como puede observarse a continuación:

(46) a. *Eyum a – á lonə kik mot.*

b. *Eyum* **no** *llama a* **nadie**.

En tercer lugar, a la hora de traducir una oración enunciativa negativa de una de las dos lenguas a la otra es imprescindible escrutar muy detenidamente el tiempo del verbo de la oración. De hecho, en bulu particularmente cuando el verbo está conjugado en un tiempo pretérito del modo indicativo cabe el empleo obligatorio de la partícula *ndzi (nji).* Se recuerda que tal partícula es la forma negativa del auxiliar *haber (en bulu, por supuesto)* conjugado en el pretérito. Esta partícula se inserta entre *á* y *ki* (que se convierte en *kə* en este contexto). Las oraciones que se aducen a continuación evidencian esta peculiaridad del bulu, así como sus equivalentes en español:

(47) a. *Ebenezer a á – ndzi kə kus dzom.*

b. *Ebenezer no compró nada.*

(48) a. *Eteme a á – ndzi kə kɔbo.*

b. *Eteme no habló.*

De lo que precede, la traducción de oraciones enunciativas negativas en ambos códigos lingüísticos se fundamenta en determinadas variables morfosintácticas. Son concretamente la clase de negación expresada, la distribución de los marca-

dores de la negación en la oración y el tiempo verbal empleado. La trascendentalidad de dichas variables queda inequívoca en el proceso de transposición de las oraciones enunciativas negativas de una de esas dos lenguas a la otra.

Conclusiones

El presente artículo se centra en el análisis contrastivo del funcionamiento morfosintáctico de la oración aseverativa negativa en dos lenguas dispares en el plano genealógico: el español y el bulu, desde el enfoque estructuralista. En la perspectiva metodológica, este estudio se fundamenta en dos puntos esenciales. El primero consiste en tratar de averiguar si la oración aseverativa negativa española y la del bulu tienen el mismo funcionamiento morfosintáctico. El segundo, en cambio, trata de formular algunas pautas traductológicas para proponer traducciones cabales y castizas de esta clase de oraciones en ambos idiomas. Con vistas a alcanzar ambos puntos de vista, es imprescindible partir de los principios teóricos del Estructuralismo lingüístico en general. De acuerdo con esta teoría lingüística, la oración enunciativa negativa es una subclase de oración en la que el hablante enuncia algo negándolo o refutándolo. A nivel formal, esta refutación viene marcada por determinadas piezas léxicas, a saber, los inductores negativos y los términos de polaridad negativa. Las conclusiones a las que hemos llegado después de los análisis realizados son de tres órdenes.

En primer lugar, tanto en español como en bulu, la oración enunciativa negativa es casi idéntica. En efecto, las similitudes que comparten ambas oraciones enunciativas negativas (la oración enunciativa negativa del español y la del bulu) permanecen tan relevantes que parecen cancelar las pocas discrepancias que los desemejan.

En segundo lugar, la traducción de oraciones enunciativas negativas en los dos códigos lingüísticos se sustenta en determinadas variables morfosintácticas, esto es, la clase de negación expresada, la distribución sintáctica de los marcadores de la negación y el tiempo verbal empleado; lo que evidencia que el proceso de transposición de esta clase de oraciones de una de esas lenguas a la otra da lugar a una especie de trascendencia de dichas variables.

En tercer lugar, aunque las dos lenguas no pertenecen a la misma familia lingüística, comparten un número importante de similitudes sintácticas.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR ESPAÑA, David. *Gramática. Lengua española*, Mallorca, Larousse Editorial S.L., 2010.
- ALCARAZ VARÓ, Enrique y MARTÍNEZ LINARES, María Antonia. *Diccionario de lingüística moderna*, Barcelona, Ariel S.A., 1997.
- BORGES, Jorge Luis. *Ficciones*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1986.
- BROWN, Dan. *El código Da Vinci*, Barcelona, Umbriel Editores, 2003.
- _____ *El símbolo perdido*, Barcelona, Umbriel Editores, 2000.
- CAMUS, Albert. *La caída*, Paris, Éditions Gallimard, 1956.
- CELA, Camilo José. *Viaje a la Alcarria,* Madrid, Revista de Occidente, 1948.
- CHRISTIE, Agatha. *El asesinato de Roger Ackroyd*, Glasgow, Collins, 1927.
- _____ *Muerte en el Nilo*, Londres, Collins Crime Club, 1937.
- CONAN, DOYLE, Arthur. *Las aventuras de Sherlock Holmes,* Londres, The Strand Magazine, 1892.
- DI TULLIO, Ángela y MALCUORI, Marisa. *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*, Montevideo, ANEP. ProLEE, 2012.
- DUMAS, Alexandre. *La dama de las camelias*, Bruselas, Arcilla, 1999.
- GILI GAYA, Samuel. *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Biblograf, 1980.
- GOLDING, William. *El señor de las moscas*, Madrid, Alianza Editorial, 1954.
- GÓMEZ de AVELLANEDA, Gertrudis. *Sab*, Madrid, Imprenta Calle del Barco n°26, 1844.
- GOYTISOLO, Juan. *Reivindicación del conde don Julián*, México D.F., Joaquín Moritz, 1973.
- GUTHRIE, Malcolm. *The Bantu Languages of West Equatorial Africa, Handbook of African Languages,* part 2. London, Oxford University Press., 1953.
- GUTIÉRREZ ARAUS, María Luz y otros. *Introducción a la lengua española*, Madrid, Editorial Centro de estudios Ramón Areces S.A., 2005.
- HERMINGWAY, Ernest. *El viejo y el mar*, Nueva York, Charles Scribner's sons, 1952.
- LAFORET, Carmen. *La isla y los demonios*, Barcelona, Ediciones Destino, 1952.
- MARTÍ, Antonia y otros. "La negación en español: análisis y tipología de patrones de negación", *Procesamiento del Lenguaje Natural*, n° 57, 2016, pp. 41-48.
- MONSERRATE MACÍAS ALVIA, Aida y otros. *Compendio de gramática española y apuntes sobre redacción*, Alicante, Área de Innovación y desarrollo S.L., 2019.
- NDI, Germain Télesphore, *Boceto de un análisis sintáctico de la oración bulu: enfoque generativo* (tesis de maestría en lingüística general), Yaundé,

Universidad de Yaundé, 2001.
— PUIZ, Manuel. *El beso de la mujer araña*, Barcelona, Seix Barral, 1976.
— REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa, 2010.
— RIERA, Carme. *En el último azul.* Madrid, Alfaguara. 1996.
— RUIZ ZAFÓN, Carlos. *El príncipe de la niebla*, Barcelona, Planeta, 1993.
— RUIZ ZAFÓN, Carlos. *La sombra del viento*, Barcelona, Planeta, 2001.
— SANZ ALONSO, Beatriz. "La negación en español", Actas VI, ASELE, 1995.
— SARMIENTO, Domingo Faustino. *Facundo. Civilización y barbarie*, Madrid, Cátedra, 1993.
— VARGAS LLOSA, Mario. *Fiesta del chivo*, Madrid, Alfaguara. 2000.
— VÁZQUEZ-FIGUEROA, Alberto. *Xaraguá*, Barcelona, Plaza y Janés, 1992.
—

IV

Litterature

Erwachsenenstimmen und Erwachsenenbilder in Preußlers Kinderbüchern

Alain Belmond Sonyem
Université de Yaoundé 1/Universität Leipzig
alainsonyem@yahoo.fr

Zusammenfassung

Erwachsene spielen in der Kinder- und Jugendliteratur eine zentrale Rolle, nicht nur als Produzenten, Vermittler und Rezipienten von Kinderbüchern, sondern auch als Figuren oder Erzähler innerhalb der Texte. Ihre Stimmen, die in den Texten allgegenwärtig sind, werfen oft Fragen darüber auf, was sie zu sagen haben und wie ihre Autorität gegenüber dem Kind zum Ausdruck kommt. Ausgehend von Preußlers besonderer Stellung als Geschichtenerzähler im kinderliterarischen Feld untersucht dieser Artikel, warum Erwachsene in Texten sprechen und welche Bilder dabei entstehen. Drei Kinderbücher aus verschiedenen Schaffensperioden Preußlers werden im Hinblick auf ihre Darstellungen von Erwachsenen und die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern analysiert: Der kleine Wassermann (1956), Das kleine Gespenst (1966) und Herr Klingsor konnte ein bisschen zaubern (1987). Die Analyse zeigt traditionelle Familienrollenbilder sowie die Allgegenwart männlicher Stimmen als Vater, Lehrer oder Freund der Kinder. Es wird der Schluss gezogen, dass aus diesen verschiedenen Stimmen die Stimme Preußlers selbst als Erzieher zu hören ist.

Schlüsselwörter

Kinderliteratur, Preußler, Erwachsene, Erzähler, Familienrollenbilder.

Abstract

The adults play a central role in children's and young adult literature, not only as producers, mediators and recipients of children books, but also as characters or narrators inside the texts.

Their voices that are omnipresent in the texts often raise questions on what they have to say and how their authority is expressed to the child. Using Preußler's special position in the field of child literature as a storyteller, this article explores why adults speak in texts, and which images appear in them. Three children's books from different periods of Preußler's work are analyzed with regard to their adult representations and adult-child relationships: Der kleine Wassermann (1956), Das kleine Gespenst (1966) und Herr Klingsor konnte ein bisschen zaubern (1987). The Analysis reveals traditional family role models as well as the ubiquity of male voices as father, teacher or children's friend. It is concluded that the voice of Preußler himself as an educator can be heard from these different voices.

Keywords

children's literature, Preußler, adults, narrators, family role models

Short Bio

Dr. Alain Belmond Sonyem is a lecturer in German-language literature and regional studies at the Higher Teacher Training College of the University of Yaoundé I in Cameroon. His research focuses on postcolonial children's and young adult literature, coexistence, and racism. He is a member of the Society for Children's and Young Adult Literature Research and recipient of the AGNES (African German Network for Excellence in Science) Award for Junior Researchers 2018, offered by the Humboldt Foundation.

Einleitendes: Zur Erwachsenenzentriertheit der Kinder- und Jugendliteratur

Die Kinderliteratur ist eine stark erwachsenenzentrierte Gattung. Dass alle Spielregeln von den Erwachsenen bestimmt werden, brachten Robert Escarpit und Vagne-Lebas (1988, 225) zur Schlussfolgerung, dass die Kinder- und Jugendliteratur (KJL) eine quasi widersinnige Lage innerhalb der literarischen Produktion insofern darstellt, als der/die kindliche Adressat/in total abwesend in der Produktion ist und nur als letzte Instanz (Lesende) erscheint, obwohl er/sie zugleich omnipräsent im Text ist. Reiner Wild (1990, 225) sprach sogar von einer den gedachten Adressat/innen oktroyierte Literatur. Es ist eigentlich festzustellen, dass die meisten Autor/innen, Illustrator/innen, Übersetzer/innen, Buchbearbeiter/innen Erwachsene sind, und dass sogar kindliche und jugendliche Autor/innen immer von Erwachsenen begleitet werden. Was die Vermittlung angeht, sind Verlagsarbeit, Druck, Werbung, Rezension, Empfehlung, wissenschaftlicher und pädagogischer Umgang mit Kinderliteratur immer noch Aufgabe von Erwachsenen. Was die Rezeption angeht, ist neben dem Phänomen Mehrfachadressierung oder *All Age* bzw. *Crossover Literatur* (vgl. Blümer 2012, o.S) auch die Tatsache festzustellen, dass die Erwachsenen meistens als erste Leser/innen von Kinderbüchern fungieren und das Buch noch nicht lesefähigen Kindern vorlesen müssen. „Preußlers Bücher zu lesen ist (…) nicht nur für die Kinder, sondern auch für Erwachsene eine Freude". Mit dieser Aussage unterstreichen Antje Arnold und Tamara Buckova (2023, 146) das Interesse, das Erwachsene als Rezipient/innen an Preußlers Werk haben könnten, was fragen lässt, woher dieses Interesse und wozu, ob die Kinderbücher von Preußler als Mittel der Selbstfindung von Erwachsenen fungieren. Innerhalb kinderliterarischer Texte kommen Erwachsene in verschiedenen Formen und Funktionen vor. Dazu gehören die Rollen von Erzählinstanzen und Figuren, wodurch sie ihre Stimmen hören lassen. Der vorliegende Beitrag widmet sich dem Wie und dem Wozu von Erwachsenenstimmen in Preußlers Kinderbüchern. Bezug wird auf Preußlers Sonderstellung im kinderliterarischen Feld als Geschichtenerzähler genommen (vgl. Benner und Weinmann 2023, 7) und zum einen postuliert, dass sich aus den Erwachsenenstimmen bestimmte Erwachsenenbilder erschließen lassen, zum anderen, dass aus den Erwachsenenstimmen in Preußlers Kinderbüchern die Stimme des Autors selbst zu hören ist. Analysiert werden drei Kinderbücher aus verschiedenen Schaffungsperioden Preußlers hinsichtlich ihrer Erwachsenendarstellungen bzw. Erwachsenen-Kinder-Beziehungen: *Der kleine Wassermann* (1956), *Das kleine Gespenst* (1966) und *Herr Klingsor konnte ein bisschen zaubern* (1987). Fokussiert wird auf drei wichtige Instanzen der Kindererziehung: die Eltern, die Lehrer/innen und der Kinderfreund.

Erwachsenenstimmen und Erwachsenenbilder

Nach Gerard Genette (1972, 301-310) lässt jeder Erzähltext Rückschlüsse darüber zu, wer die Geschichte erzählt (Erzählstimme) und wer sie wahrnimmt (Fokalisierung). Daraus geht hervor, dass der Erwachsene als allwissender heterodiegetischer Er-Erzähler und als homodiegetischer bzw. autodiegetischer Ich-Erzähler (als erwachsener Ich-Erzählender oder als Erwachsener im Kindesgewand) im Kinderbuch auftreten kann, oder auch als sprechende bzw. mitsprechende Figur. Dabei kann er ein auktoriales oder personales Erzählverhalten verkörpern (vgl. Stanzel 1981, 26f). Seine Stimmlage kann männlich oder weiblich, hoch oder tief wirken. Was den Ton angeht, kann er getragen oder düster sein und ein Gefühl von Trauer oder Unruhe hervorrufen. Er kann auch spannend sein und Angst und Vorfreude hervorrufen. Der Ton kann weiterhin humorvoll sein und den Lesenden zum Lachen oder Lächeln bringen, wobei er spielerisch, witzig oder ironisch wirkt. Ebenfalls werde ein sarkastischer Ton oft eingesetzt, um den Lesenden zum Lachen zu bringen oder ihn zu amüsieren. Er könne beißend oder kritisch wirken (vgl. Tristen Bonacci o.J). Genette (1972, 312-313) unterscheidet fünf Funktionen von Erzählerstimmen: Die „fonction narrative" (die Geschichte darstellen), die „fonction de régie" (die Handlung gestalten), die „fonction phatique" (Kontakt mit den Zuhörenden aufnehmen und halten), die „fonction conative" (die Hörenden zu etwas bewegen) und die „fonction communicative" (den Adressat:innen etwas mitteilen).

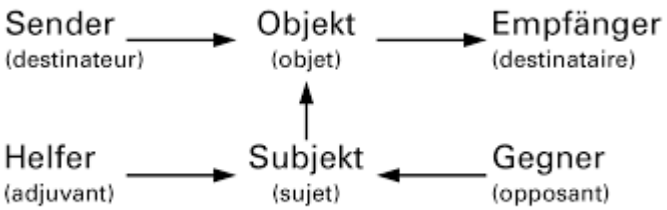
Als Adressat/innen der Erwachsenenstimmen in Kinderbüchern gelten das Kind als Zuhörende und Mitsprechende, sowie andere Erwachsenen als Zuhörer/innen und Mitsprecher/innen, und zuletzt der sprechende Erwachsene selbst im Falle von Monologen oder inneren Monologen. In diesem Beitrag wird nur der erste Fall berücksichtigt, das heißt die Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen. Es wird untersucht, ob man von einer symmetrischen oder asymmetrischen Kommunikation sprechen kann, und wie die Erwachsenenautorität in Preußlers Kinderbüchern zum Ausdruck kommt. Marielle Durand (1976, 224-225) unterscheidet in ihrem Aufsatz *La relation adulte- enfant dans la littérature enfantine* zwei Manifestierungsarten der Erwachsenenautorität in der Kinderliteratur, nämlich positive und negative Manifestierungen. Zu den positiven Manifestierungen unterscheidet sie zwischen Befehlen, Entscheidungen und Anweisungen einerseits, andererseits zwischen Gratulationen, Zustimmungen und Erlaubnisse. Als negative Manifestierungen der Erwachsenenautorität nennt Durand zum einen repressive Manifestierungen (Drohungen, Verbote,

Ablehnungen), zum anderen korrigierende Manifestierungen (Vorwürfe, Strafen). Darüber, wie die Kinder auf diese Manifestationen reagieren, zählt sie einerseits positive Reaktionen (Vertrauen, Bitte um Entschuldigung, Liebe, Schuldgefühl, Buße sowie Gehorsam, Geständnis, Selbstbestrafung, Auflösungen, Selbstkorrektur), andererseits negative Kinderreaktionen (Angst, Misstrauen, Frustration, Unsicherheit, Ohnmacht, Ungerechtigkeitsgefühl sowie Umgehung der Autorität, Widerstand, Revolte). Durch die Manifestierungsarten der Erwachsenenautorität in Preußlers Kinderbüchern können Erwachsenenbilder bestimmt, und daraus die Autorität Preußlers selbst erschlossen werden.

Zu den Erscheinungsformen der Erwachsenen in der Kinderliteratur lässt sich schließlich anmerken, dass die Erwachsenen, - egal ob in realistischer oder in phantastischer Kinderliteratur - als Erzähler/innen oder als Figuren erscheinen. Als Figuren treten sie meistens als Nebenfiguren auf, meistens aber auch als Hauptfiguren mit besonderen kindernahen Merkmalen oder mit Merkmalen, die die Kinder erfreuen oder anlocken. Was ihre Funktionen in der Handlung angeht, erscheinen sie meistens als Auftraggeber/innen, Helfer/innen oder als Gegner/innen des kindlichen Subjekts, wenn man sich auf das Aktantenschema von Julien Greimas (1966, 45) stützt.[1] Sie können aber auch als Subjekte erscheinen. Die auftretenden Erwachsenen sind meistens: die Großeltern (Oma und Opa), die Eltern (Papa und Mama), die Lehrer/innen (Klassenlehrer/innen und Schuldirektor/innen), die erwachsenen Kinderfreund/innen oder Kinderfeind/innen. sowie die Kinder, die sich als Erwachsene verhalten. In diesem Beitrag werden nur diejenigen Erwachsenen Instanzen berücksichtigt, die eine enge Beziehung zu Kindern haben und eine gewisse Autorität ihnen gegenüber verkörpern: Die Eltern, die Lehrer/innen. und die Kinderfreund/innen.

---

1 Algirdas Julien Greimas entwarf ein Aktantenmodell zur Beschreibung elementarer Handlungsbeziehungen in narrativen Texten vor. Dabei unterschied sie insgesamt sechs Aktanten, die jeweils eigene Handlungsrollen übernehmen, in drei paarweisen Beziehungen zueinander stehen: Ein Subjekt begehrt ein Objekt und wird dabei von einem Gegner bzw. Opponenten behindert oder auch von einem Helfer bzw. Adjuvanten unterstützt; schließlich erhält es das Objekt vom Sender und wird damit selbst zum Empfänger oder gibt das Objekt an diesen weiter. Vgl. Hans Jürgen Wulff (o.J.) Zur Abbildung, vgl. Gloria Withalm 2019, 6.



Der Kleine Wassermann: patriarchales Kinderbuch?

Der kleine Wassermann von Preußler handelt von einem Wassermann und seiner Frau, die ein Kind bekommen, das in der Geschichte als „der kleine Wassermann" genannt wird. Zu seinem Ehren organisieren sie eine große Feier, wo verschiedene Gäste eingeladen werden, essen und dem Kind Glück und Gesundheit wünschen. Der kleine Wassermann erkundet sehr schnell die äußere Welt, unter der Begleitung seines Vaters. Später lernt er weitere Wassergestalten kennen, darunter der alte Karpfen Cyprinus, auf dessen Rücken er wandern kann. Von da an durchstreift der kleine Wassermann jeden Tag den Mühlenweiher und erlebt stets ein neues Abenteuer. Dabei gibt es aber auch unerfreuliche Begegnungen, wie mit dem hässlichen Neunauge, das dem kleinen Wassermann auch im Schlaf verfolgt. Eines Tages nimmt ihn sein Vater mit aufs Land, wo der staunende Wassermann die Menschen kennen lernt und noch aufregendere Dinge erlebt . Die Elternfiguren spielen also eine wichtige Rolle in der Geschichte.

Die Mutter ist die allererste erwachsene Figur, die zu Wort in Preußlers erstem Kinderbuch kommt. Sie ist auch die letzte. Das erste Wort wendet sich an ihren Mann und das letzte an ihr Kind. Sie ist auch diejenige, die auf den Buchtitel verweist: „Ja, einen richtigen kleinen Wassermann". In der Geschichte hat sie nur zwei Gesprächspartner: Ihren Mann und ihr Kind. An ihren Mann wendet sie sich meistens befehlend aber mit leiser weiblicher Stimme und ruhigem Ton. Sie stellt auch Fragen, um Freude oder Überraschung auszudrücken. Ihre Aussagen sind auch mit Ironie und Vorwürfen geprägt. Sie ist ganz unsicher, wie sich ihr Mann um das Kind kümmert.

Die Positiven Manifestationen der Mutterautorität dem kleinen Wassermann gegenüber sind Befehle und Gute-Nacht-Wunsch. Als negative Manifestationen sind Vorwürfe und Zorn zu zählen. Die Reaktionen des Kindes sind stets positiv. Das kann folgendermaßen schematisiert werden:

Ausdrucksweise der Mutterautorität	Stimme	Reaktion des Kindes
Zweifel, ob die Entscheidung des Kindes hinauszugehen, gut ist.	„Was das Schönste ist?" überlegte die Wassermannmutter (S. 20)	Schafft es, die Mutter zu überreden
Macht sich Sorgen um das Kind	„Wo hast du so lang gesteckt?" (S. 47)	Schämt sich

Macht dem Kind Vorwürfe Gibt gleichzeitig Ratschläge	„Weißt du nicht, dass man krank wird, wenn man sich trockene Füße holt? Warum bist du nicht rechtzeitig heimgekommen?“ (S. 48)	Keine Widerrede
Ist zornig darüber, dass das Kind hinausgegangen ist.	„Wie du aussiehst! Du hast ja ganz trockene Füße!“ (S. 48)	Sieht elend aus
Gibt Befehle	„Marsch jetzt, ins Bett mit dir! Aber schnell!“ (S.48)	Gehorcht der Mutter und schläft
Gute-Nacht-Wunsch	„Gute Nacht, kleiner Wassermann!“ (…) Es war eine gute Stimme, er kannte sie. (…) „Gute Nacht, kleiner Wassermann!“ , sagte die Stimme noch einmal. (S. 126).	Freut sich

Abbildung 1: Die Mutterstimme

Die Satzarten (Fragesätze und Ausrufesätze) vermitteln das Bild einer autoritären und schützenden Frau, die aber auch sehr reserviert ist. Ihre Stimme wird als gut beschrieben : „es war eine gute Stimme“ (S. 126). Im Text wird die Mutterfigur mit folgenden Wörtern beschrieben: „Die Wassermannfrau“, „die Mutter des kleinen Wassermanns“, „die Wassermannmutter“. Dass sie nicht namentlich genannt wird, deutet darauf hin, dass mehr Wert auf ihre Mutterrolle gelegt wird. Sie Kommt zu Wort nur zwanzig Mal, wobei sie sich dreizehnmal an ihren Mann und siebenmal an ihr Kind wendet. Sie wird also meistens stummgeschaltet und übernimmt die traditionelle Rolle der Frau, denn sie bringt das Kind zur Welt, bleibt zu Hause, kocht und richtet die Betten und vor allem spielt die Rolle des Über-Ichs dem Kind gegenüber, indem sie seine Pläne und Handlungen stets kontrolliert. Obwohl sie sich als streng und schützend erweist, scheint die Mutter eine bestimmte ihr zugewiesene Stelle zu respektieren. Sie ist zwar unzufrieden, dass der kleine Wassermann hinausgeht, muss aber die Entscheidung ihres Mannes respektieren und für einmal dem Kind nicht widerspricht:

„Aber weißt du denn auch, was das Schönste ist?“, fragte der kleine Wassermann nun.

„Was das Schönste ist?“, überlegte die Wassermannmutter.

„Jawohl!“, rief der kleine Wassermann strahlend. „Das Schönste ist, dass ich

jetzt nicht mehr daheim bleiben muss, dass ich endlich hinaus darf! Ich werde von nun an den ganzen Tag draußen herumschwimmen! – Freust du dich gar nicht darüber?"

Da sagte die Wassermannmutter: „schon, schon … Aber nehmt mir's nicht übel, ich glaube, ich muss in die Küche zurück, sonst brennt mir die Suppe an…"

Aber das sagte sie nur, weil sie spürte, dass ihr schon wieder die Tränen kamen und weil sie den beiden nicht zeigen wollte, wie schwer es ihr wurde, den kleinen Wassermann schon aus dem Haus zu lassen (Preußler 1956, 20-21).

Betrachtet man die äußere Welt als Objekt des Subjekts (des kleinen Wassermannes), so kann schlussgefolgert werden, dass die aktantielle Rolle der Mutter Gegnerin ist, obwohl sie sich als ohnmächtig erweist, hingegen ist der Vater zugleich Auftraggeber und Helfer.

Im Gegensatz zur Mutter kommt der Vater am meisten zu Wort. Als Gesprächspartner/innen hat er alle Figuren, dazu seine Frau, der er meistens widerspricht: : „ Ja, ja. Aber warten wir erst einmal ab, ob er wirklich so krank wird, wie du dich fürchtest. Ein Wassermannjunge, der niemals mit trockenen Füßen nach Hause kommt, ist doch kein Wassermann" (ebd., 48). Im Gegensatz zur Mutter reagiert er sehr emotional und legt viel Wert auf Details, deshalb prüft er den ganzen Körper des Kindes und bedient sich beim Sprechen meistens Wiederholungen. Obwohl die Mutter die erste sprechende Figur im Buch ist, ist der Vater das erste Gesprächspartner des Kindes. Er singt und tanzt mit dem Kind und spielt dabei die Rolle des Kinderfreundes. Er übernimmt die Lehrerrolle, indem er das Kind die äußere Welt erkunden lässt und bestimmte Naturphänomene erklärt: die Luft, den Regen, den Mond, die Menschen, die Jahrestage. Zu den positiven Manifestationen der Vaterautorität zählen positive Entscheidungen oder Angebote, Befehle, Ermunterung, Vorschläge und Belehrungen. Als negative Manifestationen gibt es Warnungen, Vorwürfe und Strafen. Daraus lässt sich das Bild eines autoritären Vaters schlussfolgern, der aber als Kinderfreund, Lehrer und Betreuer dem Kind gegenüber fungiert.

Ausdrucksweise der Vaterautorität	Stimme	Reaktionen des Kindes
Singt und tanzt mit dem Kind	„Wir haben einen kleinen Wassermann! Wir haben einen kleinen Wassermann!“ (S. 7)	Strampelt vergnügt mit Armen und Beinchen
Antwortet positiv auf die Fragen des Kindes Lehrt ihn gute Manieren	Er fragte seinen Vater: „Warum darf ich nicht hinaus?“ „Ja, warum?“ gab der Wassermannvater zur Antwort. „Weil man im bloßem Hemd eben nicht vor die Tür darf, das schickt sich nicht. Aber ich werde dir etwas zum Anziehen besorgen, du bist ja nun groß genug.“ (S. 18)	Freut sich
Befehle	„So, und nun wollen wir also zum ersten Mal miteinander ausschwimmen. Halte die Augen offen, mein Junge, damit du auch recht viel siehst und damit du der Mutter hinterher alles erzählen kannst.“ (S. 22) „Aber zuvor musst du noch deiner Mutter auf Wiedersehen sagen.“ (S. 22) „Genug jetzt!... Ich dächte, wir sollten uns nun auf den Weg machen!“ (S. 23)	Nickt Gehorcht dem Vater
Warnung Vorwürfe	„Wage dich nicht hinein, du bleibst hängen!“ (S. 25) „Siehst du, das hast du davon, dass du justament noch nicht aufhören wolltest! Ich hätte mich nie darauf einlassen dürfen!“ (S. 27)	Nimmt die Warnung nicht wahr „Ach, lass mich nur“

Setzt das Kind ins Vertrauen, wenn es die Namen der Fische nicht merken kann	„Das ist mir im Anfang genauso ergangen".. „Darüber brauchst du nicht ungeduldig zu werden, das gibt sich in einigen Tagen." (S. 23)	Vertraut seinem Vater
Beschützt das Kind	„Ich denke, du solltest den Rest der Nacht mit in meinem Bett schlafen" (S. 35)	
Erklärt dem Kind manche Dinge.	„ Sie (Menschen) können im Wasser nicht leben" (S. 40)	
Stellt sich sicher, dass das Kind richtig handelt	„Versprichst du mir, dass du beizeiten zurückkommst?" (S. 49)	Unterwirft sich
Schimpft und bestraft das Kind	„Was denkst du dir eigentlich?" (…) Wir sollen wohl alle vertrocknen, wie? Der Weiher ist schon zur Hälfte leer! Und warum? Weil der kleine Herr Wassermann Unsinn macht und die Schleuse sperrangelweit aufleiert! Bürschlein, das kostet dich fünfundzwanzig!" (S. 79)	

Abbildung 2: Die Vaterstimme

Die Wortergreifungen der Elternfiguren in *Der kleine Wassermann* sowie die vorkommenden Elternbilder lassen an die Elternstellung in der KJL der Aufklärung denken. In *Die Vernunft der Väter* erklärt Reiner Wild (1987), dass der Vater in der KJL der Aufklärung als Personifizierung der Erziehungsziele zur Vernünftigkeit galt. Der Bezeichnung Vater galt sogar als einen Ehrentitel. Die Mütter kamen in dieser Literatur in geringer Zahl vor und ihnen wurde eine marginale Rolle zugesprochen. Außerdem wurden sie meistens stummgeschaltet. An Erziehungsgesprächen nahmen sie „zumeist nur schweigend oder bestenfalls mit gelegentlichen Einwürfen teil" und erschienen dabei zudem mit typisch weiblichen Beschäftigungen (Wild 1987, 206). Mit ihrer Liebe und Zärtlichkeit, so Wild (1990, 69), gefährden die Mütter die Erziehung der Kinder zu angemessenem, vernünftigem Verhalten". Die Väter als Zentralfiguren galten in der KJL der Aufklärung als Vermittler des Wissens, des richtigen Denkens, des richtigen Verhaltens und somit als Identifikationsangebote für die Kinder. „Folge den Leh-

ren deines Vaters" wurde zum Wahlspruch der Kinderliteratur der Aufklärung (vgl. Sonyem 2013, 25). Im Gegensatz zu dieser patriarchalischen Kinderliteratur wurde die traditionelle Auffassung der Frau als Gattin, Hausfrau und Mutter in der Mädchenliteratur des 19. Jahrhunderts in Frage gestellt und korrigiert und das Selbstbewusstsein der Mädchen gestärkt (vgl. Wilkending 1994). Gefordert wurden in dieser Literatursorte die Gleichberechtigung und der Zugang der Mädchen zu einer besseren Ausbildung. Ichfindung und Selbstverwirklichung der Adressat/innen waren die Ziele der Mädchenliteratur, in der Jörg Bopp (1984) sogar die „Abschaffung der Vaterrolle" und die Entstehung einer neuen Mütterlichkeit feststellt (ebd., 58). Die Väterwelt wäre eine Welt, die die Kinder böse macht und so werden die Väter negativ bemalt. Preußlers Buch distanziert sich von dieser Auffassung und lässt sich lieber als patriarchalisches Kinderbuch lesen, indem es die Vaterfigur ins Zentrum der Geschichte rückt.

Zur Kategorie Gender in *Der kleine Wassermann* stellt Natalie Beck (2023, o.S.) fest, dass das Geschlecht des Kindes schon bei der Geburt eine wichtige Rolle spielt, besonders für den Vater, der voller Freude „Einen richtigen kleinen Jungen?" ruft. Dabei werde eine starke Orientierung an einer Norm deutlich. Hinzu kommt, dass alle Figuren, die nicht zur Gruppe der Wassermänner zählen, lediglich durch männliche Figuren vertreten seien, was das Fehlen weiblicher Identifikationsfiguren verdeutlicht. (ebd.): „Bei der Gattung der Wassermänner sind zwar einige Figuren weiblich, allerdings werden diese als „Wassermann-Frau" betitelt. Es gibt zwar einige Ausnahmen, in denen die weiblichen Figuren „Wasserfrau" genannt werden, doch stellt das offenbar nur eine Kurzform der sonst dominanten Bezeichnung „Wassermann-Frau" dar (…) Die Konstruktion „Wassermann-Frau" lässt die weiblichen Vertreterinnen schon rein sprachlich als Anhängsel ihrer Männer erscheinen." (ebd.).

Beck schlussfolgert, dass in *Der kleine Wassermann* die Wertung entworfen werde, dass weibliche Figuren nicht vollständig dazugehören:

„Insbesondere die anfangs dargestellte Wertung, nur ein Junge sei ein richtiger Wassermann, impliziert, dass Mädchen und Frauen in der Logik der Wassermänner nicht als ‚richtig' anzusehen sind. Ein Mädchen würde nämlich in der Logik nicht zu einer richtigen Wasserfrau, sondern zu einer Wassermannfrau, was bereits in der Namensgebung wie ein Appendix wirkt." (ebd.)

Ebenso gehe es mit Familienrollenbildern, bei denen der Vater das Kind auf dessen erste Erkundungstour begleitet, während die Mutter immer zu Hause bleibt und typische Care-Aufgaben übernimmt. Zu ihren Stimmen schreibt Beck: „Zum einen hat der Vater gegenüber der Mutter einen deutlich höheren Sprechanteil und zum anderen ist die Intonation des Vaters bestimmend und dominant, während die Mutter mit einer ruhigen oder besorgten Stimme spricht." (ebd.).

Man hätte also von einem patriarchalen Kinderbuch sprechen können, wenn die Mutterfigur nicht allzu positiv bemalt worden wäre und ihre Stimme nicht zu Beginn und am Ende der Geschichte zu hören wäre.

Die Vernunft der Lehrer/innen: Herr Klingsor konnte ein bisschen zaubern

Lehrer Klingsor ist der Bruder eines bekannten Zauberers und kann auch selbst ein bisschen zaubern. Zu Beginn der Geschichte kommt er neu an die Reichenberger Volksschule, an der er eine dritte Klasse mit 37 Kindern leitet. Die Kinder lieben ihn von Anfang an, weil er nett ist und eben ein bisschen zaubern kann. Kein Problem scheint unlösbar und Herr Klingsor hilft allen gern. Dem Schuldirektor beim Erstellen des neuen Stundenplanes, dem Schuldiener (Hausmeister) und natürlich seinen Schüler/innen: Einem schüchternen Mädchen, das er mutig macht, einem dicken, unsportlichen Jungen, dem er die Furcht wegzaubert, einem aus Ungarn kommenden Schüler, den er beim Integrationsprozess unterstützt, Schüler/innen mit Rechtschreibproblemen, deren Schriften schöner werden, einem besonders faulen Schüler, dem er ein Einmaleins-Gespenst an den Hals hext. Nur in einem Fall sind Herrn Klingsors Zauberkünste nicht von Erfolg gekrönt: Das schöne Fräulein Kilian, eine Kollegin, heiratet einen anderen, und so lässt sich Herr Klingsor ins tiefste Erzgebirge versetzen. Nach den Ferien haben die Schüler/innen dann eine neue Lehrerin, die jede /n Schüler/in einen Brief an Herrn Klingsor schreiben lässt.

Herr Klingsor ist die Hauptfigur und die Geschichte selbst ist in der Ich-Form erzählt. Er wird als **„**nicht zu groß, nicht zu klein. Weder besonders dick noch besonders dünn. Aber mit lustigen braunen Augen“ porträtiert (Preußler 1987, 9). Es erweist sich als sehr nett und hilfsbereit, aber auch ein wenig autoritär, deshalb ist seine Beziehung zu allen und besonders zu den Schüler/innen sehr freundlich. Er ist „ein verständiger Mensch“, ein guter Pädagoge, fungiert als Helfer, fördert die Toleranz und schult sowohl die interkulturelle Kompetenz als auch das Umweltbewusstsein. Darüber hinaus ist Herr Klingsor sehr verständlich und kompromissbereit, deshalb kann er den Schüler/innen um Entschuldigung bitten, wenn er etwas Falsches gemacht hat: „Dann bitte ich tausendmal um Entschuldigung“. Als **p**ositive Manifestationen der Lehrerautorität sind die große Anzahl der von ihm stammenden Aussagesätze, wodurch er Kinder ins Vertrauen setzt, Ruhe Schafft, die Wichtigkeit von Dingen erklärt, Probleme löst, um Verständnis und um gutes Verhalten bittet. Darüber hinaus rekurriert er auf Vorwürfe durch Fragesätze, um Ordnung zu schaffen oder um das Umweltbewusstsein zu schulen. Als einzige negative Manifestation der Lehrerautorität gibt es Ärger durch Ausrufesätze. Bemerkenswert ist, dass die Kinderreaktionen ihm gegenüber allzu positiv sind.

Ausdrucksweise der Lehrerautorität	Worte	Kinderreaktionen
Fragesätze, um nach Schülers Meinung zu fragen	„Ich bin also euer neuer Lehrer (…) Ob wir das neue Schuljahr mit einem Lied beginnen? Was meint ihr dazu? (…) Was möchtet ihr denn am liebsten singen?“ (S. 18)	Zustimmung Meinungsverschiedenheiten zum Lieblingslied
um Ordnung zu bringen	„Wie soll denn ein einziger Mensch verstehen, was ihr da durcheinanderruft! Wißt ihr was, Kinder? Da fällt mir etwas ein…“ (S. 19)	Hören und singen das Lehrerlied mit
Um Kinders Einsichten zu ändern	„Wollt ihr mal einen richtigen Kunstturner sehen? Dann seht euch mal unser Paulchen an!“ (…) „Seht ihr nun, dass das Paulchen weder zwei linke Hände hat noch zu dick ist? (S. 31)	Die Kinder staunen Paulchen strahlt und keine Angst mehr!
Um Umweltbewusstsein zu schaffen	„Und was meint ihr wohl, wie das alles auf unsern Schulhof gekommen ist?“ (S. 68)	
	„Habt ihr euch eigentlich schon mal darüber Gedanken gemacht, was das heißt?“ (S. 69)	Versprechen Umweltschutz

Ausrufesätze, um Ärger auszudrücken	Dass euch die armen Buchstaben nicht leid tun, die ihr da in die Hefte schmiert! Das sind überhaupt keine richtigen Buchstaben, das sind ja die reinsten Vogelscheuchen! Wie gräßlich, wenn ihr so aussehen würdet, wie ihr schreibt!"…(S. 24) „So geht das nicht weiter, Willi"… „Allmählich verliere ich Geduld mit dir. Paß gut auf, was ich dir jetzt sage!.... Und kannst du es nicht, dann erlebst du was!" (S. 62)	Alle geben sich Mühe bei den schriftlichen Arbeiten . Willi wird ängstlich und später besser
Aussagesätze, um Kinder ins Vertrauen zu setzen Um die Wichtigkeit von etwas zu zeigen	„Ach, Unsinn, Paulchen! Ich werde dir sagen, woran es liegt. Du bist weder zu dick noch zu ungeschickt- du bis einfach zu ängstlich und traust dir nichts zu." (S.29) „Wisst ihr… Richtig schreiben zu lernen, das solltet ihr eigentlich schon aus Höflichkeit tun. Weil es den andern Leuten dann sehr viel leichter fällt, das zu lesen und zu verstehen, was ihr geschrieben habt."(S. 48)	Paulchen wird zum reinsten Kunstturner Sie lernen, die Regeln einzuhalten und werden besser
Bitte, um Kinder zu schützen	„Er hat bis vor ein paar Tagen in Ungarn gelebt, nun ist er mit seinen Eltern zu uns nach Reichenberg übersiedelt… Bitte, seid alle besonders nett zu ihm. Der Franzl kann nämlich leider kaum eine Silbe deutsch, er versteht bloß ungarisch." (S. 38)	alle werden besonders nett und besonders freundlich zum Franzl.

Abbildung 3: Die Lehrerstimme

Aus der Tabelle geht hervor, dass Herr Klingsor meistens zu Wort kommt, um die Probleme seiner Schüler/innen zu lösen. Seine Stimme bzw. seine Worte haben eine bestimmte Zauberkraft und wirken so auf die zuhörenden Kinder, dass sie ihm immer gehorchen und ihn respektieren. Er ist weder autoritär noch

streng, denn er fragt immer nach den Meinungen der Schüler/innen, bevor er etwas unternimmt. Das kann bei der Kontaktaufnahme festgestellt werden, wenn er das Singen eines Liedes vorschlägt und den Schüler/innen ihre Meinungen ausdrücken lässt. Somit erweist sich Herr Klingsor beim ersten Kontakt als einen netten Lehrer. Durch das Lied schafft er eine freundliche Atmosphäre in der Klasse und lässt die Schüler/innen mit weniger psychologischer Belastung in den Unterricht einsteigen, so erhöht sich die emotionale Spannung und das Interesse am Lernen wird größer. Dadurch, dass die Schüler/innen ihre Lieblingslieder vorschlagen, jedoch nur das Lied des Lehrers mitsingen, sorgt Klingsor für Ordnung in der Klasse und bringt den Kindern ordentliches Verhalten bei.

Das Besondere an Herrn Klingsor, ist dass er zaubern kann, um die Probleme der Schüler/innen zu lösen. Diese Zauberkunst lässt er aber mit der Stimme eines normalen Lehrers begleiten, um die Schüler/innen besser zu machen. Diese Stimme erzielt genau, was Klingsor vorhat. Paulchen wird von seinen Mitschüler/innen als normaler Junge wahrgenommen und er selbst wird nicht mehr ängstlich. Nicht nur zaubert Herr Klingsor den Müll weg, sondern bringt er den Schüler/innen durch seine Stimme das Umweltbewusstsein bei, deshalb versprechen diese, den Schulhof nie mehr zu verschmutzen. Dadurch, dass er sich ärgert, macht Klingsor seine Schüler/innen aufmerksamer. So ist es mit dem Umgang mit Buchstaben, den alle richtig erwerben und besser bei schriftlichen Arbeiten werden, oder auch mit der Willi, der besser beim Rechnen nach dem Schimpfen von Herrn Klingsor wird. Die Stimme Herrn Klingsor hat immer eine bestimmte Wirkung auf die Kinder, besonders, wenn es darum geht, diese ins Vertrauen zu setzen. So ist es mit dem Paulchen, der zum besten Kunstturner wird, nachdem Herr Klingsor ihm gesagt hat, dass er nicht ungeschickt sei, sondern ängstlich. Herr Klingsor spielt sogar die Rolle eines Arztes, wenn er die Sommersprossen von Steffi verschwinden lässt. Er tritt somit als einen Halbgott auf, der alle Probleme seiner Schüler/innen lösen kann. Er spielt schließlich die Rolle vom interkulturellen Trainer, wenn er die Schüler/innen dazu bringt, den Franzl aus Ungarn zu akzeptieren, obwohl er Deutsch nicht kann. Besonders wichtig ist, dass alle nett und freundlich ihm gegenüber werden und neben ihm sitzen wollen. Mit Arnold und Buckova kann schlussgefolgert werden, dass Klingsor ein gutes Verhältnis zu den Kindern pflegt und sich die Kunst des Zauberns als „nur ein Hilfsmittel zur Persönlichkeitsentwicklung" bedient, „die einen deutlichen Gegensatz zur Zeigefinger-Pädagogik und zu einer instruktiven Didaktik bil-

det, wie sie im Entstehungszeitraum des Textes massiv abgelehnt wurde." Damit lasse sich auch begründen, weshalb der Lehrer nur „ein bisschen" zaubern kann, denn es gehe hier nicht um Machtfragen und Zauberei als Überwältigungsstrategie; sondern um Beziehung (en) und Berührung im Sozialraum Schule. Die Zauberei ebne dafür den Weg (Arnold und Buckova 2023, 155). Buckova (2023, 25-26) zufolge stelle Herr Klingsor eine von Preußler geträumte Gestalt eines Lehrers dar, die ihre Schüler/innen mit Liebe und mit Hilfe von Magie unterrichte. Er selbst sei die einzige fiktive Gestalt der Geschichte und sei von dem Klingsor von Ungarland inspiriert worden, den man aus Sagen und Legenden kennt.

Der erwachsene Kinderfreund in Das kleine Gespenst

Das Kleine Gespenst gehört zu den Kinderbuchklassikern Preußlers, die zugleich als Hörbücher und als Filme vorliegen. Es ist eine Gespenstergeschichte für Kinder ab 6 Jahren. In diesem Buch geht es um ein harmloses kleines Gespenst, das jede Nacht durch Burg Eulenstein zum Besuch seines Freundes, des Uhu Schuhu geht. Als Subjekt sehnt es sich aber nach einem besonderen Objekt: Die Welt bei Tag erleben. Eines Tages erwacht das kleine Gespenst um 12 Uhr Mittags und begibt sich mit großer Freude auf die Erkundung der Tageswelt und wird von drei Schulkindern entdeckt. Es verfärbt sich auch schwarz, als er vom ersten Sonnenstrahl getroffen wird und sorgt in der Stadt für Verwirrung. Das kleine Gespenst wird unglücklich und verliert die Orientierung beim Versuch den Rückweg zu finden. Hilflos wendet es sich an einige Kinder und bittet um Hilfe. Diese suchen den Uhu Schuhu auf, der ihnen erklärt, dass das Leben des Gespensts von der Rathausuhr bestimmt wird. Diese wurde nämlich falsch gestellt und so hat sich das Gespenst im Tagesleben befunden. Als diese vom Uhrmacher wieder von zwölf Uhr Mittag auf zwölf Uhr Mitternacht eingestellt wird, kehrt das kleine Gespenst glücklich zur Burg und seinem Nachtleben zurück.

Der Uhu Schuhu fungiert in dieser Geschichte ausschließlich als Helfer dem kleinen Gespenst gegenüber und die Kinder wissen auch, dass er hilfsbereit ist. Er wird als der Lieblingsgastgeber vom kleinen Gespenst vorgestellt: „Am liebsten besuchte das kleine Gespenst seinen alten Freund, den Uhu Schuhu (…) Der Uhu Schuhu freute sich jedes Mal, wenn ihn das kleine Gespenst besuchen kam." (Preußler 1966, 12). Obwohl er mit dem Gespenst befreundet ist, legt er großen Wert auf seinen Erwachsenenstatus, der mit Weisheit in Verbindung gebracht wird: „Er war alt und sehr weise und achtete streng darauf, dass man ihn stets mit der nötigen Ehrerbietung begegnete. Selbst von dem kleinen Gespenst ließ

er sich nicht duzen, was ihrer Freundschaft jedoch keinen Schaden tat." (ebd.). Das Wozu des regelmäßigen Treffens zwischen dem kleinen Gespenst und dem Uhu Schuhu lautet: „Gewöhnlich setzte sich das kleine Gespenst neben den Uhu Schuhu auf einen Ast und dann erzählten sie sich zum Zeitvertreib Geschichten: lange Geschichten und kurze, alte und neue, Geschichten zum Lachen, zum Weinen oder zum Nachdenken, wie sie ihnen gerade einfielen (ebd., 12-13). Der Uhu erscheint somit als ein guter Betreuer des Gespensts, denn er spielt die Rolle der Eltern beim Erzählen von Geschichten und die Rolle des Lehrers, was die Wahl und die Funktionen der Geschichten angeht. Diese sollen das Gespenst nicht nur unterhalten, sondern auch zum Nachdenken anregen. Er lässt sich aber auch vom Gespenst belehren, wenn er wenige Kenntnisse über bestimmte Personen wie der General Torstenson hat. Das Gespenst bekommt Heimweh bei seinem Abenteuer erst, wenn es an den Uhu denkt und bereut, auf ihn nicht gehört zu haben: „Mir ist nicht zu helfen!" schluchzte es. „Hätte ich bloß auf den Uhu Schuhu gehört, er hat mich gewarnt!" Plötzlich kam ihm ein guter Gedanke. Ja richtig – der Uhu Schuhu!" (ebd., 110). Das kleine Gespenst thematisiert ihn als bester Kenner und Berater seines Lebens: „Man müsste den Uhu Schuhu fragen!", rief es. „Wenn überhaupt jemand Rat weiß in meiner Sache, dann er… Er weiß zwar nicht alles, aber er weiß eine ganze Menge, was andere nicht wissen" (ebd., 110). Er ist schließlich derjenige, der das Problem des kleinen Gespensts löst: „Versuchen Sie, in Erfahrung zu bringen, ob irgendjemand vor vierzehn Tagen die Rathausuhr angehalten oder verstellt hat. Und falls das geschehen sein sollte, dann sorgen Sie bitte dafür, dass der Fehler wieder behoben wird" (ebd., 118). Da spielt der Uhu zugleich die Rolle des Freundes und des Erziehers. Als Aktant ist er gegen das Streben des Subjekts (kleines Gespenst) nach dem Objekt (Tageslicht), fungiert aber als Helfer, wenn das Subjekt sich in einer Notsituation befindet. Der Uhu Schuhu ist der erste und der letzte Gesprächspartner des kleinen Gespensts, und vor allem die letzte Figurenstimme, die in der Geschichte zu hören ist. Wie und wozu lässt er seine Stimme in der Geschichte hören?

Sprechhandlungen des Uhu schuhu	**Stimme**	**Reaktion des kleinen Gespensts**
Stellt Fragen über den General Torstenson und hört dem Gespenst gut zu	„Sie wollten mir, wenn ich mich recht erinnere, einmal die Sache mit diesem schwedischen General erzählen." (S. 14).	Beantwortet alle Fragen und erzählt ausführlich die Geschichte des Generals

Überredet dem Gespenst, das Tageslicht zu erkunden	„Reden wir nicht vom Tageslicht (…) mir tun bei dem bloßen Wort schon die Augen weh! „pfuh!“, entrüstete sich der Uhu. „Wie kommen Sie bloß als vernünftiges kleines Gespenst auf solch ausgefallene Wünsche?“ (S. 19)	Fragt nach den Gründen, warum der Uhu nicht vom Tageslicht hören will
Erzählt weiter überredend, wie er damals das Tageslicht erkundete	„ O nein!“ rief der Uhu schuhu. „Niemand vermag sich das vorzustellen, der es nicht selbst erlebt hat. Sie dürfen mir glauben, es war entsetzlich.“ (S. 20).	Rutscht unruhig auf dem Eichenast hin und her
Warnt dem Gespenst vor dem Tageslicht	„Es war fürchterlich, lieber Freund, es war höllenmäßig! Wie ich es fertig gebracht habe, trotzdem nach Hause zu finden, das weiß ich selbst nicht. Mehr tot als lebendig bin ich in meiner Hölle angekommen. Hier war ich in Sicherheit vor dem Krähenschwamm (…) „und darum (…) habe ich mir geschworen in Zukunft immer darauf zu achten, dass ich bei Tagesanbruch zu Hause bin. Wir Nachtgeschöpfe sind für das Tageslicht eben nicht geschaffen. Auch Sie nicht, verehrter Freund, Sie ganz besonders nicht!“ (S. 24)	Schlägt mit den Flügeln Wird trotzdem neugieriger

Warnt weiter vor dem Tageslicht	„Wissen Sie, lieber Freund – ich an Ihrer Stelle würde mich damit abfinden, dass es auf Erden gewisse Dinge gibt, die sich nicht ändern lassen. Dazu gehört es ganz offensichtlich, dass man als Nachtgespenst nicht am Tage herumgeistern kann. Das sollten Sie einsehen und sich damit zufrieden geben.“ (S. 32)	Wird sehr traurig und gibt auf
Freut sich, dass das Gespenst wieder da ist	„Ich fand es allmählich langweilig ohne Sie. Das Leben gefällt mir bedeutend besser, wenn jemand da ist, der einem Gesellschaft leistet“ (133)	Fühlt sich leicht und frei
Beruhigt das Gespenst, indem er ihr den Unterschied zwischen Sonne und Mond erklärt	„Die Sonne war schuld daran, dass Sie schwarz wurden – und der Mond hat Sie wieder weiß gemacht. So ist das nun mal und ich finde, Sie sollten sich langsam wieder beruhigen.“ (S. 134-135).	Tanzt vor Freude Freut sich

Abbildung 4: Die Stimme des erwachsenen Kinderfreundes

Aus den Aussagen vom Uhu Schuhu kommt hervor, dass er sich meistens Aussagesätzen bedient, was den Sprechton freundlicher macht. Als bester Freund vom kleinen Gespenst verhält er sich nicht so autoritär, sondern zeigt sich verständlicher und geduldiger. Auffallend ist auch, dass er das Gespenst nicht duzt, sondern ihn stets mit „Sie“ anspricht. Dies deutet darauf hin, dass er ihm respektvoll gegenüber auftritt, deshalb kann er ihn nur beraten und dabei von seinen persönlichen Erfahrungen ausgehen. Die Entscheidung überlässt er das Subjekt. Seine Entscheidung, in Zukunft immer darauf zu achten, dass er bei Tagesanbruch zu Hause sei kommt wie eine Empfehlung vor. Aus seinen Aussagen kommen bestimmte Lebensweisheiten hervor, die das kleine Gespenst beachten sollte. Diese lauten:

- „Wir Nachtgeschöpfe sind für das Tageslicht eben nicht geschaffen" (ebd., 24). Das bedeutet, dass jeder sich glücklich fühlen sollte, wo er sich gerade befindet, besonders, wenn er sich an anderen Welten nicht anpassen kann.
- „Es gibt gewisse Dinge auf Erden, die sich nicht ändern lassen" (ebd., 32). Das sollte bedeutet, dass diese Dinge als solche wahrzunehmen sind, und dass es sich nicht lohnt, übernatürliche Dinge zu wagen.
- „Das Leben ist besser, wenn jemand einem Gesellschaft leistet." (ebd., 133). Somit betont er den Wert der Freundschaft und lässt das kleine Gespenst als alter ego auftreten.

Genauso wie die Eltern des kleinen Wassermannes und der Lehrer Klingsor erweist sich der Kinderfreund Uhu Schuhu als ein guter Kinderbetreuer und Pädagoge, wie es damals Preußler selbst war.

Schlussbetrachtung: Autorstimme und Preußlers Selbstinszenierung

In den drei analysierten Büchern von Preußler konnte die Allgegenwärtigkeit von der männlichen Erzieher- bzw. Betreuerfigur festgestellt werden: Der Vater des kleines Wassermannes, der Lehrer Klingsor, der sogar als Hauptfigur fungiert, und der Uhu Shuhu, der dem kleinen Gespenst mit Rat und Tat stets zur Seite steht. Diese Inszenierung des männlichen Erwachsenen als Begleiter des Kindes lässt sich als eine Art Selbstinszenierung des Autors interpretieren. Betrachten wir den Schriftsteller als einen Tagträumer im psychoanalytischen Sinne (vgl. Hippmann 2012, o.S.) , dann lässt Preußler seine Träume in seine Bücher einfließen. In diesen Träumen ist er allgegenwärtig, sowohl als Erzähler als auch als kindliche bzw. erwachsene Textinstanz, deren Stimme den Adressat/innen etwas mitzuteilen hat. Preußler schrieb sich als Vaterfigur und als Lehrer bzw. Erzieher in seinen Kinderbüchern nieder. Als Er-Erzähler ließ er seine Stimme vom Geschichtenerzähler vom Anfang bis zum Ende seiner Geschichten hören und die gute zugleich unterhaltende und belehrende Stimme konnte und kann noch heute sowohl von Kindern als auch von Erwachsenen genossen werden. Durch diese Er-Stimme konnte er sich erlauben, die Figuren zu beurteilen und ihre innigsten Gedanken zu offenbaren, damit die Adressat/innen klar zwischen dem Guten und dem Schlechten unterscheiden können. Als Ich-Erzähler ließ Preußler Einblicke in seine drei E nach Wilhelm Scherer gewinnen[2]: Das Ererbte als gebürtiger Reichenberger Sohn

2 Wilhelm Scherer fasste die Literatur als Produkt individueller und gesellschaftlicher Gegebenheiten auf. Ihm zufolge seien diese stets biographisch determiniert. Dieser Gedanke hat in seiner berühmten Formel vom „Erlebten, Erlernten und Ererbten" seinen Niederschlag gefunden. Es gehe um die Erforschung der Bildungs-, Stoff-, Ideen und Formerlebnisse (Erlebtes) des Autors, um die Aufdeckung seiner Bildungsgeschichte (Erlerntes) und um die

eines Lehrers, das Erlebte und das Erlernte, nämlich seine Beziehung zu seinen Lehrer/innen in der Reichenberger Schule seiner Kindheit, wenn er schreibt:

Soll ich euch eine Geschichte erzählen, die wirklich wahr ist? Es ist die Geschichte von einem Lehrer, der zaubern konnte. Er hieß Herr Klingsor und war kein besonders großer Zauberer - aber immerhin! Und diese Geschichte, werdet ihr fragen, soll eine wirklich wahre Geschichte sein? Darauf kann ich nur antworten: Ja, das ist sie. Wie alle meine Geschichten (…) Übrigens hat sich Herrn Klingsors Geschichte in meiner Heimatstadt Reichenberg zugetragen. Reichenberg ist eine deutsche Stadt im Königreich Böhmen gewesen; das ist nun schon lange her. Bei uns in Reichenberg hat es viele Schulen gegeben. Eine davon war die öffentliche Volksschule in der früheren Erzherzog-Rudolf-Straße, kurz Rudolfschule genannt. Schon meine Eltern sind dort zur Schule gegangen, später auch ich. Ich selbst habe den Herrn Klingsor leider nicht mehr als Lehrer gehabt. Aber den Herrn Oberlehrer König, den habe ich noch gekannt. Zu meiner Zeit ist er schon in Pension gewesen, ein freundlicher alter Herr mit funkelnden Augengläsern. Den Herrn Schuldiener Büttner würde man heute als Hausmeister bezeichnen. Auch damals noch, als ich selbst schon zur Schule ging, hat er in der großen Pause seine heißen Würstel verkauft. Im Sommer auf dem Schulhof und winters oder bei schlechtem Wetter im Treppenhaus (Preußler 1987, 9-10).

Diese drei E, die Preußler eigentlich zu einem musterhaften Lehrer machten, sind in seinen Kindergeschichten präsent, wie er selbst in dieser Aussage betont. Als Lehrer lernte Preußler ständig, genauso wie der kleine Wassermann, der in der Geschichte einer bestimmten Entwicklung von der Geburt bis zur selbstständigen Erkundung der äußeren Welt durchläuft, dabei bestimmten Gefahren ausgesetzt wird. Preußler verkörpert auch das Bild des „Writer as parental figure" (Joosen 2018, 173) und als Kinders „Ally" (ebd., 159) nach Vanessa Joosen und betreut lieber selbst die Kinder als Vater bzw. Mutter des kleinen Wassermannes oder als Lehrer Klingsor bzw. Lehrerin Fräulein Watznauer, oder auch als der Uhu Shuhu. Auffallend ist jedoch, dass die Mutter bzw. die Lehrerin meistens stummgeschaltet werden und das Kind vorzugsweise die Vater- statt Muttersprache erwirbt, was die Sprache des Lehrers bzw. Erziehers Preußler ist. Als Lehrer war Preußler musterhaft und konnte ein bisschen zaubern wie Herr Klingsor, um seine Lehrinhalte interessanter zu machen, deshalb ist seine ganz allgegenwärtige Stimme von etwas Zauberhaftem bzw. Verführerischem geprägt. Herr Klingsor war Preußler selbst: „Als ich selber noch Lehrer an einer Grundschule war, habe ich mir oft gewünscht, zaubern zu können. In Herrn Klingsors Gestalt habe ich mir diesen Wunsch erfüllt.", betont er (Preußler 1998, 185). Mit Preußler kann

historische Situation in der er lebt, um ihre Gegenwart und ihre Wurzeln. Es gebe eine eindeutige Kausalbeziehung zwischen Ursache („Erlebtem, Erlerntem, Ererbtem") und Wirkung (Kunstwerk) (vgl. Vogt 2009, o.S).

also von der Vernunft der Lehrer/innen gesprochen werden und seine Botschaft an die lesenden Kinder bzw. Erwachsenen soll lauten: Folge den Lehren deiner Lehrer/innen

Literatur

- Arnold, A/ Buckova, T: Die Magie des Geschichtenerzählens in Otfried Preußlers Herr Klingsor konnte ein bisschen zaubern. In: Benner/ Weinmann (hg.): Otfried Preußler revisited. München 2023, 145-160.
- Beck, N : Der kleine Wassermann. In: KinderundJugendmedien.de. Erstveröffentlichung: 01.12.2023. (Zuletzt aktualisiert am: 02.12.2023). URL : https://www.kinderundjugendmedien.de/kritik/hoerspiele-und--buecher/6994-hoerspiel-der-kleine-wassermann.
- Benner, J/Weinmann, A : Otfried Preußler revisited. Zur Einführung. In: Dies (hg.): Otfried Preußler revisited. kjl&m23.X. München 2023, 7-13.
- Blümer, Agnès: Crossover/All-age-Literatur. In: KinderundJugendmedien. de. Erstveröffentlichung: 01.11.2012. (Zuletzt aktualisiert am: 08.04.2022). URL : https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und--termini/494-crossoverall-age-literatur.
- Bonacci, T (o.J.): Den Ton in einem literarischen Werk analysieren. Auf: https://de.wikihow.com/Den-Ton-in-einem-literarischen-Werk-analysieren
- Bopp, Jörg (1984) : Die Mamis und die Mappis . Zur Abschaffung der Vaterrolle. In Kursbuch 76. Die Mütter. Taschenbuch – 1. Januar 1984, herausgegeben von Karl Markus Michel und Tilman Spengler unter Mitarbeit von Hans Magnus Enzensberger. Berlin : Rotbuch Verlag, S. 53-70.
- Buckova, Tamara : Kinderliterarische Werke von Otfried Preußler im Kontext der tschechischen Gegenwartsliteratur. 2023. Auf: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/184164/130368307.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Durand, M.. La relation adulte-enfant dans la littérature enfantine. Revue des sciences de l'éducation, 2(3), 1976, 223–248. https://doi.org/10.7202/900027a.
- Freud, S : Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. 31. Vorlesung. Die Zerlegung der psychischen Persönlichkeit im Projekt Gutenberg-DE. https://www.projekt-gutenberg.org/freud/vorles2/chap003.html.
- Genette, Gerard: Figures III, Paris 1972.

- Greimas, Algirdas J. : «Éléments pour une théorie de l'interprétation du récit mythique», Communications. Vol. 8, no 8. Paris 1966, 28-59.
- Hippmann, A: Schriftsteller sind «geübte Tagträumer». 2012. Auf: https://sciencev2.orf.at/stories/1698706/index.html .
- Joosen, Vanessa. Adulthood in Children's Literature. London : Bloomsbury Academic, 2018. Bloomsbury Perspectives on Children's Literature. Bloomsbury Perspectives on Children's Literature. Bloomsbury Collections. Web. 17 Aug. 2023. http://dx.doi.org/10.5040/9781350049819.
- Preußler, Otfried: Der kleine Wassermann. Stuttgart 1956.
- Preußler, Otfried: Das kleine Gespenst. Stuttgart 1966.
- Preußler, Otfried: Herr Klingsor konnte ein bißchen zaubern. Stuttgart 1987.
- Preußler, Otfried: Wie war das mit Herr Klingsor? Von der Rudolfschule in Reichenberg und von allerlei guten Bekannten. In: Pleticha, Heinrich (hg.): Sagen Sie mal, Herr Preußler … Festschrift für Otfried Preußler zum 75. Geburtstag. Stuttgart 1988, 183-185.
- Sonyem, Alain : Zum Erwachsenenbild in der Kinder- und Jugendliteratur. Saarbrücken 2013.
- Vogt, Jochen: Einladung zur Literaturwissenschaft. 2009. Auf: https://www.einladung-zur literaturwissenschaft.de/index2050.html?option=com_content&view=article&id=435%3Apersonen-scherer&catid=46%3Akapitel-9&Itemid=53. Zugriffsdatum: 27.08.2024.
-
- Wild, Reiner: Die Vernunft der Väter : zur Psychographie von Bürgerlichkeit und Aufklärung in Deutschland am Beispiel ihrer Literatur für Kinder. Stuttgart 1987.
- Wild, Reiner: Vorbemerkung. In: Brunken, O., et al. Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart 1990, 45-95.
- Wilkending, Gisela: Kinder- und Jugendliteratur, Mädchenliteratur. Vom 18. Jahrhundert bis zum Zweiten Weltkrieg. Eine Textsammlung. Ditzingen 1994.
- Withalm, Gloria: SEMIOTIK = ??? 07 A.J. Greimas. 2019. Auf : https://gloria-withalm.uni-ak.ac.at/withalm/semiotics/SEMIOintro/07-Greimas_pptx.pdf.
- Wulff, Hans J. (o.J): Aktantenmodell. https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/a:aktantenmodell-7186.

V

Didactique

Accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique : interrelation entre ses caractéristiques individuelles et les caractéristiques du contexte scolaire

Aline Rosette Marie AMOGO/André-Marie Manga/Monique Nomo Ngamba
Université de Yaoundé 1, Cameroun

Résumé

En s'inscrivant dans le paradigme de la formation initiale et continue des enseignants, cet article interroge l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique et pose la question de savoir comment le processus d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique est relié à ses caractéristiques individuelles et au contexte scolaire. Un cadre conceptuel fondé sur des modèles théoriques et des recherches empiriques du domaine a été élaboré pour répondre à cette question. Ce cadre permet de conceptualiser l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte scolaire, en considérant ses trois concepts centraux : les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, le processus d'accompagnement et les caractéristiques du contexte scolaire. Sur le plan empirique, elle documente la complexité, le dynamisme, l'orientation, la précision et l'agentivité du processus et son interrelation avec les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et les caractéristiques du contexte scolaire. Ces aspects sont peu présents dans les recherches puisque la plupart considèrent surtout la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement.

Mots clés

Accompagnement des enseignants, conseiller pédagogique, caractéristiques individuelles, contexte scolaire, didactique des disciplines.

Abstract

This article examines the support provided to teachers by pedagogical advisors within the framework of initial and continuing teacher trainning; and explores how this support process is linked to individual teacher characteristics and the school context. A conceptual framework based on theoretical models and empirical research in the field has been developed to answer this question, allowing for the conceptualization of teacher support by the pedagogical advisor in the school context by considering three main concepts: individual characteristics of the pedagogical advisor, the mentoring process, and the characteristics of the school context. Empirically, it documents the complexity, dynamism, orientation, precision, and agency of the process; and its interrelationship with the individual characteristics of the pedagogical advisor and the characteristics of the school context. These aspects are underrepresentated in existing research, as most studies focus primarily on the implementation of mentoring practices.

Key-Words

Continuing teacher trainning, pedagogical advisor, individual teacher characteristics, school context, didactics of disciplines.

Notices biobibliographiques

Aline Rosette Marie AMOGO est une enseignante d'espagnol des lycées d'enseignement général et Principale du Collège Notre-Dame de Victoire de Yaoundé. Elle est inscrite en Doctorat à l'Université de Yaoundé I (Cameroun). Son champ recherche est la Didactique des Disciplines, et plus précisément la Didactique de l'espagnol. Dans sa thèse de Doctorat, qui s'inscrit dans le paradigme de la formation initiale et continue des enseignants, elle interroge l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique et pose la question de savoir comment le processus d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique est relié à ses caractéristiques individuelles et au contexte scolaire. Le cadre conceptuel dudit travail est fondé sur des modèles théoriques et des recherches empiriques du domaine, et permet de conceptualiser l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte scolaire, en considérant les trois concepts centraux qui sont : les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, le processus d'accompagnement et les caractéristiques du contexte scolaire. Il s'agit d'un travail original qui met en perspective le principe de l'agentivité du processus, peu présent dans les travaux existants dans le domaine, et son interrelation avec les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et les caractéristiques du contexte scolaire ; d'où son originalité.

MANGA André-Marie est Professeur Titulaire au Département de langues étrangères de l'École normale supérieure de Yaoundé. Docteur de l'Université Complutense de Madrid en Espagne, il est spécialiste de Didactique des Disciplines. Il a une longue expérience acquise dans les lycées et collèges, et dans l'enseignement supérieur. Auteur de plusieurs publications scientifiques, à l'instar de Cameroun : de l'éducation à l'émergence ; Problématique et défis de l'éducation au Cameroun, Didáctica de lenguas extranjeras, Comunicación en didáctica de lenguas, il se consacre à la recherche sur l'enseignement-apprentissage des langues et le plurilinguisme.

NOMO NGAMBA Monique est Maître de conférences à l'Université de Yaoundé I, Professeure de Littérature, Théorie de la littérature et littérature comparée ; et Chef de Département de Langues étrangères à l'École Normale Supérieure de Yaoundé. Docteure de l'Université de Valladolid (Royaume d'Espagne) à la base, elle travaille sur plusieurs axes thématiques tels que la littérature féminine, le comparatisme littéraire, les littératures africaines et espagnoles. Promotrice de plusieurs projets éditoriaux à l'exemple de la collection África y la literatura comparada dont le premier volume est paru en 2016 chez Academia del Hispanismo (Université de Vigo-Espagne) ; le deuxième en 2019 (Université de Murcia-Espagne), et le troisième en 2020 chez Ifrikiya (Yaoundé-Cameroun). Auteure et co-auteure d'une kyrielle de publications et communications scientifiques, elle est membre de plusieurs laboratoires, groupes de recherche et sociétés savantes à l'instar du Cercle International de Recherche en Sciences du Langage et Analyse du Discours (CIRSILAD), co-coordinatrice scientifique de trois ouvrages : Mémoire, migrances et migrations dans les littératures africaines. Perspective comparative (2018) ; El hispanismo en África. Homenaje al Profesor Sosthene Onomo Abena (2019) ; contes, mythes, légendes et fables d'Afrique et d'ailleurs (2019). Elle est également directrice de publication de REDELENSY, la Revue du Département de Langues Étrangères de l'École Normale Supérieure de Yaoundé.

Introduction

Cet article porte sur le processus d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique et les interrelations entre ses caractéristiques individuelles et les caractéristiques du contexte scolaire. L'idée du développement professionnel des enseignants afin d'accroître et de maintenir leurs compétences se pose avec acuité dans un contexte camerounais où la notion d'inspecteur pédagogique plombe celle du conseiller pédagogique. Or, dans une perspective de formation continue du personnel enseignant, une priorité est donnée aux activités de développement professionnel qui se réalisent par le truchement du conseiller pédagogique. Toutefois, force est de constater que dans ce contexte, la documentation est encore peu fournie au même titre que le rôle du conseiller pédagogique peine à se faire une place adéquate en milieu scolaire. En scrutant de près la question, plusieurs facteurs peuvent contribuer à expliquer ce problème dans le contexte camerounais. En effet, dans le processus de formation des professionnels de l'éducation dans les écoles normales au Cameroun, la filière conseiller pédagogique ne fait pas partie des offres de formation ; elle est l'apanage des spécialités de la faculté des sciences de l'éducation dans les Universités d'État. Par conséquent, les écoles publiques ne bénéficient pas de la mise en disponibilité de ceux-ci par le MINESEC et le MINEDUB. Bien plus, à travers un sondage effectué auprès des chefs d'établissement, c'est surtout l'absence de description claire du rôle d'accompagnateur du conseiller pédagogique et les compressions budgétaires qui ont été pointées pour expliquer le problème.

Au regard de ce qui précède, et en prenant compte l'état embryonnaire des connaissances sur le rôle du conseiller pédagogique en milieu scolaire au Cameroun, il est urgent de mener des études pour documenter ce cadre. Ce faisant, force est de constater que le processus d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique dans une école est lié aux caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, aux caractéristiques collectives des enseignants, et aux caractéristiques du contexte de l'école (Boutet et Villemain, 2014). C'est pourquoi les facteurs qui peuvent avoir une influence sur le problème relatif au processus d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique dans une école dépendent beaucoup de la direction de l'école dont le manque de soutien qui est parfois décrié entraîne une dévalorisation de l'accompagnement des enseignants (Cartier et Bélanger, 2012).

Concernant les enseignants eux-mêmes, leur culture d'isolement est parfois un obstacle à leur accompagnement (Lowenhaupt, McKinney et Reeves, 2013). Enfin, parmi les caractéristiques individuelles des conseillers pédagogiques qui peuvent expliquer le problème relatif au processus d'accompagnement, il y a le manque de formation, d'expérience et de connaissances dans le domaine de la formation des adultes (Duchesne et Gagnon, 2013a). De plus, certains conseillers

pédagogiques semblent éprouver de la difficulté à adopter la posture d'accompagnateur que nécessite le processus d'accompagnement (Cartier et Bélanger, 2012). Tous ces facteurs amènent certains conseillers pédagogiques à se percevoir comme étant moins efficaces (Duchesne et Gagnon, 2013a).

Étant donné que les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et le contexte scolaire sont les facteurs d'influence qui sont reliés directement au processus d'accompagnement, la question de recherche qui se pose est celle de savoir de quelle manière le processus d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique est relié à ses caractéristiques individuelles et aux caractéristiques du contexte scolaire. Le but ici est de décrire l'interrelation entre le processus d'accompagnement, les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et les caractéristiques du contexte scolaire. Pour se faire, cette étude sera réalisée à partir de modèles théoriques et d'études empiriques qui permettront d'identifier les concepts et les composantes à prendre en compte pour mieux comprendre la difficulté qu'ont certains conseillers pédagogiques, à réaliser leur processus d'accompagnement d'enseignants dans une école.

Le cadre conceptuel s'articule autour de trois concepts auxquels se rattachent des composantes et des aspects. Le concept des caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique regroupe les composantes et les aspects suivants : les formations et les expériences du conseiller pédagogique, ses connaissances, ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, ses perceptions de lui-même (la perception de son rôle, de son agentivité et de son autoefficacité) et ses perceptions du contexte de l'école (la perception de la situation de développement professionnel, de l'agentivité des enseignants, du rôle de la direction, et du leadership de la direction). Le concept du processus d'accompagnement est constitué de cinq phases : 1) phase d'identification d'objectifs d'accompagnement ; 2) phase de planification de pratiques d'accompagnement ; 3) phase de mise en œuvre des pratiques d'accompagnement ; 4) phase de contrôle du progrès et des résultats de l'accompagnement ; 5) phase d'ajustement des objectifs et des pratiques d'accompagnement. Durant ces phases, des ressources sont mobilisées. De plus, le processus d'accompagnement se caractérise par son aspect complexe, dynamique, orienté, précis et agentif.

Le concept de caractéristiques du contexte scolaire comporte deux composantes. Les caractéristiques individuelles de la direction qui impliquent les aspects suivants : le mécanisme du contrôle du travail de l'enseignant, la relation de confiance entre les partenaires, le leadership de la direction, la perception du rôle du conseiller pédagogique par la direction, sa perception d'agentivité et sa perception d'autoefficacité. Les caractéristiques collectives des enseignants englobent les aspects suivants : la culture de collaboration et de développement professionnel des enseignants, la relation de confiance entre les partenaires, la perception des

enseignants de leur agentivité, la perception d'autoefficacité collective des enseignants, la perception du rôle du conseiller pédagogique par les enseignants et la perception des enseignants de la valeur de l'accompagnement.

I. Cadre conceptuel

L'élaboration de ce cadre est inspirée de Paré (2011) et de Hart (1998). Pour ce faire, une définition du concept intégrateur d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école est d'abord abordée à partir de l'apport des écrits théoriques et des écrits empiriques du domaine.

1. Définitions de l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte scolaire

Le concept d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école a été défini de façon variée dans les écrits relatifs à ce domaine. Cependant, force est de constater que les définitions recensées ne prennent pas simultanément compte des trois concepts : caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, processus d'accompagnement et caractéristiques du contexte de l'école. De plus, les définitions n'abordent pas l'ensemble des aspects du processus d'accompagnement : complexité, dynamisme, précision, orientation et agentivité. C'est pourquoi dans cette section, certaines de ces définitions sont présentées et discutées.

1.1. Définition de Knight (2007 ; 2009)

Knight (2007 ; 2009) considère l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école comme un soutien intensif et différencié dont le but est de rendre l'enseignant capable de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques prouvées par la recherche. Le rôle premier du conseiller pédagogique est alors « *d'aider l'enseignant à enseigner en utilisant une variété de pratiques prouvées par la recherche* » (Knight, 2009, p.29). Cette vision de l'accompagnement comme un soutien du processus d'apprentissage et d'enseignement des enseignants basé sur un savoir préétabli est présente chez plusieurs autres auteurs, dont Joyce et Showers (2002).

L'apport de cette définition est l'intérêt porté à la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement. Pourtant, cette définition se limite à une seule phase du processus d'accompagnement, ce qui ne permet pas de considérer son aspect orienté, dynamique et précis. De plus, en se limitant aux pratiques d'enseignement éprouvées par la recherche, l'aspect agentif du processus d'accompagnement peut être négligé. Enfin, cette définition ne considère ni les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique ni les caractéristiques du contexte scolaire.

1.2. Définition de Costa et Garmston (2002)

Costa et Garmston (2002) voient l'accompagnement comme une médiation de la pensée des enseignants qui les aide à devenir plus «autodirigés». En effet, pour réaliser un accompagnement dit cognitif, le conseiller pédagogique doit voir à quel stade de l'esprit réfèrent les mots utilisés par les enseignants pour essayer de pousser leur réflexion à un stade plus élevé.

Comme pour la première définition, l'apport de celle énoncée par Costa et Garmston (2002) est l'intérêt porté à la phase de mise en œuvre des pratiques d'accompagnement. De plus, l'aspect agentif du processus d'accompagnement y est bien considéré puisque l'enseignant joue un rôle important dans son propre processus d'apprentissage. Pourtant, cette définition aussi se limite à une seule phase du processus d'accompagnement, ce qui ne permet pas de considérer son aspect orienté, dynamique et précis. De plus, elle ne considère ni les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique ni les caractéristiques du contexte de l'école.

1.3. Définition de Lafortune et Deaudelin (2001)

Lafortune et Deaudelin (2001, p.199) définissent l'accompagnement comme un : «*soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances*». Pour ce faire, le conseiller pédagogique intervient sur la métacognition de l'enseignant qui se définit comme : «*le regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action destinée à planifier, à évaluer, à ajuster et à vérifier son processus d'apprentissage*» (Lafortune et Deaudelin, 2001 p. 67). De plus, il donne une rétroaction constructive à l'enseignant. Par exemple, au lieu de dire à un enseignant «*votre travail est bien amorcé, mais je vous suggère de revoir les caractéristiques de ce texte*», il demande «*êtes-vous satisfait de votre travail ? Qu'est-ce qui justifie votre niveau de satisfaction ?*» (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 111).

Comme les deux premières définitions, l'apport important de cette définition est l'intérêt porté à la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement. En effet, le fait d'inventorier les compétences du conseiller pédagogique permet de mieux concevoir les pratiques d'accompagnement qu'il peut mettre en œuvre. En outre, l'aspect agentif du processus d'accompagnement y est bien considéré puisque l'enseignant joue un rôle important dans son propre processus d'apprentissage. Or, comme pour les deux premières définitions, celle-ci se limite également à une seule phase du processus d'accompagnement qui est la mise en œuvre, ce qui ne permet pas de considérer son aspect orienté, dynamique et précis. Par ailleurs, elle ne considère ni les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique ni les caractéristiques du contexte scolaire.

En résumé, la plupart des définitions (Costa et Garmston, 2002 ; Knight,

2009b ; Lafortune et Deaudelin, 2001) tiennent compte uniquement de la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement sans considérer la complexité et la dynamique du processus d'accompagnement ni l'importance des caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique. Un recours à une définition qui tient compte des trois concepts de l'accompagnement de l'enseignant par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école et de tous les aspects du processus d'accompagnement est ainsi nécessaire. Par conséquent, dans la présente étude, l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école est défini par trois concepts interreliés : un processus complexe et dynamique de pensées et de pratiques orientées vers l'atteinte d'objectifs précis et favorisant l'agentivité des enseignants ; les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique ; les caractéristiques du contexte de l'école.

2. Présentation des trois concepts de l'étude

En concordance avec la définition proposée supra, le cadre conceptuel de l'étude contient les trois concepts suivants : les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, le processus d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique et les caractéristiques du contexte scolaire. Comme le présente la Figure 1, chaque concept est défini et opérationnalisé à partir des connaissances issues des écrits théoriques et empiriques.

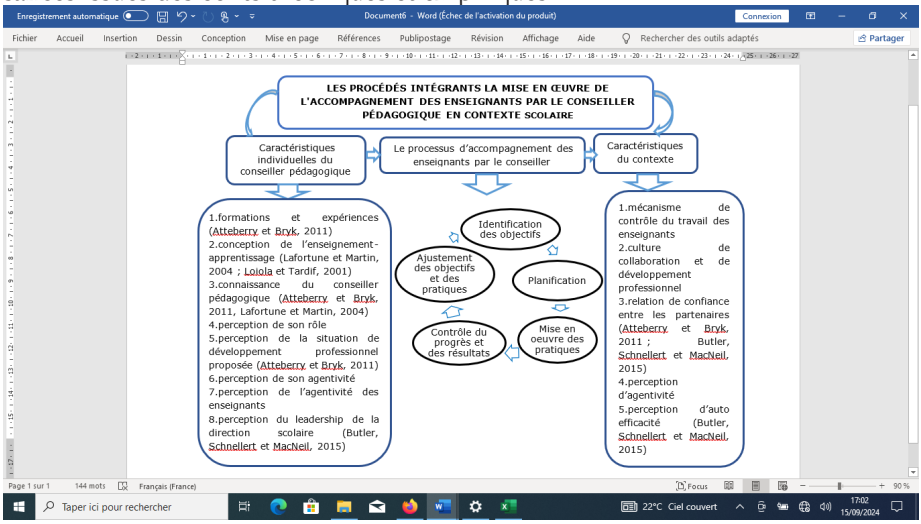


Figure 1 : Modélisation du cadre conceptuel de l'étude

2.1. Les modèles théoriques d'accompagnement des enseignants

Deux modèles théoriques d'accompagnement des enseignants ont été retenus

dans cette étude pour leur contribution au cadre conceptuel servant à répondre à la question de recherche. Il s'agit des modèles d'Atteberry et Bryk (2011) et de Lafortune et Martin (2004).

2.2. Modèle d'accompagnement d'Atteberry et Bryk (2011)

Le modèle d'accompagnement d'Atteberry et Bryk (2011), nommé *An Activity Theory Framework*, apporte une contribution importante au cadre conceptuel de l'étude. En effet, il permet d'identifier plusieurs caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et plusieurs caractéristiques du contexte de l'école qui peuvent être reliées au processus d'accompagnement offert.

2.3. Présentation du modèle d'Atteberry et Bryk (2011)

Atteberry et Bryk (2011) présentent leur modèle d'accompagnement comme une modélisation des facteurs individuels liés au conseiller pédagogique et aux enseignants, et des facteurs contextuels de l'école. Selon eux, ces facteurs peuvent contribuer à la variabilité de la fréquence de participation à l'accompagnement entre les enseignants d'une même école, et entre les enseignants d'écoles différentes (Atteberry et Bryk, 2011). Comme annoncé dans leur article, le contexte d'émergence de ce modèle est l'accompagnement d'enseignants lors de la mise en œuvre du programme de formation aux élèves nommé *Literacy Collaborative*. Ce programme vise l'amélioration de la littératie des élèves du primaire par l'accompagnement des enseignants à l'adoption du modèle de littératie compréhensive (*comprehensive literacy framework*) dans leurs pratiques quotidiennes d'enseignement. Dans ce contexte, un enseignant est choisi pour suivre une formation sur l'approche et sur les pratiques d'accompagnement d'enseignants pour jouer le rôle d'accompagnateur dans son école (Atteberry et Bryk, 2011). Selon les auteurs, le modèle se base sur la théorie de l'activité du psychologue historico-culturel Leontjev et sur les travaux de Cole et Engeström. Ces références théoriques ont permis de considérer l'apport de l'agentivité individuel «*aux dynamiques relationnelles de l'accompagnement et la façon dont cela peut être influencé par les aspects du contexte local*» (traduction libre, Atteberry et Bryk, 2011, p.359). Le modèle reconnaît ainsi l'influence du contexte de l'école et de l'agentivité des enseignants et du conseiller pédagogique sur la participation des enseignants aux activités de développement professionnel offertes à l'école.

2.4. Contribution du modèle d'Atteberry et Bryk à l'étude

Concernant les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, le modèle d'Atteberry et Bryk (2011) suppose que la nature de la mise en œuvre de l'accompagnement dépend de l'expertise du conseiller pédagogique, des ac-

tivités de développement professionnel qu'il propose puis de la perception qu'il a de leur valeur et finalement, de la perception qu'il a de son rôle. Parlant des caractéristiques individuelles de l'enseignant, ce modèle fait apparaître trois caractéristiques individuelles de l'enseignant qui influent sur son engagement dans l'accompagnement à l'innovation visée : son expérience en enseignement en général et en littératie en particulier, sa volonté à s'engager dans une innovation et sa perception de son rôle auprès de ses collègues. Pour le cas des caractéristiques du contexte scolaire, le modèle d'Atteberry et Bryk (2011) suppose qu'elles peuvent influer différemment sur l'agentivité individuelle du conseiller pédagogique et de l'enseignant. En plus des contraintes structurales imposées par le temps limité d'accompagnement et les exigences liées au nombre d'enseignants à l'école, le modèle présente quatre autres caractéristiques liées au contexte organisationnel de l'école : l'exercice du leadership formel par la direction, la culture des enseignants, les mécanismes adoptés pour le contrôle de leur travail et la relation de confiance existant entre les partenaires.

3. Modèle d'accompagnement de Lafortune et Martin (2004)

Le modèle d'accompagnement socioconstructiviste de Lafortune et Martin (2004) apporte, lui aussi, une contribution importante au cadre conceptuel de l'étude. En effet, il permet de considérer l'accompagnement comme un processus complexe et dynamique et d'identifier certaines de ses phases. De plus, il identifie plusieurs caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et il suppose une interrelation entre les deux.

3.1. Présentation du modèle de Lafortune et Martin (2004)

Selon Lafortune et Martin (2004), le contexte d'émergence du modèle d'accompagnement socioconstructiviste est la réforme des programmes d'enseignement au primaire et au secondaire au Québec. Cela implique un changement comportant des éléments de prescription où les conseillers pédagogiques sont appelés à soutenir d'autres personnes qui s'approprient le changement en même temps qu'ils le font eux-mêmes (Lafortune et Martin, 2004). L'objectif de l'accompagnement, selon ce modèle, est de développer la métacognition et la pratique réflexive de l'enseignant (Lafortune et Martin, 2004). Il comporte deux concepts : le processus d'accompagnement et la culture pédagogique nécessaire à l'accompagnement.

Le processus d'accompagnement est une co-construction des connaissances qui met des personnes accompagnatrices et accompagnées en interaction (Lafortune et Martin, 2004). L'accompagnateur entame ce processus avec ses croyances sur l'enseignement et l'apprentissage, et ses pratiques d'accompagnement. Une analyse de l'utilisation du concept de croyances dans d'autres écrits de ces auteurs

a montré qu'elles incluent les conceptions et les convictions du conseiller pédagogique (Lafortune, 2008a). Pour la culture pédagogique, le conseiller pédagogique met en œuvre un processus de planification, d'observation (et auto-observation), d'évaluation (et autoévaluation) et d'ajustement (Lafortune et Martin, 2004). Après l'action, le conseiller pédagogique ajuste ses croyances et ses pratiques selon l'analyse qu'il fait de sa démarche et la perception qu'il a des résultats. La dynamique du processus l'amène soit à poursuivre la même démarche d'accompagnement entreprise, soit à entamer une démarche différente tout en prenant conscience de ses propres constructions et de celles des autres.

Le rôle du conseiller pédagogique dans cette démarche est d'expliquer, de modéliser et de présenter l'information liée au contenu prescrit par la réforme (Lafortune et Martin, 2004). Ce rôle implique l'aide à l'activation des connaissances antérieures, à l'établissement de liens avec de nouvelles connaissances et au transfert de ces dernières dans la pratique, ce qui requiert du conseiller pédagogique d'adopter une conception socioconstructiviste de l'apprentissage (Lafortune et Martin, 2004).

3.2. Contribution du modèle de Lafortune et Martin à l'étude

Le modèle d'accompagnement socioconstructiviste de Lafortune et Martin (2004) apporte une contribution importante au cadre conceptuel de l'étude qui sert à répondre à la question de recherche. En effet, il permet de considérer l'accompagnement comme un processus complexe et dynamique, d'identifier certaines caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et d'identifier certaines pratiques d'accompagnement mises en œuvre par le conseiller pédagogique. Cependant, ce modèle ne considère pas explicitement l'identification d'objectifs comme une phase qui précède la phase de planification des pratiques et qui donne l'orientation des pensées et des pratiques. Enfin, plusieurs caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique présentées dans ce modèle sont plutôt des manifestations du processus d'accompagnement. Par exemple, les attitudes et les habiletés se manifestent lorsque le conseiller pédagogique met en œuvre ses pratiques d'accompagnement. *A contrario*, ce sont plutôt ses formations et ses expériences accumulées qui sont à la base de ces attitudes et habiletés manifestées. Ainsi, ce modèle ne peut pas être adopté dans sa forme intégrale ; seules les composantes suivantes ont été retenues, en rapport avec les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique : ses connaissances antérieures, et ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. De plus, les pratiques d'accompagnement suivantes ont été retenues du modèle de Lafortune et Martin : l'observation, l'explication, la modélisation, la présentation de l'information et l'évaluation.

4. Interaction des trois concepts sur le processus d'accompagnement de l'enseignant

Le cadre conceptuel de l'étude a permis d'identifier trois concepts : les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, le processus d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique et les caractéristiques du contexte scolaire. Développer ces concepts permettra de répondre à la question de recherche.

4.1. Caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique

Le concept de «*caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique*» se définit comme étant les formations et les expériences du conseiller pédagogique, ses connaissances, ses conceptions et ses perceptions de lui-même (perception de son rôle d'accompagnateur, de son agentivité, de son autoefficacité) et du contexte de l'école (de la situation de développement professionnel proposée, de l'agentivité des enseignants, du rôle et du leadership de la direction). Cette définition est tirée d'Atteberry et Bryk (2011) et bonifiée à l'aide d'autres écrits scientifiques (Lynch et Ferguson, 2010). La perception concerne le point de vue ou l'opinion de la personne par rapport à un phénomène réel tel qu'il est perçu alors que la conception réfère plutôt à la représentation mentale élaborée d'un phénomène non lié directement à une réalité perçue.

4.1.1. Perception du conseiller pédagogique de son rôle

Plusieurs recherches ont traité de la façon dont les conseillers pédagogiques perçoivent leur rôle. Il y a, entre autres, l'étude de Walpole et Blamey (2008), une recherche de type théorique menée auprès de 14 directions d'école et 17 accompagnatrices. Les conseillères pédagogiques interviewées dans cette recherche se sont attribué le rôle d'agent de changement soit dans le cadre de l'école, soit dans le cadre de la classe, soit dans les deux cadres simultanément. Lorsqu'elles parlent de leur rôle à l'école, elles se voient comme des leaders qui assurent l'implantation de programmes et comme des superviseures. Dans la classe, elles s'attribuent le rôle de soutien à l'enseignant par la modélisation de nouvelles pratiques. À l'intérieur de ces cadres, des rôles variés ont été spécifiés. Par exemple, toutes les participantes de cette recherche s'attribuent le rôle d'évaluatrice formative et sommative. Par ailleurs, la recherche de Cartier et Bélanger (2012), une recherche-action qui vise le développement professionnel entre autres de conseillers pédagogiques, a révélé que certains d'entre eux s'attribuent le rôle d'expert et d'autres, le rôle d'accompagnateur.

4.1.2. Perception du conseiller pédagogique de son autoefficacité

Des recherches ont documenté les sources d'autoefficacité des conseillers pédagogiques, les moyens pour la maintenir à un niveau élevé, le lien entre l'autoefficacité perçue et certaines de leurs caractéristiques individuelles, et enfin certains de ses effets. Trois sources d'autoefficacité des conseillers pédagogiques ont été identifiées par Duchesne et Gagnon (2013) qui est une recherche qualitative auprès de 11 conseillers pédagogiques de l'Ontario. Il s'agit des expériences antérieures, de la persuasion verbale sous forme d'encouragement venant des supérieurs et des enseignants accompagnés, et des expériences vicariantes par l'observation d'autres conseillers pédagogiques jugés « efficaces ». Une conséquence de la faible autoefficacité a aussi été observée par Walker et al. (2008). En effet, selon eux, le conseiller pédagogique qui a un faible sentiment d'autoefficacité a tendance à éviter de s'engager dans le travail difficile d'accompagnement en tête-à-tête sous prétexte de manque de temps et consacre plus de temps à d'autres types d'accompagnement. Enfin, des moyens pour maintenir un niveau élevé d'autoefficacité ont été identifiés dans la recherche de Duchesne et Gagnon (2013 a 2013 b ; 2014). Il s'agit de la relation « fructueuse » avec les enseignants, des lectures réalisées et des formations suivies.

4.1.3. Perception du conseiller pédagogique de l'agentivité des enseignants

La perception de l'agentivité des enseignants par le conseiller pédagogique a été relevée dans la recherche de Butler, Schnellert et MacNeil (2015). Cette étude est une recherche collaborative menée auprès de 43 participants, dont des conseillers pédagogiques, des administrateurs, des directions d'écoles et des enseignants ressources et praticiens. Elle montre une conception positive de l'autonomie de l'enseignant chez les conseillers pédagogiques. En effet, sur 6 conseillers pédagogiques, 4 pensent qu'il est important de favoriser l'agentivité des enseignants.

4.1.4. Perception du conseiller pédagogique du rôle de la direction

La recherche de Lynch et Ferguson (2010) identifie l'importance accordée par les conseillers pédagogiques au rôle de la direction, tout en ayant de faibles attentes envers eux. En effet, tandis que les 13 conseillers pédagogiques dans cette recherche considèrent que le soutien de la direction est important et qu'il a une influence positive sur leur accompagnement, plusieurs autres sont préoccupés par la faible qualité du soutien.

4.2. Processus d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique

Plusieurs études ont permis de documenter les différentes phases du processus d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique tel que défini dans le cadre conceptuel de la présente étude. Il est rare, cependant, que toutes les phases du processus soient abordées simultanément.

4.2.1. Phase d'identification des objectifs

Trois recherches ont documenté certains objectifs retenus par les conseillers pédagogiques. La recherche qualitative de Duchesne et Gagnon (2014) a montré que plusieurs participants estiment que quatre pratiques s'avèrent particulièrement importantes pour bien accompagner les enseignants : l'anticipation de leurs questions, l'identification d'objectifs réalistes et l'atteinte progressive de ces objectifs, la préparation d'un plan de secours et la préparation rigoureuse et méthodique de chacune des composantes de leur travail, pour augmenter leur efficacité. La recherche de Walker et al. (2008), quant à elle, montre qu'une des deux conseillères pédagogiques avait comme objectif de changer les pratiques des enseignants ; tandis que les résultats de la recherche de Cartier et al. (2014) mettent en exergue la volonté manifeste des conseillers pédagogiques d'accompagner les enseignants et de les soutenir dans l'enseignement des stratégies cognitives, dans l'appropriation du modèle de référence et dans l'amélioration de pratiques d'enseignement en lien avec le modèle de référence.

4.2.2. Phase de planification des pratiques d'accompagnement et des ressources

Les résultats de la recherche de Cartier et al. (2014) ont permis de montrer que les conseillers pédagogiques participants ont, dans une large mesure, planifié des pratiques d'accompagnement et des stratégies de leur propre apprentissage. Enfin, la planification est considérée comme un facteur de succès par les conseillers pédagogiques participant à la recherche de Cartier (2009a).

4.2.3. Phase de contrôle du progrès, et d'ajustement des objectifs et des pratiques d'accompagnement

La seule recherche recensée qui a permis de documenter les phases de contrôle et d'ajustement chez les conseillers pédagogiques est celle de Cartier et al. (2014) déjà précitée, a montré que la qualité du contrôle et de l'ajustement varie d'une commission scolaire à l'autre. Cette recherche démontre que les conseillers pédagogiques de la deuxième commission scolaire participant à l'étude ont contrôlé et ajusté leurs pratiques durant la deuxième année de la recherche plus que les autres (fréquence de 9 contre 1). Cette fréquence devient plus faible pour les deux

groupes dans les rencontres des sous-comités entre les conseillers pédagogiques d'univers social, ceux des mathématiques et ceux d'éthique et culture religieuse.

4.3. Caractéristiques du contexte de l'école

Des recherches ont permis de documenter certaines caractéristiques du contexte de l'école telles que définies dans le cadre conceptuel de la présente étude. Les lignes qui suivent présentent les résultats issus des études consultées pour cet article.

4.3.1. Leadership de la direction

Plusieurs recherches ont permis de documenter le leadership qu'exercent les directions d'écoles dans le cadre de l'accompagnement offert par le conseiller pédagogique. La recherche de Butler, Schnellert et MacNeil (2015) a montré que quatre directions d'écoles sur cinq ayant participé à la recherche avaient pour objectif d'encourager l'agentivité des enseignants et de partager le leadership. Ces directions expliquent qu'elles ont travaillé activement en coulisses pour s'assurer que les enseignants aient un sentiment d'appartenance vis-à-vis de leur travail dans le contexte de leur école. Dans la seule école où la direction n'a pas parlé d'encouragement de l'agentivité des enseignants ou de partage du leadership entre les collègues, la collaboration entre la direction et le conseiller pédagogique était plus étroite qu'ailleurs et c'est le conseiller pédagogique lui-même qui s'occupait de définir les orientations. Les enseignants de cette école révèlent des tensions entre leur fonctionnement comme groupe et les rôles de leur direction. La recherche de Lynch et Ferguson (2010) a montré que la direction joue un rôle important dans l'accompagnement offert par le conseiller pédagogique. Elle peut créer des périodes libres à l'horaire des enseignants afin qu'ils participent à des activités de développement professionnel. De plus, elle peut aider à valoriser le rôle des conseillers pédagogiques à l'école. Enfin, l'étude de cas de Walker et al. (2008) a montré que la bonne relation du conseiller pédagogique avec la direction constitue un facteur de protection pour le premier.

4.3.2. Perception du rôle du conseiller pédagogique par la direction et les enseignants

Selon la recherche de Vanderburg et Stephens (2010), les enseignants accompagnés voient le conseiller pédagogique comme une ressource qui peut leur offrir de l'aide, au besoin, sur des pratiques d'enseignement spécifiques. Enfin, dans leur recherche, Lynch et Ferguson (2010) rapportent que certains enseignants voient les conseillers pédagogiques davantage comme des experts dans des domaines spécifiques.

4.3.3. Perception des enseignants de la valeur de l'accompagnement

La valorisation des pratiques d'accompagnement des conseillers pédagogiques a été constatée dans la recherche de Scott, Cortina et Carlisle (2012) qui constatent que les enseignants valorisent l'accompagnement axé sur la pratique et la rétroaction du conseiller pédagogique sur leur enseignement. De plus, ces chercheurs montrent qu'il existe une corrélation entre la satisfaction des enseignants et la fréquence élevée des rencontres d'accompagnement (Scott, Cortina et Carlisle, 2012). Enfin, peu de valeur accordée à l'accompagnement peut être manifestée par le rejet de certaines pratiques visées par l'accompagnement.

Conclusion

Après avoir élaboré le cadre conceptuel à partir de modèles théoriques, les recherches recensées ont permis de valider la présence des composantes et des aspects des trois concepts retenus par des résultats de recherches empiriques. En effet, les trois concepts de l'étude ont été traités dans les études empiriques et ont tous montré leur importance pour décrire l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte scolaire. Pourtant, aucune de ces études ne considère l'ensemble des concepts liés au processus d'accompagnement. En effet, les résultats obtenus à ce jour portent sur certaines caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, certaines phases du processus d'accompagnement et certaines caractéristiques du contexte scolaire.

Sur le plan empirique, les résultats des recherches sur les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique ont montré que les conseillers ont recours à des connaissances variées (Lessard, 2008), ils ont des perceptions de rôle variées (Cartier et Bélanger, 2012) et leur perception d'autoefficacité personnelle trouve son origine, entre autres, dans leur perception de soi (Duchesne et Gagnon, 2014). À propos de leurs perceptions du contexte, des recherches ont montré que certains conseillers pédagogiques ont une perception positive de l'agentivité des enseignants (Butler, Schnellert et MacNeil, 2015), une perception positive du rôle de la direction (Lynch et Ferguson, 2010) et une perception pas toujours positive du leadership de la direction. Les recherches décrivant le processus d'accompagnement ont surtout documenté la phase de mise en œuvre des pratiques d'accompagnement (Cartier, 2008). Ces pratiques sont variées, par exemple, l'observation, la modélisation de la pratique d'enseignement, la rétroaction à la suite d'une observation de l'enseignant.

Références bibliographiques

- Atteberry, A. et Bryk, A. (2011). Analyzing teacher participation in literacy coaching activities. *The elementary school journal*, 112(2), 356-382.
- Butler, D. et Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1206-1220.
- Cartier, S., Arseneault, J., Mourad, É. et Raoui, M. (2014). *Apprendre en lisant : développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration*. Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Duchesne, C. et Gagnon, N. (2014). Des stratégies pour le développement et le maintien du sentiment d'efficacité personnelle en tant que formateurs d'adultes. *Savoirs*, 34, 71-84.
- Hart, C. (1998). *Doing a Literature Review: Releasing the Social Science Research Imagination*. London, Thousand Paks, New Delhi: Sage Publications.
- Knight, J. (2007). *Instructional Coaching: A Partnership Approach to Improving Instruction (1re éd.)*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, a Sage Company.
- Lafortune, L. et Martin, D. (2004). L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique. Dans M. L'Hostie et L. -P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques*, 1re éd., *47-62*. Québec : P.U.Q
- Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L.Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants*, 1re éd., *169-182*.
- Lynch, J. et Ferguson, K. (2010). Reflections of elementary school literacy coaches on practice: roles and perspectives. *Canadian journal of education*, 33(1), 199-227.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. Thèse de doctorat.
- Walpole, S. et Blamey, K. L. (2008). Elementary literacy coaches: the reality of dual roles. *The reading teacher,* 62(3), 222-231.

VI

Didactique

La centralité paradoxale du langage à l'ère de l'IA générative : le prompt engineering comme compétence transversale dans la révision curriculaire du secondaire au Cameroun

Nama Didier Dieudonné

Chargé de cours à l'École Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé I ; Inspecteur Pédagogique National de chinois – MINESEC Cameroun ; Vice-président de la Société Internationale de l'Enseignement du Chinois (SIEC), sous tutelle du Ministère chinois de l'Éducation

(didiernama237@gmail.com)

Résumé

L'essor de l'intelligence artificielle générative relance le débat sur un possible affaiblissement des capacités cognitives humaines. Cet article défend au contraire l'idée que l'IA ne supprime pas l'effort intellectuel, mais en déplace le centre de gravité vers la formulation, la reformulation, l'évaluation critique et la contextualisation. À partir des travaux sur l'externalisation cognitive, des recherches récentes sur les grands modèles de langage et de certaines perspectives philosophiques africaines, l'étude montre que l'IA générative fonctionne avant tout comme une technologie linguistique. Son efficacité dépend ainsi de la capacité des usagers à structurer leurs requêtes et à interpréter les réponses produites.

Dans cette perspective, le prompt engineering apparaît moins comme une compétence technique spécialisée que comme une compétence transversale de nature langagière, cognitive et herméneutique. L'article en tire des implications pour la révision des curricula au Cameroun, en particulier dans l'enseignement des langues officielles et vivantes au secondaire, où la maîtrise du langage peut

être repensée comme pivot de l'apprentissage, de l'interprétation et de l'ancrage culturel.

Mots-clés :
Intelligence artificielle générative, compétence linguistique, prompt engineering, curriculum, didactique des langues.

Abstract

The rapid rise of generative artificial intelligence has revived concerns about a potential decline in human cognitive abilities. This article argues, on the contrary, that AI does not eliminate intellectual effort but rather shifts its center of gravity toward formulation, reformulation, critical evaluation, and contextualization. Drawing on research on cognitive offloading, recent studies on large language models, and selected perspectives from African philosophy, the study demonstrates that generative AI primarily operates as a linguistic technology. Its effectiveness therefore depends on users' ability to structure their prompts and interpret the outputs produced.

From this perspective, prompt engineering appears less as a specialized technical skill than as a transversal competence of a linguistic, cognitive, and hermeneutic nature. The article derives implications for curriculum revision in Cameroon, particularly in the teaching of official and foreign languages at the secondary level, where language mastery can be redefined as a central pillar of learning, interpretation, and cultural grounding.

Keywords:
Generative artificial intelligence, linguistic competence, prompt engineering, curriculum, language education.

Notice biobibliographique

Dr NAMA Didier Dieudonné est un expert de renommée internationale dans le domaine de l'enseignement du chinois. Diplômé en enseignement international du chinois de l'Université des Langues et Civilisations de Beijing ainsi que de l'Université Normale du Zhejiang, il est auteur de plusieurs ouvrages et articles scientifiques consacrés à la didactique des langues, à l'éducation et aux échanges interculturels. Il est Directeur de publication de la Revue Internationale des Sciences de l'Éducation en Afrique (RISE Africa) et promoteur d'Africa Éducation SARL, un consortium éducatif et éditorial engagé dans le développement de l'éducation en Afrique. Il siège également au sein des comités éditoriaux de plusieurs revues scientifiques internationales, notamment Asia-Pacific Publishing Group, World Sinology Center et Digital Studies in Language and Literature. Actuellement Professeur honoraire de l'Université Normale du Zhejiang (Chine), Dr NAMA Didier Dieudonné est Coordonnateur de la filière chinoise à l'École Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé I et Inspecteur Pédagogique National

de chinois au Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun. Il occupe également les fonctions de Vice-président de la Société internationale de l'enseignement du chinois, la plus importante organisation académique internationale dédiée à l'enseignement du chinois.

Introduction

L'essor rapide des systèmes d'intelligence artificielle générative transforme profondément les rapports contemporains au savoir, à l'apprentissage et à la production des connaissances (Kaplan & Haenlein, 2019). D'outils d'assistance, ces technologies deviennent progressivement des médiateurs cognitifs qui influencent les pratiques éducatives et les orientations curriculaires. Dans plusieurs régions du monde, les systèmes éducatifs ne se limitent plus à intégrer des outils numériques : ils reconfigurent leurs priorités afin de préparer les apprenants à un environnement informationnel marqué par l'interaction constante entre l'humain et la machine (Huang et al., 2022).

Au Cameroun, cette dynamique s'inscrit dans la Stratégie Nationale d'Intelligence Artificielle (SNIA) présentée en 2025, qui vise à développer les compétences numériques et à anticiper les mutations technologiques. Toutefois, cette transformation s'accompagne d'un discours récurrent selon lequel l'intelligence artificielle réduirait les exigences cognitives humaines. Cette perspective repose sur une confusion entre accès à l'information et compréhension effective.

Or, les systèmes d'IA générative reposent essentiellement sur le traitement du langage. Ils transforment l'interaction homme-machine : celle-ci ne passe plus par des langages formels, mais par la langue naturelle. Dès lors, la performance de l'outil dépend directement de la capacité de l'utilisateur à formuler des requêtes pertinentes et à interpréter les réponses produites.

La question centrale de cette étude est la suivante **: dans quelle mesure l'intelligence artificielle reconfigure-t-elle la maîtrise linguistique en condition d'accès et d'appropriation des savoirs ?** L'hypothèse défendue est que l'IA transforme la compétence linguistique en compétence structurante, à la fois cognitive, métacognitive et herméneutique.

Cette contribution adopte une approche analytique et prospective, fondée sur une lecture critique de la littérature scientifique récente, croisée à une analyse curriculaire contextualisée au cas camerounais. Elle se déploie en quatre temps :

(1) une analyse de l'illusion de compétence à l'ère de l'IA ;
(2) une conceptualisation de l'IA comme technologie linguistique ;
(3) une relecture du rôle des disciplines scolaires ;
(4) des propositions de révision curriculaire pour l'enseignement des langues.

I. L'illusion de la compétence à l'ère de l'information instantanée

I.1. Externalisation cognitive et redistribution de la charge mentale

L'essor des technologies numériques et, plus récemment, des systèmes d'intelligence artificielle générative s'inscrit dans une dynamique d'externalisation co-

gnitive (cognitive offloading) largement documentée par la littérature scientifique (Sparrow et al., 2011 ; Risko & Gilbert, 2016). Cette délégation de l'effort mental à l'environnement technique ne correspond toutefois pas à une disparition de l'activité cognitive, mais à une redistribution fonctionnelle de celle-ci.

Sparrow et ses collaborateurs (2011) ont démontré expérimentalement que la simple disponibilité de l'information modifie les stratégies cognitives des individus : ceux-ci mémorisent moins les contenus lorsqu'ils savent pouvoir y accéder ultérieurement. Cependant, cette externalisation ne signifie pas une réduction de la charge cognitive globale. L'outil prend en charge certaines opérations de traitement primaire de l'information (stockage, recherche, calcul) tandis que l'utilisateur doit mobiliser des opérations de plus haut niveau : décider quoi demander, formuler précisément la requête, interpréter la réponse obtenue, en évaluer la pertinence et l'adapter à son contexte (Risko & Gilbert, 2016). La charge cognitive ne diminue donc pas ; elle se déplace vers des activités de contrôle et de jugement.

I.2. L'illusion de savoir et l'illusion de maîtrise

Ce déplacement s'accompagne d'un phénomène épistémique particulier : l'accès à l'information tend à être confondu avec sa compréhension. Fisher et al. (2015) ont documenté ce qu'ils nomment une « illusion de savoir » (illusion of explanatory depth), montrant que les individus surestiment leur niveau de connaissance après avoir consulté une ressource numérique. L'information disponible devient alors cognitivement assimilée au sujet lui-même, au point que l'on attribue à sa propre compétence ce qui relève en réalité du système technique.

Cette illusion de savoir se double d'une « illusion de maîtrise », particulièrement prégnante avec l'usage de l'intelligence artificielle générative. L'IA générative produit des textes structurés en quelques secondes, créant un renforcement positif qui court-circuite le processus normal de la réflexion. Comme l'explique Kahneman (2011) dans ses travaux sur les systèmes de pensée, l'IA sollicite principalement notre « Système 1 » (rapide, intuitif et sans effort), nous détournant du « Système 2 », seul capable de raisonnement analytique et de vigilance critique. L'utilisateur valide la réponse plutôt qu'il ne la construit. Le risque majeur est celui d'une passivité cognitive.

La psychologie cognitive démontre que l'acquisition d'un savoir nécessite un engagement actif (Bjork & Bjork, 2011). En fournissant une solution « clé en main », l'IA supprime les « difficultés désirables », ces obstacles intellectuels qui sont indispensables à la mémorisation et à la compréhension profonde. Selon les travaux récents sur l'apprentissage assisté par IA, cette délégation cognitive peut réduire l'effort génératif pourtant essentiel à l'apprentissage profond, si les tâches pédagogiques restent centrées sur le résultat final (Zamfirescu-Pereira et al., 2023).

I.3. La co-élaboration cognitive plutôt que la substitution

L'automatisation informationnelle permise par l'intelligence artificielle générative peut ainsi donner l'impression que la machine accomplit l'essentiel du travail intellectuel. Or, les recherches récentes en interaction humain-IA soulignent que les grands modèles de langage fonctionnent comme des systèmes de co-élaboration cognitive plutôt que comme des substituts cognitifs (Mollick, 2024). L'utilisateur doit orienter, préciser et contraindre la génération pour obtenir une réponse pertinente. La qualité du résultat dépend donc moins de la puissance intrinsèque du modèle que de la capacité de l'utilisateur à structurer la demande et à interpréter la réponse. L'activité intellectuelle n'est pas supprimée : elle est déplacée vers des opérations de cadrage, d'explicitation et d'évaluation.

Mollick (2024) propose le concept de « co-intelligence » pour décrire cette relation : la machine produit des formes linguistiques probables, mais seul l'humain peut déterminer leur validité épistémique et leur pertinence contextuelle. Malgré l'autonomie apparente des systèmes d'intelligence artificielle, l'attribution de sens demeure une prérogative exclusivement humaine. L'IA, par sa nature statistique, ne produit pas de la vérité ou de la signification, mais des corrélations probabilistes.

I.4. Perspectives africaines sur la connaissance et le langage

Cette problématique de l'immédiateté technologique entre en résonance avec la critique de la rationalité instrumentale dans la pensée africaine contemporaine. Le philosophe camerounais Fabien Eboussi Boulaga (1977), dans sa critique du modèle occidental de développement, mettait déjà en garde contre une forme de « mimétisme » qui dispense de l'effort de penser par soi-même. Pour lui, la véritable connaissance n'est pas une marchandise que l'on acquiert, mais une « conquête de l'esprit ». Appliqué à l'IA, ce concept suggère que la rapidité de la machine peut devenir un piège si elle conduit à une simple consommation de résultats sans appropriation du cheminement logique.

De manière convergente, plusieurs travaux contemporains en philosophie africaine soulignent que comprendre implique un processus de reformulation et d'interprétation dans un cadre discursif partagé (Chimakonam, 2021 ; Oguejiofor, 2021). Dans ces perspectives, la connaissance n'est pas conçue comme une simple accumulation d'informations, mais comme une activité dialogique et relationnelle ancrée dans le langage et la communauté (Masolo, 2020 ; Wiredu, 2019). Dès lors, l'intelligence artificielle ne peut être assimilée à un substitut du savoir ; elle constitue plutôt un dispositif d'accès dont la valeur cognitive dépend entièrement du travail de reformulation accompli par l'utilisateur.

L'écrivain et penseur malien Amadou Hampâté Bâ (1994) rappelait que dans les traditions de l'oralité, « la parole est un vêtement que l'on tisse ». Si l'IA « tisse »

le vêtement à notre place, nous perdons la maîtrise du métier. Cette dépossession du processus de formulation entraîne une dépendance épistémique : l'individu devient capable de produire des discours sophistiqués sans en posséder les fondements conceptuels.

II. L'intelligence artificielle comme technologie linguistique

II.1. La genèse linguistique de la machine et l'interaction naturelle

L'interprétation dominante de l'intelligence artificielle contemporaine la présente comme une technologie computationnelle relevant principalement du calcul numérique. Pourtant, les systèmes génératifs actuels reposent moins sur la manipulation directe de nombres que sur le traitement du langage. Leur fonctionnement transforme profondément la relation homme-machine : l'interaction n'est plus médiée par des langages formels spécialisés, mais par la langue naturelle (Mahowald et al., 2024).

Les modèles de langage de grande taille (Large Language Models) sont entraînés non sur des bases de connaissances structurées au sens classique, mais sur d'immenses corpus textuels issus de la production humaine : livres, articles scientifiques, forums, documents administratifs et pages web. Autrement dit, la donnée première de l'intelligence artificielle n'est pas le monde lui-même, mais sa mise en discours. Ce traitement repose sur l'hypothèse distributionnelle, selon laquelle les mots apparaissant dans des contextes similaires ont des significations proches. L'introduction de l'architecture Transformer a marqué une évolution décisive, permettant de capturer les dépendances contextuelles complexes (Vaswani et al., 2017).

Mahowald et al. (2024) soulignent la nécessité de distinguer deux types de compétences linguistiques dans l'évaluation de ces modèles : la compétence linguistique formelle (la connaissance des règles et des régularités statistiques du langage) et la compétence linguistique fonctionnelle (la capacité à utiliser le langage dans des situations du monde réel). Si les modèles actuels excellent dans la compétence formelle, leur compétence fonctionnelle reste inégale. Ils nécessitent l'intervention humaine pour relier la maîtrise formelle du langage à une véritable intentionnalité et compréhension du monde.

Dans ce contexte, la langue naturelle devient progressivement une interface universelle de commande. Là où l'informatique traditionnelle exigeait la maîtrise de langages formels comme Python ou C++, l'intelligence artificielle contemporaine repose sur la capacité à formuler des requêtes linguistiques pertinentes. L'acte technique devient ainsi un acte discursif : l'utilisateur ne programme plus la machine, il dialogue avec elle. La performance technologique dépend alors direc-

tement de la précision lexicale, de la structuration syntaxique et de la cohérence argumentative de la requête formulée. L'intelligence artificielle ne supprime pas le rôle du langage dans l'accès au savoir : elle en renforce au contraire la centralité.

II.2. Le prompt comme acte intellectuel : le retour de la rhétorique

L'introduction des modèles de langage transforme profondément la nature de l'interaction technique. Le prompt (ou requête) constitue désormais un acte intellectuel structurant. Produire une requête ne revient pas à poser une simple question, mais à configurer un espace de signification. La formulation sélectionne un cadre interprétatif, active certaines distributions probabilistes et en inhibe d'autres (Mollick, 2024). L'utilisateur ne fournit pas une instruction technique, mais une orientation cognitive. L'efficacité de la réponse dépend donc directement de la qualité de l'énonciation.

Dans ce contexte, plusieurs opérations cognitives fondamentales apparaissent :

- **Formuler, c'est conceptualiser.**

L'interaction avec un LLM n'est pas une recherche par mots-clés, mais un exercice de pensée structurée. Pour obtenir un résultat pertinent, l'utilisateur doit identifier les dimensions essentielles du problème, catégoriser la situation et expliciter les paramètres implicites. Écrire un prompt oblige l'utilisateur à définir l'ontologie de son problème. Le prompt agit comme un schéma conceptuel : il organise la pensée avant d'organiser la réponse. La machine ne remplace pas l'abstraction ; elle l'exige.

- **Reformuler, c'est comprendre.**

L'itération est le propre de l'ingénierie de requête (prompt engineering). Si la machine échoue, l'humain doit réévaluer sa propre clarté. L'interaction avec l'IA repose sur une boucle d'ajustement. Face à une réponse imprécise, l'utilisateur reformule, restreint ou explicite son intention. Ce processus correspond à une activité métacognitive : comprendre consiste à améliorer progressivement la formulation jusqu'à obtenir une cohérence interprétative.

- **Préciser, c'est raisonner.**

L'ajout de contraintes (style, audience, format) est un acte de raisonnement logique. La précision lexicale agit comme une contrainte logique. Plus l'énoncé est structuré, plus l'espace probabiliste se réduit et plus la réponse devient spécifique. L'argumentation n'est plus seulement une activité humaine interne ; elle devient une condition de fonctionnement de la machine. La qualité du raisonnement humain détermine la qualité du raisonnement simulé par le modèle.

II.3. Lire l'IA : une activité herméneutique

L'interaction avec l'intelligence artificielle déplace le curseur de la production vers la réception. Puisque la machine peut générer du texte à l'infini, la valeur ajoutée humaine se niche désormais dans l'interprétation, la validation et la contextualisation de ces contenus. Les modèles génératifs produisent des énoncés plausibles plutôt que des affirmations vérifiées. Leur cohérence interne peut masquer des approximations ou des fabrications argumentatives (hallucinations) (Bender et al., 2021). La lecture ne peut donc être passive : elle suppose une vérification externe, une mise en relation avec d'autres sources et une analyse de la cohérence argumentative.

Dans leur description, Bender et al. (2021) présentent les modèles de langage comme des «perroquets stochastiques» (stochastic parrots) : ils génèrent des séquences plausibles sans compréhension intrinsèque. Cette caractéristique rend d'autant plus critique la compétence herméneutique de l'utilisateur. Lire l'IA implique ainsi trois opérations principales :

- **Évaluer**

L'utilisateur doit apprécier la validité d'une réponse en examinant sa cohérence interne, la pertinence de ses arguments et la fiabilité de ses références. La crédibilité ne repose pas sur l'autorité de la machine, mais sur la capacité du lecteur à exercer son jugement critique. Cette compétence d'évaluation critique est au cœur de la littératie numérique contemporaine.

- **Comparer**

Une réponse générée constitue une hypothèse parmi d'autres possibles. La connaissance ne provient pas d'une réponse unique, mais du contraste entre plusieurs propositions discursives. Cette approche comparative enrichit la compréhension et permet de dépasser les biais potentiels d'un seul modèle.

- **Contextualiser**

Une information pertinente dans un contexte peut devenir erronée dans un autre. L'utilisateur doit replacer la réponse dans un cadre disciplinaire, culturel ou situationnel. La compréhension devient alors une opération de cadrage interprétatif. Pour les apprenants camerounais, cette compétence est particulièrement cruciale étant donné que les modèles d'IA sont souvent entraînés sur des corpus dominés par des perspectives occidentales.

L'intelligence artificielle automatise la production d'énoncés, mais non leur validation. Elle déplace l'effort cognitif de la recherche vers l'interprétation : l'utilisateur devient lecteur avant d'être destinataire. Cette mutation correspond à un passage d'une logique documentaire (accéder à l'information) à une logique herméneutique (attribuer du sens).

II.4. Reconfiguration des compétences cognitives

L'un des effets cognitifs majeurs de l'intelligence artificielle générative réside dans la transformation du statut du savoir. Dans un environnement où l'information est massivement disponible, la valeur intellectuelle ne repose plus principalement sur l'accumulation d'un stock de connaissances, mais sur la capacité à les organiser, les articuler et les mobiliser de manière pertinente (Redecker, 2017).

Dans cette configuration, la hiérarchie des opérations intellectuelles peut être décrite selon une dynamique ternaire :

- **Mémorisation** : stabilisation des connaissances fondamentales, des lexiques disciplinaires et des structures conceptuelles ;
- **Structuration** : organisation des savoirs en réseaux cohérents, hiérarchisation et mise en relation ;
- **Formulation** : explicitation linguistique d'une intention cognitive, transformation d'un objectif intellectuel en requête structurée et reformulation itérative.

La médiation de l'intelligence artificielle déplace la maîtrise de la langue du statut de « discipline scolaire » à celui d'« outil psychologique » primordial. Dans cette interaction, le langage ne sert pas seulement à transmettre une instruction, il devient le laboratoire où se construit la pensée. L'IA agit comme un miroir cognitif. En reformulant les requêtes ou en proposant des synthèses, elle force l'utilisateur à évaluer la distance entre son intention initiale et le résultat produit, un processus qui relève de la métacognition (Johnson, 2022). La langue devient alors l'instrument de contrôle de l'algorithme.

II. Déplacement du rôle des disciplines : de la transmission de l'information à la structuration de l'interprétation

III.1. Les disciplines transmettent moins l'information

L'intégration croissante de l'intelligence artificielle générative dans les systèmes éducatifs accélère une transformation déjà amorcée par la numérisation des savoirs : la fonction traditionnelle de transmission de l'information assurée par les disciplines scolaires n'en constitue plus le cœur exclusif (Redecker, 2017). L'accès universel aux connaissances rend obsolète la fonction de « réservoir » de la discipline. L'enjeu n'est plus de mémoriser le contenu, mais de comprendre la structure de la connaissance. La discipline scolaire ne doit plus être vue comme un silo de données, mais comme une méthodologie du regard.

Dans cette perspective, les disciplines ne perdent nullement leur légitimité ; elles en voient au contraire la fonction revalorisée. Apprendre une discipline ne signifie pas seulement mémoriser des contenus, mais acquérir une manière particu-

lière d'interpréter le réel, de mobiliser des preuves et de justifier des affirmations. Cette redéfinition du rôle des disciplines s'inscrit dans le courant plus large de la «pédagogie de la compréhension» (Wiggins & McTighe, 2005).

III.2. Les disciplines comme architectures d'interprétation structurée

Les systèmes génératifs produisent des réponses linguistiquement cohérentes, mais dont la validité scientifique ou historique n'est pas intrinsèquement garantie. Dès lors, la compétence distinctive de l'élève ne réside plus seulement dans la capacité à obtenir une réponse, mais dans celle de la questionner, de la contextualiser et d'en vérifier la solidité argumentative (European Commission, 2022).

En sciences humaines, les disciplines forment à la contextualisation des faits, à la critique des sources et à l'analyse des dynamiques sociales. La pensée historique repose sur l'évaluation critique des documents et la construction d'interprétations argumentées. En humanités, l'éducation développe l'exégèse, la nuance, l'interprétation des discours et la compréhension des implicites. Ces compétences correspondent aux formes avancées de littératie textuelle nécessaires pour naviguer dans des environnements discursifs complexes (Ng'ambi et al., 2020).

Les disciplines transmettent moins l'information brute, mais deviennent déterminantes pour structurer l'interprétation et garantir la validité du raisonnement. Le déplacement curriculaire s'oriente ainsi vers une école de la compréhension structurée, plutôt que de la simple restitution informationnelle.

III.3. La langue comme compétence transversale structurante

Dans le paradigme de l'intelligence artificielle générative, la langue cesse d'être uniquement une discipline associée aux humanités pour devenir une compétence transversale structurante qui traverse l'ensemble des domaines du savoir (Mollick, 2024). Nous sommes passés d'un monde où l'humain devait apprendre le langage des machines à un monde où les machines sont désormais capables de comprendre et de traiter le langage humain. Cette transformation place la maîtrise linguistique au cœur de l'accès, de l'organisation et de l'appropriation des connaissances.

Qu'il s'agisse des sciences, des mathématiques ou des humanités, la langue apparaît comme la compétence cognitive pivot qui structure la pensée, organise le raisonnement et permet l'interprétation critique du savoir dans l'environnement numérique contemporain. Cette centralité de la langue s'observe dans tous les domaines : en sciences, la formulation d'hypothèses et l'interprétation des résultats

reposent sur des opérations discursives précises ; en mathématiques, la démonstration exige une organisation logique rigoureuse du discours ; en humanités, la langue constitue à la fois l'objet et l'outil de l'analyse.

IV. Repenser les prescriptions scolaires et orientations curriculaires : le cas des langues officielles et langues vivantes au Cameroun

IV.1. Vers une pédagogie de la formulation et de l'interprétation

L'intégration croissante de l'intelligence artificielle générative dans les environnements éducatifs impose une redéfinition des prescriptions scolaires. Dans un contexte où une réponse correcte peut être obtenue en quelques secondes par un système automatisé, l'enjeu pédagogique ne peut plus se limiter à la restitution exacte d'un contenu. Il s'agit désormais de former des apprenants capables de formuler, questionner et vérifier de manière critique les informations produites. L'école est ainsi appelée à opérer une transition vers une pédagogie de la formulation, du questionnement et de la vérification critique (European Commission, 2022).

Le Cameroun avec ses deux sous-systèmes éducatifs (francophone et anglophone) et son ouverture aux langues vivantes II dès la classe de 4e (allemand, arabe, chinois, espagnol, italien), dispose d'une architecture curriculaire particulièrement propice à cette transformation. Les principes d'intégration de l'IA et de refonte curriculaire peuvent être transposés aux langues officielles et vivantes, avec des adaptations spécifiques. Dans le cadre de cette étude, nous privilégierons des exemples tirés du français et du chinois.

IV.2. Vers une structuration explicite des compétences à l'ère de l'IA

L'analyse des programmes d'études des langues officielles et vivantes met en évidence un décalage entre les compétences visées par les prescriptions actuelles et les exigences cognitives induites par l'IA générative. Pour former les élèves à la conception de prompts efficaces et à l'herméneutique critique, les programmes devraient être révisés et renforcés sur plusieurs aspects fondamentaux.

IV.2.1. Développer la compétence de formulation par la contextualisation

Les programmes actuels peinent souvent à ancrer l'apprentissage dans les réalités socioculturelles locales de manière systématique. Or, pour que les élèves puissent développer la compétence de formulation avec précision face à une IA, il faudrait davantage que les programmes proposent des apprentissages contextuels tenant compte des cultures camerounaises en regard de la culture française et chinoise.

Par exemple, le mot « prune » en français camerounais (qui désigne le safou) ne réfère pas à la même réalité en français de France. Une IA non contextualisée produira une image ou un texte inadéquat si l'élève ne sait pas formuler cette nuance. De même, les termes « tourne-dos », « beignets -haricots », « carrefour » (au sens de marché) ou « chefferie » ont des connotations et des usages spécifiquement camerounais.

Du côté du chinois, la nécessité de contextualisation apparaît également à travers certaines traductions qui ne recouvrent pas les réalités socioculturelles camerounaises. Par exemple, le mot « 家 » (jiā), souvent traduit par « maison » ou « famille », renvoie en chinois à une unité familiale nucléaire, alors que dans le contexte camerounais, la notion de « maison » ou de « famille » peut inclure une dimension élargie (famille étendue, communauté, lignage). Une IA non contextualisée risque ainsi de produire une interprétation réductrice si l'élève ne précise pas le cadre culturel.

Le mot « 粥 » (zhōu), souvent traduit par « bouillie », peut également prêter à confusion. La bouillie chinoise (souvent à base de riz, peu sucrée ou salée) diffère sensiblement des bouillies camerounaises (maïs, mil, souvent sucrées ou enrichies). Sans contextualisation, l'IA produira une représentation qui ne correspond pas aux habitudes alimentaires locales.

Proposition d'activité : Demander aux élèves de formuler des requêtes à l'IA pour obtenir la description d'un marché local ou d'une fête traditionnelle. Ils devront ajuster leur prompt en ajoutant des spécificités sémantiques camerounaises pour forcer la machine à sortir de ses biais Occidentaux ou Oriental et produire un texte ancré dans la réalité de l'apprenant. Cette activité développerait la conscience métalinguistique et la compétence de formulation contextuelle.

IV.2.2. Renforcer la compétence « reformuler et comprendre » dans les activités d'intégration

Les programmes de français du premier cycle prévoient des activités d'intégration dont l'ordonnancement des séances mérite d'être revu. En l'état actuel, la première séance est nommée « analyse des données de la tâche ». Bien qu'aboutissant dans les faits à la reformulation de la tâche, l'activité de reformulation n'est pas explicitement présente dans le nom et les objectifs déclarés de la séance. Cette absence de clarté affaiblit la conscience métacognitive de l'élève quant à l'importance de cette compétence.

Proposition d'amélioration : Renommer cette étape « Reformulation et structuration de la tâche ». Les élèves pourraient s'exercer à soumettre la consigne initiale à une IA, analyser la réponse (souvent générique ou hors sujet si la tâche est complexe), puis reformuler itérativement la consigne (prompt engineering)

jusqu'à ce que l'IA saisisse exactement l'intention didactique. Cet exercice rendrait la compétence de reformulation explicite et mesurable, tout en développant la conscience de la boucle itérative d'amélioration.

IV.2.3. Définir la compétence « préciser et raisonner » par l'alignement des dominantes

Les prescriptions actuelles manquent parfois de rigueur dans l'association entre les types de textes et les outils linguistiques nécessaires à leur production. Pour interagir efficacement avec une IA, la précision lexicale et syntaxique est une contrainte logique indispensable.

Proposition d'amélioration : Les programmes des langues officielles et des langues vivantes doivent être revus de manière à définir des dominantes linguistiques strictes selon les dominantes textuelles. Par exemple, pour le texte argumentatif, le programme devrait exiger la maîtrise explicite des connecteurs logiques de concession et d'opposition (bien que, cependant, néanmoins, etc.). L'activité consisterait à demander à l'IA de générer un texte argumentatif, puis d'exiger de l'élève qu'il affine le prompt en imposant à la machine l'utilisation de structures syntaxiques spécifiques (ex : « Rédige ce texte en utilisant au moins trois subordonnées concessives »), développant ainsi la compétence de précision et de raisonnement logique.

IV.2.4. Développer la compétence « évaluer » par l'analyse critique

L'évaluation dans le système actuel est souvent perçue comme la finalité de l'apprentissage (la note) plutôt que comme un processus cognitif. Cette conception limite le développement de la pensée critique chez l'apprenant.

Proposition d'amélioration : Les programmes doivent intégrer l'évaluation des textes comme outil d'apprentissage régulier afin de préparer les apprenants à l'évaluation critique des textes qui leur auront été fournis par l'IA. Une activité pédagogique concrète consisterait à fournir aux élèves un texte généré par l'IA contenant des biais subtils, des hallucinations factuelles ou des incohérences argumentatives. La tâche de l'élève ne serait plus de rédiger un texte ex nihilo, mais de corriger, d'annoter et d'évaluer la production de la machine selon une grille de critères précis (cohérence, pertinence, richesse lexicale, exactitude factuelle). Cette approche transformerait l'évaluation en compétence transversale d'apprentissage.

IV.2.5. Développer la compétence « comparer »

La connaissance naissant du contraste, les programmes gagneraient à institutionnaliser la comparaison textuelle, au-delà de la simple étude de textes d'auteurs classiques.

Proposition d'activité : Introduire des activités de comparaison de textes générés par deux IA différentes (ou par la même IA avec deux prompts légèrement modifiés) sur le même sujet, le même contexte et avec les mêmes outils linguistiques. Les élèves pourraient ainsi comparer comment deux modèles traitent le thème de «l'exode rural au Cameroun» ou «les traditions de mariage camerounaises» et débattre de la pertinence des arguments avancés par chaque modèle. Cette activité développerait l'esprit critique et la conscience que les technologies ne sont pas neutres.

IV.2.6. Développer la compétence «contextualiser» par la traduction culturelle

La compréhension profonde implique la capacité de transposer un concept d'un cadre de référence à un autre. Cette compétence est particulièrement importante dans un contexte multiculturel comme le Cameroun.

Proposition d'activité : Les programmes pourraient prévoir qu'on prenne un texte non camerounais (propre à la culture française ou chinoise, comme la description d'un hiver enneigé ou d'un Nouvel An chinois 春节) et qu'on demande à l'apprenant de le contextualiser pour un public camerounais, et vice-versa. L'IA peut servir de partenaire dans cet exercice, l'élève évaluant si la transposition générée par la machine conserve l'intention émotionnelle du texte original tout en adaptant les référents culturels. Cette activité renforcerait la compétence de contextualisation et la conscience interculturelle.

IV.3.1. Gérer le bilinguisme asymétrique et les interférences linguistiques

L'enseignement de l'anglais ou du français se heurte souvent à l'influence du Pidgin English ou du Cam franglais, qui créent des interférences syntaxiques et lexicales. Cette situation, bien que souvent perçue comme problématique, représente en réalité une opportunité pédagogique unique.

Propositions curriculaires : Les programmes des deux langues officielles devraient intégrer des compétences de «code-switching» conscient et réfléchi. Des activités pédagogiques pourraient utiliser l'IA pour analyser un texte écrit en Pidgin/Cam franglais ou comportant des interférences, et demander à l'élève de guider l'IA, par des prompts successifs, pour le traduire en anglais ou français standard. Cela développerait la conscience métalinguistique de l'élève face aux variations de la langue anglaise ou française dans son propre environnement et valoriserait le plurilinguisme comme ressource plutôt que comme déficit.

IV.3.2. Construire des ponts interculturels

Pour ces langues, l'enjeu est de familiariser les élèves avec des structures syntaxiques complexes tout en construisant un dialogue interculturel authentique.

Propositions curriculaires : Les programmes devraient mettre l'accent sur la compétence de comparaison culturelle. Avec l'IA, les élèves pourraient créer des glossaires interculturels interactifs. Par exemple, en chinois, demander à l'IA de générer des textes simples sur les marchés traditionnels chinois, puis demander aux élèves d'utiliser ce même vocabulaire chinois pour décrire un marché de Yaoundé ou de Douala, forçant ainsi l'appropriation du lexique dans un contexte familier. Les activités pourraient explorer les parallèles entre la cuisine chinoise et la cuisine camerounaise, développant ainsi le vocabulaire culinaire dans un contexte culturellement pertinent. De plus, des activités de comparaison pourraient être introduites entre les structures proverbiales chinoises 成语 (Chengyu) générées par l'IA et les proverbes locaux camerounais, favorisant une compréhension herméneutique de la sagesse populaire des deux cultures et renforçant la conscience interculturelle.

Conclusion

L'avènement de l'intelligence artificielle générative ne signe pas le déclin des compétences cognitives humaines, mais exige leur redéploiement vers des sphères plus complexes : la formulation, l'évaluation critique et la contextualisation. Dans ce nouveau paradigme, la maîtrise de la langue n'est plus un simple outil de communication, mais l'interface cognitive indispensable pour interagir avec la machine et structurer la pensée.

Pour le système éducatif camerounais, et particulièrement pour l'enseignement des langues vivantes au premier cycle, cette mutation représente une opportunité historique. En repensant les prescriptions scolaires et les orientations curriculaires pour passer d'une pédagogie de la restitution à une pédagogie de la prompt-ingénierie et de l'herméneutique, le Cameroun peut former une génération d'apprenants capables non seulement de consommer les résultats de l'IA, mais aussi de les interroger, de les adapter à leurs réalités socioculturelles et d'en devenir les véritables maîtres intellectuels.

Cette transformation curriculaire s'inscrit dans un mouvement global de redéfinition du rôle de l'éducation à l'ère de l'IA. Elle reconnaît que la véritable compétence du XXIe siècle n'est pas la maîtrise d'un ensemble figé de connaissances, mais la capacité à apprendre continuellement, à adapter sa pensée à de nouveaux contextes et à utiliser les technologies comme outils de pensée plutôt que comme substituts de la pensée.

Le Cameroun, avec sa richesse linguistique et culturelle, sa position stratégique en Afrique centrale et son engagement envers la transformation numérique, est particulièrement bien placé pour devenir un leader en matière d'intégration réfléchie de l'IA dans l'éducation des langues. Les propositions présentées dans cet article constituent ainsi un point de départ pour une réflexion plus large sur la refonte des prescriptions scolaires à l'ère de l'IA.

Références bibliographiques

- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots. In Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (pp. 610-623). ACM.
- Bjork, E. L., & Bjork, R. A. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society (pp. 56-64). Worth Publishers.
- Chimakonam, J. O. (2021). African philosophy and the logic of mental health. Routledge.
- Eboussi Boulaga, F. (1977). La crise du Muntu : Autopsie du colonialisme et du néocolonialisme. Éditions Clé.
- European Commission. (2022). Digital education action plan 2021-2027 : Resetting education and training for the digital age. Publications Office of the European Union.
- Fisher, M., Goddu, M. K., & Keil, F. C. (2015). The development of metacognitive ability in children: Evaluating the role of representational complexity. Journal of Experimental Child Psychology, 139, 780-793.
- Hampâté Bâ, A. (1994). Amkoullel, l'enfant peul. Actes Sud.
- Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported learning. Journal of Computer Assisted Learning, 38(1), 237-257.
- Johnson, M. (2022). Embodied mind: Cognitive science and human experience. University of Chicago Press.
- Kahneman, D. (2011). Thinking, fast and slow. Farrar, Straus and Giroux.
- Kaplan, A., & Haenlein, M. (2019). Siri, Alexa, and other digital assistants: An innovation — Hype cycle perspective. Business Horizons, 62 (4), 529-537.
- Lyu, Q., Lai, J., & Guo, J. (2025). Artificial intelligence in language learning: A systematic review. Computers & Éducation, 156, 104-178.
- Mahowald, K., Ivanova, A. A., Blank, I. A., Kanwisher, N., Tenenhaus, A. K., & Fedorenko, E. (2024). Dissociating language and thought in large language models with language models. Nature Human Behaviour, 8(3), 517-540.
- Masolo, D. A. (2020). African philosophy in search of identity. Indiana University Press.
- Ministère des Enseignements secondaires (MINESEC). Inspection générale des enseignements. (2014). Programme d'études de français, premier cycle de l'enseignement secondaire général. République du Cameroun.

- Ministère des Enseignements secondaires (MINESEC). Inspection générale des enseignements. (2014). Programme d'études de chinois, premier cycle de l'enseignement secondaire général. République du Cameroun.
- Mollick, E. (2024). Co-intelligence : Living and working with AI. Penguin Press.
- Ng'ambi, D., Bozalek, V., & Gachago, D. (2020). Digital scholarship and research ethics in the age of big data. In Handbook of research on digital literacy and digital skills (pp. 1-15). IGI Global.
- Oguejiofor, J. O. (2021). Metaphysics and the question of being in African philosophy. Africana Publishers.
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union.
- Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive offloading. Trends in Cognitive Sciences, 20 (9), 676-688.
- Sparrow, B., Liu, J., & Wegner, D. M. (2011). Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. Science, 333 (6043), 776-778.
- Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., ... & Polosukhin, I. (2017). Attention is all you need. Advances in Neural Information Processing Systems, 30, 5998-6008.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). Understanding by design (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiredu, K. (2019). Cultural universals and particulars: An African perspective. Indiana University Press.
- Zamfirescu-Pereira, J. D., Wong, R. Y., Hartmann, B., & Yang, Q. (2023). Communicating with AI: Towards a framework for effective human-AI interaction. ACM Transactions on Computer-Human Interaction, 30 (1), 809-828.

VII

Langue

Funciones sintácticas y categorías gramaticales en el español contemporáneo: análisis crítico de las nociones de transposición y hueco funcional

Elie Giovani NKANGA
Université de Bertoua, Cameroun
ORCID iD: 0009-0006-3486-8731
neliegiovani@yahoo.fr

Resumen

El presente artículo analiza la pertinencia de las nociones de transposición y hueco funcional en sintaxis española. Se fundamenta en la concepción de Lucien Tesnière, para quien existe una correlación entre las funciones gramaticales, la frecuencia de uso y las propiedades léxico-semánticas de las unidades lingüísticas que componen la lengua. Esto lleva a pensar que las funciones sintácticas corresponden a unas determinadas partes del discurso. En este sentido, las funciones sintácticas y sintagmáticas son esencialmente nominales, excepto el atributo y el circunstante, que se corresponden con el adjetivo y el adverbio, respectivamente. El trabajo examina las estructuras transpuestas con el objetivo de evaluar la pertinencia de la noción de hueco funcional en la sintaxis. Asimismo, se propone una reflexión crítica sobre la adecuación empírica de estos marcos teóricos en el análisis del español contemporáneo.

Palabras clave

Transposición, transpositor, vaciado, función, hueco funcional

Abstract

This article analyzes the relevance of the notions of transposition and functional gap in Spanish syntax. It draws on the theoretical framework of Lucien Tesnière, who posited a correlation between grammatical functions, frequency of use, and the lexico-semantic properties of the linguistic units that make up a language. This leads to the assumption that syntactic functions correspond to specific parts of speech. In this regard, syntactic and syntagmatic functions are essentially nominal in nature, with the exception of the attribute and the circumstant, which correspond to the adjective and the adverb, respectively. The study examines transposed structures with the aim of assessing the relevance of the notion of functional gap in syntax. It also offers a critical reflection on the empirical adequacy of these theoretical frameworks in the analysis of contemporary Spanish.

Keywords

Transposition, transposer, emptying, function, functional gap

Notice biobliographique

Elie Giovani NKANGA est natif d'Ebolowa, dans la région du Sud Cameroun. Ancien élève de l'École Normale Supérieure, il s'est distingué dès sa formation initiale en décrochant le rang de major de promotion au DIPES I en 2015, puis au DIPES II en 2017, témoignant ainsi d'une rigueur intellectuelle et d'une excellence académique précoce.

Titulaire d'un Master en Langue et Linguistique espagnoles ainsi que d'un Doctorat Ph.D en Grammaire espagnole, obtenus à l'Université de Douala, il a consacré ses années de recherche à l'approfondissement des structures fondamentales de la langue espagnole. Il est enseignant-chercheur à la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Bertoua, où il exerce au grade d'Assistant. Il allie avec passion la transmission du savoir et la production scientifique. Auteur de d'une dizaine de travaux scientifiques, ses recherches s'inscrivent principalement dans le champ de la syntaxe moderne de l'espagnol, la grammaire comparée, la sociolinguistique et de la traductologie, faisant de lui une voix émergente et engagée dans les études hispaniques en Afrique centrale.

Introducción

El siglo XX es conocido como un período de cristalización de las teorías lingüísticas que hoy se emplean tanto en el universo académico como en el heurístico. Se trata, en efecto, de un momento en que se ha consolidado la esencia de los principios normativos de la gramática moderna. Si bien se le reconoce a Ferdinand de Saussure la paternidad del estructuralismo lingüístico, no caben dudas de que autores como Jakobson, Jesperson, Chomsky y Tesnière son figuras cuyos trabajos siguen siendo una referencia ineludible en la lingüística contemporánea.

Lucien Tesnière, en particular, aparece como pionero de la gramática de dependencias. Precisamente en este período emergen dos teorías lingüísticas: la transposición sintáctica y la teoría del hueco funcional. La primera es liderada por la figura de Lucien Tesnière, cuyo postulado principal es que la lengua es un tejido de transformaciones operadas tanto en el eje paradigmático (las unidades lingüísticas) como en el eje sintagmático. Por otro lado, emerge la teoría del hueco funcional, que se fundamenta en el postulado de que la estructura oracional dispone de espacios u huecos que solo pueden ser rellenados por determinadas clases de palabras llamadas funtivos. Su aplicación al orden no marcado permite establecer una taxonomía nocional de las funciones sintácticas cuyo fundamento se da en el binarismo **palabras léxicas** y **palabras gramaticales**. El corolario de esta idea es que cualquier constituyente simple o complejo que desempeñe la función de sujeto o complemento directo se considera una unidad transpuesta a la categoría nominal, en tanto que las unidades con funciones de atributo o adyacente nominal serían equivalentes adjetivales.

Así pues**,** de modo general, la exposición de ambas teorías pone de relieve la relación o correspondencia que existe entre las partes del discurso y las funciones abstractas que fija la gramática normativa. Partiendo del postulado de que algunos segmentos preposicionales u oraciones degradadas pueden ser más expresivos que una lexía simple, este trabajo plantea el problema de la pertinencia de las nociones de transposición y hueco funcional en el análisis gramatical. Se trata de saber si las llamadas unidades transpuestas lo son por voluntad consciente del locutor de elegir estas secuencias, dadas las dificultades expresivas a las que se enfrenta. Este cuestionamiento se inscribe en una tradición crítica que, desde Coseriu (1978) hasta los trabajos más recientes de la gramática funcional, consagra la universalidad de los esquemas categoriales propuestos por la gramática estructural. Uno de los méritos de dicha gramática es también el haber teorizado las estructuras sintácticas complejas y demostrado su correlación con la semántica.

El objetivo de este trabajo es examinar las hipótesis anteriores con el propósito de demostrar que la simetría entre los huecos funcionales y las partes del discurso no se fundamenta en bases empíricas objetivas, sino que es un postulado arraigado en lo convencional. Para ello, se adopta un enfoque descriptivo-empíri-

co, que se fundamenta en el análisis de estructuras sintácticas extraídas de un corpus del español literario contemporáneo. En concreto, trabajamos con secuencias enunciativas sacadas de **Crimen Legal(1999)**[1], una novela publicada en el siglo XIX . Por su riqueza sintáctica y su influencia en el español literario moderno, constituye un corpus representativo para el análisis de las estructuras transpuestas.

El trabajo se organiza en torno a tres núcleos argumentativos: en primer lugar, se presenta el estado de la cuestión con insistencia en los principios de la transposición. En segundo lugar, se proponen nuevas orientaciones teóricas y terminológicas, examinando la rección, la movilidad de los constituyentes, la sustitución paradigmática, la lexicalización y la coordinación. Por último, se formulan algunas críticas, sugerencias y recomendaciones en lo que concierne el estudio gramatical de las funciones gramaticales.

I. Estado de la cuestión

Discutir sobre la pertinencia de una orientación teórica nunca ha sido una tarea fácil. Requiere, por lo tanto, una toma en consideración de la pluralidad de mecanismos que han favorecido su elaboración. Tal empresa es cada vez más compleja cuando se trata de evaluar la cantidad y calidad de la contribución heurística de una figura del universo lingüístico como es la de Lucien Tesnière. En este sentido, conviene dejar constancia de que el presente trabajo no tiene como ambición destruir lo elaborado por esta figura, sino que pretende aportar una humilde contribución al entendimiento de los hechos lingüísticos, en general, y gramaticales, en particular.

No obstante, si bien la literatura lingüística sobre el tema revela una pluralidad de terminologías, no hay dudas de que estas conservan la esencia original de su autor primero. Así, los conceptos de transposición, traslación, transcategorización y refuncionalización se han de emplear como sinónimos. De modo general, la transposición aparece como un mecanismo lingüístico mediante el cual una unidad lingüística (simple o compleja) adquiere valores funcionales y/o léxicos que no se le reconocían antes. Alonso Mejido (1990: 201) confirma ese postulado cuando aduce que la transposición supone que la unidad transpuesta asume una función atribuida a otra unidad lingüística, aunque esta no pierde su valor categorial inicial. Véanse los decursos siguientes:

(1) a. El informe del fiscal no convenció al jurado (CL:23).
b. Me inquieta que el testigo haya desaparecido (p.34).
c. Lo imprevisto siempre complica la investigación (p.41).

Las unidades subrayadas corresponden respectivamente a las categorías SPrep, oración incrustada nominal y adjetivo sustantivado (SN). Si la primera se conside-

1 Advirtamos que trabajamos con la versión editada en 1999 porque es la que más se adecúa a los hábitos lingüísticos de la era moderna.

ra un adjetivo funcional (Alarcos, 1994), las dos últimas son estructuras nominales de segundo grado por desempeñar las funciones de implemento y sujeto, que según la tradición gramatical se asocian a la categoría nominal. En el ejemplo: «Lo que descubrieron aquella noche cambió para siempre su manera de entender la justicia». (p. 34), la oración sustantivada «lo que descubrieron aquella noche» ocupa el hueco funcional de sujeto y equivale paradigmáticamente a un SN del tipo «aquel descubrimiento», esto confirma la tesis de que las unidades subordinadas nominales pueden rellenar el hueco funcional sujeto (O) según la perspectiva tesnieriana. Sin embargo, ningún sustantivo léxico podría reproducir la misma densidad informacional, lo que lleva a cuestionar la tesis de la ascensión categorial. Tal inquietud se evidencia también en el análisis de la secuencia: «Que el juez hubiera firmado la sentencia sin leerla escandalizó a toda la sala» p. 56, donde la cláusula completiva sujeto contrasta con su sustituto nominal «aquel acto irresponsable», cuya carga semántica es manifiestamente inferior.

En esta perspectiva, la noción de transposición convoca el semantismo de las categorías gramaticales o partes del discurso. La toréa de Tesnière (1988) distingue entre 'mots pleins' y 'mots vides'. La primera clase reúne las palabras que gozan de cierta autonomía semántica en el discurso, por lo que configuran los sintagmas endocéntricos cuyos núcleos tienen plenitud semántica, en tanto que la segunda clase integra unidades como las preposiciones, las conjunciones y los determinantes, cuyo rol sería servir de puente entre las palabras o activar el significado de las mismas. Desde luego, la transposición supone que una unidad pasa a tomar propiedades semántico-funcionales de las unidades plenas. Por ello, Tesnière admite los siguientes símbolos como representación de las unidades transpuestas: O = Sustantivo, A = Adjetivo, I = Verbo, E = Adverbio.

Como se ve en el primer caso, la unidad 'de' (preposición) es el transpositor del sustantivo; en (b) y (c), la conjunción subordinante 'que' y el artículo 'lo' juegan el mismo rol para sustantivar la cláusula 'no te vayas a su casa' y el adjetivo calificativo 'importante'. Tal estado de las cosas da cuenta de que la función de adyacente nominal es adjetiva, y que toda unidad que cumpla esta función se asimila a un equivalente adjetival. Lo mismo ocurre con las funciones de sujeto e implemento, generalmente asumidas por un sustantivo, un grupo nominal o un sustituto nominal. Sin embargo, esta equivalencia funcional no debe confundirse con una equivalencia semántica o morfológica plena, dado que la unidad transpuesta conserva sus rasgos categoriales originales, como señala Bosque (2007: 47) al distinguir entre función sintáctica y categoría léxica.

De cuanto queda dicho, se pueden formular los siguientes postulados a modo de hipótesis: el verbo, el nombre, el adjetivo y el adverbio configuran un paradigma semántico diferente del de las demás partes del discurso, por lo que se consideran funtivos, esto es, elementos con capacidad para cumplir una determi-

nada función semántica, sea en un grupo sintáctico (sintagma) sea en la propia oración. La transposición aparece como un mecanismo gramatical que permite colmar las insuficiencias expresivas de las palabras léxicas. En este sentido, Gutiérrez Ordóñez (1997: 112) subraya que la transposición no implica un cambio de naturaleza categorial, sino una ampliación de las posibilidades distribucionales de la unidad en cuestión. Hablar de transposición de una categoría a otra supone que la unidad transpuesta cumple una función aun eliminando el transpositor o refuncionalizador, por lo que resulta difícil concebir la transposición como un mecanismo de ascensión categorial, ya que las unidades resultativas no cobran ni valor semántico ni la propiedad formal de las piezas léxicas.

Por otro lado, La teoría de la transposición ha sido bien acogida por los estudiosos de la lengua, para quienes es una oferta que da cuenta de la profundidad, complejidad y expresividad de la lengua (Álvarez Martínez, 1997: 97). En este sentido, son muy pertinentes y valorados los fenómenos como la economía lingüística, la metáfora y la transposición, que enriquecen las posibilidades discursivas del locutor, tal como promueve el principio de infinitud discreta de la lengua. Este dinamismo expresivo se manifiesta en la capacidad de las unidades transpuestas para diversificar las posibilidades comunicativas del hablante, como ilustran los ejemplos que siguen: Buena muestra de ello son los ejemplos siguientes:

(2) a. El juez era así, impasible e inescrutable. (p.89)
b. Al inspector le disgustaba que mintieran en su presencia. (p.102)
c. Mira lo evidente que resultó su coartada desde el principio. (p.117)

La metáfora y anáfora contenidas en el adverbio 'así' dan cuenta de que un adverbio también puede cumplir la función de atributo. En (b), la cláusula subrayada muestra que la sustitución por cualquier sustantivo no daría el mismo efecto comunicativo. En (c), la partícula 'lo' adquiere un valor intensificador equivalente al adverbio 'muy'. Estos casos atestiguan que la transposición es la esencia de la riqueza de una lengua; dicho de otro modo, la lengua es un entramado de movimientos, transformaciones y procesos que garantizan su existencia, sobrevivencia y dinamismo.

En síntesis, se puede notar que la transposición aparece como un mecanismo que colma las insuficiencias de las unidades simples y asegura la vitalidad de la lengua al tiempo que privilegia el dinamismo discursivo. No obstante, como se verá en los apartados siguientes, esta funcionalidad expresiva no implica una ascensión categorial en sentido estricto, sino una ampliación distribucional de las unidades implicadas.

II. Estructuras transpuestas: aspectos morfosintácticos y semánticos

Tras haber presentado, aunque no con exhaustividad, los principios generales que gobiernan la transposición en sintaxis, se esgrimen en las líneas que siguen

las propiedades de las estructuras que contienen secuencias transpuestas, con el objetivo de evaluar la pertinencia de la noción de hueco funcional. Para alcanzar tal objetivo, se focaliza la atención en la rección de los constituyentes y en el movimiento de los mismos en la oración. En segundo lugar, se analiza la simetría entre transposición y lexicalización. Por último, se examina el fenómeno de la coordinación y yuxtaposición.

II.1. Transposición, rección y movimiento de los constituyentes

La teoría de la rección categorial dispone que las llamadas unidades plenas pueden subcategorizar determinados constituyentes en el discurso. En esta perspectiva, el adyacente deja de ser un componente opcional, ya que su eliminación puede acarrear la agramaticalidad de la estructura o el cambio semántico. En este apartado se examinan las propiedades semánticas, morfológicas y sintácticas de las unidades que rellenan las casillas funcionales. La aplicación de la teoría de la rección hace percibir la cadena hablada como un entramado jerárquico en el que el orden no marcado garantiza determinados espacios para funciones sintácticas y semánticas precisas. En función del significado del verbo se proyectan predicados avalentes, monovalentes, bivalentes y trivalentes, según el número de constituyentes nominales seleccionados. Este enfoque coincide con la teoría de la valencia verbal desarrollada por Tesnière (1988) y posteriormente aplicada al español por Rojo (1990), como viene configurado en los ejemplos siguientes:

(3) a. Amanecería pronto. <0> (p. 67),
b. El sospechoso huyó. <1> (p.71),
c. El fiscal interrogó al testigo. <2> (p.78)
d. El abogado le entregó el expediente al juez. <3> (p.85)

En este sentido, cabe recordar que en un trabajo anterior (Nkanga, 2021) ya se indicó la necesidad de considerar la argumentabilidad como una selección necesaria que no se adscribe a la sola exigencia del verbo, sino a la importancia o influencia del constituyente en la estructura sintáctica. Sobre la pertinencia de la noción de equivalente funcional, hay que dejar constancia de que las llamadas unidades transpuestas no son sustitutos nominales, adjetivales o adverbiales; se usan como elementos discursivos y expresivos que presentan una particularidad formal sintáctica y semántica. Su uso no sería una sustitución mecánica sino una elección libre del hablante para satisfacer sus intenciones comunicativas. Esta perspectiva resulta coherente con el análisis funcional de Gutiérrez Ordóñez (1997), quien subraya que la elección de una estructura compleja frente a una lexía simple responde a criterios semántico-pragmáticos, y no a una imposibilidad categorial del sistema. Cotejando los ejemplos siguientes:

(4) a. El detective encontró la primera pista. (p. 45)
a'. El detective encontró la pista que dejaron en la escena.
b. —¿Qué busca usted aquí? (p.55)
b'. Busco algo comprometedor.
b". Algo comprometedor busco. (p.62)

En (a) vemos que el adjetivo 'primera' y la oración de relativo cumplen efectivamente la misma función, con la salvedad de que la oración de relativo aporta matices semánticos y apéndices informacionales, probablemente debido a su estatuto de clausura.

Ahora bien, Los segmentos preposicionales y las oraciones incrustadas no toleran la anteposición al sustantivo. Esto justifica su independencia respecto de la unidad a la que se subordinan mediante la transposición. Desde luego, la simetría que estas unidades mantienen con los adjetivos y sustantivos es solo de equifuncionalidad, que no implica en absoluto una selección motivada por la imposibilidad de expresarse con un adjetivo léxico. Conviene considerar estas secuencias como complementos nominales o verbales según el caso, por la relación semántica y colocacional que mantienen con el núcleo nominal o verbal.

Además, por lo que se refiere a la morfología, se nota una imposibilidad de agregar morfemas flexivos a las unidades ya evocadas. En esta perspectiva, la pertinencia del concepto de transcategorización queda por demostrar, cuando se sabe que la taxonomía de las palabras se apoya en el tríptico forma-función-significado. Tal punto de vista viene corroborado por Ignacio Bosque (2007) y Gutiérrez Ordóñez (1985), cuando señalan que el hecho de rellenar una casilla funcional no justifica la pérdida de la identidad categorial de una palabra o constituyente. En este sentido, las secuencias 'de María' y 'que me mira' conservan su valor de posesión y explicación, respectivamente.

Por lo demás, la consideración de los transpositores como unidades que activan una determinada función lleva a preguntar si son nexos al igual que los coordinantes. El examen de este tipo de estructuras revela que la conjunción o preposición constituye una unidad indisociable con el resto de la secuencia, en la medida en que forma parte de la estructura funtiva; por lo que su ausencia puede acarrear agramaticalidad de la estructura y un cambio semántico, como se ve en los decursos siguientes:

(5) a. Es posible que el acusado esté mintiendo. , (p.130)
a'. *Es posible el acusado esté mintiendo.
b. El expediente del inspector desapareció. (p.145)
b'. El expediente inspector desapareció.

Las dos estructuras de (5 b) y (5 b') muestran que la función de adyacente en el SN no siempre incumbe al adjetivo, y que el nombre propio no siempre necesita la presencia de una partícula prepositiva para asumir esta función.

II.2. Sustitución paradigmática y lexicalización

La lexicalización se aprehende como un mecanismo sintáctico que fija de forma unitaria una determinada construcción sintáctica. En otras palabras, se trata de dar un significado común y global a una determinada combinatoria. Por lo general, este concepto convoca las locuciones, frases hechas o perífrasis verbales. Desde una perspectiva diacrónica, Bybee (2010) ha demostrado que la lexicalización es el resultado de procesos de rutinización y automatización que consolidan ciertas construcciones en el lexicón mental del hablante. En **Crimen legal** (p. 112), durante el interrogatorio, el inspector exclama: «¡No me venga con cuentos!», locución verbal cuya sintaxis interna es completamente opaca e irreductible a un análisis composicional. Ningún elemento del sintagma puede ser sustituido paradigmáticamente: *«No me venga con historias» altera el significado pragmático. Este caso ilustra con precisión la diferencia entre una unidad transpuesta —que conserva cierta permeabilidad en la sustitución paradigmática y una unidad lexicalizada, que, en general, se fija como un bloque semántico indisociable. Véase también «El testigo se hizo el loco» (p. 98), donde la locución «hacerse el loco» resiste igualmente la sustitución de cualquiera de sus componentes sin destruir el significado fraseológico unitario. Para profundizar en el análisis examinemos los ejemplos de (6):

(6) a. El inspector quería que le dijeran la verdad. (p.133)
b. El cuaderno del sospechoso estaba en la mesa. (p.183)
c. La sala que registraron estaba completamente vacía. (p.152)

Se ve que en los tres ejemplos las unidades subrayadas admiten la sustitución paradigmática de las unidades intermediarias, pero no la del refuncionalizador. Sin embargo, la sustitución por una lexía simple no da un resultado uniforme. Desde el punto de vista semántico, la secuencia "del sospechoso" no puede tener un equivalente léxico fijo. Tampoco es admisible considerar 'la verdad' como equivalente léxico de la cláusula de (6a). En (6c), la sustitución de la oración de relativo por el adjetivo participial 'registrada' se debe a la flexión relacional que existe entre el verbo 'visitar' y el derivado adjetival 'visitada'. En tales circunstancias, consideramos que la supuesta transposición no es un mecanismo de ascensión categorial, ya que fuera de la oración las palabras no tienen ninguna función (incluso las llamadas palabras llenas). Además, los mecanismos sintácticos como la transposición no confieren las propiedades semánticas y morfológicas de una unidad simple, que son precisamente los criterios que fundamentan la clasificación de la palabra.

De hecho, La necesidad de evaluar la correspondencia entre las funciones sintácticas y las unidades léxicas se arraiga en la posibilidad de que cualquier clase de palabras esté capacitada para contraer todas las funciones posibles, siempre que lo permitan las restricciones léxico-semánticas. Ello confirma que la función

sintáctica no está predeterminada por la categoría gramatical de la unidad, sino que emerge de la interacción entre la estructura oracional y las propiedades léxico-semánticas del contexto.

A este respecto, ha habido varias tesis sobre la clasificación de las palabras, de modo que todas las gramáticas de las lenguas se han inspirado en este aspecto para fundamentar y construir el discurso lingüístico. La tendencia semántico-laicista pone insistencia en el significado de la palabra, así como en su capacidad para enunciar de forma autónoma. Esta postura es la que conduce a la taxonomía de los sintagmas en endocéntricos y exocéntricos, suponiendo que el sustantivo, el verbo y el adjetivo-adverbio gozan de plenitud semántica y por consiguiente pueden asumir la nuclearidad sintáctica y semántica de sus respectivas combinatorias. Gutiérrez Ordóñez (1985: 83) refuta esta taxonomía preestablecida y preconiza un análisis basado en el significante. En otras palabras, el significante ofrece un abanico de perspectivas que no se pueden esgrimir con tan solo la sintaxis abstracta o los patrones lingüísticos. Este punto de vista niega, de hecho, la pertinencia de los huecos funcionales.

En este orden de ideas, el mismo autor ya reconocía la emergencia de dos tendencias: la primera basa la clasificación de las palabras en las posibles funciones que podrían cumplir en el decurso; la otra identifica las funciones a partir de las unidades que rellenan estos huecos funcionales. Considerar hoy que la función de atributo, por ejemplo, es adjetiva, es reducir la lengua a una mera repetición de palabras y, por ende, a una monotonía discursiva. En los ejemplos de (7) :

(7) a. El inspector era así, taciturno y meticuloso (p. 89).

b. Lo era también su ayudante del juzgado (p.103).

Notamos que el adverbio 'así' y el pronombre 'lo', que revisten un carácter deíctico, no se corresponden forzosamente con un adjetivo léxico. Se puede postular en la estructura de (a) un calificativo ya aludido que puede corresponder a 'un chico inteligente', 'un chico que decepciona' o 'un perezoso'. En el segundo caso, la posibilidad de sustituir el pronombre 'lo' por un adjetivo léxico es bastante reducida. A partir de estos postulados, podemos decir que la simetría entre las unidades simples y las complejas no siempre es perfecta. La elección de una u otra palabra depende de la intención de comunicación y del contexto oracional, que se fundamenta no solo en la selección de las palabras sino también en el equilibrio semántico de la estructura.

En un diálogo de alta tensión, un personaje interpela a otro: «—¿Y tú quién eres para juzgarme? El oyente contesta —"Nadie. Pero tampoco soy así». (p. 89). Se ve que el adverbio «así», de naturaleza deíctica, cumple la función de atributo del sujeto de ser. Ningún adjetivo léxico podría cubrir con igual eficacia el valor anafórico implícito que remite a rasgos caracterizadores previamente evocados. Este ejemplo confirma el hecho de que la función atributiva no es categorial-

mente adjetiva, sino que puede ser desempeñada por unidades de cualquier clase, siempre que el contexto garantice la interpretación referencial. También se da el mismo caso en el ejemplo: "El sospechoso era así de callado», donde el reforzador" «así de» introduce un grado de caracterización que ningún adjetivo simple podría expresar con idéntica economía discursiva.

Considerar que el adverbio siempre es un circunstante y que los actantes son siempre constituyentes nominales es una perspectiva no relevante ni pertinente, ya que alarga las explicaciones gramaticales en vez de focalizar la atención en la morfosintaxis del caso concreto. Sin embargo, hay que considerar que la norma se construye con la pertinencia del lema de Alarcos (1994): \'el uso prima sobre la norma\'. En este sentido, la variabilidad funcional observada en el corpus confirma que el sistema gramatical del español es más permeable de lo que los marcos estructurales admiten: son los hablantes, y no las categorías abstractas, quienes determinan qué unidades ocupan qué posiciones funcionales.

De igual modo, las categorías funcionales se perciben como toda secuencia susceptible de contraer una función abstracta en la cadena oracional. Si las funciones se perciben como significados de un sistema semiótico que se evidencia mediante una amplia gama de tipos de significantes, casos y concordancia, posición y conmutación, no sería pertinente hablar de transcategorización para rellenar un hueco funcional. La noción de función sintáctica se justifica por el hecho de que el esquema sintáctico plasma dos niveles interrelacionados: el orden lineal y el orden estructural. El último desvela las relaciones de selección y subcategorización entre los diferentes constituyentes que componen la estructura. En síntesis, el postulado de los huecos funcionales no se basa en unos fundamentos empíricos, sino en la mera repetición de los hechos en el discurso.

III.3. Coordinación y yuxtaposición

Se suele delimitar la frontera entre la coordinación y la subordinación a partir de la naturaleza de las unidades en juego, de modo que una construcción coordinada integra dos o más unidades equiparables, sea por la función que desempeñan en la combinatoria, sea por su naturaleza léxico-semántica. Las estructuras subordinadas, en cambio, evidencian la dependencia sintáctico-semántica de una construcción X con el núcleo oracional. Esta distinción, que remonta a los trabajos de Gili Gaya (1971), sigue siendo operativa en los análisis contemporáneos del español, aunque su aplicación a las construcciones complejas requiere matizaciones. En adecuación con lo dicho anteriormente, se puede cuestionar la relación de equivalencia de las unidades transpuestas y las lexías.

Por consiguiente, se admite que, si la coordinación entre unidades simples es factible en un mismo sintagma, tal evidencia no se da con las construcciones transpuestas. Tampoco es admisible la coordinación de las construcciones trans-

puestas con las palabras simples. Este argumento se refuerza en la llamada recursividad, en la que cada adyacente exhibe una información singular y original, por lo que su eliminación modifica el semantismo del enunciado, aunque nada cambie en la estructura sintáctica. Desde la perspectiva de Devís Márquez (1998: 56), este fenómeno confirma que las unidades transpuestas constituyen expansiones semánticas del predicado, no equivalentes categoriales de las unidades simples con las que se coordinan.

III. Críticas y sugerencias

Los planteamientos anteriores permiten formular al menos algunas críticas y sugerencias en lo que se refiere al tratamiento de las estructuras sintácticas, en general, y transpuestas, en particular. Para alcanzar este objetivo, se fijan ciertos parámetros susceptibles de influir en la sintaxis oracional y en las relaciones entre los constituyentes. Se trata, en concreto, de la movilidad de los constituyentes, la prueba de sustitución paradigmática de las unidades y la interpretación de las estadísticas.

En primer lugar, Sobre la movilidad de las unidades, hay que notar que las unidades sintácticas se desplazan de un lugar privilegiado hacia un lugar contextual en virtud de las restricciones sintácticas y la intención comunicacional. Es lo que justifica, por ejemplo, la obligada tematización de las funciones del área verbal (CD, CRP, Atr) y la dislocación a la izquierda del sujeto en las construcciones interrogativas directas, conocida como movimiento de Qu- (Gutiérrez Rexach, 2003). En el caso de la transposición, se nota que en la muestra analizada son perceptibles dos casos de movilidad: por un lado, se observa que las oraciones incrustadas y las secuencias preposicionales no toleran la anteposición al núcleo nominal. Comprobémoslo en los ejemplos siguientes:

(8) a. Lo que nadie pudo probar ante el tribunal fue su complicidad directa». (p. 145)

b. El expediente que desapareció aquella noche nunca fue recuperado»: (p.158 :)

Se ve que la oración nominal antepuesta «lo que nadie pudo probar ante el tribunal» ocupa la posición de sujeto, mientras que el SP «ante el tribunal» permanece pospuesto en su posición no marcada de circunstante. La anteposición de la cláusula nominal es posible, como prueba de su movilidad temática, mientras que el SP adyacente nominal —tipo «de Pedro»— es radicalmente inmóvil respecto del núcleo sustantivo. Esta distinción marca una asimetría sintáctica crucial entre ambas clases de unidades llamadas «transpuestas». En (8b) la oración de relativo no puede anteponerse (*«Que desapareció aquella noche el expediente nunca fue recuperado»), lo cual confirma la restricción posicional inherente a estas estructuras y cuestiona su asimilación a simples equivalentes adjetivales.

Atendiendo a la sintaxis de las llamadas unidades transpuestas, notamos que el transpositor no siempre es la unidad que capacita al transferido para cumplir una función gramatical. Véanse los ejemplos (9):

(9) a. La declaración de la testigo resultó clave para el veredicto (p.158).

b. La testigo clave cambió su versión ante el jurado (p.164).

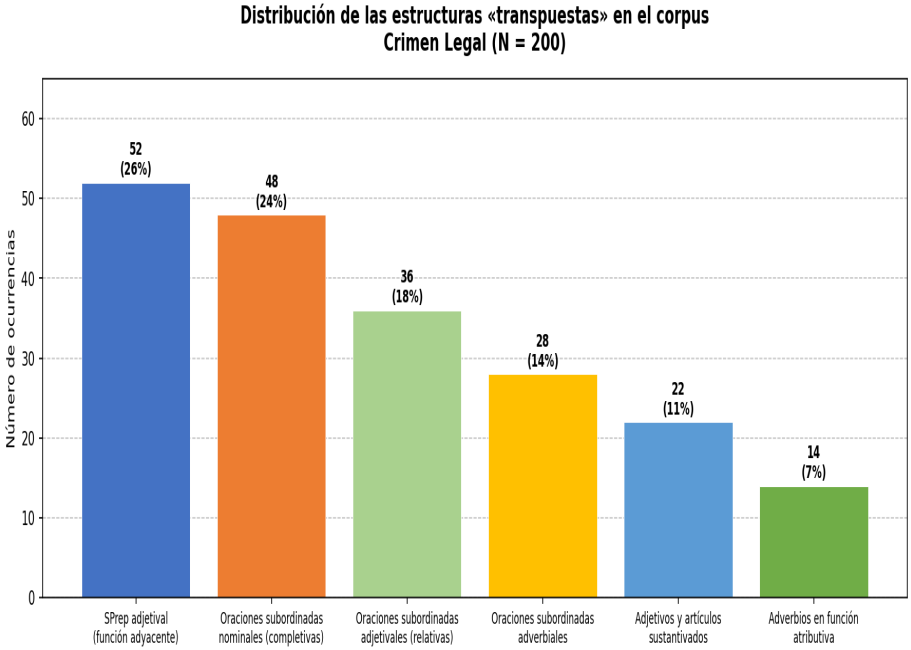
Las dos estructuras anteriores muestran que la función de adyacente en el SN no siempre incumbe al adjetivo, y que el nombre propio no siempre necesita la presencia de una partícula prepositiva para asumir esta función. Estos ejemplos evidencian que la categoría nominal puede ejercer funciones adyacentes sin transpositor explícito, lo que pone en tela de juicio la universalidad del mecanismo descrito por Tesnière y obliga a reformular los criterios de identificación de las unidades transpuestas.

En suma, la transposición funcional aparece como un sistema de cambios lingüísticos mediante el cual una unidad cambia de valor gramatical tomando las propiedades de las llamadas categorías léxicas (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio), aun conservando su valor semántico. Según Val Álvaro (1994), esta postura exhibe al menos dos inquietudes: por un lado, emerge la problemática de la nulidad semántica de algunas palabras. Aunque el grado de semantismo y la orientación del significado no se perciban idénticamente entre los lingüistas, no hay dudas de que, en sintaxis moderna, la vacuidad semántica de las palabras como las preposiciones, conjunciones y pronombres es cuestionable. Parecida tesis fue defendida por Bamela (2009), en la perspectiva de que los llamados verbos copulativos contienen un significado que se evidencia en la sustitución del uno por el otro en la misma concatenación. Además, la unidad transpuesta no siempre carece de valor gramatical.

IV. Análisis cuantitativo de la muestra (N = 200)

Con el fin de validar empíricamente las hipótesis desarrolladas en los apartados anteriores, procedemos al análisis cuantitativo de 200 ocurrencias de estructuras sintácticamente complejas extraídas del corpus **Crimen Legal**. El objetivo es determinar, por un lado, la distribución funcional de las unidades llamadas «transpuestas» y, por otro, evaluar la frecuencia con que dichas unidades corresponden efectivamente a la categoría gramatical que la teoría del hueco funcional les asigna. El corpus fue segmentado manualmente según seis tipos de estructuras recurrentes: sintagmas preposicionales con función adyacente (SPrep adjetival), las oraciones subordinadas nominales (completivas de sujeto y CD), las oraciones subordinadas adjetivales (relativas), oraciones subordinadas adverbiales, los adjetivos y artículos sustantivados, y adverbios en función atributiva.

Figura : Distribución de las estructuras «transpuestas» en el corpus Crimen Legal (N = 200)



Los resultados cuantitativos revelan, en primer lugar, que las estructuras de tipo SPrep adjetival y oraciones subordinadas nominales representan conjuntamente el 50% del total de ocurrencias (respectivamente 52 y 48 sobre 200), lo que confirma la preponderancia de los llamados «equivalentes funcionales nominales» en el texto narrativo. Este predominio numérico no valida, sin embargo, la tesis de la transposición como ascensión categorial: la alta frecuencia de estos elementos revela más bien una elección libre del locutor que la necesidad de rellenar un hueco funcional vacío.

Asimismo, las oraciones subordinadas adjetivales (or. relativas) representan el 18% de la muestra (36 ocurrencias), lo que significa que, en una de cada cinco estructuras complejas, la función adyacente nominal, teóricamente «adjetiva» según Tesnière, es asumida por una clausula compleja, no por un adjetivo léxico. Del mismo modo, las oraciones adverbiales (14%, 28 ocurrencias) y los adverbios atributivos (7%, 14 ocurrencias) confirman que las posiciones funcionales supuestamente reservadas a determinadas categorías son de facto ocupadas por unidades de naturaleza heterogénea.

En resumen, el análisis estadístico del corpus demuestra que ninguna función sintáctica es privativa de una categoría gramatical determinada. Sobre una mues-

tra 200 ocurrencias, más del 93% de las estructuras documentadas no pueden ser reducidas a un simple equivalente léxico de la categoría que el marco teórico les asigna. Estas cifras avalan la propuesta terminológica de sustituir la noción de «unidad transpuesta» por la de «equivalente funcional», más descriptiva, más neutra categorialmente y más coherente con los datos empíricos obtenidos del corpus real.

Conclusiones

Para cerrar este análisis, conviene recordar que el objetivo ha sido examinar la simetría entre las funciones sintácticas y las categorías léxicas. Los datos empíricos recogidos del corpus **Crimen Legal** permiten evaluar con rigor la pertinencia descriptiva de los conceptos de transposición y hueco funcional, así como proponer una alternativa terminológica más ajustada a los hechos observados. Resulta que la pertinencia de la teoría de la transposición se da en un maridaje entre categorías y funciones. En tales circunstancias, consideramos que la supuesta transposición no es un mecanismo de ascensión categorial, ya que fuera de la oración las palabras no tienen ninguna función (incluso las llamadas palabras llenas). Además, la transposición no confiere las propiedades semánticas y morfológicas de una unidad simple. La elección de una estructura transpuesta sobre una lexía simple no obedece, por tanto, a un imperativo categorial del sistema, sino a una estrategia discursiva del hablante orientada a maximizar la densidad informacional y la precisión semántica del enunciado.

Más aún, los datos cuantitativos confirman que la noción de ascensión categorial carece de sustento empírico: ninguna posición funcional está reservada de forma exclusiva a una categoría gramatical determinada. Sería más adecuado disociar la noción de hueco funcional de la categoría gramatical, ya que los criterios que concurren a su elaboración son diversos y complejos. La perspectiva según la cual las categorías están teóricamente subordinadas a determinadas funciones está hoy en día superada, por lo que cabría hablar no de unidades transpuestas, sino de equivalentes funcionales. Esta propuesta terminológica resulta más adecuada desde el punto de vista teórico y metodológico, puesto que permite describir los fenómenos observados sin recurrir a metáforas espaciales de «ascensión» o «movimiento» categorial que pueden inducir a confusión.

En este sentido, los datos recogidos en el corpus **Crimen Legal** (200 ocurrencias) vienen a corroborar, con fundamento empírico sólido, las conclusiones teóricas a las que se ha llegado. En el 93% de los casos analizados, las estructuras catalogadas como «transpuestas» no pueden ser sustituidas por un equivalente léxico perteneciente a la categoría que la teoría del hueco funcional les asigna sin una pérdida semántica o pragmática significativa. Este dato constituye una refutación empírica del postulado de la simple equifuncionalidad y valida la propuesta de reemplazar la noción metafórica de «ascensión categorial» por la de «equivalente funcional», terminología que describe con más precisión la realidad lingüística observada.

En definitiva, este trabajo invita a repensar los fundamentos teóricos de la gramática estructural desde una perspectiva más empírica, basada en el uso real de la lengua y no en modelos abstractos de correspondencia entre categoría y función. La gramática del español contemporáneo, tal como se manifiesta en tex-

tos auténticos como Crimen Legal, exige un marco analítico flexible, capaz de dar cuenta de la variabilidad expresiva del hablante sin recurrir a mecanismo tales como «movimientos de los constituyentes» o «vaciado funcional». La noción de equivalente funcional, articulada con los avances de la lingüística cognitiva (Langacker, 1987), de la gramática de construcciones (Goldberg, 1995) y de la lingüística basada en el uso (Tomasello, 2003), ofrece un camino más fecundo para describir, comprender y enseñar la complejidad sintáctica del español. El porvenir de los estudios gramaticales está en esa articulación entre rigor teórico y validación empírica sobre corpus reales.

Referencias bibliográficas

- ALARCOS LLORACH, E. (1994): *Gramática de la lengua española,* Madrid, Espasa Calpe.
- ALCARAZ VARÓ, E. y MARTÍNEZ LINARES, M. A. (1997) : *Diccionario de Lingüística moderna*, Barcelona, Ariel.
- ALONSO MEJIDO, G. (1990): "El concepto de transposición en la gramática funcional", en *Contextos* VIII/15-16, págs. 201-221.
- BAMELA EMVANA, D. (2009): "Le statut de la copule dans les constructions copulatives espagnoles", dans Syllabus, vol. 1, págs. 228-246.
- BOSQUE, I. (2007) : *Las categorías gramaticales*, Madrid, Síntesis.
- BYBEE, J. (2010): *Language, Usage and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CHOMSKY, N. (1965) : *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MIT Press.
- DEVÍS MÁRQUEZ, P. P. (1998) : "Categorías y funciones en el ámbito de la lingüística hispánica", en *Contextos* XVI/31-32, págs. 55-86.
- GILI GAYA, S. (1971): *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Bibliograf.
- GÓMEZ MONTIEL, F. (s. f.): *Visiones divergentes acerca de la teoría de la transposición*, Universidad de Santiago.
- GOLDBERG, A. (1995): Constructions : A Construction Grammar Approach to Argument Structure, Chicago, University of Chicago Press.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1985): "Sobre las categorías, las clases y la transposición", en *Contextos*, III, núm. 5, págs. 75-111.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1997): *Principios de sintaxis funcional,* Madrid, Arco Libros.
- GUTIÉRREZ REXACH, J. (2003): *La semántica de los indefinidos,* Madrid, Visor Libros.
- HYMES, D. (1972): "On communicative competence", in J. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics,* Harmondsworth, Penguin, págs. 269-293.
- LANGACKER, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 1, Stanford, Stanford University Press.
- NKANGA E. G. (2021) : *Aproximación morfosintáctica a las estructuras transitivas atributivas e impersonales: un estudio comparado de dos novelas españolas y dos novelas hispanoafricanas,* Tesis doctoral (inédita), Universidad de Douala.
- TESNIÈRE, L. (1988) : Éléments *de syntaxe structurale* (2.ª ed.), Paris, Klincksieck.
- TOMASELLO, M. (2003): *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Cambridge, Harvard University Press.
- VAL ÁLVARO, J. F. (1994) : "Categorías y funciones: fundamento y

alcance de los conceptos de transposición y traslación", en J. F. Corcuera y A. Gaspar (eds.) *Lingüística francesa. Situación y perspectivas a finales del siglo XX,* Zaragoza.

VIII

Litterature

La cultura del sujeto Negroafricano en Issubu de Inongo-Vi -Makome y Donde mueren los ríos de Antonio Lozano

BYNNHA BINA I Richard Audifax, NOMO NGAMBA Monique
Université de Yaoundé 1

Résumé

El mundo de hoy, en constante evolución se caracteriza por múltiples mutaciones. Las grandes potencias se edifican imponiéndose a las demás mediante vertiginosos progresos técnicos, tecnológicos, y científicos. Nuevos términos y conceptos han hecho irrupción en el mundo de la cultura, del arte, de la literatura y de las ciencias cambiando la manera de percibir el mundo y las relaciones interpersonales. En este universo global en que experimentamos una verdadera carrera de gran velocidad, las culturas se chocan y se enfrentan, sea por imponerse a las demás, sea simplemente por su supervivencia. Las potencias revelan su supremacía mediante innovaciones jamás encontradas y que facilitan el desplazamiento tanto virtual como físico de las personas en el mundo. El hombre viene a ser el ciudadano del mundo que pertenece a todos los seres humanos, una esfera de globalización. En esta lucha permanente, África no se queda atrás. Ella quiere hacerse conocerse e implementar lo que le es particular: construir y comunicar su propia historia, no la truncada por el colonialismo y sus agregados, sino la que lleva sus propias huellas. Respecto al africano, quiere ser un sujeto activo en la edificación de las culturas mundiales con vista particular a la suya, con la que se identifica. Este trabajo se fundamenta en los conceptos de "cultura" e "identidad"; representando el primero es el alma del pueblo. Aparece como un elemento de movilización y unión de seres humanos pertenecientes a la misma comunidad y, a la vez de construcción de la polarización entre nosotros y los demás. La identidad por su parte, sin ser una categoría empírica, emerge como una respuesta a una

acción analítica. Es un constructo que da cuenta de una manera de existir en el mundo, y de la conciencia de esta existencia. Entonces, la identidad está en el corazón de la individualidad. Estudiar el Negro como sujeto cultural induce analizar las manifestaciones de su identidad cultural, ya sean externas o internas, apoyándose en dos novelas: *Issubu* de Inongo-Vi Makome y *Donde mueren los ríos* de Antonio Lozano. Aquí nos interesaremos por sacar los elementos relacionados con las prácticas culturales en África, así contestaremos las preguntas siguientes: ¿Se podría realmente hablar de una cultura propiamente africana antes de la llegada de los colonizadores? En otros términos, ¿Cuáles eran los elementos indicadores de una cultura africana antes de la llegada de los colonizadores?

Palabras-clave

Cultura, Sujeto Negroafricano, Globalización, Identidad, Literatura hispano-africana

Abstract

This work is grounded in concepts of "culture" and "identity" the former being the soul of a people. It appears as an element of mobilization and union of human beings belonging to the same community and, at the same time, of constitution of the polarization between "us" and "others". Identity, while not an empirical category, emerges as a response to analytical inquiry. It is a construct that accounts for a way of existing in the world and the awareness of that existence. Thus, identity lies at the heart of individuality. Studying Black people as cultural subjects leads to an analysis of the manifestations of their cultural identity, both external and internal, drawing on two novels: Issubu by Inongo-Vi-Makomè and Donde mueren los ríos by Antonio Lozano. Here we are interested in extracting the elements related to cultures practices in Africa, thus answering the following questions: Could on really speak of a distinctly African culture before the arrival of the colonizers? What were the indicative elements of an African culture before the arrival of the colonizers? What are the strategies put in place by the African cultural subject to rebuild its identity damaged by centuries of slavery, colonialism and now. globalization?

Keywords

Culture, Black African Subject, Globalization, Identity, Hispano-African Literature

Notice biobibliographique

Richard Audifax BYNNHA BINA I est un enseignant des lycées d'enseignement général et actuellement Surveillant Général au Lycée d'Obala. Il est inscrit en thèse à l'Université de Yaoundé I (Cameroun). C'est un passionné de la littérature afro-hispanique. Sa recherche actuelle questionne les dynamiques identitaires des personnages migrants dans un contexte de mobilité transnationale,

d'altérité et de tension culturelle en s'appuyant sur deux sensibilités littéraires : afro-hispanique et hispanophone européenne, notamment Inongo-Vi-Makome et Antonio Lozano.

NOMO NGAMBA Monique est Maître de conférences à l'Université de Yaoundé I ; Professeure de Littérature, Théorie de la littérature et littérature comparée, et Chef de Département de Langues étrangères à l'École Normale Supérieure de Yaoundé. Docteure de l'Université de Valladolid (Royaume d'Espagne) à la base, elle travaille sur plusieurs axes thématiques tels que la littérature féminine, le comparatisme littéraire, les littératures africaines et espagnoles. Promotrice de plusieurs projets éditoriaux à l'exemple de la collection África y la literatura comparada dont le premier volume est paru en 2016 chez Academia del Hispanismo (Université de Vigo-Espagne) ; le deuxième en 2019 (Université de Murcia-Espagne), et le troisième en 2020 chez Ifrikiya (Yaoundé-Cameroun).

Auteure et co-auteure d'une kyrielle de publications et communications scientifiques, elle est membre de plusieurs laboratoires, groupes de recherche et sociétés savantes à l'exemple du Cercle International de Recherche en Sciences du Langage et Analyse du Discours (CIRSILAD), co-coordinatrice scientifique de trois ouvrages : Mémoire, migrances et migrations dans les littératures africaines. Perspective comparative (2018) ; El hispanismo en África. Homenaje al Profesor Sosthene Onomo Abena (2019) ; contes, mythes, légendes et fables d'Afrique et d'ailleurs (2019). Elle est également directrice de publication de REDELENSY, la Revue du Département de Langues Étrangères de l'École Normale Supérieure de Yaoundé.

El objetivo principal de este artículo consiste en investigar los elementos relativos a las prácticas culturales del sujeto Negroafricano en *Issubu* de Inongo-Vi Makome y *Donde mueren los río*s de Antonio Lozano. Pues, se entiende por práctica cultural las tradiciones, costumbres y rituales que una comunidad o sociedad lleva a cabo para expresar su identidad y valores. Puede incluir elementos como la música, la danza, la comida, el arte, la ciencia, las creencias o religiones, las fiestas, los deportes, las lenguas, los sistemas institucionales, los símbolos ideográficos, los patrones de comportamiento y/o las experiencias (Ainsa, 1986: 26; Obenga, 1989: 15; Thiebaut, 1989: 121; Kovács y otros, 2004: 24). Todos estos ingredientes culturales permiten la inserción del sujeto en una comunidad cultural determinada, con las destrezas inherentes a ella. En el caso que nos interesa, estas señas de identidad permiten investigar el proceso de (re)construcción de la identidad cultural del migrante negroafricano en las obras citadas, teniendo en cuenta su doble estatuto de sujeto nativo y diaspórico.

Antes de entrar en el meollo de la cuestión, queremos resaltar la quintaesencia de la identidad cultural negroafricana como una riqueza de tradiciones y valores. La identidad cultural es entendida aquí como la forma en que las personas de ascendencia africana se distinguen de las demás y se conectan a su herencia cultural. Esa identidad se basa en una rica tradición de valores, creencias y prácticas que han sido transmitidas de generación en generación. Así, dentro de los elementos claves de la identidad cultural negroafricana encontramos:

- **La conexión con la tierra y la comunidad** : La identidad cultural negroafricana está profundamente arraigada en la tierra y la comunidad.
- **La tradición oral** : es fundamental en la cultura negroafricana, y sirve para transmitir la sabiduría africana, sus historias, leyendas y conocimientos de generación en generación.
- **Los valores comunitarios**: la comunidad es un valor fundamental en la cultura negroafricana, y enfatiza la importancia de la cooperación y la solidaridad.
- **El respeto a los ancianos**: es también un valor importante en la cultura negroafricana, pues, se considera que los ancianos son sagrados porque poseen una gran sabiduría y experiencia. Son los depositarios de unas tradiciones milenarias.
- **El apego a los espíritus de los ancestros**: los africanos creen en la conexión entre los vivos y los muertos. Ello se manifiesta a través de una serie de rituales para garantizar esta cohesión y comunión permanente entre los dos mundos.
- **La expresión artística**: es una parte importante de la cultura negroafricana, y se manifiesta en la música, la danza, la pintura y otras formas de arte.
- **La conexión con la herencia** : la identidad cultural negroafricana permite

a las personas conectarse con su herencia y su historia.

- **El sentido de pertenencia**: la identidad cultural negroafricana proporciona un sentido de pertenencia a una comunidad y una cultura.
- **La resistencia a la opresión**: la identidad cultural negroafricana ha sido una fuente de resistencia a la opresión y la discriminación a lo largo de la historia.
- **La promoción de la diversidad** : la identidad cultural negroafricana promueve la diversidad y la riqueza cultural que se manifiesta a través de la multitud de lenguas, religiones auténticas o importadas, etnias y tribus en todo el continente africano.
- Dicha identidad se enfrenta a una multitud de desafíos, y también de oportunidades:
- **La preservación de la cultura** : es un desafío importante en la era moderna.
- **La globalización**: África siempre ha sido una tierra de exploraciones y conquistas, por las enormes riquezas que contienen su suelo y subsuelo e incluso su clima suave. Por esta razón, podremos decir que la globalización que ha traído consigo nuevos desafíos y oportunidades para la identidad cultural negroafricana, no es un fenómeno nuevo para este continente.
- **El diálogo intercultural**: es fundamental para promover la comprensión y el respeto entre las diferentes culturas. La riqueza cultural, característica del continente africano sumada a los diferentes contactos con las culturas ajenas a lo largo de su historia hace de África, el continente por excelencia del encuentro y experimentación del diálogo intercultural.

En resumen, la identidad cultural negroafricana es una riqueza de tradiciones y valores que se basa en la conexión con la tierra, la comunidad y la herencia cultural. Es importante promover y preservar esta identidad cultural para asegurar la diversidad y la riqueza cultural en todo el mundo.

A continuación, y para un mejor desarrollo de nuestro trabajo, intentaremos contestar la siguiente interrogación: ¿Cuáles son las huellas de la identidad cultural de El migrante negroafricano de *Issubu* y *Donde mueren los ríos*? Por ello, analizaremos algunos elementos de práctica cultural del sujeto negroafricano migrante como la onomástica, la medicina tradicional africana, las lenguas, la gastronomía, la bebida, el arte oratorio y la arquitectura.

La cultura constituye una de las diferencias fundamentales entre el Negro y el Blanco. La historia de África hecha de trata negrera, colonización y neocolonialismo, ha hecho del Negro un sujeto que se sitúa entre dos culturas: la tradicional africana y la moderna occidental. Por un lado, el peso de las tradiciones y por el otro, la realidad del mundo moderno que le obliga a adoptar la delicada postura del "entre dos" cultural. En *Donde mueren los ríos*, el conflicto cultural se articula a

dos niveles. Primero, entre el sujeto negro y el blanco traducido por la explotación y esclavización del primero por el segundo, en los campos. En segundo lugar, un enfrentamiento más disimulado entre ambos sujetos, por el deseo que manifiesta el segundo a someter al primero a su cultura que considera superior, y la consiguiente resistencia del sujeto Negro. En este contexto caracterizado por la desaparición progresiva de la autenticidad africana, sólo le quedan dos opciones al sujeto Negro: el sincretismo o la enajenación. Este dilema se refleja en las acciones de los personajes de *Donde mueren los ríos*: Mientras que unos se dejan asimilar, otros luchan por la supervivencia de su identidad cultural negra, como es el caso de Aida. Hace falta recordar que antes de la colonización, había cierta armonía cultural en el continente africano, pero con la llegada de los colonizadores, esta armonía desapareció, a causa de la intrusión de elementos culturales ajenos traídos por los colones, que acabaron poniendo a mal las referencias culturales originales. Los extractos de textos siguientes lo ilustran : "Antes no tenían bienes materiales, pues a pesar de ello había orden, respeto, equilibrio" (*Issubu*, 2016 : 67).

> Desde el pasado vivimos siempre con nuestra realidad, y el equilibrio de entonces no puede interpretarse como un triunfo. Y si lo fue, era relativo. Ahora sí que podríamos hablar de triunfo si las culturas o las realidades foráneas se hubiesen mantenido en equilibrio con la nuestra. Pero, en vez de eso, la civilización científica materialista de occidente ha desplazado por completo nuestra armonía. Eso quiere decir que éramos débiles y que nuestro equilibrio no era resistente. Seguro por eso mi amigo de Yaundé dice que los cameruneses han "dimitido". Creo que tiene razón. Hemos "dimitido" los batangas, toda la gente de Camerún, y hasta yo añadiría que todos los negros africanos. Nos hemos convertido en extranjeros. (*Isubu*, 2016: 68).

Esta intervención de Bahèndo destaca la triste realidad de los africanos para renunciar a sus culturas y asimilarse a las occidentales por necesidades vitales debido a la pobreza, la miseria material y moral.

A nivel global, esta identidad cultural negra se enfrenta a las presiones culturales occidentales cada vez más fuertes. Así se ilustra en estas palabras de Mpwadina:

> Porque allí apenas hay vida, amigo mío, aunque desde aquí se crea lo contrario-dijo seriamente Mpwadina-. En el país de los blancos, lo que hay es riqueza, que no necesariamente equivale a vida. Pasas el tiempo buscando maneras de acumular riqueza y deseando conseguir que la riqueza material se convierta en buena vida. Allí no hay presente ni pasado, tan solo un futuro incognito que avanza tirando de ti y engañándote con la idea de

> que mañana encontrarás el presente. Pero como te he dicho, es solo una mentira, un espejismo. El presente no existe allí. Aquí en África sí que hay vida, porque tenemos el pasado y el presente. (*Issubu*, 2016: 81).

A nivel local, el conflicto cultural conforma la pareja dicotómica de la tribu del Yo y la tribu del Otro.

I. Las señas de identidad de los "batangas"

Varias manifestaciones culturales figuran en las dos obras que estudiamos. Por lo que se refiere a *Issubu* notamos que la tribu "batanga" consta de dos clanes que se oponen entre sí debido a los conflictos internos que conducen a la muerte de la protagonista Issubu, muerte ocasionada por un sacerdote del clan opuesto. Afortunadamente ambos clanes, el Bowamu al cual pertenece Mpwadina y el bongadwe, del que es originario el párroco Louis, responsable de las desgracias del primero, quedarán salvos gracias al hilo del humanismo aún visible en los gérmenes de los africanos. Digno es notar que el clan bobwamu ha sido siempre un gran clan que se ha ganado el respeto de todo el pueblo batanga: "Nuestras raíces derivan de la monarquía que, como sabes, se encuentra en Lobè. Pues bien, alguien está intentado romper el equilibrio milenario y la armonía de toda esa grandeza que representamos para traernos una maldición". (*Issubu*, 2016: 46). De ahí, la elección de Mpwadina, el primogénito, considerado como el portavoz del clan, el que tiene que encontrar soluciones incluso en los casos imposibles: "Tienes que impedir que esta maldición caiga sobre todo el clan, ¡hijo! Eres el único capacitado para alejarnos de esta desgracia- le dijo tete Ebemba- Nosotros, los vivos, junto con los espíritus de nuestros muertos, te hemos elegido para evitar lo que nos puede pasar". *(Issubu*, 2016: 48). Y es que, el primogénito tiene un papel determinante y esencial en la familia según las tradiciones africanas; cumple por eso roles de liderazgo y guerrero. Estos roles están profundamente arraigados en las expectativas culturales, donde el primogénito está visto como protector y líder de su comunidad, el que debe servir de ayuda y auxilio a los padres ya viejos, el heredero de los hábitos y costumbres de un pueblo y la esperanza de todo el clan o tribu.

Observamos también que los batanga confieren una gran importancia a los espíritus del agua. Un policía destinado a Kribi lo acierta muy bien dirigiéndose a su jefe que quiere influenciar a los forasteros:

> Señor, llevo muchos años destinado en esta ciudad, y le puedo asegurar que no son fanfarronadas como usted las llama –se defendió el policía-. Los batangas no bromean con sus espíritus del agua, los mami wáter. He conocido a dos comisarios que han muerto aquí por lo mismo; y un tercero se quedó ciego. Casi no pisamos esta parte de la ciudad. Usted debería saberlo a pesar de llevar aquí poco tiempo (*Issubu*, 2016: 146-147)

Notamos que en África, la familia se articula en torno a un núcleo muy amplio mediante grupos de parentescos como los linajes y los clanes. Algunos antropólogos utilizan el concepto "clan" para referirse a diversos grupos de pueblos de indígenas de cualquier parte del mundo. En realidad, el clan en África representa un grupo de familias cuyos miembros apelan a un antepasado común (Patrick Tort, 1978 : 70). Este grupo de personas capaces de reconocer su descendencia respecto de un antepasado común, se suele identificar con un tótem (siendo las mamis wáter el caso de los batangas) o un animal. La pertenencia a un clan implica la solidaridad social, es decir, la obligación de prestar ayuda mutua y de participar en ritos, costumbres y ceremonias comunes. Mpwadina es un producto de esta cultura del clan; tiene un gran corazón hasta el punto de sacrificar su propia familia nuclear en germinación, para volar en ayuda de su clan y de su prima Issubu en particular. No se limitará a eso, sino que irá más allá de todas las expectativas, desde la lenta agonía de su hermanita, hasta los ritos tradicionales que marcan su acompañamiento hacia la muerte, pasando por las prácticas intrigantes del brujo para curarla.

Allí es donde se percibe el sentido de comunidad en África, con el clan como un subsistema social, un andamiaje[1] de leyes a las cuales todos los miembros de las diferentes familias deben obedecer. Si bien en el sistema tradicional africano estas leyes no son explícitamente escritas en un código formal, se aplican en función del rango que cada individuo ocupa en las jerarquías familiares. Esto implica el deber de asumir ciertas responsabilidades como nutrir a los hijos cuando una es madre; cuidar de su esposa e hijos cuando uno es padre; albergar a su hermana o hermano cuando uno es primogénito (por esta razón es porque Mpwadina quiere irse a Francia con Issubu para ofrecerle una vida mejor). Asimismo, Mappa Sofía (1998: 51). considera que el clan genera una serie de derechos ya que "todos los miembros de esas comunidades tienen derecho a la tierra, a la comida y a la solidaridad".

Como ya mencionamos más arriba, la figura que garantiza la unidad del clan es el antepasado. El clan no es sólo una "unidad utilitaria", capaz de movilizar las fuerzas de todos sus miembros cuando ciertas tareas colectivas lo requieran; también es, sobre todo en las aldeas, el lugar en el que el niño africano es progresivamente iniciado en los misterios de la naturaleza, de su historia, y de los espíritus. La educación tradicional, en el seno del clan, es severa y normativa ya que el niño debe mostrar en todo momento, un profundo respeto y temor para con los adultos.

Es de resaltar que en la vida comunitaria de un clan en África, cada miembro tiene la obligación de protagonizar la prosperidad colectiva tal como lo indican los

1 Por andamiaje aquí, nos referimos a la estructura endógena desde la que se organiza y se configura toda la construcción sistemática (intelectual, política, analítica, etc.) del clan en África.

lineamientos de las costumbres. En esta perspectiva, las ventajas personales, los intereses e iniciativas individuales se integran en los colectivos. Del mismo modo, la necesidad de una cohesión interna de la comunidad que asegura el respeto del patrimonio indivisible legado por los ancestros, se explica por la prevalencia de un poder único que se ejerza sobre cada individuo, para privilegiar la prosperidad general y el respeto de las costumbres.

II. El título de anciano

El título de "anciano", que tiene como sinónimo "viejo", y "tete" en lengua batanga, se utiliza en esta esfera cultural para aludir a la gente ya entrada en años. Es el símbolo de la sabiduría, la experiencia, la madurez. En comparación con aquellos que no llevan este título, aparece un número reducido de ancianos en la comarca de Kribi. Dicha minoridad demuestra la escasez, y sobre todo, el valor de los ancianos en dicha esfera cultural en particular y, en África en general. Estos ancianos son considerados como el crisol de la sabiduría milenaria de África y depositarios de la tradición como ilustra este dicho popular del escritor africano Amadú Hampáté Bá cuando afirma que, "en África un anciano que muere es una biblioteca en llamas". Por ello, tienen poderes casi sobrenaturales; los cuales les permiten entrar en contacto con los espíritus de los antepasados y pedirles que intercedan para los vivos para asegurar perspectivas mejores al clan o la etnia.

El lenguaje de los ancianos tiene códigos específicos que solo pueden descodificar los iniciados. Intercambian entre ellos mediante discursos de sabiduría refiriéndose siempre en los cuentos que manejan a gusto. A título de ejemplo, el pasaje siguiente de *tete* Maheva, representante de los *bongandwe*:

> Ya soy viejo y sé que mi vida no vale. No obstante, a falta de otra para daros a cambio, he venido a entregárosla de todas formas […] un día una leona tuvo muchas crías en un mismo parto. Era la primera vez que los animales veían a su reina tener tan cantidad de crías de una vez. […]Mientras ambos se retorcían en el suelo malheridos, el león se arrastró hasta acercarse a su mujer, y con la muerte nublándoles ya la vista, le dijo: "Esposa mía, esta es la grandeza que no deben tener los hijos cuando nacen". La leona comprendió por fin a su marido, pero ya era tarde. Ambos murieron acto seguido. (*Issubu,* 2016: 171-172).

Dicho de otro modo, tete Maheva llama a sus vecinos a enterrar el hacha de guerra que podría provocar enormes consecuencias entre las dos tribus. Milita por la paz y la convivencia pacífica, sinónimo de felicidad.

En África, se suele decir que los muertos no están muertos. Por eso, los ancianos tienen una mirada atenta y afectuosa no solo con los vivos, sino también en dirección de los muertos que veneran y con quienes comunican y piden servicios

o amparo cuando haga falta, a través de una serie de rituales. Así es como transmiten mensajes por medio de los sueños. El fallecimiento de Issubu es un mal presagio para ambos clanes; una feroz batalla se dibuja en el horizonte y, afortunadamente en su sueño diurno, Mpwadina recibe la visita de su *mbamba* (abuelo) en el que pide a los suyos que entierren el hacha de guerra. Realidad reforzada por la llegada inmediata de su padre y su tío momento después, pidiéndole renunciar a la guerra: "Renunciamos ir a pelear con los *bongandwes* –continuó explicando su tío-. Issubu ha muerto y pensamos que no deben morir otras personas inocentes. Creemos que es mejor dejar las cosas tal como están (*Issubu*, 2016: 162). Esto es una buena ilustración de esta comunión entre vivos y muertos, pues los ancianos, aunque muertos continúan vigilando a los vivos y participan en su edificación.

Asimismo, los ancianos son depositarios de la ciencia y la sabiduría ancestrales. Por ello, están capacitados para llevar el proceso de socialización y mantener el equilibrio de las nuevas generaciones. Los ancianos aparecen también como los poseedores de la herencia tradicional de los antepasados (Ndongo-Bidyogo, 2007: 16). A este título, deben asegurar a la vez la adquisición, la conservación, la transmisión y la herencia cultural de la etnia o la tribu de generación en generación. En esta óptica es en la que se inscribe la acción del anciano *tete* Mahuve , el cabeza del clan *bonandwe* quien convoca a todos sus miembros en el gran patio de su casa para informarles, a pesar de las amenazas del clan vecino (bobwamu), su determinación a marcar su presencia en el entierro de Issubu. Les habla con sabiduría sin apartarse de su bastón de mando, convocando a los dioses del mar y sus antepasados.

Sobre el funcionamiento de los ancianos en África, Olivier y Atamore (1997: 364) afirman que aquellos practican el "socialismo africano" consistente en la dominación de la mayoría por una minoría que se supone que posee la ciencia y la sabiduría para guiar al pueblo entero. En efecto, en esta área cultural, los guías del pueblo suelen ser unos ancianos respetables, conocedores de las tradiciones y depositarios de la sabiduría africana. Es de notar para lamentarlo que, hoy en día, los viejos africanos ya no transmiten los valores culturales ancestrales a las nuevas generaciones; se ilustran cada vez más por un egoísmo que les aleja progresivamente de éstas. Mientras tanto, las nuevas generaciones por su lado ya no se interesan tanto por la cultura ancestral africana, presos que están en este nuevo mundo de la globalización, entre las influencias de los elementos culturales importados y difundidos con una rapidez impresionante, a través de los nuevos medios de información y comunicación, es decir, las redes sociales. Es más, frente a este vacío cultural auténtico, los jóvenes se dejan esclavizar y hunden en la inmoralidad a falta de modelos culturales dignos y auténticos, para guiarles en este nuevo mundo cambiante y resbaladizo. Esta falta de interconexión entre los ancianos y los jóvenes lleva a la falta de cohesión social y de convivencia entre

las comunidades. Por egoísmo de los primeros y la indiferencia de los segundos, éstos últimos no pueden beneficiarse de la debida formación iniciática. Pues, los propios jóvenes rechazan la iniciación en provecho de la modernidad (Ndongo-Bidyogo, 2007: 16). Esta demarcación entre ambas generaciones es un freno al desarrollo sociocultural del africano, ya que éste afronta realidades propiamente africanas con un sustrato ajeno e inapropiado. Esta oposición generacional entre los jóvenes y los ancianos da cuenta del choque cultural y la ruptura consiguiente, que lleva a la desintegración socio-cultural de África.

III. La medicina tradicional africana.

El sujeto cultural africano recurre a la naturaleza para curarse. Se utilizan yerbas, cortezas, raices y otros elementos de la selva a modo de medicamentos. Practicada desde varios milenarios, la medicina tradicional africana es rica y ancestral. Se define como un conjunto de prácticas a la vez espirituales y fitoterapeúticas para combatir enfermedades. Así, se encuentran muchos curanderos, que hoy todavía practican encantamientos o sortilegios para curar diversos tipos de trastornos. Dicha medicina se caracteriza por un doble enfoque físico y mental, al actuar tanto a nivel del cuerpo como de la mente.

Los cuidados practicados en la medicina tradicional africana son muy variados. A título de ejemplo, para tratar el dolor de cabeza, se hacen unas cataplasmas a base de plantas y de pomadas. La fiebre se combate con baños de vapor, y también se prescriben curas de ayuno o masajes según los trastornos. En *Issubu*, después de haberle practicado un aborto a la protagonista, una verdadera carnicería que la condujo al hospital donde no lograron controlar la infección generalizada; el coctel de antibióticos que le administraron no sirvió para nada: "*el cuerpo de Issubu ardía. Su piel negra de ébano se había vuelto blanquecina, como ensuciada por el polvo de la ceniza. Los labios y las palmas de las manos competían con la blancura de las sabanas donde estaba seca y dejaba escapar unos gruñidos como de un animal herido*" (*Issubu*, 2016: 111). Ante este fracaso de la medicina moderna para curar a Issubu, los familiares recurrieron a un gran sanador tradicional, Mabianga. Se explica a Mpwadina la importancia de estas prácticas:

> Estás entre los negros, tu gente, y aquí las cosas son diferentes. El mundo es muy profundo y a veces no son como tú crees. El hechicero ha hecho primero la consulta a sus espíritus, y nos ha explicado que la enfermedad de Issubu se debe a una de las amantes del cura. Ha visto que el cura estaba más enamorado de nuestra hija, y por eso la quiere matar.(*Issubu*, 2016: 127)

A diferencia de la medicina occidental, la africana no necesita de mucho dinero. Los productos no se venden, sino que se ofrecen. Los fundamentos ideológi-

cos de la sociedad y la consideración de la familia conllevan la gratitud de la cura. Ante la desesperación y la impotencia, sacaron a la enferma clandestinamente del hospital y la trasladaron a casa donde el curandero ya le esperaba: "En medio del patio había mandado encender una fogata donde ya hervía un cubo de aluminio lleno de hierbas y raíces". (*Issubu*, 2016: 131).

En *Donde mueren los ríos*, la medicina tradicional es representada como una parte vital del conocimiento ancestral que aún pervive en muchas comunidades africanas. Los curanderos, chamanes o sanadores tradicionales utilizan hierbas, rituales y conocimientos transmitidos de generación en generación para tratar enfermedades tanto físicas como espirituales. La medicina tradicional sirve también como un símbolo de resistencia cultural frente a la colonización y la imposición de modelos occidentales. Los personajes recurren a esta medicina no solo por necesidad, sino también como una forma de afirmar su identidad y mantener vivas sus raíces en medio de los desafíos de la migración y el desarraigo.

En la novela, no se idealiza la medicina tradicional, pero se la respeta. Se plantea un contraste con la medicina moderna y occidental, a la que los protagonistas no siempre tienen acceso. La medicina ancestral aparece como una alternativa por su accesibilidad, un refugio humano y espiritual, al contrario de los hospitales modernos que, cuando existen no siempre toman en cuenta las condiciones difíciles de los pacientes. A título ilustrativo, cuando la madre de Ismael cayó enferma, no fue a un hospital moderno, porque hubiera pasado dos días en camino, sin la garantía de encontrar a un médico. Fue a ver al viejo Adama, que sabía hablar con las plantas y leer el cuerpo como si fuera un libro de la sabana. (*Donde mueren los ríos*, 2003:)

Para resumir, la medicina tradicional no solo cura el cuerpo, sino que también sostiene el alma del pueblo, y representa el lazo entre el pasado y el presente, lo espiritual y lo físico, lo individual y lo comunitario.

IV. Las lenguas

La lengua representa uno de los instrumentos básicos de la cultura, en general, y precisamente de África. En esta esfera cultural, el sujeto recurre a dos tipos de lenguas: las occidentales heredadas de la colonización, y las africanas. Las lenguas africanas sólo permiten a integrantes de la misma comunidad comunicarse entre sí. Los propios aldeanos de la comarca de Kribi intercambian en lengua local. En cambio, las lenguas europeas son consideradas como oficiales e intercomunitarias. Con el paso del tiempo, la lengua del colonizador ha vuelto un símbolo de prestigio y avance social, mientras que las lenguas africanas despreciadas, fueron relegadas a lo doméstico, y esta pérdida de identidad lingüística lleva a una ruptura en la transmisión cultural. Pero, a pesar de la dominación lingüística, las lenguas nativas siguen vivas en la memoria y en los afectos.

Los Estados africanos se valen de las lenguas europeas para comunicarse con los ciudadanos. Por este motivo, la educación escolar se hace en las mismas aunque no aparecen ejemplos suficientes en *Issubu*, ciertamente por decisión personal del autor. En Camerún por ejemplo, país natal de Inongo, colonizado primero por Alemania y después repartido entre Francia y El Reino Unido tras la Segunda Guerra Mundial, se ha heredado dos lenguas oficiales: el francés y el inglés. No obstante, merced a su experiencia personal y migratoria, Inongo escribe sus textos en español, lo cual aparece como un acto de afirmación y de ruptura con la lógica colonial. Quiere por supuesto hablar directamente al lector español de la realidad africana desde dentro; así, rompe estereotipos y ofrece una visión más humana y cercana de África y de la inmigración. Notamos que el español es para él una lengua de acogida, no de imposición. Quiere que su voz africana suene en un idioma distinto del colonial. Sin embargo, en sus escritos, es común encontrar fragmentos en francés: "*Issubu, tu ne nous presentes pas à ton chaud…?*.(Issubu, ¿no nos presentas a tu ligue?)/Ne sois pas stupide, Evila, c'est mon frère. (No seas tonta, Evila es mi hermano)/*Raison de plus pour que tu nous le presentes*. (Razón de más para que nos lo presentes). /*vas te faire foutre !* (Vete a la porra) (*Issubu*, 2016 : 60) ; junto con palabras y expresiones en lenguas africanas locales: "!Mbola mwao, tete!", "Anyambe", " ¡ Behedeeni ba paye !", "bobwamu ni, Bongadwe !", " ¡Na vendi ova akeva, Mapamba", "E e, batanga ni, medimo me yeyandi ndjuka muna ú ka wemete" (si, pueblo de batanga, los muertos lloran la tragedia de nuestra hija igual que nosotros). Este uso de múltiples lenguas traduce no solo la diversidad lingüística y cultural del país, sino también la hibridez cultural del autor que, siendo camerunés de expresión francófona, ha elegido el español como lengua de escritura.

El estudio y la práctica de las lenguas occidentales acercan cada vez más a las diferentes comunidades africanas que antes, no podían comunicarse por las barreras lingüísticas. Desde luego, se verifica una occidentalización lingüística de África; la cual convierte las lenguas nativas en periféricas (Mbele, 2011 : 207). Las lenguas europeas pasan a ser una amenaza para las lenguas locales africanas. Siendo la lengua un instrumento de transmisión cultural, la adopción de las lenguas europeas induce la de sus culturas. En este contexto nuevo de hegemonía occidental, de encuentros y solapamientos culturales, la africanidad es considerada como algo folclórico(Inongo-Vi-Makome, 2000: 74). La técnica narrativa del autor que consiste en recurrir a varias lenguas en sus novelas, tiene como objetivo inconfesado demostrar que más allá de una simple interferencia, existe una necesidad de redinamizar la enseñanza de estas diferentes lenguas; de ahí el interés linguístico y didáctico que enriquece la novela y le confiere una nueva dinámica.

V. La gastronomía

La comida tiene un papel simbólico importante, sirve como un marcador cultural que refleja la identidad del consumidor. Como el entorno condiciona al hombre, la comida es un elemento que lleva una carga cultural inigualable. En el caso de *Issubu*, Mpwadina de regreso en su tierra natal sale con su amigo de infancia Bahèndo en el restaurante Mboa para comer algo local. Allí se cocinan: *ndolè con pescados ahumados*, *pinchos de caracoles*, *pescado asado*, *angulas camarones* y ostras en *ndjomba*… (*Issubu*, 2016: 65). Otros alimentos tradicionales que reúnen a los africanos en las dos novelas objeto de nuestro estudio son entre otros: el *fufú*, el *cuscús*, *plátanos maduros asados*, *fritos hervidos*, *mehondo*, *yassa con pollo*, *mandioca*, *pili-pili*, *buñuelos de plátanos y harina fritos*, *mangos*, *la leche*. Dichas comidas típicas de África cuya preparación y consumo marcan una continuidad cultural entre generaciones, traducen la autenticidad de un sujeto africano enraizado en su cultura y pegado a sus tradiciones.

La gastronomía africana integra también en sus hábitos alimenticios, elementos ajenos de la cocina occidental. Esta segunda faceta de la gastronomía africana está cultivada por aquellos que, por haber estado en contacto con lo europeo, han ido adoptando sus ingredientes culturales o partes de ellos. A esta categoría pertenecen: Usmán, Hadama, Bahèndo respectivamente en *Donde mueren los ríos* e *Issubu*. Durante su acogida de regreso a su tierra natal, Hadama le prepara a Usmán un desayuno compuesto de mangos, con mantequilla (*Donde mueren los ríos*, 2003: 124). De la misma forma, Bahèndo lleva a Mpwadina a lo que llama restaurante de los blancos y los ricos para acatar las maravillas culinarias de allí. Come pasta de primer plato y un bistec con patatas fritas de segundo (*Issubu*, 2016: 58).

Se puede así identificar en ambas obras el contraste entre la comida europea y la africana como un símbolo de diferencia o de hibridación culturales. Pues en la mesa de numerosos africanos y, por mimetismo asocian lo ajeno y lo local. En su alimentación hoy en día, se encuentran platos preparados con ingredientes importados como conservas, embutidos o pastas, carne al estilo europeo, desayunos continentales (huevos, panes, embutidos, queso), té con mantequilla, etc.

VI. La bebida

La bebida es otro ingrediente importante de la identidad cultural africana. Contribuye a mantener vivas las culturas y la unión frente a la modernidad y el olvido cultural. Muy a menudo, la bebida es consumida no solo por placer o evasión, sino como parte importante de los rituales y celebraciones que rigen la vida de la comunidad. En su localidad, el sujeto africano toma bebidas fermentadas tradicionales como el vino de palmera, la cerveza de mijo tradicional, y los licores tradicionales.

El consumo de la bebida es una actividad recurrente en la esfera cultural afri-

cana en general. La experiencia vivida por Mpwadina poco después de su llegada a Camerún y particularmente en Kribi describe muy bien la manera cómo la gente se comporta en las debidas de bebidas a Mboa Manga, un barrio de la localidad:

> Entraron en uno de tantos bares que había por todo el barrio. El negocio de la venta de bebidas alcohólicas era la conquista más importante que había conseguido el país después de su acceso a la independencia. Jóvenes que acababan de abandonar la adolescencia parecían disputar a los más veteranos los placeres y las ventajas del alcohol. El establecimiento estaba abarrotado de gente […]. Mientras tomaba su cerveza, Mpwadina contempló el ambiente. Los clientes charlaban entre ellos, sosteniendo cada uno un litrón de cerveza en la mano. Unos bailaban no se sabe si dejándose llevar por su propio ritmo, o siguiendo el de la música del bar que estaba a todo volumen, pero que apenas se oía por el alboroto de los clientes (*Issubu*, 2016: 41-42).

En *Donde mueren los ríos*, Dieudonné y Aristide beben el vino tinto solo para emborracharse cuando acogen en lo que le sirven de alojamiento, a Usmán. También Fatiha toma en un cubata, "un Carta de Oro" a causa del enojo (*Donde mueren los ríos:* 2003: 75) a Truddy's cuando visitaba a su amigo sirviente Ernesto.

Los bares de Kribi están llenos de gente de noche, por varias razones: sea para conectarse con el pueblo, sea por arrogancia o abuso del poder, sea para emborracharse. Algunos recurren al consumo de alcohol para escapar de la dureza de la realidad, y otros por la pérdida de sentido o la resignación.

Por fin, en las dos novelas, corpus nuestra investigacion y en numerosos casos, la bebida aparece asociada a la decadencia moral y como un marcador de diferenciación entre las élites y el pueblo. En la novela de Antonio Lozano, la bebida no es forzosamente un símbolo de unión. Contrasta fuertemente con la carga positiva, comunitaria y cultural que tiene en *Issubu*. Esta diferencia subraya también las distintas perspectivas: una desde la raíz de la tradición africana, y la otra desde una mirada crítica sobre los problemas contemporáneos del continente.

VII. El arte oratorio

El arte oratorio es la habilidad de hablar en público de forma elocuente, clara y persuasiva. No se trata solo de hablar, sino de comunicar ideas de manera efectiva para informar, convencer, emocionar o inspirar a una audiencia. Es pues, una de las características de África, en tanto modo de expresión de la sabiduría ancestral. Expresa la forma cómo un determinado pueblo concibe la existencia humana.

En África, los ancianos como ya decimos más arriba, son figuras claves que transmiten la sabiduría y los valores comunitarios a través de la palabra hablada, de los refranes, relatos con enseñanza y otros rodeos. Por poner solo un ejemplo,

el representante del clan *bongandwe* en las exequias de Issubu, marca su presencia con su bastón de mando en la mano derecha bajo la mirada de los reunidos en el velatorio. Su discurso entremezclado de cuentos, proverbios y sabiduría deja entrever unos mensajes muy claros y aleccionadores para la asistencia, *(Issubu*, 2016: 170-171). El clan adverso se inclina ante su intervención y le contesta mediante otro anciano, *tete* Mapamba, que también utiliza el cuento de la liebre y la tortuga cuya finalidad les conduce a la paz (*Issubu*, 2016: 172). Este genio africano valora la espiritualidad y cosmovisión de los africanos que invitan a sus hijos e hijas a vivir en paz.

El arte oratorio demuestra el poder de la palabra en África y la estructura de su pensamiento. Los aforismos tienen una meta educativa. Promueven la virtud en los jóvenes y, al mismo tiempo que condenan los vicios. Desde esta perspectiva, son un medio de educación a los buenos modales, al buen trato y al sano juicio. A este respecto, el viejo refrán siguiente, evocado por Tierno el peul, bajo el árbol de la palabra es llamativo: *Agradece a tu existencia a las piedras que te pone en el camino. Cada vez que tropieces en una de ellas dormirá con una nueva lección aprendida* (*Donde mueren los ríos*, 2003: 28). La oralidad constituye la mayor esencia de difusión de la cultura en África. Merced a ella, la herencia cultural es transmitida de generación en generación. Los ancianos transmiten a los jóvenes varios conocimientos relativos a la vivencia del sujeto cultural africano. La oralidad es el mayor medio de difusión de la historia y de la cultura africana, por la poca cultura gráfica. Los lugares de encuentros culturales o de iniciación dependen del espacio geográfico en que unos viven, pero habitualmente el árbol de la palabra, un velatorio o la casa de un anciano sirven para ello. Es el caso en la novela de Inongo. La iniciación no es subjetiva, se requiere disponibilidad de quienquiera iniciarse según la voluntad de los ancianos. En este caso, Mpwadina el primogénito es elegido como representante de su clan. Lo demuestra con éxito durante los funerales de su hermanita Issubu mediante su intervención pública, clara y pertinente (*Issubu*, 2016: 178-184): "Su discurso había sorprendido a todo el mundo, incluidos sus padres y también a él mismo. No lo había preparado de antemano. Fue todo súbito, improvisado y, al fin y al cabo recibió la bendición de sus padres". Y es que, la iniciación en África es un proceso complejo, profundamente cultural y espiritual, que marca el paso de una etapa de la vida a otra y varía según la etnia, la religión y las tradiciones específicas; suele acompañarse de enseñanzas, pruebas, aislamiento del grupo familiar, y a veces, de rituales físicos o simbólicos.

Sintetizando, la divulgación de la cultura africana se hace posible gracias a la combinación de medios tradicionales y modernos. El recurso de ambos le da mayor alcance a la Africanidad. Ya no se trata de un tema reservado al Africano, sino que otras comunidades entran en contacto con las manifestaciones culturales

directa o indirectamente. La voz de los personajes no solo relata hechos, sino que clama, enseña y transforma mediante el arte oratorio.

VIII. La arquitectura

La arquitectura en África es tan diversa como el continente mismo. Refleja una mezcla de tradiciones ancestrales, simbolismo espiritual, adaptación al entorno natural, y también influencias coloniales y contemporáneas. Dicha arquitectura ha evolucionado a lo largo del tiempo, en respuesta a factores climáticos, materiales y culturales. Se ve una huella de la identidad del sujeto cultural africano en *Issubu* y *Donde mueren los ríos,* que, para edificar su casa, se vale de una tecnología mixta, relacionada con la africanidad y la europeidad. La descripción siguiente del restaurante es buena muestra de ello:

> Las paredes del edificio estaban construidas con cemento hasta la mitad, y el resto hasta arriba era de madera; estaban dispuestas en formas geométricas con amplias ventanas cubiertas con cortinas rojas de cuadrados que amortiguaban que entraban en el local. El techo estaba cubierto de cinc con un contratecho de pajas (*Isubu,* 2016: 17).

En tantas descripciones, las casas parecen ser edificadas de la misma manera. La del padre de Mpwadina : "La vieja casa de madera de su padre no había cambiado, el techo de cinc proyectaba la dosis de calor diario de esta y de esa época del año" (*Issubu*, 2016 : 38). La de su tío *tete* Ebenda era también de madera, pero construida rudimentariamente (*Issubu*, 2016: 47). La africanidad cotea la modernidad y la europeidad en el área cultural africana; lo cual denota su sincretismo.

En *Donde mueren los ríos*, la arquitectura no es muy diferente. Al enseñar a Adán y Eva el recinto, se dan cuenta de que es una construcción de adobe con un gran patio de tierra en la parte central, y su cuarto es un cubillo sin ventana. También, la cocina era una habitación oscura y vacía (*Donde mueren los ríos*, 2003: 11-13). La comisaria, las prisiones o los edificios oficiales denotan de una arquitectura más dura, de influencia colonial o moderna, usada para imponer el orden y control. Estos espacios son fríos y opresivos, en contraste con la calidez de la aldea. La arquitectura africana no es uniforme, sino rica, simbólica, adaptativa y profundamente ligada a la identidad cultural. Va desde chozas tradicionales hasta rascacielos contemporáneos.

En resumen, este artículo que versa sobre la práctica cultural del Negro tiene dos ejes. El primero consiste en el estudio de las señas de identidad de este sujeto en su comarca. Resulta que el Negro tiene dos tipos de identidades, dependiendo del contexto. En África, las huellas de identidad del africano se sincretizan con la europea, siendo la suya dominante. Por ello, los ancianos son guardianes de la cultura ancestral y la deben transmitir a las nuevas generaciones con la meta de

conservarla. Segundo, los jóvenes, por su parte, abrazan la cultura ajena en detrimento de la suya, lo que dificulta la conservación de su autenticidad y favorece el sincretismo vigente en el Africano contemporáneo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Inongo-Vi-Makome (2016). *Issubu*. Barcelona: Carena.
- ---- ---------- (2000). *La emigración negroafricana: tragedia y esperanza*. Barcelona: Carena.
- Lozano, A. (2003). *Donde mueren los ríos*. Granada : Titivillus.
- Ainsia, F. (1986). *Identidad cultural de Iberoamérica en su narrativa*. Madrid : Gredos.
- Mbele, C. R. (2011). «La langue dans la tension du particulier et de l'universel du moment culturel de la mondialisation», *Syllabus Review Lettres*. Nº especial. Págs. 205-220. Consultado el 18 de junio de 2024. Sitio web www.ens.cm.
- Ndongo-Bidyogo (2007). *El metro*. Barcelona: Cobre.
- Obenga, T. y otros (1980). *Les peuples Bantu. Migrations, expansion et identité culturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Olivier, R. y Atamre, A. (1997). África desde 1800. Versión española de Carenci, Carlo. Madrid : Alianza Editorial.
- Thiebaut, C. (1989). "Sujeto complejo, identidad narrativa, modernidad del sur" en Castilla del Pino, C. y otros. *Teoría del personaje*. Madrid : Alianza Editorial.

IX

Litterature

Globalización y Resistencia en Sumar de Diamela Eltit, Pistas falsas de Néstor García Canclini y La ciudad de las bestias de Isabel Allende

Ngbwa Marie Bernard/Nomo Ngamba Monique
Université De Yaoundé 1

Resumen

Este artículo pretende analizar los fenómenos de globalización y resistencia en *Sumar* de Diamela Eltit, *Pistas falsas* de Néstor García Canclini y *La ciudad de la Bestia* de Isabel Allende. Se trata de tres novelas latinoamericanas cuyas acciones se ubican principalmente en las áreas urbanas y rurales del sub-continente: Chile, Argentina y la selva amazónica. Estos espacios, aunque diferentes, comparten una misma realidad geográfica, económica, política e histórico-cultural. El estudio se propone evidenciar los efectos devastadores de la globalización desde una perspectiva postmoderna y postcolonial, utilizando los enfoques geocrítico y sociocrítico. Se muestra cómo la globalización uniformiza el espacio y la cultura, aumentando el desempleo, el empobrecimiento y el destierro, mientras que las poblaciones desarrollan estrategias de resistencia.

Palabras clave

Globalización, resistencia, espaciotemporalidad, geocrítico, sociocrítico.

Abstract

This article aims to analyze the phenomena of globalization and resistance in *Sumar* of Diamela Eltit, *Pistas falsas* of Néstor García Canclini's, and *La Ciudad de las Bestias* of Isabel Allende, three Latin American novels primarily set in urban and rural areas of the subcontinent: Chile, Argentina, and the Amazon rainforest.

These spaces, though distinct, share a common geographical, economic, political, and historical-cultural reality. The study seeks to highlight the devastating effects of globalization from a postmodern and postcolonial perspective, using geocritical and sociocritical approaches, in a comparative perspective. It demonstrates how globalization homogenizes space and culture, increasing unemployment, impoverishment, and displacement, while populations develop strategies of resistance.

Keywords
Globalization, resistance, spatiotemporality, geocritical, sociocritical.

Notices biobibliographiques

Marie-Bernard NGBWA est une enseignante d'espagnol des lycées d'enseignement général actuellement en service au Lycée d'Ahala à Yaoundé. Elle est inscrite en Doctorat à l'Université de Yaoundé I (Cameroun). Son champ recherche est la géocritique et la socio-critique, qu'elle applique à l'analyse des textes littéraires, spécifiquement le roman latino-americain, dans une perspective comparative. Dans sa thèse de Doctorat, elle explore le phénomène de la globalisation tel qu'il est décrit dans *La ciudad de las bestias* de Isabel Allende ; *Pistas falsas* de Nestor Garcia Canclini et *Sumar* de Diamela Eltit. elle met en évidence les tensions démographiques, économiques et socio-culturelles en Amérique latine, dues aux déplacements des populations des grandes villes et de la forêt amazonienne, à l'ère de la globalisation ; ainsi que les stratégies de résistance de ces populations pour préserver leur identité face à un phénomène qui menace de plus en plus leur survie.

NOMO NGAMBA Monique est Maître de conférences à l'Université de Yaoundé I ; Professeure de Littérature, Théorie de la littérature et littérature comparée, et Chef de Département de Langues étrangères à l'École Normale Supérieure de Yaoundé. Docteure de l'Université de Valladolid (Royaume d'Espagne) à la base, elle travaille sur plusieurs axes thématiques tels que la littérature féminine, le comparatisme littéraire, les littératures africaines et espagnoles. Promotrice de plusieurs projets éditoriaux à l'exemple de la collection África y la literatura comparada dont le premier volume est paru en 2016 chez Academia del Hispanismo (Université de Vigo-Espagne) ; le deuxième en 2019 (Université de Murcia-Espagne), et le troisième en 2020 chez Ifrikiya (Yaoundé-Cameroun). Auteure et co-auteure d'une kyrielle de publications et communications scientifiques, elle est membre de plusieurs laboratoires, groupes de recherche et sociétés savantes à l'exemple du Cercle International de Recherche en Sciences du Langage et Analyse du Discours (CIRSILAD), co-codinnatrice scientifique de trois ouvrages : Mémoire, migrances et migrations dans les littératures africaines. Perspective

comparative (2018) ; El hispanismo en África. Homenaje al Profesor Sosthene Onomo Abena (2019) ; Contes, mythes, légendes et fables d'Afrique et d'ailleurs (2019). Elle est également directrice de publication de REDELENSY, la Revue du Département de Langues Étrangères de l'École Normale Supérieure de Yaoundé.

Introducción

La globalización es un fenómeno complejo y multifacético que ha transformado la forma de vivir, trabajar y relacionarse con el mundo y los demás. Sus efectos devastadores generan oposición y resistencia. Se refiere al proceso de interconexión e interdependencia de los países y las economías del mundo, impulsado por la liberalización del comercio, la inversión extranjera y los flujos de bienes, capital, información y tecnología. En América Latina, particularmente en Chile, Argentina y la Amazonía, este proceso ha producido más pobreza, injusticias e inestabilidad que en cualquier otro período histórico.

No hay consenso respecto del origen de la globalización. Sin embargo podemos rastrearla en tres periodos principales: desde la antigüedad en los años 1500 antes de J.C. que corresponde, según Martín-Cabello (2013: 9), a la expansión europea por el planeta; o en la primera modernidad, cuando se desarrollaron los primeros imperios transoceánicos y se gestó el primer comercio con carácter verdaderamente planetario; o más bien, hasta la revolución industrial que inicia la época moderna. Este fenómeno fue entonces considerado durante tiempo como un fenómeno económico antes de expandirse en otras dimensiones como la técnica, la economía, la política y la cultura. La globalización fue favorecida por la revolución de los medios de transporte y nuevas técnicas que aceleraron el flujo de los capitales de las ciudades hacia los campos o que extendieron su influencia desde los centros a las periferias.

Hay que notar que este fenómeno sólo se aplicó a las sociedades muy desarrolladas como en América del norte y en Europa. En América Latina, particularmente en Chile, Argentina y la Amazonía, este proceso ha producido más pobreza, injusticias e inestabilidad que en cualquier otro período histórico. Por ello, nos apoyamos en *Sumar* de Diamela Eltit, *Pistas falsas* de Néstor García Canclini y *La ciudad de las Bestias* de Isabel Allende para demostrar los fallos de la globalización en dichas sociedades. Se trata de tres novelas latinoamericanas cuyas acciones se ubican principalmente en las áreas urbanas y rurales representadas respectivamente por Santiago de Chile, Buenos Aires y, la selva amazónica. Son escenas principales en que se conforman las tensiones generadas por la globalización y, símbolos de la confluencia de pueblos y culturas diferentes dotadas de memoria histórica. Asimismo planteamos la interrogante siguiente: ¿Cómo se manifiesta o se plantea el fenómeno de la globalización en los textos objeto de nuestro estudio y cuáles son las estrategias de resistencia que desarrollan los pueblos en general, y de Latinoamérica en particular para resistir este fenómeno? En conformidad con esta problemática, hemos fijado como objeto principal de esta indagación, demostrar, por una parte, a partir del enfoque geocrítico; que el espacio, el tiempo y los personajes participan en la construcción del sentido de las novelas que analizamos, y como verdaderos actantes, son elementos que comprueban los efectos

nefastos y desestabilizadores de la globalización. Por otra parte se trata de ver, a través del estudio sociocrítico de los personajes, cómo se articula la resistencia de las poblaciones de las sociedades globalizadas del mundo en general, y de Latino-américa tal y como se nos las presentan los autores en los corpus objeto de nuestro estudio.

Para concretar este estudio, lo hemos estructurado en tres capítulos principales. En el primero, hacemos hincapié del marco conceptual, definiendo y explicando los términos clave del trabajo: la globalización y la resistencia. En el segundo, nos servimos de la geocrítica de Westphal para analizar la espacio-temporalidad en tanto escenario de la globalización en los textos. En tercer lugar, por último, analizamos el sujeto cultural en la era de la globalización, apoyándonos en la sociocrítica de Cros.

I. Marco conceptual

Los conceptos de globalización y resistencia constituyen las palabras clave de este trabajo. Por eso, es de suma importancia definirlos y situarlos en el contexto de nuestro estudio.

I.1. Globalización

Para Expósito (2012:1), la globalización "aparece como una fase de reestructuración del capitalismo". Por su parte Nelken (1998:61), la define como "un proceso de transacciones que surge de los intercambios establecidos en diferentes partes del mundo, que favoreció grandes redistribuciones de poblaciones a nivel regional, continental e internacional". La globalización se entiende pues, como un medio que en la práctica, vendría a ser lo mismo que el capitalismo global". Lefebre (1974:60) relaciona la globalización con lo político y lo económico (el sistema capitalista) viéndola como una forma de "organización del espacio centralizado y concentrado" que "sirve a la vez al poder político y a la producción material, optimizando los beneficios". Y en que "Las clases sociales se invierten y mudan en la jerarquía de los espacios ocupados". En cambio, Mittelman citado por Morales (1996: 231), tiene una apreciación diferente; al considerar que "la globalización es inducida por el mercado, no es un proceso guiado por la política". Lo cierto es que es un proceso acumulador de riquezas y de bienes, que ha reducido el mundo en una aldea planetaria.

De lo anteriormente dicho, se puede decir que la globalización marca una etapa novedosa y decisiva en la evolución humana. Aunque tiene una dimensión más práctica que abstracta, hay interdependencia entre los pueblos, universalidad de valores, convergencia y homogeneización cultural, integración de los mercados y debilitamiento del Estado, lo que genera las tensiones entre las comunidades. Naïr (2003: 24) insistiendo en el carácter inconsciente de la globalización, afirma que

las principales características de las empresas económicas de la era de la globalización pueden ser traducidas en los términos siguientes: "un marketing mundial basado en una cultura propia capaz de introducirse en todas las culturas particulares. Unos dirigentes dotados de una visión global, supraestatal, además de una total carencia de responsabilidad social, moral y ambiental*"*.

Así definida el término de globalización, ahora pasamos al segundo concepto de nuestro trabajo, la resistencia, que puede ser considerada como una forma de rechazo.

I.2. Resistencia

De su etimología latina "Resistere"que significa mantenerse firme, persistir u oponerse reiteradamente. Es una palabra compuesta del prefijo "re" que indica la reiteración y del radical "sistere" que remite al verbo establecer, ocupar posición o asegurar un sitio (Maturana, 2012: 7). Según la Real Academia Española (RAE): la resistencia es "la acción y efecto de resistir o resistirse; la capacidad para resistir; el conjunto de personas que, generalmente de forma clandestina, se oponen con distintos métodos a los invasores de un territorio o a la dictadura*"*. El Grand Dictionnaire de la Psychologie (1999: 803, 804) por su parte, define el término desde una perspectiva psicoanalítica que resulta según Freud (1895 y 1912) : " de l'effet que produit dans la cure le refoulement lui-même, c'est-à-dire l'ensemble des phénomènes qui entravent les associations ou même conduisent le sujet au silence ". Lo que no es lo mismo en todos los casos. A veces, silenciosa o resignada, y otras veces, violenta.

En la literatura latinoamericana es un tema recurrente que denuncia la injusticia y celebra la identidad. Destacamos varios autores como Esteban Echeverría en *El matadero*, Mario Vargas Llosa en *La ciudad y los perros*, o Isabel Allende en *La casa de los espíritus* por citar unos. Tiene como características la denuncia de la injusticia, la celebración de la identidad, la búsqueda de la justicia y la libertad. En este sentido, se ha creado personajes fuertes que encarnan la resistencia, la lucha y la búsqueda de la justicia; también se ha utilizado el lenguaje como una herramienta de denuncia y transformación, a través de la experimentación lingüística y la creación de nuevas formas de expresión. En las obras analizadas, la resistencia se manifiesta de forma pacífica (marcha en *Sumar*) o violenta (defensa indígena en *La ciudad de las Bestias*), y también en la tensión entre lo real y lo virtual (*Pistas falsas*). En *La ciudad de la Bestia,* la selva amazónica contrasta con el mundo moderno, excéntrico y multicultural; intenta resistir a la invasión imperialista y neocapitalista. En todos los casos, esta resistencia opera como una forma alternativa y transgredida frente al proceso de globalización que se ha vuelto cada vez más totalizante y amenazante y, cuyo objetivo es expandir su dominación hasta las áreas rurales o las periferias gracias a la inversión de los capitales por las multinacionales

y las empresas extranjeras, las innovaciones tecnológicas y sus órganos de difusión ideológica. Todo eso en complicidad con los Estados.

II. La Espaciotemporalidad como escenario de la globalización y de resistencia

En esta parte, enfocamos el estudio en el espacio y el tiempo en las obras de nuestro estudio. Por ello, nos apoyamos principalmente en el enfoque de Westphal, para implementarlo en las novelas de Eltit, Canclini y Allende. La espacio temporalidad según Westphal, evidencia cierta revolución del espacio sobre el tiempo que se manifiesta en el relato, por cierto dominio del espacio sobre el tiempo. Para Westphal, refiriéndose al geógrafo americano Tuan (1977), el espacio puede ser considerado como una esfera de libertad donde la movilidad se expresa y el lugar, un espacio cerrado y humanizado. En este sentido, es el lugar comparado al espacio: « un centre calme de valeurs établies » (Westphal, 2007: 15), y el espacio la materia, el elemento cuantitativo o el recipiente vacío. Entonces, el lugar corresponde al espacio transformado o vivido en el sentido de Lefebvre (1974). Es el espacio de las experiencias personales y de la memoria, el resultado de la acción humana que conforma el tipo de individuos y sociedades. De este modo y de acuerdo con Tuan : «l'espace ne se transforme qu'en lieu que lorsqu'il entre dans une définition et prend un sens». (Westphal, 2007: 15).

El enfoque geocrítico privilegia el referente espacial (el espacio mimético en el sentido narratológico), aunque perteneciendo al universo ficticio, que funda la coherencia del análisis y no del autor y su obra. Por ello, se reclama geocentrada, ya que pone en el centro de sus debates el espacio. Además, la metodología geocrítica tiende a escribir el espacio en una perspectiva móvil (Westphal, 2007: 186). Así es posible que un mismo espacio aparezca en diferentes obras pero con interpretaciones diferentes. En el capítulo siguiente, abordamos la espacialización en las novelas de Eltit, Canclini y Allende. Se trata de demostrar precisamente la supremacía del espacio en el tiempo, es decir cómo el tiempo se inscribe en el espacio y cómo ambos participan en el proceso de la globalización.

II.1. Sobre el espacio en *Sumar*, *Pistas falsas* y *La ciudad de las bestias*.

Toda novela es obra de ficción. Pero hay que reconocer que el mundo ficticio no está totalmente desconectado de lo real, ya que se construye mediante elementos elegidos en la realidad. Entre estos elementos destacamos el espacio que, en cierta medida, copia la realidad a menos que sea desconectado de la realidad extralingüística en la que vivimos. El espacio ficticio adquiere entonces distintas denominaciones. Del espacio mimético, al espacio de referencia pasando por el

referente espacial en el sentido de Westphal (2007: 185), el espacio está cargado de historia, experiencias personales de los individuos, memoria colectiva o individual y, sobre todo, resulta de la acción humana. Igualmente añade que es imposible negar: «tout rapport entre l'espace référentiel et le texte de fiction comme une copie conforme d'un réel que l'on tient pour objectif » (Westphal, 2007:246-247). Por lo tanto puede ocurrir que actúa sobre el lugar y recíprocamente. Pero hace falta notar que « la frontière entre le réel et la fiction est autrement perméable que le structuralisme a bien voulu croire. Le fictionnel peut concourir à l'élaboration du réel» Westphal (2007:247)

II.1.1 El espacio urbano: Santiago de Chile, Buenos Aires y Nueva York

En nuestro trabajo distinguimos tres principales espacios urbanos: Santiago de Chile, Buenos Aires y Nueva York. Los dos primeros corresponden a las capitales chilena y argentina respectivas, que se encuentran en América del Sur. Mientras que el tercero, Nueva York, corresponde a una de las ciudades más importantes de Estados Unidos en el Norte de América. Todos estos espacios están situados en el continente americano y están ligados por la vecindad geográfica y económica. Aunque las dos ciudades latinoamericanas aún están en construcción, característica de las ciudades de los países en vía de desarrollo; En Nueva York, en cambio, el proceso de urbanización es completo. Se parece a todas las grandes ciudades de los países desarrollados y tiene las mismas características de las grandes urbes. Es muy desarrollada, artificial, multicultural y cosmopolita. A este respecto, la ciudad urbana se presenta como un lugar de encuentro y desencuentro entre los pueblos, un lugar de mezcla o confusión de culturas, donde unas conviven armoniosamente o no con otras, creando así compenetración, o choques culturales. En *Sumar,* la ciudad de Santiago de Chile es reconocida a través del palacio de "la moneda", los edificios altos que van sustituyendo poco a poco a la naturaleza, los transportes y los drones,

De igual modo, en *Pistas falsas* Buenos Aires por ser una ciudad cosmopolita, folclórica donde coexisten lo moderno con lo tradicional; lo natural con lo artificial, lo sofisticado con lo precario, lo mundano con lo religioso, se caracteriza por una arquitectura francesa degradada (Canclini, 2018:11), altares populares y ocupación anárquica del espacio urbano, especialmente las veredas y los semáforos. Mientras que en Nueva York es una megaestructura multicultural donde conviven opulencia y miseria). En los tres casos coexisten modernidad y precariedad, individualismo y falta de solidaridad. Además, esas ciudades albergan poblaciones de horizontes diferentes (provincias, de Bolivia, Corea y China) como es en Buenos Aires en que la ciudad se ha convertido en un verdadero carnaval o santuario donde llegan personas de países diferentes poniendo flores y depositando frascos con medicinas yesos de piernas y muletas en los altares de vírgenes y santos. Al-

gunas llegan en sillas de ruedas y motoambulancias. Explica Pepe al arqueólogo mostrando que es así todos los días. Consecuencias de ello, fueron sustituidos nombres de calles por Difunta Corea, Cauchito Gil, Orixa o Dangun. (Canclini, 2018:17). Pero algunas infraestructuras intentan resistir pese a la influencia de la modernidad. Se trata de la iglesia del Barrio de Flores y el restaurante Guido's (Canclini, 2018:21), el que parece a uno de los espacios parecidos de sus películas históricas; las construcciones de los Villa Miseria Tours parecidos a los Favela Tours en Brasil que servían de zonas turísticas, los campos de refugiados sirios, las universidades que se ven sustituidas por la ciudad (Canclini, 2018:24); el supermercado del refugio rutinario donde se puede comprar productos chinos como el doufu, la pimienta de Sichuan y brotes de bambú en conserva. (Canclini, 2018:27).

En *La ciudad de las Bestias*, la ciudad de Nueva York viene materializada por las infraestructuras, las actividades económicas, los servicios y el tráfico intenso e interurbano. De igual modo que Santiago de Chile y Buenos Aires, la ciudad de Nueva York es un espacio urbanizado, multicultural y cosmopolita. Se la presenta como una mega estructura donde abundan edificios, actividades ilícitas, tráficos intensos, pequeños comercios y pobres. Unas de sus particularidades es que la gente vive peligrosamente. Además de la inseguridad que plantea, destacamos otros problemas como la insalubridad de los espacios públicos; es el caso de las paredes de los servicios. En uno u otro caso, el desarrollo de las pequeñas actividades está asegurada por los inmigrantes, lo que explica la multitud o proliferación de bares, teatros, cafeterías y restaurantes.

Sin embargo, subsiste una realidad común a las ciudades mencionadas: población abundante, indiferencia total por los demás, individualismo, inseguridad urbana, polución, presencia de los homeless o mendigos por las calles, etc. Entonces, a partir del estudio del espacio se puede comprobar la realidad urbana y las costumbres que predominan. Si en los primeros casos el espacio urbano se inscribe en un proceso de urbanización excesivo, folclórico y deshumanizado, también el fenómeno va extendiéndose hasta las zonas periféricas donde se intensifican la explotación de los humanos y los recursos naturales.

II.1.2. El espacio rural: el Amazonas

El espacio rural viene representado por el Amazonas o la selva amazónica cuya capital regional es Manaos. En *La ciudad de las Bestias*, es descrita como "una interminable extensión de bosque, todo del mismo verde intenso, atravesado por ríos que se deslizan como luminosas serpientes. Es densa y posee una fauna y flora diversificada. Ubicada en América del Sur, la comparten esta inmensa región países como Brasil y Venezuela. Se compone principalmente de una selva, el río Amazonas (es el más ancho y largo de la tierra, cinco veces más que ningún otro), el río Negro y el Alto Orinoco y, los pueblos Santa María de la lluvia y la

Neblina. Los tres ríos forman un triángulo casi inexplorado donde se centraba la mayor parte de las tribus de allí que se suponía que provenía la Bestia. Además de compartir las mismas fronteras con otros países como Brasil y Venezuela, allí se ha formado algunas ciudades y pequeñas comunidades como Manaos (el lugar donde se deben encontrar todos los miembros de la expedición) y la ciudad de la lluvia.

La selva amazónica, representada por Manaos, Santa María de la Lluvia y el Alto Orinoco, es el último paraíso en vías de destrucción por la codicia empresarial. Contrasta el espacio colonizado (Santa María) con el espacio aún libre (Alto Orinoco). La naturaleza misma se convierte en actor de resistencia. Además, es una región muy rica en fauna y flora. Con una red hidrográfica más importante del mundo, el modo de desplazamiento por excelencia es el barco o el avión (el helicóptero). En el plano humano destacamos diferentes pueblos o razas que pueblan esta región: caboclos (como se llamaba a la gente del Amazonas, mezcla de varias razas: blanco, indio y negro. Son los descendientes de los indios colonizados.) y los nahab o pueblo de la neblina; son considerados como el pueblo auténtico amazónico. Éstos viven en las profundidades de la selva y todavía han sufrido las influencias exteriores. Son nómades y abandonan sus campamentos por miedo de ser descubiertos.

Allí en el Amazonas el tiempo no es como en el resto del planeta. Transcurre lento y las horas se arrastran eternas. No es posible medirlo en horas, sino en amaneceres, mareas, estaciones, lluvias (Allende, 2002:46). En todas las superficies, el clima es húmedo y calórico. A veces el calor puede subir de los cuarenta grados, la humedad gotea de todas las superficies y los ánimos de los expedicionarios están tan caldeados como el clima (Allende, 2002:47). El calor es intenso pero refresca por la noche. También hay aguas por todas partes. Corresponde a lo que el joven americano llama "un planeta de agua". Especialmente en el rio Negro donde las corrientes son muy violentas, la vida transcurre navegando lentamente, al ritmo del rio, de las mareas, de las lluvias, de las inundaciones". A ver que en esta parte del mundo "existían centenares de familias, que nacían y morían en sus embarcaciones, sin haber pasado una noche en tierra firme". Que "otras vivían en casas sobre pilotes a las orillas del río". Y que al final "El transporte se hacía por el río y la única forma de enviar o recibir un mensaje era por radio". Lo que extrañó al muchacho americano para quien "le parecía increíble que se pudiera vivir sin teléfono". Sólo "una estación de Manaos" que "transmitía mensajes personales sin interrupciones, así se enteraba la gente de las noticias, sus negocios y sus familias." De igual modo que su economía era fundada en una economía de trueque: cambiaban pescado por azúcar, o gasolina por gallinas, o servicios por una caja de cerveza." (Allende, 2002:23)

Santa María de la Lluvia representa la segunda ciudad más poblada en la re-

gión. Para circular en la región amazónica sólo puede ser posible por el barco o el avión. A este respecto cuando el grupo de los expedicionarios iban a Santa María de la lluvia, remontaron por el barco el río Negro, que es de ese color debido al sedimento que arrastran sus aguas. Es una aldea en pleno territorio indígena. Representa el poblamiento más importante en la región. Se la describe como: "un error humano en medio de una naturaleza abrumadora, que amenazaba con tragársela en cualquier momento". También como "villorrio somnoliento y tan remoto" que desde la mirada exterior se veía unos cuantos colonos" que "criaban vacas de cuernos muy largos; otros explotaban el oro del fondo del río o la madera y el caucho de los bosques; unos pocos atrevidos partían solos a la selva en busca de diamantes; pero la mayoría vegetaba a la espera de que alguna oportunidad cayera milagrosamente del cielo". Pues, "Ésas eran las actividades visibles. Las secretas consistían en tráfico de pájaros exóticos, drogas y armas. Grupos de soldados, con sus rifles al hombro y las camisas empapadas de sudor, jugaban a los naipes o fumaban sentados a la sombra". Consecuencias de estas extracciones de riquezas, aparecen "varios individuos sin pelo ni dientes, medio ciegos, con erupciones en la piel, gesticulando y hablando solos; eran mineros a quienes el mercurio había trastornado y estaban muriendo de a poco. Buceaban en el fondo del río para aspirar con poderosos tubos la arena saturada de oro en polvo. Algunos morían ahogados; otros morían porque sus competidores les cortaban las mangueras de oxigeno; los más morían lentamente envenenados por el mercurio que usaban para separar la arena del oro". (Allende, 2002:26)

Santa María es la prueba de la espacialización del tiempo en el espacio. La historia del poblamiento de la ciudad recuerda que se han sucedido varios pueblos o varias civilizaciones. Primero la indígena, luego la occidental y ahora es un pueblo mestizado. Estos momentos históricos coinciden con los periodos, "estratos" o "capas" de que habla Westphal. De este modo y de acuerdo con Westphal : «l'espace n'est donc pas *un* dans l'instant» ni «la ville n'est jamais un synchrone avec elle-même.», puesto que «L'espace humain - Comme l'instant- participe de plusieurs courbes temporelles.» De este modo «La ville comme tout espace humain, qu'elle subsume, est un archipel à la fois un et pluriel.» Por lo tanto « l 'essence d'une ville (et de tout espace) ne correspond ni à son aspect ni à sa surface, mais qu'elle s'exprime dans le croisement entre l'espace et le temps. » (Westphal, 2007:225, 226, 227)

Por otra parte, el tipo de organización social que caracteriza a esas sociedades es de tipo comunitario o socialista: una economía básica y simple. Para ellos, prácticamente, la idea de propiedad no existe ni las fronteras. A la cabeza se puede encontrar un jefe o una jefa. Se define por su sabiduría y experiencias en el mundo. Entonces, al contrario de lo que se dice de los indios, el matriarcado no es algo nuevo para ellos. Sino que existe desde siempre. Refiriéndose a sus activi-

dades, son diversas: ganadería, pescadería, recolección y artesan**ía**. Son pueblos muy creyentes y conservadores. Creen en la naturaleza y no necesitan ser evangelizados. Explica Cesar Santos el guía de la expedición e indio que, los indios son muy espiritualistas y creen que todo tiene alma: los árboles, los animales, los ríos, las nubes. Para ellos, el espíritu y la materia no están separados.

La particularidad de los pueblos amazónicos es que viven en autarquía. Aún peor son los indios que viven en las profundidades de la selva como en el Alto Oricono donde apenas se puede encontrar a individuos o construcciones, prueba de que todavía han entrado en contacto con los colonos. No se ve alrededor del rio ni casas, ni individuos que atestiguan de la presencia humana. Sino que los miembros de la expedición tienen la impresión de ser observados. Son aterrorizados.

II.2. Temporalización de la globalización en *Sumar*, L*a ciudad de las bestias* y *Pistas falsas*.

Analizar la temporalización de la globalización en las obras resulta imprescindible para hablar de los problemas que plantea ésta en los textos. En este trabajo enfocamos la atención en el análisis del tiempo en las obras para mostrar el impacto de éste en la vida de los personajes. A ver cómo funciona ahora que ha transformado el cotidiano de los personajes en una especie de pesadilla. Por eso, tendremos en cuenta los marcadores del tiempo, las diferentes percepciones de los personajes así como los sentimientos que se desprenden de sus experiencias personales en los espacios.

Según Genette (1972), una de las figuras más autorizadas de la teoría narrativa, existen tres tipos de tiempo: el tiempo de la historia, el tiempo del relato y el tiempo de la narración. Forman parte de los tres aspectos de la realidad narrativa. Genette llama la historia, el significado o el contenido narrativo; el relato, el significante, el enunciado, el discurso o el texto narrativo mismo; y por último, la narración o el acto narrativo productor del relato (1972: 72, 73). Entre los tres existe una relación de interdependencia. Hablando de la historia y la narración, solo existen por el intermediario del relato. Mientras que el relato vive de su relación con la historia que cuenta y de su relación con la narración que produce (1972:74).

Como el espacio, el tiempo adquiere varias funciones: histórica, física, cíclica, y psicológica (mental). Todas estas funciones dan cuenta de las variaciones de los movimientos en el espacio. En el primer caso, el tiempo histórico viene materializado por fechas y acontecimientos históricos, figuras históricas o metáforas. Con este tiempo analizamos el fenómeno de la globalización no como algo ficticio sino real. Lo que nos lleva a hablar de sus implicaciones en la sociedad o sociedades.

II.2.1. El tiempo histórico

De antemano, es bueno reconocer que en las tres novelas la globalización resulta de un hecho histórico: los autores, varias veces, aluden a los indicadores temporales, metáforas, personajes históricos, científicos, intelectuales y deportistas y, acontecimientos pasados que impactaron de una manera u otra en la evolución de un país o su regreso. Particularmente en *Sumar*, la fecha 15 de octubre de 1973 que aparece desde el epígrafe evoca la dictadura de Pinochet y las referencias al siglo XXI continúan esa opresión bajo la forma económica.

De igual modo, a partir de la evocación de la palabra "Sumar" que remite a la idea de asamblea, grupo, podemos imaginar que el texto pone de relieve la extinción de los ambulantes y el crecimiento de una nueva clase dirigente por "regímenes cibernéticos contemporáneos y farmacológicos contemporáneos" (Ramos, 2020:150); lo que nos han llevado a cuestionar el devenir de los vendedores ambulantes excluidos del sistema neoliberal, caracterizado por la violencia económica, la desmaterialización del trabajo y la memoria de la dictadura. También a partir de la evocación del atleta jamaquino Usain Bolt," (Eltit, 2019:74), las innovaciones tecnológicas como el wifi que indican que estamos en el siglo XXI o, la intervención de la Ángela, una de las protagonistas de la obra que advierte del peligro de las empresas extranjeras en la ciudad, que indica que el siglo XXI "va a ser tan prolongada como fue la Alta Media"; ya sabemos en qué periodo estamos. De este modo el siglo XXI marca un periodo difícil para los ambulantes, dado que son amenazados de expulsión.

Sin duda el siglo XXI se traduce por una crisis económica, política y sociocultural sin precedente, pero tambien con muchas innovaciones. En *Pistas falsas*, las fechas 2029-2030 y referencias al fin del siglo XX como la caída del Muro de Berlín en 1989, los ataque de las Torres Gemelas el 11 de septiembre de 2001, el ascenso de Trump en 2017, la salida de Gran Bretaña de la Unión Europea y el abandono de Italia en 2020 (Canclini, 2018:31); sitúan la acción en un presente globalizado.

En *La ciudad de las Bestias*, la historia del caucho a finales del siglo XIX y la colonización muestra la continuidad de la dominación que es la pos colonización (Allende, 2002:27). Si incluimos también la primera guerra mundial, las innovaciones a nivel de los transportes y la creación de organismos internacionales como el lanchón de motor de cargo cuyo propietario es el empresario Mauro Carías, uno de los protagonistas. Fue concebido aproximadamente a principios del siglo XX. El órgano internacional de investigación National Geografic creado el 27 de enero de 1888 en Washington, D.C. cuyo objetivo es «aumentar y difundir el conocimiento geográfico», etc. Todo viene relacionado con la globalización que es un sistema bien estructurado.

II.2.2. El tiempo del relato

De igual modo que el espacio, el tiempo se inscribe en la construcción del fenómeno de la globalización. En los textos, especialmente en S*umar,* el tiempo refleja la desintegración social y la opresión. Es un tiempo empecinado en oprimir (Eltit, 2019: 20), en alienar a los individuos. Mientras que, en *Pistas falsas*, el tiempo es un laberinto, un juego de simulacros y referencias culturales. La obra explora la comprensión del tiempo en el contexto de la globalización, donde el pasado y el presente se mezclan en un presente continuo. Respecto de *La ciudad de las bestias,* el tiempo es cíclico, con un fuerte componente mítico. La novela combina el tiempo histórico con el tiempo mítico de la selva amazónica, resaltando la lucha entre la modernidad y la tradición. De esta relación antinómica se desprende las ideas de prisión y de libertad.

Por oposicion a la modernidad, el mundo en la selva es un mundo libre sin compromiso. En efecto el tiempo en la selva se mide de manera diferente. Ni el reloj ni la brújula son necesarios en la selva. No sirven para nada. Solo se puede interpretar los cambios a partir de los movimientos rotativos del día: mañana y noche. De este modo es la mañana que indica que hemos pasado de un día a otro. Además, por la mañana no pasa nada de peligroso o de extraño. Solo por la tarde o la noche cuando todo sale a extrañeza: criaturas que aparecen en los matorrales, ojos de color rojo que indican la presencia de caimanes, o se puede oler materias podridas. Mientras la mañana es suave la noche, en cambio, se percibe el peligro permanente. De allí que entre los protagonistas reina cierta psicosis.

II.2.3. El tiempo psicológico

Las repercusiones de la globalización en la vida de los personajes se hacen resentir diariamente. Aparece como una experiencia traumatizante. Prácticamente en las tres novelas, el sujeto cultural vive los cambios que traen la globalización como una forma de imposición. Por esta razón no se siente libre sino preso de un engranaje económico que impone un modo de vida a que no estaba destinado. De este modo es un ser traumatizado, psicótico, turbado, frustrado e impotente. El tiempo psicológico evidencia las consecuencias de la globalización en el cotidiano de los personajes, que tienen la impresión de ser excluidos de un sistema que legitima las injusticias y desigualdades sociales. A juicio de la Aurora Rojas: "Es que ya estamos absolutamente cansados de experimentar toneladas de privaciones. Necesitamos torcer el tiempo. A los ambulantes nos correspondió ocupar el lugar más frágil en la repartición de la estricta geografía de la marcha". (Eltit, 2019: 20)

III. El sujeto cultural en la era de la globalización

III.1. Factores históricos y culturales

Al considerar el sociodrama de la globalización como un hecho de cultura, es decir, un espacio ideológico que da identidad a una colectividad, éste siempre va acompañado de un discurso ideológico que legitima su expansión en el mundo. Para comprobarlo, hay que remontar a la historia de la colonización que, transcurriendo en el tiempo, ha sufrido varias mutaciones socio económicas y políticas. La globalización legitima la dominación de una cultura dicha superior sobre las demás. Por eso utiliza instrumentos, herramientas o mecanismos que faciliten su expansión en el mundo. Recordemos que el sociodrama de la globalización impone ciertos cambios: costumbres, modos de vida, etc. También es fuente de alienación. En este caso, por oposición a las demás culturas en que la transmisión de la memoria colectiva se hacía oral y directamente, hoy se transmite valores por intermediarios de las redes socio técnicas, las tiendas en líneas, etc.

En *Sumar* la globalización se inscribe en la continuidad de la dictadura de Pinochet caracterizada entonces por el autoritarismo político pero ahora por una dictadura económica. Mientras que en Argentina, sus manifestaciones en los dominios de la cultura y la economía van favoreciendo las inmigraciones masivas y clandestinas, la crisis social, económica y de la editorial. Lo mismo con la historia del asentamiento de los pueblos indígenas en *La ciudad de las Bestias* donde la historia transcurre siglos de dominación, ahora está en manos de un nuevo sistema aún más radical que el precedente. La historia del repoblamiento de Santa María de la lluvia es la prueba de que la globalización es un sistema hegemónico y violento. Legitima la dominación de un pueblo sobre otros pueblos. Esta dominación pasa por un discurso hegemónico antes de desembocar en la expansión territorial y la explotación abusiva de las riquezas. Por lo tanto necesita herramientas, mecanismos para asentar su hegemonía. De ahí que interviene el sujeto cultural. Según Cros (2005:12) el sujeto cultural depende de los factores siguientes: la instancia de discurso ocupada por *Yo*, la emergencia y funcionamiento de una subjetividad, un sujeto colectivo y un proceso de sumisión ideológica.

La globalización está gravada en el imaginario social de las sociedades latinoamericanas quienes la viven como una fractura, en la medida en que, tienen la sensación de ser marginalizados. Del imaginario social nace el sujeto cultural que agrupa las características del ex colonizado y del ex colonizador. Se entiende por eso que el sujeto cultural agrupa características contradictorias o antagónicas. En nuestro caso, agrupa dos características distintas. Por un lado tenemos la postura del marginado y la del verdugo, por otro lado; o la del dominado y del dominador. En *Sumar* distinguimos como sujeto cultural o sujetos culturales a los vendedores ambulantes y los políticos. Los primeros constituyen la clase oprimida y los se-

gundos la clase de los opresores. Entre ellos subsiste una relación conflictiva. En el grupo de los oprimidos se constituye de la Aurora Rojas, es la protagonista de la obra, la Ángela Muñoz Arancibia, el Casimiro Barrio, el Lalo, Diki y el colombiano. Por oposición tenemos las grandes compañías que pusieron en marcha un proyecto que planificara el exterminio de los ambulantes de manera definitiva. Al lado las multinacionales, el alcalde y las innovaciones tecnológicas como los drones.

En *La ciudad de la Bestia* aparece claramente dos imaginarios sociales de la globalización: el imaginario social del ex colonizado y el imaginario colonial del ex colonizador. Ambos participan en la construcción del sujeto cultural. Asimismo en la construcción del sujeto cultural se convoca mutuamente fantasmas y estereotipos. También Como veremos en los comentarios del antropólogo Ludovic Leblanc sobre la descripción del indio que es errónea. "Había pasado años investigando las huellas del llamado yeti, en las fronteras entre China y Tíbet, sin encontrarlo y que "También había estado con cierta tribu de indios del Amazonas y sostenía que eran los más salvajes del planeta: al primer descuido se comían a sus prisioneros" (Allende, 2002 : 18-19).

Por oposición a los primeros tenemos a los todopoderosos. Se constituyen del empresario Mauro Carías, el capitán Ariosto, los soldados caboclos, el Grupo de International Geograhic, la religión y la representante de la salud Omayra Torres. Aquellos complotan un plan maquiavélico de extinción de los indioseso ante la pasividad de la rel Vatican y la implicacioon indirecta del organo International Geographic

Además en la relación del sujeto cultural a la sociedad posmoderna coexisten una realidad que implica la relación de uno al otro. Pero fundamentalmente, el sujeto no tiene acceso a la verdad sobre el otro. O no sabe nada del otro. Igualmente el mismo principio se aplica al otro quien representa al otro desde una mirada ajena con estereotipos. De hecho, hablar del sujeto cultural no implica forzosamente recorrer a la historia sino tomar en cuenta las representaciones que tiene éste en la sociedad. Entonces, la representación del otro no es objetiva sino subjetiva.

III.2. Resistencia en *Sumar*, *Pistas falsas* y *La Ciudad de las Bestias*

En las obras distinguimos dos principales formas de resistencia: una es pacífica y otra es violenta. Ambas reaccionan contra el nuevo sistema que tiende a expandir su hegemonía en la región en detrimento de las poblaciones locales. La marcha aquí está considerada como un acto transgresivo y subversivo, que "se avecinaba debido a las excesivas privaciones y las tormentas de inexistencia que caían no solo sobre mí, sino encima de cada uno de nosotros, los ambulantes". Por esta razón la narradora "Soñaba y soñaba antes de emprender" su "histórí-

co reclamo ambulante, organizado en contra de la predestinación social que se dictaminó desde el centro mismo de la moneda. Una marcha ya demasiado documentada como un suceso mítico que enaltecía a los espacios cosmopolitas". (Eltit, 2018: 16).

Respecto de la resistencia violenta o por la lucha armada, es más radical que la primera. En este caso, hasta la naturaleza concurre en el exterminio de los que se atreven a penetrar en el territorio amazónico. Por lo tanto se opone a la expansión neocapitalista cuyo fin es la explotación de las riquezas, la dominación y la desnaturalización de los pueblos indígenas.

En *Sumar* se puso en marcha un plan de acción que consistió en recorrer "doce mil quinientos kilómetros que acordamos en la asamblea y así culminar nuestra marcha en los trescientos setenta días exactos, me dice". (Eltit, 2019: 10) Por eso, los ambulantes organizaron sesiones o asambleas. (Eltit, 2019:27). Aquí el grupo está bien estructurado. Tiene un líder que es el Casimiro Barrios; es elocuente y está subordinado por asistentes formados por ellos, los ambulantes, como los llaman: "los cuerpos hacinados en los suelos de las veredas". Las mismas veredas que les convertían en seres ínfimos, solo necesarios para incentivar el murmullo humano por el que se definen las ciudades. Se trata de un grupo cosmopolita ya que agrupa a otros ambulantes de los que no tienen noticias y que acuden hasta ellos. Vienen de horizontes diferentes y fueron expulsados como ellos de sus veredas, "los sacaron (con violencia) desde las veredas, después de una aprobación municipal firmada por el alcalde, Rogelio Ugarte" porque inversor finlandés había conseguido no solo instalar, sino que multiplicar. (Eltit, 2019)

No es lo mismo en *Pista falsas* donde los congresos llevan a nada sino a implementar las prácticas neocapitalistas. En *La ciudad de la Bestia*, se organizan pequeñas defensas por los grupitos pueblos del Alto Orinoco y la Neblina que atacan por sorpresa. Son imprevisibles y tienen un avance en la naturaleza, ya que la dominan enteramente. Frente a la impotencia de los occidentales no tienen otra cosa que rendirse y abandonar porque nada puede salvarles ni sus tecnologías ni sus armas. Cae uno tras otro sin posibilidad de defenderse.

Conclusión

Cabe recordar que nuestro tema de investigación lleva sobre la globalización y la resistencia, tal y como están tratadas por Diamela Eltit, Néstor García Canclini, e Isabel Allende en *Sumar*, *Pistas falsas* y *La ciudad de las bestias* respectivamente. Asimismo, para abordar y analizar un fenómeno tan complejo y multidimensional como la globalización, y sus diversas ramificaciones y consecuencias tanto al nivel político, económíco como socio-cultural, primero hemos empezado por una aclaración conceptual previa de los términos globalización y mundialización, luego hemos puesto en perspectiva la relación entre la globalización y la resistencia. En segundo lugar, nos hemos interesado por la espacio-temporalidad como escena de resistencia, en que los personajes de las novelas analizadas elaboran estrategias de supervivencia y preservación de su identidad en un contexto de globalización cada vez más amenazante, totalizante y axficiante. El tiempo y los espacios humanos vienen a ser verdaderos protagonistas y los principales actores del acto narrativo, al mismo tiempo que constituyen los medios por excelencia para comprender cómo se organiza la resistencia de los pueblos oprimidos por la globalización. Asimismo, hemos podido comprobar que en *Sumar* de Diamela Eltit, el espacio es un elemento clave para entender la opresión y la resistencia. La ciudad fragmentada y marginal, refleja la desintegración social, y la lucha por la supervivencia en un contexto de globalización neoliberal. El espacio se convierte en un campo de batalla donde los personajes se enfrentan a la opresión y buscan reivindicar su identidad: En *Pistas falsas* de Nesttor Garcia Canclini, el espacio urbano es un lugar de encuentro y desencuentro, donde la globalización ha generado una mezcla cultural y una crisis de identidad. La ciudad es un laberinto donde los personajes buscan sentido y conexión en medio de la fragmentación. En *La ciudad de las bestias* de Isabel Allende, el espacio es un personaje en sí mismo, un entorno mágico y hostil que refleja la lucha entre la modernidad y la tradición. La selva amazónica es un símbolo de la resistencia cultural y la lucha por la supervivencia en un mundo globalizado.

Respecto de los personajes de estas obras, son agentes de cambio y resistencia en un mundo globalizado. En *Sumar*, los personajes femeninos son símbolos de la lucha contra la opresión patriarcal y neoliberal. En *Pistas falsas*, los personajes son seres fragmentados que buscan reconstruir su identidad en un mundo en constante cambio; mientras que en *La ciudad de las bestias*, los personajes son guerreros que luchan por preservar su cultura y su tierra en un mundo que busca homogeneizarlos.

Referencias bibliográficas

Corpus

- ALLENDE, I. (2002) : *La ciudad de las bestias*, Libros Tauro. http://www.LibrosTauro.com.ar;
- CANCLINI, N. G. (2018): *Pistas falsas. Una ficción antropológica*, Madrid : Editorial Sexto Piso ;
- ELTIT, D. (2019): *Sumar*, Cáceres : Editorial Periférica;

Otras referencias bibliográficas

- BLOCH, H. et CHEMAMA, R. (1999). Grand Dictionnaire de la Psychologie, Larousse.
- CHICHARRO, A. (2020). "Edmond Cros y los estudios sociocriticos", *España: Colección Mirto Academia*, N°92, pp 1-152
- CROS, Edmond (2005), Le sujet culturel, Paris : L'Harmattan.
- EXPÓSITO, M. (2012). La globalización. Concepto, características, factores y consecuencias de la "aldea global". Revista digital para profesionales de la enseñanza, Federación de Enseñanza de CC. OO de Andalucía N°18, págs. 1-9.
- GENETTE, G. (1972). *Figure III*, Paris : Seuil.
- GRAND DICTIONNAIRE DE LA PSYCHOLOGIE
- LEFEBVRE, H. *(*1974), *La production de l'espace*, *l'homme et la société*, Paris : Anthropos
- MARTIN-CABELLO, A. (2013), "Sobre los orígenes del proceso de globalización", *Methaodos. Revista de ciencias sociales,* Madrid : Universidad Rey Juan Carlos.
- MATURANA (2012).
- MORALES, F. (1999), "Globalización: conceptos, características y contradicciones", *Revista Educación,* Vol.78, N° 1, pp7-12 ;
- NAÏR, S. (2003), *El imperio frente a la diversidad del mundo*, Barcelona: Círculos de Lectores;
- NELKEN, A. (1998). "Globalización o mundialización ¿indiscutibles? ¿Incuestionables?", N° .10, México : Distrito Federal Política y Cultura, pp 61-70.
- RAMOS, J. (2020). Sumar de Diamela Eltit: el excedente radical de la ficción. Universidad de California Berkeley, Estados Unidos, KIPUS, n.º 48, págs. 149-155
- TUAN, Y-F (1977), *Space and Place, The Perspective of Experience*, University of Minneapolis Press
- WESTPHAL, B. (2007). *Géocritique. Réel, fiction, espace*. Les Éditions de Minuit.

X

Langue

Von der Binarität zur Trinarität: Der Genuserwerb im Spannungsfeld zwischen System und Variation – Eine empirische Studie im kamerunischen DaF-Unterricht

Alain Roger Ndindjock III & Romain Roland Eto
Université de Yaoundé 1/Universität Hamburg
(ndindjocks@yahoo.fr/ romainrolande@gmail.com)

Resumen

Der Beitrag untersucht den Erwerb des grammatischen Genus im Deutschen als Fremdsprache (DaF) bei frankophonen Studierenden in Kamerun. Der Erwebsprozess wird als Übergang vom binären französischen (Maskulinum/Femininum) zum trinären deutschen Genussystem (Maskulinum/Femininum/Neutrum) verstanden. Auf der Grundlage eines Mixed-Methods-Ansatzes mit Produktionstests, Fragebögen und qualitativen Analysen zeigen die Ergebnisse deutliche Schwierigkeiten beim Neutrum, eine hohe Fehlerquote bei arbiträrem Nomen sowie systematische Interferenzen aus dem Französischen. Während fortgeschrittene Lernende metalinguistische Strategien einsetzen, stützen sich AnfängerInnen stärker auf Intuition und Memorieren. Die Studie verdeutlicht, dass der Genuserwerb nicht allein durch Regelwissen gesteuert wird, sondern durch das Spannungsfeld zwischen morpho-semantischer Systematik und lexikalischer Variation geprägt ist. Didaktisch wird eine differenzierte Förderung empfohlen, die das Neutrum gezielt behandelt, Memorierstrategien für arbiträre Formen stärkt und kontrastive Übungen zwischen Französisch und Deutsch integriert, um Transferfehler zu reduzieren.

Schlüsselwörter

Genuserwerb, Deutsch als Fremdsprache (DaF), Binarität und Trinarität, Zweitspracherwerb, Interferenz Französisch–Deutsch, Fehleranalyse.

Abstract

The paper investigates the acquisition of grammatical gender in German as a foreign language (DaF) among francophone students in Cameroon. It conceptualizes the learning process as a systemic transition from the binary gender system of French (masculine/feminine) to the ternary system of German (masculine/feminine/neuter). Using a mixed-methods design combining written production tests, questionnaires, and qualitative analyses, the findings reveal persistent difficulties with the neuter category, frequent arbitrary errors, and systematic interference from French. Advanced learners employ metalinguistic strategies, while beginners rely mainly on intuition and memorization. The results highlight that gender acquisition in German cannot be reduced to rule application but must be understood as a dynamic interplay between morpho-semantic regularity and lexical variation. Pedagogically, the study recommends differentiated approaches that emphasize the neuter, strengthen memorization of arbitrary forms, and exploit contrastive analysis between French and German to reduce negative transfer.

Keywords

Gender acquisition, German as a Foreign Language (DaF), binarity and trinarity, second language acquisition, French–German interference, error analysis.

Short bio/Notice biobibliographique

Ndindjock III, A. R., & Eto, R. R. (2026). *Von der Binarität zur Trinarität: Der Genuserwerb im Spannungsfeld zwischen System und Variation – Eine empirische Studie im kamerunischen DaF-Unterricht.*

Titre original : Von der Binarität zur Trinarität: Der Genuserwerb im Spannungsfeld zwischen System und Variation – Eine empirische Studie im kamerunischen DaF-Unterricht

Auteurs : Alain Roger Ndindjock III (Université de Yaoundé 1) & Romain Roland Eto (Université de Hambourg/Universität Hamburg)

Contacts des auteurs : ndindjocks@yahoo.fr/romainrolande@gmail.com

Date de publication : 2026

Type de document : Article scientifique/Rapport de recherche empirique

Langue de rédaction : Allemand (Deutsch)

Pays d'ancrage de l'étude : Cameroun

Mots-clés (Français) : Acquisition du genre grammatical, Allemand langue étrangère (DaF), Binarité et Trinarité, Acquisition d'une langue seconde, Interférence Français-Allemand, Analyse des erreurs, Cameroun.

Domaine de recherche : Linguistique appliquée, Didactique de l'allemand langue étrangère (DaF), Psycholinguistique, Glottopolitique et plurilinguisme en contexte postcolonial.

I. Einleitung und Problemstellung

I.1. Genus als kognitiver Konflikt

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Erwerb der deutschen Genuszuweisung bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache (DaF) mit Französisch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache, insbesondere im kamerunischen Hochschulkontext (vgl. Jordana Glaser 2016: 1). Ausgangspunkt der Analyse ist die in der Forschung vielfach belegte Beobachtung, dass der Erwerb des deutschen Genussystems für Kinder wie auch für erwachsene Lerner mit nichtdeutscher Erstsprache mit anhaltenden und vielschichtigen Schwierigkeiten verbunden ist (vgl. u. a. Berg et al. 2010; Jeuk 2008; Köpcke 1982; Wegener 1995; Wegera 1995, 1997). Der Erwerb des grammatischen Genus im Deutschen, der sich in den Artikelformen der, die und das manifestiert, zählt zu den größten und zugleich persistentesten Herausforderungen im DaF-Erwerb. Diese Problematik ist maßgeblich darauf zurückzuführen, dass das Deutsche über ein trinares Genussystem verfügt, in dem Nomina, Artikel, Adjektive und Pronomen den drei Kategorien Maskulinum, Femininum und Neutrum zugeordnet sind. Dabei tragen ausschließlich Nomina ein inhärentes Genusmerkmal, das innerhalb der Nominalphrase auf genusmarkierte Bezugswörter projiziert wird und deren Flexion in Genus, Kasus und Numerus steuert (vgl. Marki 2008; Menzel 2004; Wegera 1997). In Konstruktionen wie ein schöner Tag versus eine schöne Nacht folgt sowohl die Artikelwahl als auch die adjektivische Flexion strikt der vom jeweiligen Nomen vorgegebenen Genusklasse.

Für frankophone DaF-Lernende verschärft sich diese Herausforderung zusätzlich durch den notwendigen Systemwechsel von einem binären Genussystem im Französischen (Maskulinum/Femininum) zu einem trinaren System im Deutschen, in dem das Neutrum als eigenständige, im Französischen nicht existente Kategorie eingeführt wird. Vor diesem Hintergrund stellt sich zentral die Frage, inwiefern die sprachlichen Eigenschaften der Erst- und gegebenenfalls weiterer Erwerbssprachen den Erwerb genusspezifischer Strukturen im Deutschen beeinflussen. Wie Krack (2017: 1) hervorhebt, gehören Unterschiede zwischen den sprachlichen Ausgangssystemen zu den entscheidenden Faktoren zur Erklärung lernerspezifischer Erwerbsmuster. In der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung wird das Genus daher häufig als besonders problematische grammatische Kategorie beschrieben, da es an der Schnittstelle von Morphologie, Syntax und Semantik angesiedelt ist und lediglich partiell regelhaft organisiert ist. Für Fremdsprachenlerner stellt das deutsche Genussystem folglich kein geschlossenes und vollständig transparentes Regelsystem dar, sondern ein komplexes Spannungsfeld zwischen systematischer Regelhaftigkeit und lexikalischer Variation. Einerseits existieren relativ stabile Regularitäten, etwa morphologische

Genusmarker wie die Suffixe -heit, -keit, -ung oder -chen (vgl. Jordana Glaser 2016: 11) sowie bestimmte semantische Felder, die eine regelgeleitete Genuszuweisung begünstigen. Andererseits ist ein erheblicher Teil des deutschen Nominallexikons durch eine arbiträre, ausschließlich lexikalisch zu erwerbende Genuszuweisung gekennzeichnet, die sich einer eindeutigen Regelbeschreibung entzieht (vgl. Corbett 1991). Aus kognitiver Perspektive führt diese Koexistenz von Regelhaftigkeit und Unvorhersagbarkeit zu einem erhöhten Verarbeitungsaufwand, da Lerner kontinuierlich zwischen regelbasierten Strategien und memorisierender Speicherung wechseln müssen (vgl. Skehan 1998). Für kamerunische Lernende bedeutet dies, dass der Erwerb des deutschen Genus nicht nur die Etablierung neuer morphosyntaktischer Kongruenzrelationen erfordert, sondern zugleich die Integration einer zusätzlichen Genuskategorie in das mentale Sprachsystem. Das Genus fungiert somit als zentraler kognitiver Konfliktbereich, in dem Systemlernen, lexikalische Speicherung und sprachspezifische Transferprozesse in einem dauerhaften Spannungsverhältnis stehen.

I.2. Der Systemwechsel: von der Binarität zur Trinarität

Im kamerunischen Hochschulkontext verschärft sich diese Problematik erheblich durch die dominante Rolle des Französischen als schulisch erworbene Zweitsprache. Das Französische verfügt über ein binäres Genussystem, das ausschließlich zwischen Maskulinum und Femininum unterscheidet und keine neutrale Kategorie kennt (vgl. Lübbe 2014). Frankophone DaF-Lerner sind daher mit der Schwierigkeit konfrontiert, ihr bestehendes grammatisches Kategoriensystem grundlegend zu erweitern, indem sie von einer binären zu einer trinarischen Genusstruktur übergehen. Insbesondere das deutsche Neutrum (das) stellt dabei eine konzeptionelle Lücke dar, da diese Kategorie im französischen Genussystem nicht existiert und somit nicht durch positiven Transfer erschlossen werden kann. In der Zweitspracherwerbsforschung wird dieses Phänomen als systembedingte Interferenz beschrieben, bei der Strukturen der bereits erworbenen Sprache die Wahrnehmung und Verarbeitung der Zielsprache beeinflussen (vgl. Clahsen 1990; Odlin 1989). Studien zum Genuserwerb im Deutschen zeigen, dass erwachsene Lerner das Neutrum häufig vermeiden, substituieren oder inkonsistent verwenden, was auf eine unvollständige mentale Repräsentation dieser Kategorie hindeutet. Der Übergang von der Binarität zur Trinarität stellt somit einen zentralen kognitiven und systemischen Umstrukturierungsprozess dar, dessen empirische Untersuchung im Fokus der vorliegenden Studie steht.

I.3. Forschungsfrage und Hypothese

Vor dem Hintergrund der dargestellten theoretischen und empirischen Befunde ergeben sich sowohl folgende zentrale Forschungsfrage als auch damit verbundene hypothesengeleitete Annahmen:

:

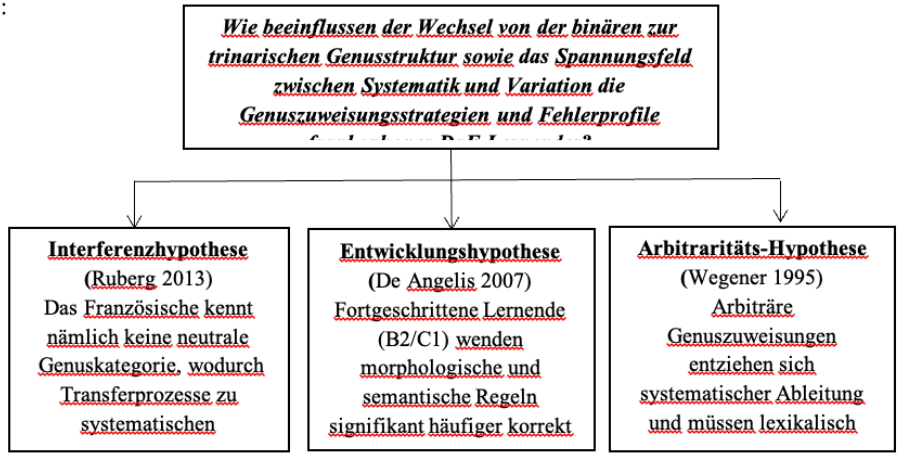


Abbildung 1: Visualisierung der Forschungsfragen und Hypothesen

Diese Frage zielt auf die Interaktion zwischen sprachsystematischen Faktoren (Genusstruktur und morphologische Transparenz), individuellen Lernstrategien (regelgeleitet vs. intuitiv) und sprachbiografischen Einflüssen (Muttersprache, Lernstand).

II. Theretischer Rahmen

Der vorliegende theoretische Rahmen dient der konzeptuellen Fundierung der Analyse des Genuserwerbs im Deutschen als Fremdsprache bei frankophonen Lernenden im kamerunischen Hochschulkontext. Ziel ist es, die zentralen Begriffe und Modelle zu klären, auf deren Grundlage die empirische Untersuchung durchgeführt wird. Im Fokus stehen dabei zum einen linguistische Beschreibungen des deutschen Genussystems, insbesondere die Unterscheidung zwischen systematisch regelgeleiteter und variabler, lexikalisch gebundener Genuszuweisung, und zum anderen zweitspracherwerbstheoretische Ansätze, die Fehler als Ausdruck lernerspezifischer Interlanguage-Strukturen interpretieren. Ergänzend wird der Einfluss sprachlicher Interferenzen sowie kontrastiver Unterschiede zwischen dem Französischen und dem Deutschen berücksichtigt, um die beobachteten Fehlerprofile und Erwerbsstrategien theoretisch einzuordnen.

II.1. Genus zwischen System und Variation

Unter Genus (grammatisches Geschlecht) versteht man im Deutschen die Zuordnung von Nomina zu einer der drei Klassen Maskulinum, Femininum oder Neutrum. In der Regel ist jedes Nomen eindeutig einer Genusklasse zugeordnet. Bei Nominalkomposita richtet sich das Genus nach dem Grundwort, bei Abkürzungen nach dem zugrunde liegenden Vollwort (vgl. Helbig & Buscha 1999: 84; Wegera 1997: 8). Ausnahmen bilden Nomina mit schwankender Genuszugehörigkeit, die häufig regional bedingt sind oder auf noch nicht abgeschlossene Normierungsprozesse bei Neologismen und Entlehnungen zurückgehen. Davon zu unterscheiden sind Homonyme mit unterschiedlichem Genus, die als separate Lexeme zu behandeln sind (vgl. Corbett 1991; Wegera 1997). Die Verteilung der drei Genera im Deutschen ist uneinheitlich und variiert in Abhängigkeit von Wortstruktur, Wortschatzbasis und Frequenz. Trotz divergierender empirischer Befunde besteht weitgehend Konsens darüber, dass das Neutrum im Deutschen gegenüber Maskulinum und Femininum quantitativ unterrepräsentiert ist (vgl. Köpcke 1982; Costa et al. 2003; Wegener 1995). Das grammatische Genus ist strikt vom natürlichen Geschlecht (Sexus) zu unterscheiden. Zwar fallen Genus und Sexus bei bestimmten Personenbezeichnungen häufig zusammen, dieses sogenannte natürliche Geschlechtsprinzip ist jedoch auf einen begrenzten Wortbereich beschränkt und keineswegs universell, wie Beispiele wie *das Mädchen* zeigen (vgl. Helbig & Buscha 1999: 269). Für den Erwerb des deutschen Genussystems ist entscheidend, anhand welcher sprachlicher Hinweise Lernende das inhärente Genus eines Nomens identifizieren. Im Deutschen wird das Genus in der Regel nicht am Nomen selbst, sondern an kongruenten Elementen der Nominalphrase wie Artikeln, Adjektiven oder Pronomen markiert (z. B. *das Haus*, *ein schönes Haus*). Diese sogenannten nomenexternalen Genushinweise reflektieren das vom Nomen festgelegte Genus, das als inhärentes Merkmal dem Nomen selbst zugeordnet ist (vgl. Dudenredaktion 1998). Daneben existieren nomeninternale Genushinweise, die sich aus der formalen Struktur des Nomens ergeben, insbesondere aus bestimmten Suffixen wie *-heit, -keit, -ung* oder *-chen*, die relativ zuverlässige Hinweise auf das jeweilige Genus liefern (vgl. Wegera 1997; Anderson & Lockowitz 2009).

Der theoretische Rahmen dieser Arbeit basiert auf der Unterscheidung zwischen regelgeleiteter und nicht regelgeleiteter Genuszuweisung. Während morphologische und semantische Regularitäten eine systematische Genuszuweisung ermöglichen, ist ein erheblicher Teil des deutschen Nominalbestands durch arbiträre, lexikalisch zu speichernde Genuszuordnungen gekennzeichnet (vgl. Corbett 1991). In der Zweitspracherwerbsforschung gelten regelbasierte Strukturen als vergleichsweise leichter erwerbbar, während lexikalisch gebundene Genuszuweisungen einen erhöhten kognitiven Verarbeitungsaufwand erfordern

(vgl. Skehan 1998). Der Erwerb des grammatischen Genus ist daher als dynamisches Spannungsfeld zwischen Regelanwendung und lexikalischer Speicherung zu verstehen.

II.2; Zweitspracherwerb, Interferenz und Fehleranalyse

Die Analyse des Genuserwerbs in dieser Studie ist im theoretischen Rahmen des Zweitspracherwerbs (ZSE) sowie der Interferenz- und Fehleranalyse verankert. Fehler werden dabei nicht als zufällige Abweichungen vom Zielsystem interpretiert, sondern als systematische Indikatoren für den Entwicklungsstand der sogenannten Interlanguage der Lernenden (vgl. Clahsen 1990). Sie geben Aufschluss über die zugrunde liegenden Hypothesen, die Lernende hinsichtlich der Struktur der Zielsprache bilden. Ein zentrales Erklärungskonzept stellt in diesem Zusammenhang die Interferenz dar, also der Einfluss bereits erworbener Sprachen auf den Erwerb einer neuen Zielsprache (vgl. Odlin 1989). Die kontrastive Analyse des Genus im Französischen und Deutschen bildet daher eine wesentliche theoretische Grundlage dieser Arbeit. Während das Französische über ein binäres Genussystem (Maskulinum/Femininum) verfügt, weist das Deutsche eine trinarische Struktur auf, die zusätzlich das Neutrum umfasst (vgl. Lübbe 2014). Aus kontrastiver Perspektive ist davon auszugehen, dass negativer Transfer insbesondere dann auftritt, wenn nicht nur formale Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache bestehen, sondern wenn eine grammatische Kategorie im Ausgangssystem vollständig fehlt. Dies trifft auf das deutsche Neutrum zu, das im französischen Genussystem keine Entsprechung besitzt. Entsprechend zeigen frühere Studien, dass Lernende in solchen Fällen zu Strategien wie Substitution, Übergeneralisierung oder Vermeidung neigen. Die vorliegende Studie knüpft an diese Annahmen an und nutzt die Fehleranalyse, um systematisch zu untersuchen, wie sich dieser kategoriale Unterschied im Fehlerprofil frankophoner DaF-Lernender im kamerunischen Kontext manifestiert.

III. Methodologie

Um die Forschungsfragen dieser Studie systematisch zu beantworten, wurde ein empirisches Methodendesign entwickelt, das sowohl quantitative als auch qualitative Ansätze integriert. Im Fokus stehen die Erfassung von Fehlerprofilen beim Genuserwerb sowie die Analyse metalinguistischer Strategien der Lerner. Im Folgenden werden daher zunächst das Forschungsdesign und die Zusammensetzung der Stichprobe beschrieben, bevor die eingesetzten Instrumente zur Datenerhebung vorgestellt werden.

III.1. Forschungsdesign und Beschreibung der Stichprobe

Die vorliegende Untersuchung folgt einem Mixed-Methods-Ansatz, der quantitative und qualitative Verfahren kombiniert, um den Erwerb des deutschen Genus im kamerunischen DaF-Unterricht umfassend zu erfassen. Im Zentrum steht die Frage, wie Lernende den Übergang von einem binären (Französisch: Maskulinum/Femininum) zu einem trinären Genussystem (Deutsch: Maskulinum/Femininum/Neutrum) bewältigen. Dabei werden sowohl systematische Faktoren (morphologische und semantische Regeln) als auch variationale Phänomene (Interferenz, Intuition, Auswendiglernen) berücksichtigt. Die Untersuchung umfasst 15 Lernende im kamerunischen DaF-Unterricht. Das Alter der Teilnehmenden liegt zwischen 19 und 36 Jahren, wobei die Mehrheit weiblich ist. Die Teilnehmenden sind mehrsprachig: Neben Französisch als dominanter Erstsprache treten lokale Sprachen wie Tupuri, Ewondo, Ngômâla, Bamoun, Bassa und Eton sowie Englisch hinzu. Der Deutschlernstand reicht von A2 bis C1, die Lernzeit von wenigen Monaten bis zu 17 Jahren. Damit deckt die Stichprobe sowohl AnfängerInnen und Anfänger als auch fortgeschrittene Lernende ab und spiegelt die typische Mehrsprachigkeit des kamerunischen Bildungsraums wider.

III.2. Instrumente zur Datenerhebung

Zur Datenerhebung wurden verschiedene Aufgabenformate eingesetzt, die den Genuserwerb aus unterschiedlichen Perspektiven erfassen. Ein **Trinaritätstest mit Neutrum-Fokus** prüfte die Zuordnung typischer neutraler Nomen (*Haus, Mädchen, Auto, Brot*). Ergänzend wurden **systematische Genuszuweisungen** anhand morphologisch motivierter Nomen mit charakteristischen Endungen (*-ung, -heit, -keit, -schaft*) sowie **semantisch motivierte Nomen** mit natürlichem Geschlecht (*Mann, Mutter, Schwester*) erhoben. Um die Problematik der **Arbitrarität** sichtbar zu machen, mussten die Lernenden Artikel für Wörter ohne eindeutige morphologische Hinweise (*Tisch, Tür, Bild*) wählen. Schließlich wurden **kontrastive Nomenpaare** zwischen Französisch und Deutsch (*la lune → der Mond, la voiture → das Auto*) eingesetzt, um Interferenzphänomene zu erfassen. Ergänzt wurde die quantitative Erhebung durch **offene Fragen**, die Lernstrategien, Regelbewusstsein und Transferprozesse dokumentierten.

III.3. Ergebnisse der Untersuchung

Die Analyse der erhobenen Daten erfolgte in einem zweistufigen Verfahren, das quantitative und qualitative Ansätze systematisch miteinander kombiniert, um sowohl Häufigkeit als auch Ursachen von Genusfehlern zu erfassen.

III.3.1. Quantitative Ergebnisse:

Fehlerquoten nach Genus

Die folgende Darstellung zeigt die Verteilung korrekter und fehlerhafter Genuszuweisungen bei 15 Lernenden im kamerunischen DaF-Unterricht. Die Daten wurden deskriptiv ausgewertet und in Tabelle 1 sowie Abbildung 1 zusammengefasst.

Genus	Korrekte Zuordnung	Falsche Zuordnung	Fehlerquote
Maskulinum	72 %	28 %	mittel
Femininum	80 %	20 %	niedrig
Neutrum	55 %	45 %	hoch

Tabelle 1 : Fehlerquoten nach Genus

Die Tabelle zeigt, dass das Neutrum mit 45 % die höchste Fehlerquote aufweist, während das Femininum vergleichsweise stabil erworben wird. Das Maskulinum liegt im mittleren Bereich.

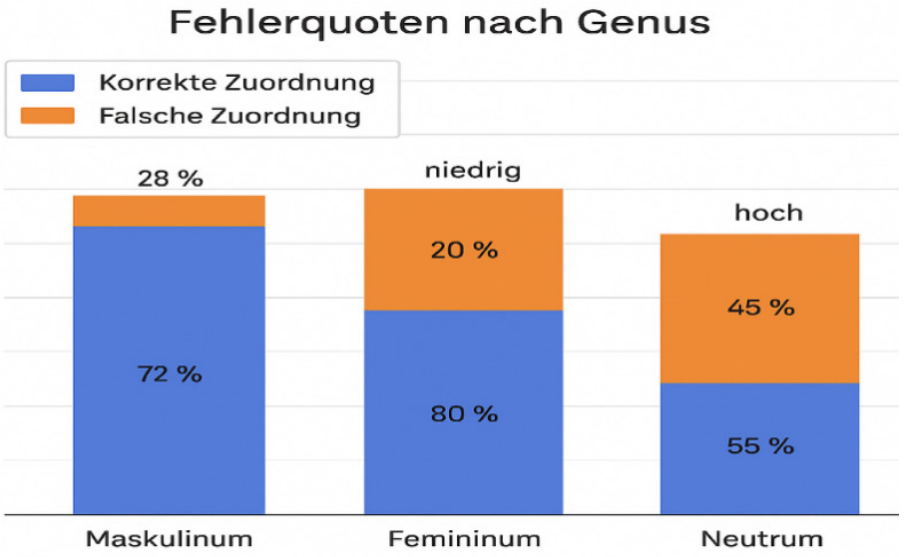


Abbildung 2: Visuelle Darstellung der Fehlerquoten nach Genus *(siehe Diagramm oben)*

Die Balkendiagramme in Abbildung 1 veranschaulichen die Verteilung der korrekten und fehlerhaften Zuordnungen. Besonders auffällig ist die visuelle Dominanz der Fehler beim Neutrum, was die in Tabelle 1 dargestellten Zahlen unterstreicht.

Aufgabentyp	Fehlerquote	Typische Beispiele
Neutrum-Fokus (Trinaritätstest)	45 %	*Mädchen* → *die*, *Auto* → *die*
Morphologisch motivierte Nomen	20 %	*der Käse* trotz Endung -e
Semantisch motivierte Nomen	10 %	seltene Fehler bei *Onkel/Tante*
Arbiträre Nomen	40 %	*der Tisch*, *die Tür*, *das Bild*
Kontrastive Paare (Frz–Dt)	35 %	*la lune* → *die Mond*, *la voiture* → *die Auto*

Tabelle 2 : Fehlerquoten nach Aufgabentyp

Die Ergebnisse zeigen, dass **arbiträre Nomen** (40 %) und **kontrastive Paare** (35 %) neben dem Neutrum besonders fehleranfällig sind. Morphologisch und semantisch motivierte Nomen weisen hingegen deutlich geringere Fehlerquoten auf.

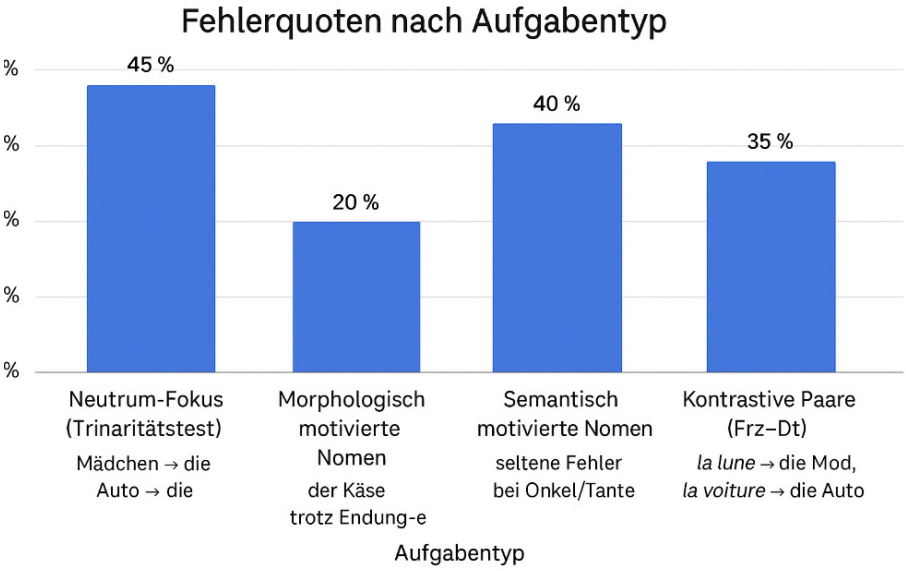


Abbildung 3: Visuelle Darstellung der Fehlerklassifikation im Genuserwerb (siehe Diagramm oben)

Das Diagramm macht sichtbar, dass **Neutrum, Arbiträres und Interferenz** die größten Problemzonen darstellen, während morphologisch und semantisch motivierte Nomen vergleichsweise sicher erworben werden.

III. Fehlerklassifikation im Genuserwerb des Deutschen

Die nachfolgende Darstellung kategorisiert die beobachteten Fehler nach linguistischen Ursachen. Die Einteilung basiert auf morphologischen, semantischen und interferenzbedingten Kriterien und wurde sowohl quantitativ als auch qualitativ erhoben.

Fehlerklasse	Fehlerquote	Hypothese zur Ursache	Typische Beispiele
Systematische Fehler	30 %	Falsche morphologische oder formologische Regelanwendung	das Käse, der Katze
Semantische Fehler	10 %	Genuszuweisung nach Bedeutung statt grammatischer Form	der Kind, die Tisch
Neutrumfehler	45 %	Konstante Schwierigkeit bei neutralem Genus	die Mädchen, der Buch
Arbiträre Fehler	40 %	Schwierigkeit bei willkürlichen Formen ohne erkennbare Muster	der Eule, das Tisch
Interferenzfehler (Frz–Dt)	35 %	Systematische Übertragung des französischen Genus	la table → die Tisch, la maison → das Haus

Tabelle 3 : Fehlerklassifikation

Das Balkendiagramm zeigt deutlich, dass Neutrumfehler (45 %) und arbiträre Fehler (40 %) die häufigsten Fehlerklassen darstellen. Interferenzfehler (35 %) sind ebenfalls stark vertreten und bestätigen den Einfluss des französischen Genussystems auf den Erwerb des Deutschen. Systematische Fehler (30 %) entstehen durch fehlerhafte Regelanwendung, während semantische Fehler (10 %) vergleichsweise selten auftreten. Die deskriptiv-statistische Analyse verdeutlicht, dass morphologisch und semantisch motivierte Nomen vergleichsweise stabil erworben werden, während das Neutrum, arbiträre Fälle sowie Interferenzen aus dem Französischen die größten Problemzonen darstellen. Damit bestätigt sich, dass der Genuserwerb im kamerunischen DaF-Unterricht nicht allein durch Re-

gelwissen gesteuert wird, sondern maßgeblich von Variation, Transferprozessen und individuellen Lernstrategien beeinflusst wird.

III.3.2. Qualitative Ergebnisse:

Die qualitativen Antworten der Lernenden verdeutlichen deutliche Unterschiede in den Strategien zur Genuszuweisung. Die Auswertung zeigt, dass sich die Teilnehmenden in zwei Hauptgruppen unterteilen lassen:

- **Regelorientierte Lernende (n = 6; 40 %)** Diese Gruppe stützt sich auf morphologische Hinweise und benennt typische neutrale Endungen wie *-chen*, *-lein*, *-tum* oder - *nis*. Die Artikelwahl erfolgt überwiegend regelgeleitet, wobei Ausnahmen (*der Käse*, *der Junge*) dennoch zu Fehlern führen.
- **Gebrauchsorientierte Lernende (n = 9; 60 %)** Hier wird der Artikel zusammen mit dem Nomen memoriert. Die Zuordnung basiert stärker auf Häufigkeit und Intuition als auf explizitem Regelwissen. Diese Strategie führt zu einer höheren Fehlerquote bei arbiträren Nomen (*der Tisch*, *die Tür*, *das Bild*).

Besonders auffällig ist die **Interferenz aus dem Französischen.** Bei kontrastiven Paaren wie *la lune → der Mond* oder *la voiture → das Auto* treten regelmäßig Fehler auf. In der Stichprobe gaben **11 von 15 Lernenden (73 %)** an, dass sie unbewusst das französische Genus übertragen. Diese Tendenz bestätigt die zentrale Rolle der Ausgangssprache im Erwerbsprozess.

Ein weiterer qualitativer Befund betrifft den **Unterschied nach Lernstand**:

- **Fortgeschrittene Lernende (B2/C1; n = 5)** zeigen ein höheres metalinguistisches Bewusstsein. Sie reflektieren über Deklination und Kasus und versuchen, Regeln bewusst anzuwenden.
- *Anfänger*Innen (A2/B1; n = 10)* verlassen sich stärker auf Intuition und Auswendiglernen. Ihre Fehlerquote beim Neutrum liegt deutlich höher (durchschnittlich 48 %) als bei den Fortgeschrittenen (durchschnittlich 32 %).

Strategie / Einflussfaktor	Anteil in Stichprobe	Typische Merkmale / Beispiele
Regelorientierte Lernende	40 % (n=6)	Nutzung von Endungen (*-chen, -lein, -tum*)
Gebrauchsorientierte Lernende	60 % (n=9)	Memorieren von Artikeln, Intuition
Französische Interferenz	73 % (n=11)	*la lune → die Mond*, *la voiture → die Auto*
Fortgeschrittene (B2/C1)	33 % (n=5)	Metalinguistisches Bewusstsein, Kasusreflexion
AnfängerInnen (A2/B1)	67 % (n=10)	Intuition, höhere Neutrum-Fehlerquote

Tabelle 4 : Zusammenfassung der qualitativen Befunde

Die qualitative Analyse zeigt, dass die Genuszuweisung nicht homogen erfolgt, sondern von individuellen Strategien und sprachbiografischen Faktoren geprägt ist. Während regelorientierte Lernende morphologische Hinweise nutzen, verlassen sich gebrauchszentrierte Lernende stärker auf Intuition und Wiederholung. Die französische Interferenz erweist sich als dominanter Einflussfaktor, der systematische Fehler erzeugt. Zudem verdeutlicht der Vergleich nach Lernstand, dass metalinguistisches Bewusstsein mit zunehmender Sprachkompetenz wächst, während AnfängerInnen stärker fehleranfällig bleiben.

IV. Diskussion und Didaktische Implikationen

Die Ergebnisse der Untersuchung belegen, dass der Erwerb des deutschen Genus im kamerunischen DaF-Kontext durch drei zentrale Problemfelder geprägt ist: die systematische Schwierigkeit des Neutrums, die Arbitrarität zahlreicher Nomen sowie die Interferenz aus dem Französischen. Mit einer Fehlerquote von 45 Prozent erweist sich das Neutrum als die größte Herausforderung, da es im französischen Genussystem nicht existiert und Lernende häufig auf maskuline oder feminine Formen zurückgreifen. Die Arbitrarität, die sich in einer Fehlerquote von 40 Prozent niederschlägt, verdeutlicht die Grenzen regelgeleiteter Genuszuweisung und macht die Notwendigkeit des Memorierens evident. Hinzu kommt die französische Interferenz, die bei über zwei Dritteln der Lernenden nachweisbar ist und zu systematischen Fehlübertragungen führt, insbesondere bei kontrastiven Paaren wie *la lune* → *der Mond* oder *la voiture* → *das Auto*. Die qualitative Analyse zeigt zudem, dass AnfängerInnen stärker auf Intuition und Auswendiglernen angewiesen sind, während fortgeschrittene Lernende ein höheres metalinguistisches Bewusstsein entwickeln und über Deklination und Kasus reflektieren. Aus diesen Befunden ergeben sich klare didaktische Konsequenzen. Das Neutrum muss im Unterricht als eigenständige Schwierigkeit adressiert werden, indem typische Endungen (*-chen, -lein, -tum, -nis*) systematisch eingeführt und häufige neutrale Nomen gezielt geübt werden. Die Arbitrarität erfordert die Förderung von Memorierstrategien und die Bereitstellung wiederholten Inputs, da hier keine morphologischen oder semantischen Regeln greifen. Interferenzphänomene sollten kontrastiv aufgearbeitet werden, indem französische und deutsche Genuszuweisungen systematisch gegenübergestellt und Unterschiede explizit reflektiert werden. Darüber hinaus ist eine Differenzierung nach Lernstand notwendig: AnfängerInnen profitieren von spielerischen und inputorientierten Methoden, während Fortgeschrittene durch vertiefte grammatische Reflexion und metalinguistische Diskussionen gefördert werden können. Schließlich sollte die Mehrsprachigkeit der Lernenden als Ressource genutzt werden, um Transferprozesse sichtbar zu machen und das Sprachbewusstsein zu stärken.

Für die Lehrpraxis bedeutet dies, dass kontrastive Übungen zwischen Franzö-

sisch und Deutsch stärker integriert werden sollten, um Fehlübertragungen zu reduzieren. Wortlisten, Lernkarten und digitale Tools können helfen, arbiträre Nomen zu automatisieren, während visuelle und interaktive Methoden die Artikelwahl festigen. Auf höheren Niveaustufen empfiehlt sich die Förderung metalinguistischer Reflexion, um Lernende zu einem bewussteren Umgang mit dem Genussystem zu befähigen. Für die Lernenden selbst sind individuelle Memoriermethoden wie Karteikarten oder digitale Vokabeltrainer sinnvoll, ergänzt durch die bewusste Reflexion über morphologische Endungen und deren Ausnahmen. Der aktive Sprachvergleich zwischen Ausgangssprache und Deutsch sowie die Nutzung der Mehrsprachigkeit tragen zusätzlich dazu bei, das Sprachbewusstsein zu vertiefen und den Genuserwerb nachhaltig zu unterstützen.

V. Fazit und Ausblick

Die Untersuchung hat gezeigt, dass der Erwerb des deutschen Genus im kamerunischen DaF-Kontext durch drei zentrale Faktoren bestimmt wird: die besondere Schwierigkeit des Neutrums, die Arbitrarität zahlreicher Nomen sowie die Interferenz aus dem Französischen. Während morphologisch und semantisch motivierte Nomen vergleichsweise stabil erworben werden, stellen neutrale und arbiträre Formen die größten Problemzonen dar. Hinzu kommt die systematische Übertragung französischer Genuszuweisungen, die zu typischen Fehlmustern führt. Die qualitative Analyse verdeutlicht zudem, dass Lernstrategien stark variieren: AnfängerInnen verlassen sich stärker auf Intuition und Auswendiglernen, während Fortgeschrittene ein höheres metalinguistisches Bewusstsein entwickeln und Regeln reflektiert anwenden. Didaktisch ergibt sich daraus die Notwendigkeit einer differenzierten Förderung, die sowohl regelgeleitete Vermittlung als auch Strategien für arbiträre und interferenzbedingte Fälle umfasst. Besonders das Neutrum sollte als eigenständiger Schwerpunkt behandelt werden, während kontrastive Übungen mit dem Französischen und die bewusste Nutzung der Mehrsprachigkeit helfen können, Transferfehler zu reduzieren.

Ein Ausblick auf zukünftige Forschung besteht darin, größere Stichproben einzubeziehen, um die Ergebnisse statistisch zu validieren, sowie den Einfluss lokaler Sprachen systematischer zu untersuchen. Darüber hinaus könnten digitale Lernumgebungen und adaptive Trainingsprogramme entwickelt werden, die den Genuserwerb gezielt unterstützen. Für die Praxis eröffnet sich die Chance, durch innovative Methoden und den bewussten Einsatz von Mehrsprachigkeit den Erwerb des deutschen Genus im kamerunischen Kontext nachhaltig zu fördern.

Literatur

- **ANDERSON, John Robert,** 2007, *Kognitive Psychologie***.** Heidelberg, Spektrum Akademischer Verlag.
- **CACCIARI, Cristina , CARREIRAS, Manuel & BARBOLINI CIONINI, Cristina**, 1997, *When words have two genders: Anaphor resolution for grammatical gender in Italian*, *Journal of Memory and Language, 37*(4), 517–532.
- **CLAHSEN, Harald**, 1990, *The comparative study of first and second language development*, Studies in Second Language Acquisition, 12 (2), 135–153.
- **CORBETT, Greville G**, 1991, *Gender*. Cambridge : Cambridge University Press.
- **DUDENREDAKTION**, 1998, *Die Grammatik*, 3. Aufl., Mannheim, Dudenverlag.
- **GLASER, Jordana**, 2016, *Förderung der Genuszuweisung bei Mehrsprachigkeit, Eine multiple Einzelfalltrainingsstudie bei Kindern mit türkischer Erstsprache*, Dissertationsarbeit, Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- **HELBIG, Gerhard & BUSCHA, Joachim**, 1999, *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Berlin : Langenscheidt.
- **JEUK, Stefan**, 2008, *„Der Katze sieht den Vogel": Aspekte des Genuserwerbs im Grundschulalter*. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb, Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen* (S. 135–150). Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- **KÖPCKE, Klaus-Michael & ZUBIN, David A**, 1984, *Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen*, *Linguistische Berichte, 93*, 26–50.
- **KÖPCKE, Klaus-Michael**, 1982, *Untersuchungen zum Genussystem der deutschen Gegenwartssprache*, Tübingen, Niemeyer.
- **KRACK, Lisa,** 2017, *Kasuserwerb und vermittlung im DaF-Unterricht unter Berücksichtigung verschiedener L1*. Masterarbeit im Fach Deutsch als Fremdsprache – Kulturvermittlung, Freie Universität Berlin.
- **LÜBBE, Gerard**, 2014, *L'allemand à la lumière des autres langues : Transfert, interférence et stratégies d'apprentissage*, Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.
- **MARKI, Marianne**, 2008, *Zur Frage der Lehr - und Lernbarkeit des Genus der deutschen Substantive*. In R. Nubert (Hrsg.), *Temeswarer Beiträge zur Germanistik*. Temeswar : Mirton.
- **MENZEL, Birgit,** 2004, *Genuszuweisung im DaF-Erwerb. Psycholinguistische Prozesse und didaktische Implikationen,* Berlin : Weißensee Verlag..
- **ODLIN, Terence**, 1989, *Language Transfer*, Cambridge: Cambridge University Press.

— **COSTA, Albert; KOVACIC, Dejan; FRANCK, Julie & CARAMAZZA, Alfonso**, 2003, *On the autonomy of the grammatical gender systems of the two languages of a bilingual.* In*: Bilingualism: Language and Cognition, 6(3), 181–200.*

— **SKEHAN, Peter**, 1998, *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford : Oxford University Press.

— **WEGENER, Heide**, 1995, *Das Genus im DaZ-Erwerb: Beobachtungen an Kindern aus Polen, Rußland und der Türkei.* In B. Handwerker (Ed.), *Fremde Sprache Deutsch (S. 1-24),* Tübingen: Narr.

— **WEGERA, Klaus-Peter**, 1997, *Das Genus*, *Ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts*, München, ludicium.

XI

Didactique

Tratamiento de la comprensión auditiva en el aula de ele: prácticas del profesorado de los institutos de anguissa y Nkolndongo

IDA METE Daldine /KEM-MEKAH KADZUE Oscar
Université de Yaoundé I
luzdemadrugada13@gmail.com ; oscar.kadzue@univ-yaounde1.cm

Resumen

Nuestras experiencias como estudiantes de español en la educación secundaria, así como nuestra estancia durante el período de prácticas, nos permitieron constatar que los profesores de español priorizan la enseñanza de las habilidades de comprensión lectora y de expresión escrita, y descuidan otras, principalmente la comprensión auditiva. A partir de esta observación, formulamos la pregunta central de si, debido a la digitalización, algunos docentes intentan integrarla ocasionalmente en sus secuencias didácticas y, sobre todo, qué tipos de actividades y técnicas utilizan. Optamos por un enfoque metodológico cualitativo de tipo mixto. Por un lado, observamos las prácticas de aula relacionadas con la enseñanza de la comprensión oral de los profesores de los liceos de Anguissa y Nkolndongo, a partir de las actividades desarrolladas durante una secuencia didáctica; por otro lado, realizamos entrevistas a seis profesores del departamento de español de dichos centros educativos. Los resultados obtenidos en esta investigación permiten comprender los desafíos que implica la enseñanza de esta habilidad lingüística y proponer algunas orientaciones destinadas a ayudar a los docentes de español a mejorar sus prácticas pedagógicas y, de este modo, favorecer el desarrollo integral de la competencia comunicativa en los aprendientes.

Palabras clave

Comprensión auditiva, prácticas docentes, competencia comunicativa habilidades lingüísticas, español en Camerún.

Abstract :

Our experiences as students of Spanish in secondary education, as well as our teaching practicum, allowed us to observe that Spanish teachers prioritize the development of reading comprehension and written expression skills, while neglecting others, particularly listening comprehension. Based on this observation, we formulated the central question of whether, due to digitalization, some teachers occasionally attempt to integrate it into their teaching sequences and, above all, what types of activities and techniques they use. We adopted a mixed qualitative methodological approach. On the one hand, we observed classroom practices related to the teaching of listening comprehension among teachers in the high schools of Anguissa and Nkolndongo, based on the activities carried out during a teaching sequence; on the other hand, we conducted interviews with six teachers from the Spanish department of these educational institutions. The results obtained in this study make it possible to understand the challenges involved in teaching this language skill and to propose some guidelines aimed at helping Spanish teachers improve their pedagogical practices and, thus, promote the comprehensive development of learners' communicative competence.

Keywords

Listening comprehension, teaching practices, communicative competence, linguistic skills, Spanish in Cameroon.

Short bio/Notice biobibliographique

IDA METE Daldine is a Cameroonian graduate in Hispanic Studies, specializing in Spanish Language and Linguistics from the University of Yaoundé I. After completing her training at the Higher Teacher Training College (ENS) of Yaoundé, she currently works as a teacher of Spanish as a Foreign Language (ELE) at Notre Dame des Victoires Secondary School in Mvog-Ada. She is also pursuing a master's degree in Didactics of Disciplines, with a specialization in Teaching Spanish as a Foreign Language, at the Faculty of Education Sciences of the University of Yaoundé I. Her research interests focus on the integration of new technologies, particularly artificial intelligence, in the educational field. In addition, she has participated in several training seminars and various Hispanic conferences. She is a member of GREAL (Research Group for Language Teaching and Learning), coordinated by Oscar Kem-Mekah Kadzue.

Oscar Kem-Mekah Kadzue holds a PhD in Hispanic Philology, specializing in Teaching Spanish as a Foreign Language (ELE) from the University of Llei-

da. Before moving to Spain in 2011 to pursue his postgraduate studies, he had worked as an ELE teacher since 2008 in several secondary schools in Cameroon. During his time in Spain, he worked as a social educator and taught French as a foreign language and Spanish to immigrants until 2020, when he returned to Cameroon. He is currently a lecturer at the Higher Teacher Training College (ENS) of Yaoundé and at the Cultural Center of the Spanish Embassy in Cameroon. He has also been a visiting lecturer at the universities of Lleida, Barcelona, and La Rioja. An accredited DELE examiner and a member of ASELE, he founded in 2022 the Association for the Promotion of Interculturality and Spanish and Cameroonian Languages (APILEC), and in 2023 the Afro-Hispanic library L'Afroelethèque. He is a passionate advocate of languages, both Cameroonian and Spanish. He has published several academic articles on methodological and techno-pedagogical innovations in the ELE classroom and is the author of the novel *No hay país para negros* (2018) and the book *La enseñanza del español en Camerún: retos y propuestas didácticas* (2025).

INTRODUCCIÓN

Según el diccionario de términos clave de ELE, la comprensión auditiva es "la capacidad comunicativa que abarca el proceso completo de interpretación del discurso, desde la mera descodificación y comprensión lingüística de la cadena fonética (fonemas, sílabas, palabras, etc.). El interés por este tema viene del hecho de que hemos observado durante nuestra estancia de prácticas y seguimiento de los estudiantes en prácticas en el instituto de Nkolndongo que algunos profesores se interesaban poco en la enseñanza de esta habilidad en sus clases. Debido a la importancia que tiene esta habilidad en el proceso de formación de los aprendices de ELE, nos pareció juicioso investigar sobre la percepción de todos los docentes de ese instituto sobre la importancia de esta destreza y su tratamiento en el aula. Así pues planteamos la problemática siguiente ¿cómo se practican la habilidad de comprensión auditiva (en adelante CA) en el aula de ELE en Camerún? De esta problemática surgen las preguntas siguientes: Actualmente, en la era de la digitalización de las prácticas docentes, ¿los docentes de ELE en Camerún intentan trabajar dicha habilidad lingüística en sus clases? ¿Consideran importante enseñarla? ¿Qué actividades, recursos y estrategias emplean para trabajarla? Así pues, si consideramos que la habilidad de comprensión auditiva (en adelante CA) es una habilidad importante en el proceso de formación de los aprendientes para que alcancen una buena competencia comunicativa en dicha lengua, es importante reflexionar sobre su implementación en el aula de ELE en Camerún. Por eso, para investigar con eficiencia sobre la manera cómo se practica la habilidad de CA en el aula de ELE, planteamos varias hipótesis. En primer lugar nos imaginamos que la digitalización[1] de las prácticas docentes, concepto de moda en Camerún (Kem-Mekah Kadzue, 2026), lleva a los docentes a trabajar la comprensión auditiva en el aula. También intuimos que el tratamiento de esta destreza, por ser una novedad pedagógica para los docentes, no goza de los procedimientos didácticos necesarios para un desarrollo efectivo de la misma en el alumnado. Finalmente, tal vez la falta del material tecnológico idóneo (falta de actividades de comprensión auditiva en el manual oficial) y otros retos infraestructurales en los liceos y curriculares (el hecho de que no se evalúe la comprensión auditiva en las evaluaciones formativas y exámenes sumativos institucionales) condiciona la enseñanza de la comprensión auditiva. Así pues, el objetivo principal de nuestro estudio es des-

1 "La digitalización de las prácticas docentes se entiende como la incorporación de los recursos de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la preparación e impartición de clases. Tras la pandemia de COVID-19, las autoridades educativas de Camerún han prescrito e institucionalizado el uso de las TIC con el fin de consolidar las innovaciones pedagógicas introducidas durante dicho periodo y garantizar un desempeño docente acorde a las exigencias del siglo XXI » (Kem-Mekah Kadzue, 2026: 29).

pertar la reflexión sobre la enseñanza de la comprensión auditiva en la educación secundaria, así como fomentar una enseñanza que promueva el dominio de la competencia comunicativa en los alumnos del aula de ELE a través del desarrollo de todas las 4 destrezas lingüísticas básicas en el aula.

I. Marco teórico y estado de la cuestión

La enseñanza de la CA es un proceso en el cual puede inspirarse de varias teorías para analizar y comprender su práctica en el aula. Como teorías relevantes en la práctica de la enseñanza de la CA podemos citar: el mentalismo, que es una corriente iniciada por Chomsky (1957) en su gramática generativa. Es una corriente que relaciona la estructura de la lengua con la naturaleza de los procesos mentales que permiten adquirirla. En esta teoría mentalista, tenemos un modelo llamado, el modelo del monitor de Krashen (1977) que tiene un carácter relevante dentro de ella porque, consta de principios tan importantes como: la distinción entre adquisición y aprendizaje; la existencia de un monitor que controla las producciones del hablante; la hipótesis del orden natural, mediante la cual existe un determinado orden en la adquisición de los distintos elementos gramaticales; el input que se ofrezca a los alumnos debe ser solamente un poco más difícil que el del nivel que tiene; y el principio del filtro afectivo, según el cual las condiciones afectivas del aprendizaje tienen que ser óptimas (citado por Fernández Martín, 2009). Este modelo puede ser muy relevante en el proceso de enseñanza de CA porque puede ayudar al docente a trabajar de manera efectiva la CA en sus clases guiando a sus alumnos a construir los conocimientos que ya tienen en su mente para facilitar la adquisición de nuevos conocimientos a partir de recursos didácticos como un vídeo o un audio.

Destaca también la teoría de la comprensión del discurso. Se basa sobre los trabajos de la psicolingüística cognitiva, trata de los diferentes procesos mentales que son altamente complejos. Esta teoría involucra una serie de operaciones en diversos niveles en que influyen tanto informaciones lingüísticas tales como: los procesos léxicos, semánticos y sintácticos. Y también los procesos extralingüísticos almacenados en la memoria a largo plazo (Suriani, 2006). En efecto, esta teoría explica que, para comprender el discurso oral, el oyente debe captar los elementos que considera más relevantes para su comprensión, organizar estos elementos, darles sentidos y relacionarlos con su realidad, es decir, con las representaciones que tiene de estos elementos en su mente. El docente puede utilizar esta teoría en su práctica para trabajar la habilidad de CA con sus alumnos con actividades como: hacer el resumen de un vídeo, escuchar un audio y ordenar las imágenes. Estas actividades permitirán a los alumnos saber procesar en su mente las informaciones auditivas recibidas, organizarlas y asociarlas con su realidad cer-

cana, es decir, con las diferentes representaciones mentales que ya tienen sobre este tema tratado en un audio o en un vídeo y así lograr una buena CA.

Es importante señalar que la realización de una investigación sobre la comprensión auditiva no es algo novedoso en los trabajos científicos del ámbito de ELE. En efecto, varios estudios se han dedicado a investigar sobre esta temática en varios países donde se enseña lenguas extranjeras. En Camerún, Kem-Mekah Kadzue (2016) se pregunta: ¿por qué en el aula de lengua en Camerún no se trabaja, o intenta trabajar, integradamente las cuatro destrezas lingüísticas básicas? Es así como llega al resultado de que 58,4% de los docentes encuestados piensa que las obligaciones del currículo y de los exámenes oficiales de final de curso hacen difícil orientar la clase al desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas básicas (escuchar, leer, hablar, escribir). Manga y Donkeng Metemze (2024) analizan el uso de las canciones en el aula de ELE en Camerún y llegan a la conclusión de que se trata de un recurso muy poco usado por los docentes a pesar de su gran valía en la motivación y en la enseñanza de destrezas productivas y receptivas.

Las referencias bibliográficas hacen resaltar que existen investigaciones sobre el tema de la comprensión auditiva y de las destrezas lingüísticas en general, en diferentes países donde se enseña lenguas extranjeras, incluido Camerún. Todas estas investigaciones han recalcado que la práctica de la CA es importante y que es una habilidad relevante en el proceso de adquisición de una lengua. Nuestro trabajo nos permitirá ahondar en la realidad del aula con las observaciones directas, así como de intercambiar con los docentes a través de las entrevistas para llegar a unos resultados más completos y actualizados sobre el tema objeto de estudio. La originalidad de nuestro trabajo radica en el uso de un enfoque mixto, observaciones de prácticas docentes y entrevistas a profesores. .

II. Metodología

Nuestro estudio se desarrolla bajo el enfoque cualitativo de tipo estructurado con el uso de una ficha de observación y un cuestionario semiestructurado para las entrevistas. Para la recopilación de los datos hemos escogido dos institutos a saber, los institutos de Anguissa y Nkolndongo. La elección de los mismos se debe a que eran los centros donde a uno de los investigadores le tocó realizar el cursillo académico y a otro le correspondía evaluar a los estudiantes en prácticas. Los docentes de ELE del primer y del segundo ciclo de estos liceos representan nuestra muestra. En lo que se refiere a las observaciones, hemos observados cuatro clases de tres profesores de ELE, a saber dos clases del primer ciclo (3^{e} y 4^{e}) y dos clases del segundo ciclo (1ère y Tle) en el Liceo de Anguissa. En el liceo de Nkolndongo hemos observado dos clases del séptimo curso (Tle).

En cuanto a las entrevistas, en el liceo de Anguissa, hemos entrevistado a tres docentes después de la observación de sus clases mientras que en el liceo de Nkol-

ndongo, hemos entrevistado solo a un docente después de la observación de su clase y a dos docentes, sin observar necesariamente sus clases. La disparidad entre el número de clases observadas en los dos institutos se debe a que a nosotros solo nos interesaba observar clases en las que los docentes nos avisaron de antemano que planificaban enseñar la comprensión auditiva. A continuación, presentamos el cuadro recapitulativo de la muestra de nuestro estudio.

Institutos	Instituto de Anguissa	Instituto de Nkolndongo
Docentes entrevistados	03	03
Clases observadas	04	02

Tabla 1 : Censo de los datos recogidos

III. Análisis de datos y discusión

Para llevar a cabo nuestra investigación sobre la enseñanza de la CA en las clases de ELE en Camerún, hemos establecidos varios criterios e indicadores de observación para las diferentes clases que hemos observado y una cierre de ocho preguntas dirigidas a los docentes de ELE de las clases observadas. Nuestro objetivo era comparar lo observado con el discurso de dichos docentes. También nos interesaba obtener opiniones personales e informaciones adicionales, sobre la opinión que tiene el profesorado camerunés de la habilidad de CA y de su práctica en las aulas. Las preguntas dirigidas a los docentes de ELE consistían en recoger informaciones sobre la práctica de esta habilidad en sus clases, las diferentes actividades y estrategias que ellos emplean para trabajar esta habilidad con sus alumnos, las dificultades que encuentran para trabajarla con eficiencia, la frecuencia con la que la trabajan y también saber si estos docentes han recibido una formación sobre la enseñanza con materiales audios o audiovisuales, con el fin de entender mejor su punto de vista o su aplicación efectiva en las aulas de ELE en Camerún.

Los criterios de observación que hemos planteado para la recogida de datos sobre la práctica de la habilidad de CA en las aulas de ELE están incluidos en las tres etapas o actividades de una secuencia didáctica a saber: preparación de la actividad o actividad inicial, la actividad de desarrollo y la actividad de cierre, donde se brindan la evaluación y la retroalimentación. En cada etapa o actividad, hemos escogido unos indicadores que nos han permitido seguir las clases de los docentes y evaluar sus prácticas de la CA en sus aulas.

III.1. Efectividad de la enseñanza de la comprensión auditiva y su tratamiento en el aula en el liceo de Anguissa

En el Liceo de Anguissa hemos comprobado resultados favorables mientras que en el liceo de Nkolndondo los resultados son un tanto menos convincentes. En efecto, en el Liceo de Anguissa los tres profesores entrevistados han confirmado que enseñan esta habilidad desde la llegada de la digitalización de las clases, es decir, desde el año 2020 a causa de la pandemia del Covid-19. Así, durante nuestras observaciones en las aulas hemos notado un buen dominio de las etapas de una clase y un buen manejo del material auditivo por parte de estos docentes. De hecho, presentamos a continuación los resultados del análisis de datos recopilados en el liceo de Anguissa. Presentamos a continuación el análisis de las diferentes clases observadas en este instituto.

Docente 1:

Etapas	Criterios de observación	**Clase 1** (séptimo curso)
Actividades iniciales	Uso de materiales auténticos	Hecho
	Objetivos claros de la actividad comunicados a los discentes	No hecho
Actividades de desarrollo	Uso de estrategias de preescucha	No hecho
	Uso de estrategias de escucha activas	Hecho
	Número de veces de escucha	Una vez
	Recurso adaptado al nivel de los alumnos	Hecho
	El profesor propone una(s) actividad(es) después de la escucha	Hecho
Actividades de cierre	Preguntas de comprensión postescucha	Hecho
	Retroalimentación constructiva del docente	Hecho
	Adaptación a las necesidades de los alumnos	Hecho

Tabla 2 : Tratamiento de la CA por el docente 1 del liceo de Anguissa.

En esta clase, el docente había elaborado su propio contenido de enseñanza, un vídeo de 6 minutos sobre el tema que quería trabajar con sus alumnos y eso fue de mucho interés para los alumnos. Estaban atentos a la escucha, lo que facilitaba la comprensión de la clase y la clase era interactiva. Cabe destacar la preponderancia de ciertos problemas técnicos como la falta de electricidad y la mala calidad del material usado. El vídeo proyector se veía un poco borroso y el volumen de los altavoces era muy bajo y solo se escuchó la pista una vez. Asimismo la clase no empezó a la hora prevista debido al tiempo de preparación y conexión de los aparatos, lo cual ha dificultado un poco el desarrollo de la actividad. Pero, a pesar de todas estas dificultades, el objetivo de hacer entender el tema a partir de

un recurso audiovisual fue alcanzado, porque los alumnos tomaron notas, identificando las palabras claves para mejor entender el tema tratado en el vídeo. La teoría utilizada por este docente en esta clase es la teoría del mentalismo porque se trataba de una clase de revisión, es decir que los alumnos ya tenían conocimientos sobre este tema y el docente guió a sus alumnos a consolidar más sus conocimientos con el fin de que ellos relacionaran de manera efectiva los saberes que ya disponían con los nuevos saberes que estaban adquiriendo sobre el tema tratado. En efecto, como apunta Leralta (2013) la comprensión auditiva, "es un proceso en el que el significado se construye a través de una compleja interacción entre las características del input, los tipos de conocimiento declarativo implicados y el uso de procedimientos estratégicos para aumentar el entendimiento" (citado por Allyson, Bruno Silva, 2023: 44). Por supuesto, para comprender un mensaje audio, se necesita procesar la información a diferentes niveles a saber: el nivel cognitivo, lingüístico, semántico y pragmático. Así pues, para entender mejor un mensaje oral, el oyente debe contrastar los conocimientos que ya tiene del mensaje que se quiere vincular, con los elementos contenidos en este mensaje oral.

Docente 2:

Etapas	**Criterios de observación**	**Clase 2** (segundo curso)
Actividades iniciales	Uso de materiales auténticos	Hecho
	Objetivos claros de la actividad comunicados a los discentes	Hecho
Actividades de desarrollo	Uso de estrategias de preescucha	No hecho
	Uso de estrategias de escucha activas	Hecho
	Número de veces de escucha	Una vez
	Recurso adaptado al nivel de los alumnos	No hecho
	EL profesor propone una(s) actividad(es) después de la escucha	Hecho
Actividades de cierre	Preguntas de comprensión postescucha	Hecho
	Retroalimentación constructiva del docente	No hecho
	Adaptación a las necesidades de los alumnos	No hecho

Tabla 3 : Tratamiento de la CA por el docente 2 del liceo de Anguissa.

Como se puede observar en la tabla 3, este docente intentó respetar las etapas de una clase impartida con un recurso digitalizado, pero, hay muchas etapas que pasó por alto. El docente en esta clase utilizó un vídeo de la plataforma de *distance learning* del MINESEC para hacer su clase digitalizada. Asistimos a esta clase porque era una clase que se impartía con un recurso audiovisual, es decir, la proyección de un vídeo. Durante la observación, nos hemos centrado sobre las actividades que el docente proponía a sus alumnos para hacer entender el contenido visualizado. De hecho, el profesor en esta clase hizo una sola actividad desde el inicio hasta el final de la clase, la escucha del vídeo con una breve revisión sobre el tema del vídeo y algunas preguntas después de la escucha, pero, eran preguntas fáciles porque se trataba de una clase de repaso. El docente no implementó un método o una teoría para enseñar su clase, no dio ninguna retroalimentación ni estrategias de comprensión a sus alumnos, también el contenido del vídeo era muy largo y aburrido para los alumnos. Para nosotros no se trabajó realmente la CA en esta clase, era justo una clase de escucha sin ninguna finalidad para el aprendizaje de los alumnos. Además el objetivo fijado por el docente era justo escuchar y tomar notas sin preocuparse de la comprensión real de sus alumnos.

Docente 3:

Etapas	**Criterios de observación**	**Clase 3** (primer curso)
Actividades iniciales	Uso de materiales auténticos	Hecho
	Objetivos claros de la actividad comunicados a los discentes	No hecho
Actividades de desarrollo	Uso de estrategias de preescucha	No hecho
	Uso de estrategias de escucha activas	Hecho
	Número de veces de escucha	Una vez
	Recurso adaptado al nivel de los alumnos	Hecho
	EL profesor propone una(s) actividad(es) después de la escucha	Hecho
Actividades de cierre	Preguntas de comprensión postescucha	Hecho
	Retroalimentación constructiva del docente	Hecho
	Adaptación a las necesidades de los alumnos	No hecho

Tabla 4 : Tratamiento de la CA por el docente 3 del liceo de Anguissa.

En esta tabla, indicamos que en esta clase, la profesora siguió algunas etapas de la clase pero, omitió otras a saber: (dar los objetivos claros de la actividad comunicados a los discentes, Usar estrategias de preescucha y Adaptar el contenido a las necesidades de los alumnos). La docente de esta clase elaboró su propio contenido de enseñanza, era una canción en vídeo sobre los miembros de la familia. Era un contenido muy adaptado al nivel de los alumnos y fácil de entender. Para enseñar esta clase, la docente ha utilizó la actividad de explicación del vídeo y responder a las preguntas, estas preguntas eran abiertas y cerradas pero adaptadas al nivel de los alumnos. Se inspiró también en la teoría del mentalismo, esto es, hacer resaltar los conocimientos que ya tienen los alumnos y añadirlos a los nuevos conocimientos que están adquiriendo. A este propósito, Peris apunta que: "entender es incorporar nueva información a aquella de la que ya disponemos" (citado por Noelia, Domínguez Heredia, 2016:5). Sin embargo, hemos notado también que el vocabulario del vídeo no era adaptado al nivel de los alumnos. No obstante, como era un vídeo, los alumnos pudieron entender y comprender el tema mediante las imágenes y el objetivo de la clase que era conocer los diferentes miembros de la familia fue alcanzado. Entonces, podemos decir que, en esta clase se trabajó parcialmente la habilidad de escucha porque las actividades eran adecuadas para fomentar la escucha, si bien había algunos fallos en cuanto a la explicación del contenido audiovisual. Asimismo las estrategias usadas por la docente para ayudar a sus alumnos a interpretar el contenido enseñado en el vídeo no eran apropiadas para el nivel de los alumnos.

Docente 4:

Etapas	**Criterios de observación**	**Clase 4** (sexto curso)
Actividades iniciales	Uso de materiales auténticos	Hecho
	Objetivos claros de la actividad comunicados a los discentes	Hecho
Actividades de desarrollo	Uso de estrategias de preescucha	No hecho
	Uso de estrategias de escucha activas	Hecho
	Número de veces de escucha	Dos veces
	Recurso adaptado al nivel de los alumnos	Hecho
	EL profesor propone una(s) actividad(es) después de la escucha	Hecho

Actividades de cierre	Preguntas de comprensión postescucha	Hecho
	Retroalimentación constructiva del docente	Hecho
	Adaptación a las necesidades de los alumnos	Hecho

Tabla 5 : Tratamiento de la CA por el docente 4 del liceo de Anguissa.

En la tabla 5, podemos observar que esta profesora respetó las etapas de una clase impartida con un recurso audiovisual, excepto una etapa, a saber, el uso de estrategias de preescucha. La profesora en esta clase, también ha elaborado su propio contenido de enseñanza, se trataba de un vídeo sobre la situación de la mujer. Lo más interesante de este vídeo era el código de transmisión o el lenguaje. Era un documental francés traducido al español y eso, pensamos que mejoró la habilidad de mediación por parte de los alumnos. El contenido era adaptado al nivel de los alumnos, la docente ha usado actividades tales como: escuchar y responder a preguntas mucho más abiertas, pero, eran adecuadas para facilitar la comprensión e interpretación del contenido. Entonces, la clase era muy interactiva y el objetivo de la clase fijado por el docente ha sido alcanzado. Por otro lado, hemos notado en esta clase que la docente recurrió también a la teoría del mentalismo para trabajar su clase y así brindar mejores estrategias para la comprensión efectiva de la clase por parte de los alumnos. Pues bien, pensamos que a través de esta clase se ha trabajado también la CA, pero de manera parcial, porque hay cosas que se debe mejorar para trabajar la habilidad de CA de manera efectiva. Como en el casa de su clase, hay que utilizar más la lengua español para facilitar la expresión y la comprensión de los alumnos del tema en español, para que sean capaces de expresarse sobre este tema en la lengua meta. Para resumir este análisis, podemos decir que en el caso de las clases observadas en el liceo de Anguissa, hemos podido apreciar de manera efectiva como se trabaja la CA en las clases de ELE en Camerún. En efecto, estas observaciones sirven de ejemplo para saber cómo se trabajar la habilidad de CA y cuáles son las dificultades y las cosas que se debe mejorar para su práctica efectiva en las aulas de ELE. Por supuesto, podemos concluir que los resultados obtenidos de las observaciones en este instituto son relativamente satisfactorios. Por cierto, hemos podido notar que los docentes de este liceo intentan trabajar de manera efectiva la habilidad de CA en sus clases, pero, hay algunos procedimientos didácticos que mejorar en cuanto a la práctica de esta habilidad en el aula.

III.2. Efectividad de la enseñanza de la comprensión auditiva y su tratamiento en el aula en el Liceo de Nkolndongo

Presentamos a continuación, el tratamiento de la CA por los dos docentes del liceo de Nkolndongo.

Docente 1:

Etapas	**Criterios**	**Clase 1**(séptimo curso)
Actividades iniciales	Uso de materiales auténticos	Hecho
	Objetivos claros de la actividad comunicados a los discentes	No hecho
Actividades de desarrollo	Uso de estrategias de preescucha	No hecho
	Uso de estrategias de escucha activas	Hecho
	Número de veces de escucha	Una vez
	Recurso adaptado al nivel de los alumnos	Hecho
	EL profesor propone una(s) actividad(es) después de la escucha	Hecho
Actividades de cierre	Preguntas de comprensión postescucha	Hecho
	Retroalimentación constructiva del docente	No hecho
	Adaptación a las necesidades de los alumnos	No hecho

Tabla 6 : Tratamiento de la CA por el docente 1 del liceo de Nkolndongo.

Como se puede observar en la tabla 6, el docente de esta clase respetó algunas etapas de la impartición de una clase con recursos digitalizados, pero, se saltó muchas actividades como: (dar los objetivos claros de la actividad comunicados a los discentes, Usar estrategias de preescucha, hacer una retroalimentación constructiva y adaptar el contenido a las necesidades de los alumnos). En esta clase, la docente usó un de los vídeos de la plataforma "distance learning" del ministerio de la educación secundaria para hacer su clase. A partir de este vídeo, la docente quería trabajar el comentario de texto con sus alumnos. Hemos subrayado durante esta clase que la comprensión del vídeo resultó muy difícil para los alumnos, ya que las estrategias usadas por el docente y la calidad del vídeo no favorecía la interpretación y adquisición del contenido. A veces, la docente pausaba el vídeo para explicar el contenido, pero los alumnos estaban aburridos y poco interesados porque el vídeo era muy largo, más de 45 minutos. A este respecto, concluimos con Kem-Mekah Kadzue (2026: 47) que "esta duración supone un obstáculo para

la atención de los alumnos. Sería más adecuado un formato de vídeos reducidos a cinco minutos o menos. Por este motivo, la clase no fue llevadera. Como actividad de postescucha, los alumnos tenían que resumir el contenido, pero no pudieron hacerlo porque no alcanzaron comprender la clase y eso dificultó su interpretación. Pues, concluimos que no se trabajó verdaderamente la habilidad de escucha en esta clase. Pasamos al análisis de la clase del segundo docente.

Docente 2:

Etapas	Criterios	**Clase 2** (séptimo curso)
Actividades iniciales	Uso de materiales auténticos	Hecho
	Objetivos claros de la actividad comunicados a los discentes	Hecho
Actividades de desarrollo	Uso de estrategias de preescucha	Hecho
	Uso de estrategias de escucha activas	Hecho
	Número de veces de escucha	Dos veces
	Recurso adaptado al nivel de los alumnos	Hecho
	EL profesor propone una(s) actividad(es) después de la escucha	No hecho
Actividades de cierre	Preguntas de comprensión postescucha	Hecho
	Retroalimentación constructiva del docente	Hecho
	Adaptación a las necesidades de los alumnos	No hecho

Tabla 7 : Tratamiento de la CA por el docente 2 del liceo de Nkolndongo.

En la tabla 7, se puede apreciar que este docente siguió casi todas las etapas de una clase impartida a partir de recursos digitalizados. Las únicas que pasó por alto son : (proponer actividades después de la escucha y adaptar el contenido a las necesidades de los alumnos). La clase de esta señora también fue impartida con uno de los vídeos diseñado por el ministerio de la educación secundaria. De su clase, hemos podido apuntar algunos aspectos positivos. Primero, la docente dio un objetivo claro al inicio de la clase; explicó el tema de manera general antes de escuchar el vídeo y contextualizó el tema tratado en el vídeo. No obstante, la docente no propuso estrategias y actividades a sus alumnos para permitirles trabajar realmente la habilidad de escucha, y, así, interpretar el mensaje escuchado ellos mismos. Por eso, concluimos que, en esta clase, habría que mejorar la prác-

tica de la habilidad de escucha con actividades apropiadas y estrategias adecuadas para fomentar la CA en los discentes de ELE.

III.3. Análisis de las entrevistas al profesorado de ambos centros educativos

En lo que se refiere a las entrevistas, el objetivo principal era percibir el punto de vista que tiene el profesorado camerunés sobre la práctica de la habilidad de escucha en el aula de ELE. En efecto, el análisis de las informaciones que hemos recogido en las entrevistas con el profesorado de estos dos institutos nos ha llevado a los resultados siguientes que representan las tendencias globales del corpus de las entrevistas transcritas.

Primero, hemos notado que todos los docentes entrevistados han empezado a interesarse en la enseñanza de la lengua con material auditivo solo a partir de la llegada de la digitalización de la enseñanza. Todos empezaron a procurar usar materiales audiovisuales en sus aulas después de la pandemia de la Covid 19. En segundo lugar, hemos notado que los docentes admiten procurar utilizar materiales adecuados para la práctica de la habilidad de CA y que proporcionan algunas estrategias relevantes a los alumnos para el desarrollo de esta habilidad. Así, con las citas siguientes podemos ilustrarlo: "Utilizo todo el material disponible y adaptado al nivel" (Docente 3, liceo de Anguissa), "Los videos y mi voz. Utilizo los videos de la plataforma del ministerio y con mi voz también trabajo la CA con canciones sacadas de internet." (Docente 2, liceo de Anguissa).Tercero, hemos comprobado que la principal actividad que estos docentes implementan es la de preguntas/respuestas. Como se puede averiguar en las citas siguientes: "Escucha y contesta las preguntas hasta es el único método" (docente 1, liceo de Anguissa), "Empleo estrategias teniendo en cuenta el nivel escucha y repite también contestar a preguntas después de la escucha" (docente 1, liceo de Nkolndongo).

Está claro que se trata de actividades que permiten trabajar de manera efectiva la habilidad de escucha, pero pensamos hay que diversificar las actividades, buscar actividades más creativas para incentivar a los alumnos para que estén más atentos a la práctica de esta habilidad. A este propósito, Nogueroles López (2010) que ha investigado sobre el tema de la CA, presenta en su trabajo un conjunto de actividades comunicativas con ejemplos incluyendo situaciones reales que permiten procesar la información auditiva. Ella las ha agrupado en cuatro grupo a saber : las actividades de escucha atenta que necesitan la atención de los alumnos para identificar realmente los elementos de la información oral, entender y comprender la información auditiva y resaltar el mensaje transmitido. Las actividades de escucha selectiva, por ejemplo, se centran en la comprensión de la información concreta, los alumnos tienen que seleccionar las informaciones del input que le parecen relevantes para organizar su comprensión del mensaje oral. Las activi-

dades de escucha global que consisten en captar la idea general para procesar la comprensión de la información oral. Y las actividades de escucha interactiva que consisten en hacer actividades que ponen los alumnos en situaciones de comunicación donde ellos deben interactuar en una conversación en la cual se debe descodificar un mensaje para poder responder y comunicar sencillamente, con esta actividad el alumno procesa la información oral de manera auténtica.

En cuarto lugar, cabe destacar que a causa de la falta de tiempo y de la reducción de las horas lectivas de la enseñanza de la lengua española en la secundaria, los docentes de ELE proponen más estrategias y actividades de comprensión auditiva fuera del aula para que los alumnos trabajen y mejoren su adquisición de este habilidad en su tiempo libre. Como se puede confirmar en los propósitos de estos docentes: "Escuchar muchas veces los videos, música esto fuera del aula porque en clase no tenemos. Por eso les propongo ir en casa y escuchar videos o músicas y eso varias veces (docente 1, liceo de Anguissa); "Propongo estrategias fuera del aula porque allí hay más herramientas para mejor trabajar esta habilidad y también mejorar el aprendizaje de la lengua (docente 2, liceo de Nkolndongo).

Esta situación perjudica significativamente la implementación real y en el aula de esta habilidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE, porque es en el aula donde el alumno puede aprender mejor con la mediación del docente. Para sostener este propósito de utilizar estrategias dentro del aula para facilitar la comprensión de los alumnos, citamos también a Nogueroles López y Blanco Canales (2017) que han estudiado un modelo de instrucción de diferentes estrategias propuestas a los aprendientes de lenguas extranjeras, como en nuestro caso el español. Como estrategias propuestas en su estudio, destacamos: las estrategias metacognitivas como la planificación, la monitorización, la evaluación que permiten planificar, comprobar y evaluar el proceso de la información auditiva; las estrategias cognitivas (traducción, resumen, repetición, toma de apuntes, etc.) que permiten elaborar en su mente cómo procesar la información auditiva y las estrategias socioafectivas (la cooperación, el auto ánimo, el control de la temperatura emocional) que permiten trabajar la dimensión afectiva de los alumnos que es un factor importante en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Finalmente, para terminar, todos los docentes que hemos entrevistado nos han comunicado que, han recibido una formación para la enseñanza con materiales audiovisuales. Pero también señalan que esta formación era solo teórica y no práctica para ver realmente cómo se debe introducir con eficacia materiales audiovisuales en el aula. Pensamos que es un problema mayor para la docencia en Camerunesa y eso con el agravante de que se trata de una novedad tecnopedagógica. Por este motivo, concluimos que es necesario organizar formaciones y seminarios más prácticos para mejorar la competencia profesional y el rendimiento de los docentes.

CONCLUSIÓN

A la luz de los resultados de nuestro trabajo, concluimos que la habilidad de comprensión auditiva se practica en las aulas de ELE de los centros donde hemos realizado nuestra investigación, si bien en ocasiones en menor medida o con algunos fallos en el seguimiento de los procedimientos didácticos. Por ello, comprobamos que existen muchas dimensiones pedagógicas que deben mejorarse para implementarla con eficiencia y eficacia en las aulas de ELE, con el fin de alcanzar el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua española por parte de los aprendientes. Así pues, se evidencia que las hipótesis de partida que nos planteamos al inicio de este trabajo se corroboran. Efectivamente, la digitalización de las prácticas docentes lleva a los docentes a empezar a trabajar con recursos audiovisuales en el aula. Sin embargo, al tratarse de una novedad pedagógica, estos recursos aún no cuentan con los procedimientos didácticos necesarios para un desarrollo efectivo y eficiente de la comprensión auditiva. Por ello, hemos propuesto algunas orientaciones didácticas que pueden aplicarse para mejorar significativamente la enseñanza de esta habilidad en las aulas de ELE. Entre estas propuestas, destacamos, por ejemplo, actividades destinadas a estimular la dimensión afectiva de los alumnos, como la escucha de canciones. En efecto, mediante una canción se pueden trabajar el léxico, la cultura, la gramática y diversos contenidos del programa curricular. Asimismo, se pueden utilizar vídeos relacionados con la realidad de los aprendientes para que aprendan a utilizar la lengua en contextos reales de comunicación. También resulta pertinente el uso de grabaciones personalizadas, el desarrollo de estrategias específicas de enseñanza de la comprensión auditiva en el aula, así como la promoción de la digitalización de las clases y la inclusión de la evaluación de esta destreza en los exámenes formativos y sumativos. Por otra parte, se recomienda escuchar los recursos digitales al menos dos veces y realizar actividades de preescucha y postescucha. Todo ello puede ayudar a los aprendientes a dominar de manera adecuada la lengua y a saber expresarse y comunicarse en situaciones reales. En consecuencia, es imperativo integrar de manera práctica la enseñanza de la comprensión oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de ELE en Camerún.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEHIELS, L. "Estrategias para la comprensión auditiva", Antología de los encuentros internacionales del Español como Lengua Extranjera, nº11, 2010, pp. 179-194.
- BRUNO SILVA, A. Análisis de la Comprensión Auditiva en la plataforma de aprendizaje de idiomas duolingo : un estudio de actividades de nivel A1/A2, Universidade Federal De Pernambuco Centro de Artes e Comunicação, 2023.
- DOMÍNGUEZ HEREDIA, N. "Tratamiento didáctico de la destreza de comprensión auditiva en los manuales de ELE en el nivel plataforma (A2)", RedELE, nº28, 2016, pp. 1-27.
- FERNÁNDEZ MARTÍN, P. "La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2, Revista de Didáctica ELE, nº8, 2009, pp. 1-33.
- NOGUEROLES LÓPEZ, M. "Actividades para desarrollar la Comprensión Auditiva Y Audiovisual en el Aula de ELE", Suplementos SinoELE, nº 3, 2010, pp. 1-27.
- NOGUEROLES LÓPEZ, M. y BLANCO CANALES, A. (2017), "Un modelo de instrucción en estrategias": efecto sobre la competencia en comprensión auditiva, Journal of Spanish Language Teaching, 1:4, 2017, pp. 75-89.
- SURIANI, B. "Fundamentos teóricos para el análisis de la comprensión del discurso desde una perspectiva interdisciplinaria", Fundamentos en humanidades, nº 13, 2006, pp. 147-155.
- KEM-MEKAH KADZUE O. (2016). *Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE*, Thèse de Doctorat, Universitat de Lleida, Disponible sur https://www.tesisenred.net/handle/10803/399641 [consultado el 05/02/2026]
- KEM-MEKAH KADZUE O. "Digitalización de las prácticas docentes en la educación secundaria de Camerún: el caso del profesorado de español", *Decires*, Vol. 26, nº. 35, 2026, pp. 29-50.
- LOPEZ ARENAS, A. A. Estrategias didácticas para mejorar la comprensión auditiva en estudiantes del idioma inglés, Lima, 2023.
- MANGA, A-M., DONKENG METEMZE, C.V. "Contribución de la canción como elemento cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español lengua extranjera en Camerún: caso del tercer y cuarto curso en las ciudades de Yaundé y Eseka", Akofena, nº 11, Vol 4, 2024, pp. 303-314.

XII

Litterature

Reconstrucción y/o desconstrucción de las utopías africanas en Rebeldía de Inongo-Vi-Makomè"

Benjamin NGUI NGUI/Stanislas MBASSI
ENS, Université de Yaoundé 1
benitongui@yahoo.com

Resumen

Inongo-Vi-Makomè es considerado por algunos críticos como uno de los escritores más prolíficos de la literatura africana. En su obra, mientras algunos personajes luchan por la felicidad de todos, idealizando un modelo de sociedades africanas, otros promueven ideologías negativas que dan lugar a la distopía. El trabajo gira alrededor de la problemática siguiente: ¿existe una reconstrucción y/o una desconstrucción de las utopías africanas en *Rebeldía*? El presente estudio que descansa en un enfoque sociocrítico pretende analizar las claves significativas, así como las ideologías transcritas en *Rebeldía*.

Palabras clave

África, multiculturalismo, utopía, distopía, sociocrítica.

"Reconstruction and/or deconstruction of African utopias in *Rebeldía* by Inongo-Vi-Makomè"

Abstract

Inongo-Vi-Makomè is considered by some critics as one of the most prolific writers in African literature. In his novel, while certain characters struggle for the happiness of all by idealizing a model of African societies, others, on the contrary promote negative ideologies that give rise to dystopia. This study revolves around the following issue: is there a reconstruction and/or a deconstruction of African utopias in *Rebeldía*? Based on a sociocritical approach, this research aims to ana-

lyze the key thematic elements of the novel, as well as the ideologies conveyed in *Rebeldía*.

Keywords
Africa, multiculturalism, utopia, dystopia, sociocriticism

Notices Biobibliographiques

NGUI NGUI Benjamin est né le 03 janvier 1988. Titulaire d'un Doctorat/Ph. D. en Littérature et civilisation; option Littérature Africaine d'Expression Espagnol, de l'Université de Yaoundé 1. Il est doublement diplômé de l'École Normale Supérieure de Yaoundé (DIPES 1 et 2) et Enseignant-Chercheur de Littérature et de Civilisation hispano-africaine.

MBASSI Stanislas né le 25 avril 1968. Titulaire du Doctorat en Théorie de la Littérature et Arts et Littérature Comparée; spécialisation littérature hispano-américaine de l'Université de Granada-Espagne. Enseignant Chargé de cours et Chercheur à l'ENS de Yaoundé-Cameroun.

"Reconstrucción y/o desconstrucción de las utopías africanas en *Rebeldía* de Inongo-Vi-Makomè"

Introducción général

Rebeldía es la historia de un exiliado camerunés en España que se da cuenta de la situación lamentable de su continente. Quiere reconstruir un modelo de sociedades africanas. Aunque es un proyecto encabezado por Essopi, va a beneficiarse de la ayuda de otros personajes africanos y europeos. Sin embargo, algunos oponentes obstaculizan la idealización de una sociedad africana afectada por el marasmo socioeconómico, cultural y político. Este trabajo gira alrededor de la problemática siguiente: ¿existe una reconstrucción y/o una desconstrucción de las utopías africanas en *Rebeldía*? ¿Cuáles son las muestras de reconstrucción de las utopías africanas en *Rebeldía*? ¿Qué manifestaciones demuestran que hay una desconstrucción de las utopías en *Rebeldía*? ¿Es esa dualidad algo positiva o negativa en el proyecto rebuscado? El objetivo global es demostrar que en *Rebeldía*, la dualidad entre reconstrucción y desconstrucción de las utopías africanas es inherente para impulsar una verdadera toma de conciencia del sujeto cultural africano en la búsqueda de su bienestar. El enfoque sociocrítico de Cros (1982) nos parece el más apropiado para captar simultáneamente "la historia y las estructuras diegéticas" que se operan en *Rebeldía*, así que las "estructuras de sociedad que se inscriben en las estructuras discursivas" (p. 9).

I. Las muestras de reconstrucción de las utopías africanas en Rebeldía

La utopía se define en el Diccionario de la Real Academia Española (2001) como el "plan, proyecto, doctrina o sistema optimista que aparece como irrealizable en el momento de su formulación" (p. 2260). Es un término acuñado por el humanista Moro (1516) en el siglo XVI. La palabra aparece por primera vez en su obra titulada *Utopía*[1].

La reconfiguración sociocultural resumida en el vocablo "autenticidad" es la etapa previa del proyecto de reconstrucción de las utopías africanas en *Rebeldía*. Es un hecho fomentado por Inongo-Vi-Makomè, mediante la voz de sus personajes. Las estrategias consisten en reavivar o restaurar los valores en vía de desaparición.

1 El término "utopía" es un neologismo griego, forjado por Moro (1516). En este libro, se relatan los intercambios entre el protagonista y los demás personajes como Raphaël Hythlodée, navegante que descubre la Isla de Utopía. La charla descansa sobre las injusticias y los defectos de la sociedad, unas injusticias a las que el protagonista opone las sabias costumbres del espacio descubierto. Dicha descripción lleva sobre las leyes, las costumbres, la historia, la arquitectura y el funcionamiento económico de la Isla. Desde entonces, hay una intención representativa de una sociedad perfecta, cumplida sin ninguna deficiencia, ni carencia. Es así la expresión justa y perfecta de una sociedad difícilmente admisible y asequible. En este sentido, calificar algo de "utópico" es considerarlo como imaginario.

Se trata de rechazar todo lo que no es compatible con el ideal proyectado para el continente africano. La política de autenticidad es implementada por un componente cultural muy favorable al desarrollo sociocultural. Para Inongo-Vi-Makomè (1997), se asimila al caso de *L'étudiant noir* y que, para Chevrier (2007), trata de «s'opposer à toute politique d'assimilation et à proclamer haut et fort les valeurs de civilisation du monde noir» (p. 90). Son los siguientes valores: los apellidos, los valores éticos y morales, y las tradiciones ancestrales.

I.1. Los apellidos africanos

En *Rebeldía*, la promoción de los nombres puros u originales puede apreciarse a través de los 67 personajes negros que estructuran la novela. Resulta que 03 son nombres europeos que vienen a solas; 06 vienen compuestos con un nombre de pila y el apellido. El aparato nominativo "auténtico" deja patentizar 56 ocurrencias sobre los 67 en la novela. Aquéllos son apellidos, carentes de nombres de pila. La desproporción en el panorama entre los nombres ajenos y auténticos habla de por sí mismo. Nos parece oportuno poner algunos en evidencia: Essopi, Ecoro Zang, Obama Ecoro, Morromba Akala, Amougou, Oyono Ayakaba, Roku Malonga, Abessolo y Essomba.

Este rasgo focalizado en los apellidos africanos en la novela, no es algo fortuito. Prueba de ello es el rechazo de algunos personajes como Essopi y Ecoro Zang a agregarse otros nombres de pila. Optan por los apellidos africanos puros. Rechazan los nombres de pila que llevaban antes. Es en esta perspectiva que Inongo-Vi-Makomè (1997) lamenta el hecho de que los europeos "Eliminaron gran parte de nombres [africanos] para poner los suyos. Los de sus vivos y de sus difuntos" (p. 8). De hecho, Essopi reconoce que tenía como nombre de pila "Roger", pero lo cambia porque según dice Inongo-Vi-Makomè (1997), desafortunadamente, aquella denominación "desentonaba con sus orígenes y su persona" (p. 195). Igual hace Ecoro Zang, cuyos nombres de pila eran "Sinforosa Auxiliadora". Ambos personajes forman una pareja y según Inongo-Vi-Makomè (1997) optan por "Emeno ba Vahe". Esta denominación atribuida a su prole significa "la vida de la gente de la tierra" (p. 190). Es un nombre muy presente en las obras de Inongo-Vi-Makomè.

Esos casos son llamativos porque ponen un juicio sobre la elección de los nombres en la esfera africana. Expresan un rechazo de lo ajeno y un apego a lo propio. El escritor ha empleado el mismo apellido "Vahe" en su antología de diez obras de teatro publicada en 2010, dando el título de *Vahe vo nsangui* a una de ellas. Eso es algo por subrayar porque según explica Mah (2019), significa "un espacio de riqueza, paz, justicia y felicidad y punto de atracción de todo el planeta (p. 19). La relación que se puede establecer entre "Emeno ba Vahe" y "Vahe vo nsangui" es que ambos remiten al espacio, con la idea de enraizarnos en nuestra tierra.

No es una esfera cualquiera, sino un continente africano auténtico, atractivo y original, caracterizado por los valores universales. La dialéctica nominativa que trasparenta entre los nombres de pila y los apellidos auténticos expresa el deseo por parte del Africano a volver a sus raíces, reconstruyéndolo todo.

Aquella elección antroponímica en *Rebeldía* puede verificarse también a través de los topónimos que aparecen en el texto. Tanto los macroespacios como los microespacios, permiten comprobar la tesis del rechazo de lo ajeno y la promoción de lo auténtico. Se observa 91 ocurrencias dedicadas al macroespacio "África" contra 58 para "Europa". Eso no es un hecho fortuito porque es una invitación abierta a una denominación no sólo de la realidad del espacio designado, sino también de los cañones identitarios como la lengua, la realidad sociohistórica o cultural del topónimo diseñado. Los espacios que vienen a continuación confirman tal empeño de reconstrucción. Basta con citar algunos topónimos destacables como: Nkol-Ndongo, Lobe, Bitam, Oyem, Membwete, Bwabe y Evinayong. Además del capital cultural antroponímico y toponímico, el sujeto cultural africano reaviva sus valores éticos y morales también.

I.2. Los valores éticos y morales

El Negro se caracteriza por una gran variedad de valores éticos y morales que tiene que recuperar, capitalizar y vigorizar. Son muy favorables al ideal de reconstrucción rebuscado. Entre ellos, la hospitalidad, la solidaridad y la generosidad.

I.2.1. La hospitalidad

Es uno de los valores inherentes al Negro. Consiste en acoger o recibir a los extranjeros o a los visitantes, ofreciéndoles un cobijo, en particular. En *Rebeldía*, los rasgos de hospitalidad pueden desprenderse en varios espacios, a lo largo del itinerario de Essopi. En Camerún, Essopi beneficia de la hospitalidad de su cuñado; luego, la de su amigo Tantcheu. A pesar de sus divergencias ideológicas, éste no falla en albergarle a su amigo con amabilidad. Essopi es *batanga* y Tantcheu, *bamilekè*. No existen lazos de parentesco entre ambos. Eso demuestra que la hospitalidad promovida en *Rebeldía*, no tiene nada que ver con los familiares, sino también, con los desconocidos. Ese sentido amplio del concepto de hospitalidad se experimenta en la obra aún más en otras esferas como Guinea Ecuatorial y Gabón.

I.2.2. La solidaridad

La solidaridad material es perceptible en la escena de cuando Inongo-Vi-Makomè (1997) señala el hecho de que Essopi de "el sobre con dinero [y otras cosas más] a la madre de su amigo" (p. 27). Su acción interviene a consecuencia de la extrema pobreza en la que vive la vieja. El alce de solidaridad del protagonista va

más allá del dinero. Dado que el protagonista lleva más de veinte años en Europa, ya no está acostumbrado a las labores manuales como desbrozar la finca. De haber sido muy solidario hacia la vieja, Inongo-Vi-Makomè (1997) indica que Essopi se queda con "la mano despellejada. Las pieles de las ampollas habían desaparecido dejando la mano en carne viva" (p. 39). Aquella escena es muy ilustrativa en la medida en que deja percibir el grado de abnegación que se debe hacer para aportar un auxilio a alguien en necesidad. La solidaridad en el contexto africano es una voluntad clara de apoyo al prójimo. Resulta que, en el contexto africano, el dinero no integra la solidaridad.

La solidaridad se nota también en la acción de *Tía* Okomo y el cura, que participan considerablemente en la unión entre Essopi y Ecoro Zang. En el caso de la mujer, acepta que Essopi se esconda en su casa. En cuanto al padre Antonio, a pesar de no estar totalmente de acuerdo con Essopi, consigue celebrar su matrimonio. Ambos casos son expresiones patentes de la solidaridad a favor del camerunés. En efecto, Essopi es camerunés y su mujer, guineana. La solidaridad que recibe el camerunés es pregonada por los guineanos. Con los ejemplos mencionados, la solidaridad africana transciende las barreras geográficas, étnicas o tribales para situarse en un marco universal.

I.2.3. La generosidad

En *Rebeldía*, la generosidad del Africano se debe a su acción voluntaria e independiente con respecto a los demás, de manera espontánea y recíproca. La condición social de la madre de Ebondo es un caso llamativo. La descripción que se hace de su casa y las condiciones en que vive denotan su pobreza. Se observa que la casa, según la describe Inongo-Vi-Makomè (1997) en sus líneas, "era de *calabó* (madera blanca), con tejado de nipa. Algunos agujeros entre las nipas indicaban su envejecimiento y su necesidad de recambio" (p. 26). Es una situación que lleva al africano a reaccionar, dándole dinero. Además de la anciana, la generosidad del protagonista es visible a través del nigeriano que le conduce. El protagonista da cuenta de ello en las siguientes palabras de Inongo-Vi-Makomè (1997), precisando que "el conductor era nigeriano. Puso el coche en marcha y salieron del recinto de la radiotelevisión ecuatoguineana" (p. 203). La misma munificencia, se debe al propio migrante, esto es, Essopi. Es beneficiario de la bondad por parte de otro Africano que para Inongo-Vi-Makomè (1997), acepta "ayudarle, pero le prohibió que volviera a hablar de dinero" (p. 176). Los casos de generosidad evocados hablan de por sí mismos. Resulta que Essopi manifiesta una bondad hacia una mujer guineana y un nigeriano. Al revés, él mismo recibe la munificencia por parte de otro nigeriano. Es algo digno de interés porque viene a poner de relieve el sentido auténtico de la generosidad africana, uno de los valores por restaurar.

I.3. El consumo local

El consumo local es uno de los puntos sobre los que están focalizadas las estrategias reconstructivas. En un contexto de globalización, el capitalismo tiende a afectar los hábitos alimenticios del Negro. Eso traduce una tendencia a tener más apego al consumo de lo ajeno, al detrimento de lo propio. En tal enajenación, los Africanos vuelven automáticamente al consumo de lo que cosechan. En *Rebeldía*, la propaganda del consumo de los productos locales sobresale claramente en las palabras de Essopi. Junto con su amigo Obama Ecoro, planifican las etapas del movimiento revolucionario que culminará por el anticonformismo. Subrayan la urgencia de renunciar al consumo de los productos que no cosecha el Africano, un hecho que Inongo-Vi-Makomè (1997) transcribe de la manera siguiente:

> *Esta rebeldía consiste en renunciar, entre otras cosas, a comprar y consumir productos suyos que son en realidad la causa de que nos hayamos transformado en simples peleles y esclavos en sus manos (…). Se trata de crear una nueva cultura que evite que nuestra gente siga consumiendo masivamente todo lo que nosotros no tenemos y no podemos fabricar (…). Hemos de educar al pueblo a conformarse con lo que tenemos, y si es malo, a trabajar para mejorar su calidad. Hemos de desarrollar los productos autóctonos, fomentar su consumo* (p. 104).

Estas oraciones revelan muy claramente la ideología de sus autores. En primer lugar, renunciar a comprar y a consumir los productos ajenos es señal de fomento económico. Los ingresos sacados de la venta de los productos manufacturados no aprovechan a los consumidores, sino a los vendedores. En esta óptica, el consumidor africano ayuda a incrementar la economía ajena. Al mismo tiempo, aniquila la suya. Por ello, se quiere reenfocar la economía africana para que vuelva más beneficiosa para el propio Africano. Dado que, en África, para Inongo-Vi-Makomè (1997), en su modo de ver, "la situación económica es realmente catastrófica" (p. 73), le resulta difícil al Africano cosechar los productos ajenos. Desde entonces, el consumo de los productos del Occidente incrementa la miseria y el hambre, en vez de solucionarlos.

Una de las vías de reconstrucción de las sociedades africanas es la transformación de los productos locales. Retocar los alimentos es convocar la técnica y la tecnología. El Africano cambia de hábitos alimenticios cuando experimenta que hay una innovación en lo que suele consumir diariamente. Se trata de mejorar la calidad, lo que no significa que los productos locales en sí, son verdaderamente malos. Por "mejora", se sobrentiende la idea de aumentar su atracción. Desde esta óptica, una de las medidas para conseguirlo es multiplicar las formas del consumo del propio producto, sin que el consumidor se dé cuenta de la rutina.

El fomento del consumo de lo propio tiene que ver con la redinamización de lo que dispone el Africano como potencia económica. A ese respecto, a falta de

la tecnología y de la técnica, hace pruebas de su genio creador. Esa ingeniosidad africana viene detallada aquí por Inongo-Vi-Makomè (1997) que precisa en un tono muy llamativo:

> *vamos a tener que hacer muchos sacrificios. Hay muchos niños… puede que con lo que se avecina no tengan ni cuadernos, ni lápices. Nosotros deberemos inventarlos. Convertir la arena de la playa y los troncos de los árboles en pizarras y cuadernos. Nuestros dedos harán a veces de tizas. Allí les enseñaremos a contar, la geografía e historia de África y del mundo. No será un intento de llevar a los pequeños a la edad de piedra, sino de conducirles al futuro y al progreso, partiendo de la Edad de Piedra si es necesario; ¡Hay tantas cosas por hacer!* (pp. 190-191).

En la cita mencionada arriba, hay una proyección de un mundo posible y la focalización del Negro al porvenir de África. El discurso se relaciona con la fase que llama "rebeldía", es decir, "anticonformismo". Consiste en renunciar a comprar y a consumir productos ajenos. Eso implica las consecuencias sobre los países africanos. Frente a esta eventualidad, África se quiere vanguardista para prever cualquier situación que dificultaría la felicidad de los Negros. Desde luego, África promueve su ingeniosidad, transformando sus materias primas. Resulta que el consumo de los productos manufacturados debe ser opcional y no obligatorio. Con lo que tenemos, es posible alcanzar cualquier meta, siempre que sea importante crear utopías, trabajar a partir de ellas para que vuelvan realidad (Inongo-Vi-Makomè, 1997). Sin embargo, al lado de esas ideas progresistas, brotan otras negativas que obstaculizan el ideal de reconstrucción de las sociedades africanas, dando paso a su desconstrucción.

II. Las muestras de desconstrucción de las utopías africanas en Rebeldía

La palabra distopía, en los términos de Armand Mattelart (2009), tiene que ver con "esos relatos de ficción que imaginan sociedades en las que reinan lo peor" (p. 58). En el sentido fuerte construyen visiones de una sociedad cerrada, sin alternativas, que modela a los individuos en todos los ámbitos de su existencia[2]. En este trabajo, los elementos contrarios a la reconstrucción africana son aquéllos que no contribuyen al desarrollo del Negro. Además de obstaculizar al desarrollo, tratan de aniquilar el proyecto de reconstrucción. Son : el malestar socioeconómico, la hegemonía europea y el racismo anti-Negro. Son considerados como los factores de desconstrucción, esto es, los elementos contrarios a las utopias africanas.

2 El término distopía se desarrolla y se extiende como género literario en la ciencia ficción a finales del siglo XIX, época de la decepción de muchos y de las novelas antiutópicas que denuncian las sociedades aparentemente perfectas (Oscar Andrés Treviño Contreras, 2022). Sin embargo, hoy existen conceptos similares a la distopía o utopía negativa. Léase Bauman (2022) con sus vocablos como ucronía, retrotopía; o Berneri (2019) y Martorell (2021) con su concepto de contrautopía.

II.1. Los problemas socioeconómicos africanos

En *Rebeldía*, se trata del rechazo que expresan los migrantes con respecto a los intereses de Europa en África. En otras palabras, el Blanco mantiene una conexión con los dirigentes africanos a causa de las materias primas que tienen. Para sacar provecho de aquéllos y según dice Inongo-Vi-Makomè (1997), los europeos guardan "a los perseguidos de los tiranos, y al mismo tiempo ponen los medios para que éstos tengan una vida larga y saludable" (pp. 92-93). De acuerdo con Malela (2008), que encamina en el mismo rumbo, subraya que "Le Nègre ne saisissant pas la cause du mépris, se met à son tour à haïr le modèle. C'est ainsi que le Nègre et le Blanc entrent alors en conflit" (p. 129). Eso confirma que los Africanos tienen dificultades que obstaculizan su empeño de reconstrucción de sus sociedades, puesto que Inongo-Vi-Makomè (1997) concluye finalmente que "El país de los blancos es el país de los blancos, y allí no [les] consideran ni [les] quieren; [tienen] que luchar a diario contra la idea de que no [son] nada (…)" (p. 108). La quintaesencia de este testimonio es que el Negro en Europa no es beneficiario de los Derechos Humanos y del respeto. El concepto de "democracia" y de las "libertades" es algo propio de la raza blanca. El migrante en Europa está juzgado por el color de su piel y no por el delito que hubiese cometido. Todos son considerados como ladrones, delincuentes y traficantes de estupefacientes. Los encarcelamientos son frecuentes e injustos. Por ello, el color negro es un argumento suficiente para proceder a los arrestos ilegales. El motivo de esas represiones es aniquilar y ahuyentar el negro del Occidente. Les consideran *personas no gratas* en Europa.

II.2.La hegemonía europea

Para el Negro, el Blanco experimenta cierto complejo de superioridad. En *Rebeldía*, la hegemonía remite a la manifestación material o inmaterial del Blanco a considerarse como una persona superior con respecto al Negro, en virtud de algunas facultades. Es la característica de un superhombre, esto es, un tipo de Hombre más elevado que los demás seres humanos. Esta situación se verifica en la política, la economía y en lo social.

En el ámbito político, el Blanco se considera como el único que debe y sabe gobernar. Por ello, Inongo-Vi-Makomè (1997) menciona que el Europeo no está de acuerdo con el hecho de que "hasta los negros [les] den órdenes en [su] propio país" (p. 238). En efecto, para el Blanco, el Negro debe relegarse a otras actividades. Esta tesis está compartida por el propio sujeto cultural africano. Según éste, y en palabras de Inongo-Vi-Makomè (1997) en los tiempos de los Blancos, los Negros vivían mejor, puesto que "Los Negros no saben mandar en los puestos de los Blancos" (p. 52). Desde esta óptica, gobernar no es el asunto del Negro sino del Blanco. Este complejo se debe a la situación sociopolítica que prevalece en los países africanos.

Socialmente, según señala Inongo-Vi-Makomè (1997), los migrantes en Europa son "ciudadanos de tercera o cuarta categoría" (p. 113). En otras palabras, el Negro pertenece a la escala inferior de la sociedad. No tiene ninguna consideración social, dado su estatuto de "miserable". Eso explica que la mayoría de los Negros de África, en Occidente y en palabras del propio Inongo-Vi-Makomè (1997) sufren el "desprecio, las burlas y las humillaciones (…) porque creen y [se les] toman por un don nadie o por nada en tierra de alguien" (p. 191). En el mismo sentido, Inongo-Vi-Makomè (1997) añade que "para España, el África negra no existe" (p. 232). La superioridad de que se vale el Blanco tiene como móvil, quitarle al Negro su condición y su consideración humana.

Económicamente hablando, la hegemonía europea se debe al hecho de que los dirigentes africanos, en términos de Inongo-Vi-Makomè (1997) obran por los intereses de "sus amos europeos y americanos. Son lacayos porque obedecen los órdenes de los extranjeros" (p. 201). Velan por los intereses de sus amos americanos y europeos. Dado que los dirigentes africanos están al servicio de los extranjeros, confirma Inongo-Vi-Makomè (1997) que ellos "gozan siempre de la simpatía de los amos occidentales" (p. 251). Estas secuencias confirman el hecho de que el Negro asume el estatuto de inferioridad que le asigna el Blanco. Al mismo tiempo, admite que este último es superior e incluso su dueño.

II.3. El racismo anti-Negro

El racismo anti-Negro designa el conjunto de prejuicios raciales, de generalidades, de discriminaciones y de actitudes y comportamientos discriminatorios, humillantes, de exclusión y de menosprecio hacia las personas percibidas como pertenecientes a una raza negra que les pone bajo la escala social inferior. Sus consecuencias son : la marginación social, económica y política de la raza negra. Para Inongo-Vi-Makomè (1997), "el racismo [anti-negro se manifiesta por] un rechazo y desprecio al negro" (p. 111). En las palabras de Ledoyen (1998), la noción de racismo "renverrait donc aux traits de pureté et de supériorité qui, conjointement, caractérisent la théorie sur laquelle s'appuie la pratique" (p. 6). Eso no es sorprendente en la historia de las relaciones humanas, particularmente entre la raza negra y blanca, puesto que para Arendt (1982), el imperialismo se fundamenta en "le sentiment d'une supériorité fondamentale, et non pas simplement temporaire, de l'homme sur l'homme, des races "supérieures" sur les races "inferieures" (p. 22). El color negro es uno de los elementos que crea tensiones y distanciamientos entre los personajes de culturas diferentes en *Rebeldía*. Hay muchas expresiones de que se valen los Blancos para discriminar al Negro. Pero el problema racial está más acentuado en el discurso de los europeos, a la hora de hacer alusión a los Africanos. Essopi revela que el solo hecho de ser negro, en España, uno ya es considerado como un ladrón aun si no lo es realmente. En

otras palabras, el Negro no beneficia de ninguna confianza ni seguro, sino una imprudencia, un menosprecio, una predisposición a tomar medidas a un peligro que representaría el extranjero y por tanto, un rechazo del mismo.

En Occidente, según confirma Inongo-Vi-Makomè (1997) la mayoría de los Negros "son tratados como animales, olvidando su condición de seres humanos" (p. 115). Eso no podría ser de otra forma porque los nombres de animales como "mono grande, chimpancé" sirven para designarle y establecer así una diferencia e indiferencia con respecto al Negro. Sin embargo, en palabras de Ledoyen (1998), el Africano "se donne comme mission de "rééduquer" les victimes du racisme blanc, afin de les faire émerger de l'aliénation où ce dernier les a confinées" (p.16). Esta voluntad de reeducar a las víctimas del racismo forma parte del proyecto de reconstruir nuevas sociedades africanas. En su utopía, se promueve la justicia social y por lo tanto, la igualdad de razas. De hecho, dado que el racismo, en las palabras de Guillaumin (1972) nace "de la volonté d'expliciter une différence radicale, celle du Noir, du Jaune, etc." (p. 22), el sujeto africano rechaza esta desconstrucción. Sin embargo, ¿cómo comprender la dualidad entre la reconstrucción y la desconstrucción de las utopías africanas en *Rebeldía*?

III. Las ideologías transcritas de la dualidad utopías/distopías en Rebeldía

Una ideología es el "conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época, de un movimiento cultural, religioso o político" (DREA, 2001, p. 1245). Es para Yves-Emmanuel Dogbe (1980), "un ensemble cohérent d'idées, de techniques, une nouvelle manière de vivre, en vue de parvenir à des fins précises. Et une idéologie naît d'une nécessité impérieuse et bien réelle" (p. 14). Cheikh Anta Diop (1981), a su vez afirma "qu'aucune idéologie n'est, par essence étrangère à l'Afrique, qui fut la terre de leur enfantement" (p. 12). Resulta también que la cultura es "el lugar donde lo ideológico se ejerce más eficazmente" (Cros, 2005, p. 162). Desde entonces, «toute idéologie implique un décalage par rapport à la réalité en tant qu'elle se présente comme une pensée capable d'une vision totalisante et de jugement absolus et universel, […] elle exprime le point de vue nécessairement sectoriel sur le monde (Shmuel Trigano, 2012, p. 12).

III.1. La desconstrucción de la hegemonía blanca

Considerado como un ser inferior, carente de poder y de razonamiento, el Negro trata rebelarse revisando la imagen mítica y hegemónica del Blanco. El objetivo es promover la igualdad racial y el equilibrio socioeconómico y político en las relaciones con el Otro. No es tan solo una mera reivindicación teórica, sino

también, hay muestra de la praxis. Esa desconstrucción pasa por un examen de la situación socioeconómica y política de los Negros. De hecho, para emprender un real desarrollo y concretar la utopía africana, la diáspora debe implicarse en la desconstrucción mitológica y hegemónica del Blanco. Es una manera de aniquilar las barreras preestablecidas que obstaculizarían su bienestar y su independencia total. Se trata de desmitificar la hegemonía blanca que considera el negro como esclavo y subalterno.

El Blanco tiene las mismas potencialidades y debilidades que cualquier otra raza. Es esa convicción que lleva a Essopi a regañar al turista europeo, de esta manera: "no vuelva a gritar a ningún niño de esta aldea [de kribi] (Inongo-Vi-Makombè, 1997, p. 57). Con estos reproches, el Negro logra desmitificar la personalidad y el orgullo del Blanco. Diluye su visión y el menosprecio que tienen del Negro. Rechaza también cualquier pretensión de supremacía, de dominación sociocultural sobre la raza negra, en particular. Delimita en esta réplica sus acciones y sus intenciones negativas sobre el Negro. Inongo-Vi-Makombè demuestra finalmente la capacidad del Negro a reaccionar y a tomar posición ante cualquier dificultad o situación que no le encante, sin tener miedo a nadie. Ese rechazo abarca otros aspectos como la religión y la economía.

III.2. La denegación al paternalismo económico

Es una estrategia de que se vale la diáspora para focalizar más interés en lo propio. No es una política de ensimismamiento, pero sólo una forma de anticonformismo para hacerle presión al Blanco llevar una cooperación que descansaría en la igualdad, en vez de una supeditación económica. Ya es una respuesta por anticipación a la preocupación de Mbembe (2008), al observar que "Uno de los principales legados de la colonización ha sido poner en marcha un proceso de desarrollo que es desigual, dependiendo de las regiones y de los países implicados" (p. 178).

En *Rebeldía*, los primeros índices de rechazo a la exportación de los productos hacia Europa es el fomento relativo al rechazo del Africano a seguir produciendo los productos como el cacao y el café, y que no consume directamente. Dicen que "África no podía seguir esforzándose en producir cosas como el café, el cacao, etcétera, productos que alimentaban a los niños de Occidente, mientras ese mismo producto mataba de hambre a los niños de África" (Inongo-Vi-Makombè, 1997, p. 125). Eso deja trasparentar claramente la postura de la diáspora a focalizar más atención al desarrollo local. Su intención profunda no es negarse a seguir cosechando esos productos, pero se quiere sacar mayor beneficio de los mismos transformándolos. Los logros de la denegación a la extroversión pueden aparecer también en el rechazo a la explotación petrolífera. El hecho de negarse a exportar las riquezas del subsuelo es una manera de desvelar dos principales motivos: eva-

luar el nivel de competencias de los tecnócratas africanos y redefinir las cláusulas de los contratos entre las multinacionales y los países africanos sobre la explotación del subsuelo. Inongo-Vi-Makomè (1997) habla de un cambio fundamentado en un "trato justo de igual a igual" (p. 104).

III.3. La hibridación sociocultural

Es una de las estrategias que propone la diáspora africana. Es el uso simultáneo de los elementos culturales y tradicionales del Negro, al mismo nivel que los del ajeno. Consiste en la mescla sistemática y sistémica de algunos ingredientes africanos con los del Occidente. Eso se debe al actual contexto de globalización, donde el diálogo cultural y el multiculturalismo resultan operatorios en la integración internacional. Dicho esto, las sugerencias del hibridismo conciernan el modo de vida, las lenguas, la medicina y las religiones.

El modo de vida del Negro conlleva rasgos de modernidad en todos los ámbitos. Dado la imposibilidad de volver totalmente la espalda a la vida moderna, hay una invitación a equiparar modernidad y tradición porque "la cultura africana no estaría viva si no tuviese en cuenta la ciencia y la tecnología modernas" (Máté Kovacs y al., 2009, p. 25). La integración de lenguas maternas en los sistemas educativos es inherente porque "Aucun écrivain digne de ce nom ne peut être indifférent au destin de n'importe quelle langue, à commencer par sa langue maternelle. Pour la plupart des écrivains à travers le monde, il n'y a jamais le moindre conflit, la langue maternelle étant aussi celle de l'écrit" (Achebe Chinua, 2013, p. 116).

Los sujetos culturales abogan por la práctica de las religiones ancestrales y ajenas. Kâ Mana (2001) recomienda el retorno al camino "dont nous espérons qu'il conduira la théologie africaine à s'enraciner dans ses propres sources sans se détourner de la chance inouïe que Dieu nous accorde aujourd'hui d'être en contact avec tous les peuples du monde, avec toutes les cultures et toutes les civilisations de la terre" (p. 63). A pesar de ello, el Africano debe ser muy prudente a la hora de integrar o de practicar otras regiones.

CONCLUSIONES

El trabajo titulado "reconstrucción y/o desconstrucción de las utopías africanas en *Rebeldía* de Inongo-Vi-Makomè" ha girado alrededor de esta problemática: ¿Existe una reconstrucción o una desconstrucción de las utopías africanas en *Rebeldía*? Como respuesta, se confirma que existen muestras de reconstrucción y de desconstrucción de las utopías en *Rebeldía*. Sin embargo, esa oposición no obstaculiza en nada el proyecto idealizado. En cambio, impulsa, estimula y dinamiza la concientización del Africano de sus diversos límites. El objetivo de dicha dicotomía es moldear el sujeto cultural africano con miras a responder a las necesidades y a las aspiraciones de su pueblo. En esta línea de reflexión, corroboramos con Kwame Nkrumah (1972) cuando observa que "L'Afrique est le centre de la révolution du monde noir : tant qu'elle ne sera pas unie sous un gouvernement socialiste unifié, les hommes noirs du monde entier n'auront pas de foyer national. C'est autour de la lutte des peuples africains pour la libération et l'unité du continent qu'une authentique culture négro-africaine prendra sa forme" (p. 107).

BIBLIOGRAFÍA

- ANTA DIOP, C. (1981). *Civilisation ou barbarie*. éd. Présence Africaine.
- ARENDT, H. (1982). *Les origines du totalitarisme : L'impérialisme*. éd. Fayard.
- BAUMAN, Z. (2022). *Retropía*. Éd. Paidós.
- BERNERI, M.-L. (2019). *Journey Through Utopia. A critical Examination of imagined worlds in western literature*. Éd. PM Press.
- CHEVRIER, J. (2007). Introduction. Quarante ans de littérature africaine : de la Sorbonne à Barbès, *Cahiers de l'Association internationale des études française*, (nº 59). pp. 89-95. éd. Belles Lettres.
- CHINUA, A. (2013). Éducation d'un enfant protégé par la couronne. éd. Actes Sud.
- CROS, E. (2005). *La sociocrítica*. éd. Arco/Libros.
- CROS, E. (1982). *Propositions pour une sociocritique*. éd. CERS.
- "DRAE". (2001). éd. Espasa Calpe.
- GUILLAUMIN, C. (1972). *L'idéologie raciste : Genèse et langage actuel*. éd. Mouton.
- INONGO-VI-MAKOMÈ. (1997). *Rebeldía*. éd. Biblària.
- KÄ MANA. (2001). *Le souffle pharaonique de Jésus-Christ*. éd. Sherpa.
- LEDOYEN, A. (1998). *Le racisme. Des définitions aux solutions : un même paradoxe*. éd. Boréal.
- MAH, A. (2019). *Vale vo nsangui* de Inongo-Vi-Makomè y *Aux Etats Unis d'Afrique* d'A.A. Waberi : Dos expresiones literarias del utopismo africano. *Revista del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Escuela Normal Superior de Yaundé*. (vol. 002). pp. 19-31. éd. Ifrikiya.
- MALELA, B.-B. (2008). *Les écrivains afro-antillais à Paris (1920-1960)*. éd. Karthala.
- MÁTÉ KOVACS & al. (2009). *Políticas culturales en África. Compendio de documentos de referencia*. éd. AECID/OCPA.
- MATORELL CAMPOS, F. (2021). Nueve tesis introductorias sobre la distopía. *Cuadernos de Filosofía*, 7 (2) 11-13. httpp://dx.doi.org/10.7203/qfia.7.2.20287.
- MATTELART, A. (2009). *Un mundo vigilado*. éd. Ariel.
- MBEMBE, A. (2008). Al borde del mundo. Fronteras, territorialidad y soberanía en África. *Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales Traficantes de Sueños*. Traducido por Malo Marta & al. pp. 167-196.
- MORE, T. (1516). *Utopie*. Sin casa editorial.
- NKRUMAH KWAME, (1972). *La lutte des classes en Afrique*. éd. Présence Africaine.
- SHMUEL TRIGANO, (2012). *La nouvelle idéologie dominante. Le post-*

modernisme. éd. Hermann.

— TREVIÑO CONTRERAS, O. -A. (2022). *La tensión recursiva entre utopía y distopía: un análisis estético-semiótico de tres filmes de ciencia ficción* [Tesis de doctorado en Filosofía, Universidad Autónoma de nuevo León].

XIII

Didactique

Estudio comparativo del español en Senegal y en Gabón en la enseñanza secundaria

Antoine KAMA Doctorando
Universidad Gaston Berger
Saint Louis (Senegal)
antoinio80@yahoo.fr

Resumen

El español es una lengua extranjera en Senegal como en Gabón. Después de la Conferencia de Addis Abeba en 1961, muchos países africanos tuvieron que obedecer a las recomendaciones de africanización de la escuela, introduciendo en sus diferentes programas unas realidades del continente. Eso obedecía a una voluntad de preservación del patrimonio y de afirmación o de defensa de la identidad cultural a través de la escuela.

Entonces, para llevar a cabo tal misión, los decisores de políticas educativas, a través de su Carta de Orientación, atribuyeron tres objetivos esenciales a la enseñanza del ELE: el lingüístico, el comunicativo y el cultural. Para suscitar la interculturalidad, recomendaron finalmente la introducción de soportes pedagógicos que tratan tanto de España y América Latina como de África.

Este artículo, se focalizará en el español en Senegal y en Gabón en la enseñanza secundaria haciendo un estudio comparativo de las finalidades, de los objetivos de la enseñanza y del aprendizaje, de los retos, basándose en el método comunicativo. Entonces, la reflexión se llevará entorno a las preguntas siguientes: ¿Cuáles son las finalidades y los objetivos de la enseñanza y aprendizaje del español en ambos países? ¿ Cuáles son los principales retos ?

Palabras Clave
El español, enseñanza secundaria, Senegal, Gabón, finalidades, objetivos, retos

Abstract
Spanish is a foreign language in Senegal, as in Gabon. After the Addis Ababa Conference in 1961, mamy African countries had to comply with the recommendations for the Africanization of schools, introducing realities of the continent into their different programs. This was due to a desire to preserve heritage and to affirm or defend cultural identity through the school. Therefore, to carry out such a mission, educational policymakers, through their Charter of Orientation, attributed three essential ojectives to the teaching of ELE: the linguistic, the communicative and the cultural. To foster intercultural understanding, they ultimately recommended the introduction of educational materials that address both Spain and Latin America as well as Africa.

This article will focus on Spanish in Senegal and Gabon in secondary education, making a comparative study of the purposes, the objectives of teaching and learning, and the challenges, based on the communicative method. Therefore, the reflection will focus on the following questions: What are the aims and objectives of teaching and learning Spanish in both countries? What are the main challenges?

Keywords
Spanish, secondary education, Senegal, Gabon, aims, objectives, challenges.

Short Bio

Antoine KAMA Doctorando por la Univerdad Gaston Berger de Saint Louis Senegal Profesor de español en enseñanza secundaria de SenegalProfesor asociado por la Universidad Iba Der Thiam de Thies

Diploma: Título oficial de Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Europea del Atlántico, Santander, España (Junio de 2019).Colabora con varios grupos de investigaciones a nivel nacional como internacional.

ORCID: 0009-0005-9644-112X

Unas referencias bibliográficas

KAMA, A. (2019) : «Diseño de un curso de ELE de nivel A2 del MCER basado en el enfoque por tareas para alumnos senegaleses» para conseguir el título oficial de Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Europea del Atlántico, Santander, España.

KAMA, A. (2021) :» Éducation et pandémie de la Covid-19 au Sénégal : enjeux et perspectives pour l'enseignement à distance». E-COLLOQUE INTERNATIONAL, ENS, GABON

KAMA, A. (2023) : «Logros y retos de la enseñanza de ELE en Senegal» VII Coloquio Internacional «Maestras de Pueblos originarios, rurales, africanas y afrodescendientes» de la mesa 4 Maestras Africanas, UNAG.

KAMA, A. (2024) : «El español en Senegal y en Gabón» VIII Coloquio Internacional «Maestras de Pueblos originarios, rurales, africanas y afrodescendientes» de la mesa 4 Maestras Africanas.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del E/LE, se inició en los años 40 (Ndoye, 2006; Faye y Ngom, 2014), y en aquel entonces sigue las directrices del sistema francés de la Educación Secundaria. Junto a otros idiomas como el italiano, el alemán o el portugués se ha empezado con la enseñanza del español como lengua extranjera a partir del tercer curso del colegio (ESO). En esta etapa, el alumno tiene que escoger tan solo una lengua extranjera entre todas las posibilidades. Varios senegaleses se interesan por la cultura africana, la de Latinoamérica a causa de los antecedentes históricos. Los que siguen con el aprendizaje del español en la universidad lo hacen por motivos profesionales (profesor, traductor…). Los motivos por los que se enseña español se encuentran también bien especificados en el programa específico que fue concebido por la Comisión Nacional de Español y publicado en el año 2006 por el Ministerio de Educación, a través de la *Inspección General de Educación Nacional* (IGEN). En Gabón la lengua oficial es el francés, es la lengua de la administración, de los negocios y de la comunicación entre los gaboneses. El francés se ha impuesto sobre todo como lengua de la enseñanza y como símbolo de la adopción del sistema educativo de Francia. En este sistema se enseñan las lenguas extranjeras como el inglés, el español, el alemán y el italiano, ignorando las lenguas africanas. El español tiene el estatuto de segunda lengua extranjera, después del inglés en el sistema educativo de Gabón. Su enseñanza empieza en el tercer año del nivel secundario y se extiende hasta el doctorado en la universidad. ***«La*** *enseñanza del español en los institutos de Gabón empezó en 1951 en el Instituto «Bessieux». La enseñanza de dicha lengua extranjera se fue extendiendo y generalizándose a medida que se construyeron institutos».*

Existen dos instituciones que regulan la enseñanza del español en la etapa secundaria que dependen del Ministerio de Educación Nacional (MEN).Por una parte hay la Inspección General de Pedagogía (IGP), la entidad que se encarga del control y la evaluación del docente, así como de la aplicación del programa; por otra parte, encontramos el *Instituto Pedagógico Nacional (IPN),* que tiene como misión la investigación aplicada sobre las diferentes materias impartidas en la enseñanza secundaria reglada *(Avome Mba, 2006, p.70).*Estos organismos se encargan de garantizar la organización de talleres, seminarios o conferencias que contribuyen a la formación continua de los profesores. Además, son los responsables de la elaboración de documentos oficiales; la renovación de los contenidos temáticos de los programas cada dos años, así como de cualquier iniciativa de renovación y de diseño de material adaptado. La enseñanza del español está sujeta a las instrucciones oficiales del IPN, que se inspiran en los programas de español franceses, para poder garantizar el reconocimiento de los títulos de enseñanza gaboneses en Francia.

Este artículo, se focalizará en el español en Senegal y en Gabón en la enseñan-

za secundaria haciendo un estudio comparativo de las finalidades, de los objetivos de la enseñanza y del aprendizaje, de los retos, basándose en el método comunicativo. Entonces, la reflexión se llevará entorno a las preguntas siguientes: ¿Cuáles son las finalidades y los objetivos de la enseñanza y aprendizaje del español en ambos países? ¿ Cuáles son los principales retos ?

I. El español en senegal

I.1. El español en la enseñanza media

Senegal está organizado en 14 regiones administrativas. Cada región tiene colegios e institutos públicos y privados donde se enseña español. La enseñanza del español en Senegal se inscribe perfectamente en el marco definido por la Ley de Orientación, que se centra en el enraizamiento en nuestros valores culturales y la apertura a otras culturas. Senegal es un país francófono subsahariano de gran diversidad étnica y lingüístico-cultural. En la actualidad *, se enumeran más de treinta lenguas vernáculas afiliadas a la familia nigero congolesa de las cuales 21 están codificadas y gozan de un estatus científico estable (Diouf, Ndiaye y Diémé, 2017; Diop, 2022).* El wolof es la lengua vehicular hablada por más del 90% de la población. Segunda lengua, lengua oficial y de escolarización, el francés se imparte, en el sistema educativo de Senegal, desde el parvulario hasta la universidad. La enseñanza primaria empieza a los 6 años y consta de 6 cursos. En la enseñanza media repartida en 4 cursos, los alumnos comienzan a aprender obligatoriamente el inglés como primera lengua extranjera. Al iniciar el tercer año, cursan, de manera optativa, el español como lengua extranjera en detrimento de idiomas como el alemán, el árabe, el italiano, el portugués y el ruso.

Por tanto, el aprendizaje del E/LE, iniciado en los años 40 (Ndoye, 2006; Faye y Ngom, 2014) es muy codiciado en la oferta curricular en lenguas en el sistema escolar de Senegal. Prueba de ello es el alumnado cada vez más creciente, estimándose *el número de discentes en unos 497590, con una representación femenina de un 54%*

*El alumnado de E/LE de Senegal ocupa el segundo lugar en África subsahariana, detrás de Costa de Marfil que cuenta unos 566178 alumnos (Instituto Cervantes, 2021; Mbengue, 2022).*La enseñanza / aprendizaje del E/LE en Senegal *cuenta con un profesorado* muy comprometido y cristaliza el interés científico y didáctico de muchos estudiosos.

En este ciclo, el aprendizaje del español dura dos años, es decir, en clase de cuarto (4º) y en clase de tercero (3º). Obedece a un programa específico que fue concebido por la Comisión Nacional de Español y publicado en el año 2006 por el Ministerio de Educación, a través de la Inspección General de Educación Nacional (IGEN).Los temas o centros de interés, se seleccionan dentro del siguiente listado: individuo, identidad personal, relaciones personales, alimentación, educa-

ción, trabajo, ocio, información y medios de comunicación, vivienda, servicios, compras, ventas y establecimientos, salud e higiene, viajes, alojamiento y transporte, economía e industria, ciencia y tecnología, política y sociedad, actividades artísticas, religión, geografía y naturaleza. Después de esta breve presentación del programa de español en la enseñanza media en Senegal, cabe señalar que lo que se requiere del alumno al salir del primer ciclo de enseñanza es:

- Saber leer y pronunciar correctamente frases.
- Saber escribir, comprender y expresarse en un español sencillo.
- Dominar los contenidos gramaticales y léxicos básicos.
- Tener nociones sobre la cultura y civilización hispánicas.

Los créditos horarios fijados para la ejecución de dicho programa son de tres horas semanales tanto en cuarto como en tercero. Los libros utilizados para el primer ciclo son de la colección *Horizontes*, que existe tanto para el nivel de cuarto como de tercero.

No obstante, el profesor puede utilizar textos de otros manuales y diarios, fotocopiarlos y distribuirlos a sus alumnos. Pocos alumnos poseen libro propio. Cabe subrayar que las aulas suelen tener (entre 40 y 80 alumnos).También falta el material didáctico impreso y el profesor tiene que adaptarse para llevar a cabo sus actividades. El método de aprendizaje recomendado es el método comunicativo.

I.2 El español en el segundo ciclo (en el instituto)

Los programas propuestos para el segundo ciclo se han elaborado en respuesta a las preocupaciones de los Estados Generales de Educación y Formación, y también para tener en cuenta la evolución de las Ciencias de la Educación en lo que respecta a la redacción de los programas y las necesidades de la Educación y la Formación, tal y como se desprenden del análisis de la nueva Ley no 91-22 de 16 de febrero de 1991 sobre la Política Nacional de Educación. El español en la enseñanza secundaria obedece a un programa específico que fue concebido por la Comisión Nacional de Español y publicado en el año 2006 por el Ministerio de Educación, a través de la Inspección General de Educación Nacional (IGEN).

En este ciclo, la enseñanza del español dura tres (3) años (segundo «seconde», primero «première» y bachillerato «terminale») y se profundiza lo aprendido y adquirido anteriormente en la clase de «terminale». Los objetivos son casi los mismos que los del programa anterior pero además se estudian la literatura y la civilización hispánicas. En clase de segunda «seconde», los temas tratados son estudios regionales, geográficos y sociales en España: estudios regionales (Cataluña; Andalucía; País Vasco y Castilla); Sociedad española contemporánea; cambios políticos y económicos en España. Tocante a América Latina se estudia : Estudio geográfico (Perú, México); problemas actuales de América Latina. En classe de première» , se estudian temas como el Siglo de Oro, la Invasión de Napoleón, el

período 1898-1936, la juventud y sus problemas. Por lo que se refiere a América Latina los temas propuestos son: descubrimiento, colonización, emancipación y los problemas actuales. En clase de Bachillerato «terminale», se estudia en literatura la picaresca y otros temas históricos como la Guerra Civil española, autonomismo y separatismo y otros como los problemas contemporáneos (la inmigración, el paro, la emancipación de la mujer, la delincuencia juvenil, etc.), Opresión y Liberación en América Latina, La poesía hispanoamericana (Nicolás Guillén, Rubén Darío, Pablo Neruda, etc.). Al final de este ciclo, el alumno debe ser capaz de comunicar más fácilmente en español, comprender y dominar ciertos aspectos y estar listo para hacer una carrera universitaria. El alumno también tendrá una apertura a la cultura hispánica.

Por lo que se refiere al español en la enseñanza técnica y profesional, se proponen temas más profesionalizados relacionados con el mundo de los negocios. Teniendo en cuenta la importancia del idioma en este sector, sobre todo el turístico, la Comisión Nacional de Español preconiza aumentar los créditos horarios y coeficientes.

El español en la enseñanza secundaria obedece a un programa específico que fue concebido por la Comisión Nacional de Español y publicado en el año 2006 por el Ministerio de Educación, a través de la Inspección General de Educación Nacional (IGEN). La enseñanza del español en nuestro sistema educativo no solo tiene como objetivo preparar a los alumnos de bachillerato para los exámenes de acceso a la universidad, sino sobre todo formar futuros hispanohablantes competentes al finalizar su educación secundaria (traducción propia)

Desde las prescripciones oficiales y el programa de español del segundo ciclo de enseñanza secundaria, se contempla lo siguiente:

- Preparar al alumno para abrirse a otras culturas, especialmente a la hispánica ,y apropiarse de la lengua extranjera para hablar de su entorno y de su propia cultura de acuerdo con las recomendaciones de los Estados Generales de la Educación y de la Formación;
- Ayudar al alumno a adquirir un cierto dominio de la lengua española que facilite su integración en la vida laboral, en un mundo que tiende a hacer del multilingüismo una exigencia del momento.
- Desarrollar al máximo la capacidad de comprensión oral y escrita del alumno por una parte y la expresión oral y escrita por otra parte. Los intercambios o debates de ideas en clase entre alumnos y entre alumnos y profesores ayudarían a mejorar las destrezas orales.
- Capacitar al alumno para adquirir un nivel que le permita comunicarse en lengua española y cumplir con los requisitos y estándares de exámenes y oposiciones nacionales e internacionales.

El objetivo general de la enseñanza del español es la comunicación. Al final del curso, el alumno deberá ser capaz de comunicar eficazmente en español. Si se alcanza este objetivo general, esto significa que el alumno domina aspectos de la lengua: léxico, gramática y pronunciación. Lo requiere tener cierta capacidad con las destrezas. El método comunicativo es la metodología vigente en la enseñanza secundaria en Senegal. Hemos analizado el programa de español específico del segundo ciclo publicado en 2006.

II. El español en gabón

II.1. La enseñanza de lenguas extranjeras en Gabón

El sistema educativo de Gabón fue heredado en 1960 del sistema educativo del colonizador francés. La escuela colonial tenía tres objetivos: *civilizar, afrancesar y formar a la elite local (OKOME, 2007).* Tras la independencia, las nuevas autoridades de Gabón hicieron esfuerzos para reformar su sistema educativo y adaptarlo a las necesidades reales y propias de un país independiente que debía enfrentarse con el reto de salir del subdesarrollo en que se encontraba.

Entre 1966 y 1983, *se adoptaron varias disposiciones para transformar el sistema educativo en una herramienta capaz de aportar soluciones a los problemas sociales, económicos y políticos del país (NGOU-MVE, 2014).*

A pesar de las recomendaciones del Foro Nacional de 1983 sobre la situación general de la enseñanza en Gabón, los programas de enseñanza del país siguen siendo muy cercanos a los de los franceses y toman muy poco en consideración las realidades sociales, económicas y culturales del país. A partir de mitades de la década de los 80 una crisis económica internacional afectó Gabón, lo que se tradujo en una disminución de las inversiones públicas y por lo tanto del presupuesto para la educación.

El Gobierno celebró en mayo de 2010 otro gran foro nacional sobre la refundación de todo el sistema educativo de Gabón. Este foro desembocó en la adopción en el año siguiente de la Ley de Orientación General de la Educación, de la Formación y de la Investigación o Ley nº 21/2011. Las recomendaciones de esta ley abren un abanico de lenguas extranjeras mucho más grande, que incluye el chino, el árabe, etc. Esta apertura se debe a la voluntad de los nuevos dirigentes de abrir el país al mundo como medio para hacer de Gabón un país emergente (NGOU-MVE, 2014).

La importancia actual de la enseñanza de lenguas extranjeras en las nuevas disposiciones se manifiesta también en el hecho de que todos los centros de educación, de formación y de investigaciones deben tener, entre otros espacios, un laboratorio para la enseñanza de estos idiomas.

II.2. La enseñanza del español en la secundaria

II.2.1. Finalidades y objetivos de la enseñanza y aprendizaje del español

II.2.1.1. Finalidades

Las finalidades en materia de la enseñanza en Gabón corresponden a los principios mediantes los cuales el país identifica y vincula sus valores. Son orientaciones que, a largo plazo dirigen el sistema educativo. La enseñanza contribuye *«al desarrollo armonioso del alumno y a una mejor integración social y cultural; también permite su arraigo cultural»*. Por consiguiente, *«sus métodos, sus programas y sus contenidos deben adaptarse a la económica, científica, tecnológica, social y cultural de Gabón y de su entorno continental e internacional.»*

Tomamos en cuenta dos preocupaciones que debe respetar toda enseñanza en Gabón: el completo desarrollo del alumno y la apertura al extranjero. En efecto, el docente debe trabajar para que el alumno gabonés integre su cultura y las de los demás. Entonces, la intención de propiciar y consolidar la identidad cultural en el discente gabonés se justifica. Sin embargo, cabe comprobar si los objetivos y el programa mismo de la enseñanza del español en Gabón obedecen a la Ley de Orientación;

II.2.1.2. Objetivos

Los objetivos traducen las finalidades y orientan a los profesores en su acción educativa. Según la nueva ley de Orientación para la enseñanza en República Gabonesa (1994), los programas oficiales señalan tres objetos: el objetivo lingüístico, el objetivo cultural, el objetivo comunicativo. Tocante al objetivo lingüístico en el primer ciclo de la enseñanza media, se trata de ejercitar al alumno en la comprensión oral y auditiva, en la expresión oral y escrita, en la pronunciación correcta de fonemas. Se trata de enseñar al alumnado elementos estructurales básicos del español para prepararle para el segundo ciclo. Tocante al objetivo cultural :

Se orienta hacia el mundo hispánico pero concediendo cierto interés a los rasgos gaboneses y africanos. Se trata de poner de relieve a la vez las especificidades y las similitudes de las diferentes culturas que están en contacto.

En cuanto al objetivo comunicativo, toma en cuenta los diferentes discursos en situaciones reales de comunicación. En el segundo ciclo, los conocimientos ya adquiridos permiten al alumno mejorar sus capacidades en la comprensión, la práctica de la lengua oral y escrita, a fin de desarrollar su autonomía en la expresión.

II.2.2. Programa del segundo ciclo

El segundo ciclo necesita especial atención. El programa que todavía se utiliza en el segundo ciclo fue elaborado en marzo de 1991. Solo el del primer ciclo fue

reactualizado en noviembre de 2004. De antemano podemos decir que es caducado porque no toma en cuenta las orientaciones de la Carta, y sobre todo que esta fue redactada en 1995. Por eso, no es extraño que no incluya el objetivo comunicativo añadido en la Carta de Orientación. Si tenemos en cuenta la reforma propuesta por los Estados Generales de la Educación de 1983, notamos la misma inadecuación. El programa de español no respeta las finalidades socioculturales de la enseñanza en Gabón. El programa cultural del segundo ciclo estudia el mundo hispánico (España y América Latina). Podemos decir que el programa del español tal como es, no puede propiciar la identidad cultural en el alumno gabonés.

Los docentes gaboneses explican que la dificultad de una pedagogía intercultural viene de la utilización de un material no adaptado sacado de manuales extranjeros. En efecto, las encuestas realizadas por los alumnos profesores de la Escuela Normal Superior demuestran, por ejemplo, que 95,34% de los profesores de ELE piensan que los manuales de oficiales utilizados no disponen de soportes que permitan la práctica de la interculturalidad desde la perspectiva gabonesa. Otros estudios como el de Magali Ngomo Mve indicaron que 88,23% de los alumnos interrogados durante su investigación pensaban que el «español representa un instrumento de comunicación que permite descubrir el mundo hispanófono», Así, se ve que la temática de una educación intercultural no es una nueva aspiración al nivel del departamento Español de la Escuela Normal Superior. Tal como subrayaba la profesora Véronique Solange OKOME BEKA en *el plaidoyer pour un nouvel enseignement de l'espagnol langue* **étrangère** *au Gabon co*mo en *Interculturalidad y en enseñanza de ELE en Gabón*, Gabón ya no debe limitarse en una utilización a ciegas de manuales extranjeros, si quiere lograr la contextualización y alcanzar sus propios objetivos educativos. Siguiendo en la misma óptica, echamos un vistazo al Programa del español del segundo ciclo que también es un documento oficial editado por el IPN para alcanzar los objetivos y las finalidades previstos por la Carta de Orientación. Este programa presenta la programación temática y gramatical anual de cada clase del segundo ciclo sea 2nde, 1ere, Terminale. Destacamos la poca presencia de temas afro hispanistas en los programas gaboneses.

En una perspectiva intercultural, las progresiones de ELE deben presentar una programación equilibrada de manera que haya visibilidad de la dimensión africana. El paternalismo cultural mantenido por los manuales será significativo, cuando los propios africanos decidan atender sus objetivos de enseñanza. Actualmente, lo que se debe cuidar en los programas de ELE en Gabón, es que no haya ninguna supremacía de las temáticas relativas a España en comparación con África y América Latina.

II.3. La Ley de Orientación y la enseñanza del español en Gabón

El proceso evolutivo de la historia de Gabón muestra que desde los años sesenta, el país ha cambiado de estatuto, pasando de la situación de colonia a la de país independiente. Pese a la independencia, Gabón mantiene sus relaciones con Francia, su antiguo país colonizador. La cooperación entre ambos países se expresa en la política, la economía y aun en la educación. Asimismo, Francia proporciona a Gabón mucha herramienta educativa. A partir de la cooperación se introdujo la enseñanza de las lenguas extranjeras entre las cuales, el español como Lengua Extranjera. En realidad desde la firma del pacto de africanización en 1961 en ADDIS-ABEBA, la necesidad de tener su propio modelo de ciudadano hizo que, en 1966, Gabón decidiera crear su propia constitución educativa, o la llamada Ley de Orientación 16/66. Esta ley es el primer documento oficial que regula la enseñanza/ aprendizaje en el territorio gabonés durante el período postcolonial. Fue elaborada el 9 de agosto de 1966, y, determina tanto el modo de funcionamiento del sistema educativo de Gabón como el género de los alumnos que las autoridades educativas de aquel entonces querían formar. Pues, la relación que tiene con la nueva ley de orientación especialmente la del 21/2011 es que ambas mencionan de manera concreta que toman en cuenta las realidades socioculturales del aprendiz gabonés no solo en el sistema educativo sino también en los programas oficiales de enseñanza de Gabón. Ya en 1983 en los «États généraux de l'Éducation et de la Formation» preocupándose por los valores culturales del aprendiz que son significativos, el Ministro Martin Bongo afirma: *«hace falta pensar en nuevos objetivos de educación correspondiendo a nuestras costumbres, tradiciones, al genio de nuestra cultura»*. Esta nueva visión de la educación reforzó los objetivos asignados a la enseñanza/ aprendizaje del ELE y como en Francia, el objetivo cultural se volvió en uno de los más significativos.

Para evitar confusiones sobre el objetivo cultural, la lettre d'orientation aconseja que sea *«convencionalmente orientado hacia el mundo hispánico pero dando ahora cierto interés a los rasgos culturales gaboneses y africanos, contribuyendo así en el desarrollo del discente gabonés. Se tratará a la vez de poner de relieve las especificidades de las diferentes culturas en contacto.»*

III. Retos del español en ambos países

III.1 Las dificultades, los retos del español en Senegal y en Gabón

Analizaremos las dificultades de índoles múltiples. Por lo que respecta a las dificultades de índole metodológica, cabe empezar señalando que la comisión pe-

dagógica estipula en los textos que rigen la enseñanza del español que el método de enseñanza es el comunicativo.

La enseñanza tiene como objetivo desarrollar las cuatro destrezas que consta el enfoque moderno de la enseñanza de lenguas, el enfoque comunicativo. Benítez Rodríguez comenta que partiendo de la investigación etnográfica que realizó en el terreno, llegó a la conclusión de que *"en realidad lo que se hace en clase dista mucho de ser lo que se preconiza, lo que se recomienda" (2010:245).*

Las dificultades de poner en práctica el método comunicativo se deben a numerosos factores entre los cuales destacamos: el número pletórico de los alumnos en el aula (más de 50 alumnos en algunas clases) y la *"carencia en formación didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras por lo que se extrapola el modelo gramatical de estudio del francés" (2010:245)*. Por lo que se refiere al material didáctico, la Comisión pedagógica optó por el uso de la colección de elaboración marfileña *Horizontes*. Junto a este manual, se deja la posibilidad al profesor de usar otros manuales y / o textos de otras fuentes como *¿ Qué tal Carmen? Caminos de idioma, Sol y sombra, Lengua y Vida, Gente*, diarios, etc. *Horizontes* es una edición de costa de marfil y es un manual africano oficializado en la enseñanza de ELE en Senegal. Según Okome Beka (2007), en contraposición a unos manuales europeos, *Horizontes* aparece mucho más completo que sus homólogos europeos y tiene una inclinación hacia las tres áreas del mundo hispanohablante: Europa, América y África. Horizontes es el primer manual concebido por y para África en opinión de Okome Beka; toma en cuenta el mundo africano en el aprendizaje del español en África. Como escribe Papa Mamour Diop

[...] los valores son cualidades que consiguen que alguna persona o cosa sea apreciada. Son entidades objetivas y valoradas por un sujeto o, quizá también, referidas a él mismo. Cuando un sujeto posee este valor, él mismo se convierte en estimable para el resto de personas y grupos.

A continuación, este autor se refiere a algunos requisitos previos, de orden institucional y curricular para la promoción de una educación a/ y/por los valores en África, en el siglo XXI (Diop, 2017):

- Una africanización de los manuales y la adopción de una perspectiva intercultural (África, España, América Latina)
- Una contextualización de los programas atentos a los valores endógenos (sociales, religiosos) y occidentales, universales (cívicos, democráticos, tecnológicos, de autonomía e iniciativa personal).
- La promoción en los planes curriculares, de la educación para el desarrollo sostenible, la educación para la ciudadanía, la educación para la preservación de los valores tradicionales y la educación a la diversidad y la interculturalidad.
- La promoción de una literatura hispanoafricana o afrohispánica: producción en lengua española de literaturas locales y traducción de obras de autores africanos al español.

— La adopción del enfoque por competencias y la pedagogía de la integración en pro del desarrollo integral del alumno basado en la construcción del saber, del saber hacer y del saber ser.

Finalmente, tal y como plantean Eugénie Eyeang (2014), Véronique Solange Okome-Beka (2014) y Papa Mamour Diop (2017), urge revisar los programas y contextualizar los contenidos para tomar en cuenta los valores y prácticas sociales de referencia propiamente africanos.

La falta de actualización de los manuales didácticos, la escasez de estos materiales y de recursos didácticos y libros de carácter general en español es un problema significativo. Además no podemos olvidar la falta de bibliotecas destinadas al español y la falta de recursos para integrar las TIC en las aulas. No obstante, muchos docentes tratan de relacionar sus actuaciones docentes con la realidad del contexto para que sus clases sean dinámicas, aunque resulta una tarea bastante difícil de alcanzar.

El difunto *Amadou Ndoye (2007) señala que para subsanar algunos problemas contextuales, se recomienda a los profesores que formen, según la zona geográfica donde trabajan, células o seminarios pedagógicos para hablar, para discutir y plantear problemas pedagógicos que encuentran en las aulas*. El mismo autor comenta que el gobierno senegalés junto con el profesorado y el alumnado realizan muchos esfuerzos para difundir la lengua española en Senegal, hecho que se considera como un honor, una oportunidad, un gran paso para España. Como bien se pregunta Amadou Ndoye (2007), *"si se despertara a Cervantes y se le dijera que la ruta del Quijote pasa también por Senegal, ¿lo creería? o ¿pensará que se trata de una broma? Es probable que pregunte : '¿Dónde cae Senegal?"* En la misma línea, comenta que "deseamos que el mundo hispánico se entere de que existimos y queremos intercambios con él." Se requiere, pues, un papel más activo de España en el tema de la difusión del español en Senegal. En la perspectiva de la importancia del español Okome Beka (2007) subraya que:

> Pendant très longtemps, l'espagnol a **été** considéré au Gabon comme une langue de «seconde zone**», une** langue «de désœuvrés**». Ceci** est la conséquence de la grande présence des **émigrés Équato-guinéens** sur le territoire national gabonais. Généralement ceux-ci vivent dans les conditions très précaires et exercent pour leur survie tous les menus boulots délaissés par les Gabonais. (pp. 135-136)

Así, la enseñanza del español ha tenido que actuar frente a los estereotipos de la sociedad gabonesa que asocia esta lengua a los inmigrantes hispanohablantes de Guinea Ecuatorial que viven en zonas desfavorecidas en Libreville. La imagen que se tenía del español era el reflejo de la vida precaria de estos hispanohablantes ecuatoguineanos.

Conclusiones

El francés es la lengua oficial de Senegal pero español sigue ganando en el país. El castellano se incluye en los programas oficiales del Ministerio de Educación Nacional. La enseñanza del español en Senegal se inscribe en los objetivos de las sucesivas Leyes de Orientaciones de la Educación Nacional (LOEN), que se articula en torno a la doble perspectiva de arraigo en los valores culturales nacionales y africanos, y de apertura a las civilizaciones ajenas. Dada la larga experiencia que tiene España en la enseñanza del español como lengua extranjera, se busca contar con su apoyo en la confección y producción de manuales concebidos y realizados por nativos, como en el caso del programa « Español para extranjeros», destinado a la formación en lengua española de los inmigrantes. El aprendizaje del español en la enseñanza secundaria obedece a un programa específico que fue concebido por laComisión Nacional de Español y publicado en el año 2006 por el Ministerio de Educación, a través de la Inspección General de Educación Nacional (IGEN).

El español en Gabón gana terreno.Tiene el estatuto de segunda lengua extranjera, después del inglés en el sistema educativo de Gabón. Las finalidades en materia de la enseñanza en Gabón corresponden a los principios mediantes los cuales el país identifica y vincula sus valores. El docente debe trabajar para que el alumno gabonés integre su cultura y las de los demás aprendiendo el idioma. Los programas oficiales de Gabón señalan tres objetos: el objetivo lingüístico, el objetivo cultural, el objetivo comunicativo.

Cabe subrayar que en la enseñanza y el aprendizaje de español en secundaria en Senegal como en Gabón, el método de enseñanza vigente, es el comunicativo. Tocante a los retos del español en ambos países se destacan las dificultades de índole metodológica. Las dificultades de poner en práctica el método comunicativo se deben a numerosos factores como el número pletórico de los alumnos en el aula, la falta de soportes didácticos, la falta de actualización de los manuales didácticos, urge revisar los programas y contextualizar los contenidos para tomar en cuenta los valores y prácticas sociales de referencia propiamente africanos.

Bibliografía

- Avome Mba, G. (2006). El español en Gabón. Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007 (pp. 70-72). Círculo de Lectores Plaza & Janés.
- Avome Mba, G. (2007). La prueba escrita del español en el bachillerato: hacia un estudio de modelos de enseñanza / aprendizaje del español en Gabón. En G. Nistal Rosique y G. Pié Jahn (Dirs.), La situación actual del español en África, Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África (pp. 21-29), SIAL.
- Benítez Rodríguez, S. G. (2010). "La situación actual del español en Senegal.
- Contextos específicos para la enseñanza de ELE". En *Monográficos, MarcoELE*, *Revista de Didáctica ELE,* Nº 11, pp. 238-251.
- Diop, P. M. (2017), «De la didactología de las lenguas-culturas : una aproximación axiológica a los contenidos de ELE en Senegal**», en J. M. Hernández y E.** Eyeang (coords.), *Los valores en la Educación en África de ayer a hoy*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 109-123.
- Diop, P. M. (2022). "Para una didáctica integrada de lenguas: ejemplificación con el **área** curricular de idiomas extranjeros en Senegal". Revista X, Universidade do Parana (Brasil), Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, vol. 17, núm. 3, pp. 533-552
- Diouf, I.; Ndiaye, C.T. y Diémé, N. B. (2017). «Dynamique et transmission linguistique au Sénégal au cours des 25 dernières années». Cahiers québécois de démographie, 46, 2, 197 – 217
- Eyeang, E. (2014), «El estudio del español en los planes reglados de enseñanzas medias y superiores en el continente africano. Estudio de caso: Gabón», *Index. comunicación. Revista científica en el ámbito de la comunicación aplicada,* vol. 4, n.º 2, pp. 61-77.
- Ministère de l'Éducation du Sénégal (2006) *Programme d'espagnol du premier cycle*. Inspection **Générale de** l'Éducation Nationale. Commission Nationale d'Espagnol.
- Ndoye, E. H. A. (2007a). "La enseñanza del español en África: una oportunidad y un reto", *Actas del IV Congreso Internacional de la Lengua Española*. Madrid: InstitutoCervantes.Disponiblehttp://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/35/amadou_ndoye_el_hadji.htm [Consultado el 22 de octubre de 2015]
- Ndoye, E. H. A. (2007 b). "La enseñanza del español en Senegal". En *Fuerte ventura*
- *digital*. Disponible en
- http://www.fuerteventuradigital.com/noticias/Firmas/2007/01/24/190728.asp [consultado el 22 de octubre de 2015]

- VV. AA. (2021), *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid : Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial. Disponible en : https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/.
- Ngou-Mve, N. (2007a). Nuevos paradigmas para la enseñanza del español como lengua de investigación científica. En G. Nistal Rosique y G. Pié Jahn (Dirs.), La situación actual del español en África, Actas del II Congreso Internacional de
- Hispanistas en África (pp. 173-195). SIAL.
- Ngou-Mve, N. (2014). Situación de la enseñanza del español en Gabón. En J. Serrano
- Avilés (Ed.), La enseñanza del español en África subsahariana (pp. 233-262). Catara.
- Faye, N. y Ngom, J.M. (2014). Presencia del español en Senegal. En J.S. Avilés (Coord.). La enseñanza del español en África Subsahariana.
- Okome Beka, V. S. (2007). Plaidoyer pour un nouvel enseignement de l'espagnol langue **étrangère** au Gabon. Annales de l'Université Omar Bongo, (13), 129-156. Presses Universitaires du Gabon.
- OKOME-BEKA. V. S. (2014), «La cultura hispanófona. Punto de encuentro entre América Latina y África», *Index. comunicación. Revista científica en el ámbito de la comunicación aplicada*, vol. 4, nº 2, pp. 159-180.
- Serrano Avilés, J. (2014). La enseñanza del español en África Subsahariana: documentación y propuestas. In J. Serrano Avilés (Ed.), La enseñanza del español en África Subsahariana (pp. 15-92). Catarata.

XIV

Littérature

La rhétorique péritextuelle du Pr Jacques Fame Ndongo : la préface comme un espace de créativité, de sublimation et de légitimisation de la fonction poétique du langage

Guy Merlin NANA TADOUN (Université de Yaoundé 1)

Résumé

Adossé à un cadre théorico-méthodologique qui prend en compte les travaux (traduits) de Genette (1989 ; 2001) d'une part et d'autre part, ceux de Bokiba (1991), López-Casanova (1994), Pougeoise (2006), Matello (2014) et Tejada (2017), cette étude part des théorisations liées à la typologie paratextuelle et de l'hypothèse selon laquelle les préfaces du Pr Fame Ndongo sont un espace d'inventivité et de fermentation de la jakobsienne fonction poétique du langage. L'objectif est d'identifier et d'analyser les figures rhétoriques clés qui rendent esthétiquement pertinent le discours préfaciel de l'universitaire à la légitimité critique indéniable. Si au plan syntaxique la préséance est donnée aux calembours, au sens noble et non ignoble du terme, c'est parce que la lecture desdites préfaces, voire de ses écrits en général, laisse le lecteur rhétoriquement pantois face au travail d'artisan exercé sur le langage en perpétuelle syntonie avec la symphonie, sensible face à la pertinence sonore du matériau verbal employé, du fait d'une vision particulière de l'écriture tout court. Cette écriture est idéologiquement conçue comme un lieu où, autour des enjeux sémantiques se tissent, pour le lecteur esthète, des formes où excellent maintes figures de répétition telles que les allitérations, les assonances et les paronomases.

Mots-clés : Fame Ndongo, paratexte, préface, Rhétorique, fonction poétique

Abstract

Based on a theoretical and methodological framework that incorporates the (translated) works of Genette (1989; 2001) on the one hand, and those of Bokiba (1991), López-Casanova (1994), Pougeoise (2006), Matello (2014), and Tejada (2017) on the other, this study begins with theories related to paratextual typology and the hypothesis that Professor Fame Ndongo's prefaces constitute a space for inventiveness and the development of Jakobson's poetic function of language. The objective is to identify and analyze the key rhetorical devices that render the prefatory discourse of this academic, whose critical legitimacy is undeniable, aesthetically relevant. If, syntactically, puns are given precedence—in the noble, not ignoble, sense of the term—it is because reading these prefaces, indeed his writings in general, leaves the reader rhetorically speechless at the craftsmanship exercised on language in perpetual harmony with the symphony, sensitive to the sonic relevance of the verbal material employed, due to a particular vision of writing itself. This writing is ideologically conceived as a space where, around semantic issues, forms are woven for the aesthete reader, in which numerous figures of repetition excel, such as alliteration, assonance, and paronomasia.

Keywords : *Fame Ndongo, paratext, preface, rhetoric, poetic function*

Notice biobibliographique

Guy Merlin Nana Tadoun est Professeur. Titulaire d'un diplôme supérieur de l'Espagnol comme Langue étrangère, il est chercheur, poète polyglotte et romancier. Il est l'auteur de nombreux romans, essais et articles sur la poésie espagnole, africaine et latino-américaine. Ses recueils de poésie Mar de ébano et Equnoccio sont disponibles en version numérique chez Cervantes Virtual. Ses romans Vendredi noir à Éséka et L'abécédaire de l'amour figurent parmi ses œuvres les plus récentes. Il a reçu plus de dix prix littéraires à l'ambassade d'Espagne au Cameroun et a remporté plusieurs prix nationaux et africains de poésie et de prose. Son recueil de poésie Diálogo en voz baja a reçu une «Mention honorable» au Prix mondial Fernando Rielo de poésie mystique en 2009. Son livre Los árboles nunca mienten (Diario de un alma confinada) a remporté le premier prix de narration au «Concours 12 octobre 2021» (Jour de l'hispanité), organisé conjointement par les ambassades espagnoles de Bata et de Malabo, en Guinée équatoriale.

Préambule

S'il existe au plan théorique la préface-commentaire (plus succincte) et la préface-étude critique (plus longue) s'étalant sur une dizaine de pages (Bokiba, 1991 : 81-82), dans son ensemble, les préfaces du Pr Fame Ndongo obéissent à cette double logique, puisqu'elles oscillent entre deux et une dizaines de pages, elles se démarquent par une symphonie techniquement remarquable et analytiquement démontrable, indépendamment de leur laconisme symbolique ou de leur prolixité critique.

On le sait bien. Classiques sont désormais les lignes de Palimpsestes, Seuils et autres travaux de Gérard Genette sur la paratextualité, l'un des cinq mécanismes de sa fédératrice transtextualité dont la transcendance rappelle les développements antérieurs de Bakhtine sur le dialogisme et la polyphonie, ceux de Kristeva et Barthes autour de l'intertextualité et bien d'autres co-constructeurs de la théorie du texte. Classiques aussi, par conséquent, les notions d'épitexte et de péritexte dont font partie, entre autres paratextes, et selon la taxonomie genettienne, titres et préfaces. L'arrière-plan théorico-méthodologique intègre non seulement les travaux (traduits) de Genette (1989 : 2001), mais également ceux de Bokiba (1991), López-Casanova (1994), Pougeoise (2006), Matello (2014) et Tejada (2017).

Outre la fonction phatique ou celle de contact servant à ouvrir le canal de communication pour conduire le lecteur vers l'incipit textuel, la préface a, tout comme le titre, cet indicateur «poématique» dont parle le théoricien espagnol López-Casanova (1994 : 13), une fonction «pragmatico-informative»; laquelle présupposerait non seulement «l'interaction ou relation dialectique» entre ce paratexte et le texte, mais également la «projection sémantique» du texte sur le récepteur. Tejada (2017 : 367) ajoute à cette fonction «pragmatico-informative» la fonction dite «didactique».

Si pour Alexandra Matello (2014), l'auteur du paratexte (le préfacier) obéit généralement à plusieurs critères liés soit aux suggestions de l'auteur ou des co-auteurs de l'ouvrage, soit aux recommandations de l'éditeur, soit à l'invitation d'un tiers, «Le lecteur n'entre dans le jeu de valorisation du discours préfaciel que proportionnellement à la position qu'occupe le préfacier dans sa culture littéraire personnelle. Autrement, autant jeter ses perles aux pourceaux!» (Bokiba, 1991 : 81). Le critique l'explique auparavant dans les rapports qu'il établit entre écrivain et récepteurs de l'œuvre écrite d'une part et, d'autre part, entre préfaciers et lecteurs de la préface :

> En dehors de la considération que l'auteur voue personnellement à son préfacier, comme corolaire au critère de la notoriété de celui-ci (pour autant que le crédit qu'un lecteur accorde à un texte dépend largement de ce qu'il sait de son auteur), l'efficacité du discours préfaciel, en d'autres termes, la

> réceptivité du lecteur de la préface est tributaire de la reconnaissance qu'il a de la légitimité du préfacier. (Bokiba, 1991 : 81)

le choix fréquent du Pr Jacques Fame Ndongo est sans doute dû non seulement à la carrure qu'il a au plan académique et scientifique, mais également et surtout à la personnalité administrative qu'il incarne au plan universitaire en tant que garant de l'institution mère des savoirs, auteurs, éditeurs et tiers ne pouvant, en aucune manière, nier, du fait de sa polyvalence, l'envergure que revêt cette figure à l'échelle nationale et internationale. La légitimation de son autorité est donc validée (Bourdieu), la « légitimité du préfacier » officiellement garantie (Bokiba, 1991 : 78). Cette polyvalence se décline dans ses casquettes de poète, pédagogue, rhéteur, critique littéraire, homme politique et autorité traditionnelle.

Mais la tradition littéraire et universitaire (puisque c'est de cela qu'il est question ici) veut que ne soient mises en exergue et en branle que les facettes de l'écrivain et du critique littéraire ou « savant », en plurielle situation de préfacier d'œuvres de fiction et de revues scientifiques. La méthode choisie pour ce décryptage passe par l'analyse d'un corpus constitué des péritextes critiques de Jacques Fame Ndongo, répartis en préfaces d'œuvres de fiction d'une part et d'autre part, en préfaces d'œuvres scientifiques parmi lesquelles l'accent sera mis sur une appartenant, théoriquement parlant, à la catégorie de préfaces-études critiques (Bokiba : 1991).

Comment rendre compte de ce qui, en soi, peut-être considéré comme un premier compte-rendu de lecture, comme un second degré d'écriture lorsqu'il préface directement des fictions, voire un troisième degré puisqu'il commente, quand il s'agit des revues scientifiques, les résultats d'autres analyses d'objets culturels ? Par rapport au premier cas, notre propre métatexte (en cours de lecture) est un commentaire du sien, lui-même commentaire d'un discours premier, littéraire, romanesque. Dans le second, notre discours, sorte d'écriture au quatrième degré et non plus au troisième comme le sien, n'est que le commentaire des exégèses qu'il aura faites d'autres lectures d'œuvres appartenant aux tiers, plus ou moins connus.

En prenant pour corpus central[1] *Le printemps arabe (Prémisses et autopsie littéraire)*, l'objectif de cette étude est de mettre en lumière les stratégies stylistiques dont se sert fréquemment le préfacier pour informer le lecteur et le persuader de la pertinence des écrits à venir ou immédiatement en présence, à lire ou à relire, par rapport à l'objet questionné, en attente de lecture.

---

1 Pour une démonstration plus large, en ce qui concerne d'autres préfaces, notamment celles relatives à trois textes fictifs, nous nous limiterons, de manière passagère, à leur incipit, entendu comme le commencement de la diégèse ou d'un texte (Marchese-Forradellas, 2000 : 155), les premières lignes ou paragraphes d'un discours, presque toujours pertinents au plan stylistique et, notamment, prosodique.

En guise d'hypothèse principale, posons donc que la fonction informative et persuasive desdits paratextes a, dans son dynamisme pragmatique, quelque chose de chatoyant sur le plan du langage et de la perception du texte par un lecteur plus sensible aux sons qu'au sens, aux jeux de mots qu'à l'enjeu des intuitions en présence. À cet effet, nous subodorons que le préfacier-esthète n'oblitère point ces enjeux sémantiques et théoriques liés au discours préfaciel ; il les subordonne plutôt à la jakobsienne fonction poétique du langage, en les inscrivant sciemment, savamment et constamment, dans un moule fabuleux où, outre les figures sémantiques, consonnent fréquemment assonances et allitérations, emphases et paronomases. Cette conjecture s'appuie sur la jakobsienne vision de la fonction poétique magistralement résumée par Pougeoise (2006 : 370) exactement en soixante mots :

> L'accent est mis non sur le référent situationnel extralinguistique (les objets de la réalité extérieure désignés par les mots), mais sur la qualité sonore des mots, les allitérations, les assonances, la musicalité, les jeux de rimes, mais aussi à tout travail sur la forme. Le principe de plaisir prend le pas sur la nécessité de se comprendre pour communiquer.

Jeux de langage et enjeux sémantiques dans les préfaces du Pr Jacques Fame Ndongo : tel est, en d'autres termes, l'autre titre que l'on aurait pu donner à cette étude. Si au plan syntaxique la préséance est donnée aux calembours, au sens noble et non ignoble du terme, c'est parce que la lecture de ses préfaces tout comme celle de ses écrits en général laissent le lecteur esthétiquement pantois, sensible au travail d'artisan exercé sur le langage en perpétuelle syntonie avec la symphonie, sensible à la pertinence sonore du matériau verbal para ou péritextual, promis à la métatextualité, c'est-à-dire dans le rapport de celle-ci au texte qu'il précède, annonce et invite à la judicieuse lecture.

I. À propos des préfaces autour d'œuvres de fictions individuelles

Avant de nous appesantir sur le corpus clé de cette étude, procédons, en guise d'incipit à notre propre démonstration, à un parcours panoramique des premières phrases des paratextes relatifs aux œuvres de fiction, puis d'autres paratextes ne constituant pas le corpus central de ce travail.

I.1 *La purification d'une reine*

En ce qui concerne *La purification d'une reine*, le préfacier amorce son discours en faisant une description titrologique que gouvernent les adjectifs qualificatifs, dont la structure tétrasyllabique et vocalique, ajoutée à l'allitération en [v] et aux assonances en [i] et [u], débouchent sur un énoncé également pertinent au plan de la paronomase : « C'est le titre incitatif et mélioratif que

donne à lire et à méditer Shey Peter Mabu, PhD, dans la nouvelle aventure qui est la posture d'une écriture de la fiction» (Fame Ndongo, 2012a:15).

Dans les deuxième et troisième paragraphes aussi brefs que le premier s'accentuent l'usage de l'allitération en nasales et fricatives sonores (romanesque, miroir, promène, s'installe, scintille) et l'assonance en semi-voyelles (fleurit, récit, allégorie, ramifient)

> En puisant dans les limbes et les arcanes du genre romanesque, qui fleurit et parfume le récit ou l'allégorie, à l'instar d'«Un miroir qui se promène le long d'une grande rue» (Stendhal), l'écrivain s'installe et scintille dans la société par une vision et une projection qui fécondent et ramifient le vécu social à travers la description du réel et du surréel (Fame Ndongo, 2012a : 15).

Il appert que en plus du recours à l'intertextualité citationnelle qui rappelle, au plan métalittéraire, les figures de Barthes et Stendhal, le discours préfaciel s'orne également de rimes en «ion», perceptibles dans les mots «vision», «projection» et «description», de définitions, de synonymes et de métaphores aux parfums de fleur et de mystère.

I.2 *Lettre à Tita* (volume 2)

Si dans le texte pré-cité consonnent d'une part incitatif et mélioratif et, d'autre part, aventure, *posture* et écriture, dans le discours inaugural (paragraphe 2) de la première préface à Lettre à Tita (volume 2) de Jeanne Marie Rosette Abou'ou, reviennent les répétitions de suffixes (réalisme, naturalisme), les assonances en [u] (écriture, volume, plume) et en [i] (lire, autobiographie, dessine, combinent, imaginaire, romancière, rivières), l'allitération en [m] (monde, chemins…) et bien d'autres équivalences :

> Dans cette recréation du monde par l'imaginaire sur les chemins de l'écriture, le réalisme et le naturalisme se combinent avec l'autobiographie. Dans le second volume qu'on va lire, le tableau général qui se dessine sous la plume de cette jeune romancière, est celui d'une forêt, avec des cases, des rivières, un chemin de campagne et des activités agricoles (Fame Ndongo, 2012b : 7).

Une des caractéristiques du discours préfaciel du Pr Jacques Fame Ndongo est le recours à la citation, forme d'intertextualité qui, dès l'entame de sa préface à *Lettre à Tita* (paragraphe 2), remémore, dans une sorte de démarche métapréfacielle, la préface que Senghor fit pour Birago Diop ou celle du premier volume de l'œuvre questionnée :

Dans la préface des *Nouveaux contes d'Amadou Koumba* de Birago Diop, Léo-

pold Sedar Senghor écrit : *Tout vit, tout possède une âme.* L'affriolante *Lettre à Tita* de Jeanne Marie Rosette Abou'ou, illustre très bien cet animisme, caractéristique essentielle de la littérature africaine. Dans le premier volume, Edima révélait :

Notre cher Tita était le garant de la tradition… On le trouvait régulièrement en train d'adresser la parole à un arbre, à l'eau, aux étoiles, au soleil ou à un animal (Fame Ndongo, 2012b : 7).

Au plan typographique, le recours à l'italique rappelle bel et bien le cadre normatif où s'inscrit la représentation de la citation lorsqu'on n'utilise pas les traditionnels guillemets et la graphie des titres d'ouvrage (ceux de Diop et d'Abou'ou dans ce cas). Comme tout texte, la préface est ici, un lieu de savoirs fécondants, de fragments divers qui sous-tendent la complexité de ce tissu à la contexture sensuelle. Cette barthienne «co-présence» corrobore l'idée de Kristeva selon laquelle le texte (le discours préfaciel en est un) «se construit comme mosaïque de citations», comme le démontrent les paratextes du Pr Jacques Fame Ndongo.

I.3 *Sous la cendre le feu* ou la préface d'un métatexte antérieur

Dans ce troisième volet de la première partie du travail, compte tenu de la centralité de l'incipit, notre exégétique «angle d'attaque» (Patillon), nous avons choisi de nous comporter comme si ici, le Pr Jacques Fame Ndongo préfaçait directement le roman d'Evelyne MPOUDI NGOLLE, alors qu'il s'agit bien du prologue à l'étude de ceux qu'ils considèrent dans sa clausule comme le «duo NNOMO-OMGBA», décrits, tel qu'il le fera plus tard avec le Pr Mvogo, comme «deux universitaires expérimentés et talentueux». D'ailleurs, en tant que confrère dans l'herméneutique littéraire, le préfacier agit comme tel puisque dès les premières lignes du discours, l'accent est (talentueusement) mis sur le roman qu'il analyse à sa manière, avant de présenter, dans la deuxième et dernière partie de la préface, l'importance du travail critique «dans le répertoire bibliographique camerounais», la «rigueur scientifique» des auteurs de cette étude «satisfaisante» sur lesquels il s'appesantit finalement pour vanter, à la première personne du singulier, l'audience et le mérite de leur démarche critique, car

> s'appuyant sur l'acquis de la sémiotique narrative ou narratologique, ils dégagent et décrivent les motifs qui structurent le roman et relèvent les aspects saillants de l'écriture. Cette démarche les amène à dévoiler les techniques utilisées par la romancière camerounaise pour renouveler l'esthétique du récit et opérer une révolution du langage. Écriture d'une aventure certes, mais aventure d'une écriture. (Fame Ndongo, 2001 : 7)

On constate, au plan lexical et stylistique, une obsession pour le parallélisme syntaxique, les allitérations en [r], [d], [v] et [m] doublées, entres autres figures langagières, d'assonances en [a] et [i], etc. L'irruption dans le discours préfaciel de

la fonction émotive traduit, bien avant, cette certitude et cette confiance au plan de la réception puisque, peut-on encore lire : « Je suis tenté de le croire, compte tenu de la rigueur scientifique dont font état ces critiques littéraires pour proposer une lecture satisfaisante du roman de Mpoudi Ngolle » (Fame Ndongo, 2001 : 7).

Dès l'incipit de la préface à *Lire et comprendre Sous la cendre le feu d'Evelyne MPOUDI NGOLLE*, la paronomase, visible dans les trois mots cités se terminant, comme auparavant, par « ure » (aventure, structure, écriture), est substituée, au nom de leur équivalence sémantique avec la causticité évoquée dans l'élément inflammable, par une autre tissée d'abord autour des mots quasi-synonymes *incandescente* et étincelante, puis *profond* et *tréfonds*, *subconscient* et *cheminement* :

> Quête incandescente et étincelante du moi profond enfoui dans les tréfonds, *Sous la cendre* le feu d'Evelyne MPOUDI NGOLLE apparaît comme un texte à la fois avant-gardiste et classique. Le récit oscille entre la narration linéaire et chronologique à la Balzac (dominée par un personnage central, Mme Mina MOHAMADOU, l'emploi du passé simple et la structuration d'une intrigue cohérente) et le cheminement sinueux, voire sinusoïdal d'un voyage au bout de la nuit. Une nuit psychologique hantée par des traumatismes, voire des névroses, qui mènent l'héroïne à la folie. (Fame Ndongo, 2001, 5)

Stylistiquement, l'on aura aussi constaté qu'autour de la paronomase inaugurale gravitent d'autres éléments prosodiques où ont encore droit de poéticité l'allitération en [s] et les assonances en [i], patentes dans É*velyne Mpoudi*, *avant-gardiste*, *classique*, *récit*, *oscille*, *chronologique*, *dominée*, *simple*, *sinueux*, *sinusoïdal*, *intrigue*, *nuit*, *héroïne*, *folie*.

Au plan sémantique, le préfacier évoque la structure du livre, convoque par voie intertextuelle le schéma balzacien, explore et présente la dimension psychologique du roman, laquelle dissimule sa plausible et implicite saisie par la mauronienne psychocritique ou critique psychanalytique. Outre Balzac textuellement nommé, on aura vu ou entendu sourdre en nos souvenirs livresques et, partant, dans ce discours préfaciel, un autre intertexte non mis entre guillemets : résonnance du titre du tout premier roman de Louis-Ferdinand Céline : « Voyage au bout de la nuit ».

II. Cas d'une œuvre scientifique : *Le printemps arabe (Prémisses et autopsie littéraires)*

Au-delà des trois paratextes précédemment examinés, excellent (en nombre) bien d'autres préfaces, relatives aux travaux scientifiques collectifs, publiés dans des revues nationales appartenant à l'Université de Yaoundé ou chez des éditeurs

comme Clé, Presses universitaires de Yaoundé ou l'Harmattan. Quoi qu'il en soit, le sens que veut véhiculer le préfacier-poète est presque toujours un corps textuel noyé dans une enveloppe sonore que valident nos conjectures de départ ; puisqu'il en sera de même pour les ouvrages scientifiques dont il convient d'examiner, comme prévu, un cas paradigmatique de préface-commentaire critique au matériau formel aussi éclatant que les premières.

II.1 Un incipit hyperpoétique

Au préambule de la préface à *Le printemps arabe (Prémisses et autopsie littéraire* dirigé par le Pr Faustin Mvogo, 2012), la métaphore titulaire (*Le printemps arabe)* et le sous-titre si allitératif *(Prémisses et autopsie littéraire*) amènent l'émetteur à construire un « seuil » imagé où le matériau linguistique se vêt de nuances et de couleurs. Ici où le lumineux copule avec l'aquatique et le nocturne, les assonances avec les allitérations, les premières métaphores, rappellent aux lecteurs que les textes préfacés prennent leur ancrage au pied de « la colline du savoir », au « temple de la science ». Apprécions comment tout commence, esthétiquement, quand, mettant comme certains poètes l'accent sur la matière verbale sonore, l'auteur du paratexte retarde la description de l'objet scientifique. L'interrogation rhétorique renforce le scepticisme du sujet face au dit objet de communication. Dans son entièreté, l'illusion référentielle créée à l'exorde s'encombre bellement d'éléments abstraits où riment (ou presque) les synonymes « scintille, brille, illumine » :

> Une lumière (qui) scintille sur la colline du savoir. Elle brille, elle illumine le temple de la science. Qu'est-ce que cela peut bien être ? Ses couleurs qui se distribuent en d'innombrables beautés, distillent des révélations troublantes et c'est ici qu'apparaît leur charme. À peine admirées, elles éblouissent. (Fame Ndongo, 2012 c : 5)

Le lexique du non-concret fait persister l'abstraction jusqu'à ce que, progressivement, se décline ou se révèle, sous l'égide de la métonymie (« plumes d'universitaires ») et de la paronomase, le voile du référent « récent printemps ». C'est pourquoi dans une touchante envolée poétique à la tonalité métatextuelle, le lecteur assiste, émerveillé par la poéticité des énoncés, à une qualification du fond et de la forme du discours scientifique exploré, à travers l'usage de la métaphore et de la comparaison ; il y a surtout la merveilleuse image du soleil embrassant les vagues marines. L'effet est magnifique et donne de la poésie aux dernières lignes du paragraphe sus-évoqué :

> Il est des beautés de forme et de pensée que le regard embrasse sans jamais les voir. C'est comme un rayon doré du soleil qui se prolonge sur la mer. Jusqu'à l'extrême bord de la nuit, des plumes d'universitaires ca-

> merounais éclairent d'une lumière éblouissante, les faits lointains d'où découle un récent printemps, faits à jamais scellés dans la littérature des pays arabes. (Fame Ndongo, 2012 c : 5)

Le but de ce romantique incipit (où l'accent est visiblement mis sur la robe sonore du signifiant) est de préfigurer la qualité des formes et des contenus de l'ouvrage. D'où l'usage du vocable charme, synonyme de beauté, cité deux fois. Le concert stylistique convoqué dans les deux passages reproduits et décrits charrie des assonances en [i] et [u] visibles dans « scintille, brille, illumine, distille, distribue, ici, éblouissant, nuit, littérature » ; des paronomases (*troublantes* et éblouissantes*)* ; *récent* et *printemps* ; éclairent et *universitaires* ; *apparaît*, *jamais*, *faits* et *Camerounais* ; des allitérations en [l] et [s] déjà patentes dans certaines assonances et dans les mots comme « savoir, scellés, soleil, pensée ».

II.2 De la littérature en général (fédératrice) à celle spécifiquement maghrébine (critique)

Après l'évocation de « la littérature des pays arabes. » à la fin du paragraphe liminaire que nous avons considéré comme l'incipit du discours préfaciel en cours d'analyse, on s'attend à ce que se concrétise la réalité référentielle, laquelle sous-tend, dans son *ekphasis*, un dynamisme graduel allant de la littérature en général à celle spécifique du monde arabe. Dans sa généralisation, la littérature est, tout d'abord, le carrefour de plusieurs savoirs fécondants ; car « La littérature, justement, plus que d'autres formes d'arts contemporains, a l'avantage de partager l'épistémologie de plusieurs sciences. Aussi constitue-t-elle une source d'informations dynamique et une plateforme d'expression active » (Fame Ndongo, 2012 c : 5)

Par la suite, la littérature se donne à voir comme une activité qui, comme la philosophie selon le Njoh Mouellé de *Jalons*, est accordée aux « situations troubles », naissant, donc, « d'une conscience angoissée, sommée de s'adapter à un univers devenu étranger, inhabituel ». C'est dans un contexte de crise que le Pr Jacques Fame Ndongo situe l'avènement d'une littérature spécifiquement et « printanièrement » maghrébine issue de cette mouellienne (Si l'on admet le néologisme) angoisse existentielle dénommée, ici, « inquiétude ». Aux premières allitérations en [t] se greffent d'autres répétitions du même phonème labiodental et de l'occlusive labiale [p], doublées, cette fois, d'assonances qui génèrent, dans leur dynamisme syllabique, maintes paronomases. Le but est de présenter, au-delà de la particularité fédératrice de la littérature, sa capacité à booster le progrès, son caractère dangereusement et nécessairement prophétique ou « prémonitoire », preuve que la dissidence littéraire peut être un humanisme :

> Les secousses **p**oli**t**iques d'humeur, ra**p**idem**ent** mé**t**amorphosées en une inquié**t**ude, forme de revendication bap**t**isée sous la métaphore de *prin**temps** arabe*, a**ppa**raissent comme un cas **pat**e**nt** de la **p**uiss**an**ce **p**rémoni**t**oire de la l**itt**éra**t**ure, si **tant** est que les différ**ents** auteurs abordés **dans** cet ouvrage aient **t**oujours é**t**é **p**erçus comme de vibr**ants** dé**fe**nseurs d'une gr**an**de idée**,** d**an**gereuse, mais nécessaire **p**our la tr**an**sformation **p**ositive de leurs sociét**é**s. (Fame Ndongo, 2012 c : 5)

II.3 Présentation des contributeurs et appréciation de la qualité des travaux

Dans son encodage métatextuel, le discours préfaciel nomme ce que nous pouvons appeler le paratexte titrologique de l'hypotexte critique. L'énoncé est mis en italique comme le veut la méthodologie. Parler de lui c'est parler de l'ouvrage puisqu'il en constitue la synthèse, le seuil qui héberge en partie et nous conduit vers le sens. Scientifique, ici, le langage s'enrichit de mots rares pour le commun des mortels, lesquels, choisis à dessein par le locuteur, constituent (puisqu'on n'est pas en soi en poésie) des rimes internes, révélant la magie des voyelles et des consonnes. Disséminés dans le discours, les mots comme *eskhatos*, *logos* et *éthos* établissent, au-delà du sens connoté, une correspondance, laquelle fait penser aux vocables sonores qu'utilisent dans leur empathie auteurs et critiques pour narrer le récit d'une tragédie dont on explore au présent les antécédents, en vue d'une prometteuse projection vers l'avenir :

> *Le printemps arabe*... s'étend finalement comme un vaste écran aux reflets multiples sur lequel les faits sont analysés avec la précision évocatrice d'une chose vue. La réalité est toute pénétrée d'eschatologie au sens justement grec d'*eschatos*, dernier sort ultime de l'homme, destin tragique du vivant. Le livre se positionne donc à la fois comme le fruit d'un vital pied de nez de la littérature aux autres sciences sociales, et d'une énergie vitale d'une discipline de plus en plus en réserve de son propre essor, quoique fondement des humanités. Le Département, berceau des arts et des civilisations africaines, s'affirme, à travers cette nouvelle parturition, comme une entreprise qui refuse non seulement la dégénérescence du logos et de l'éthos, mais aussi de tourner à perte eu égard à la qualité et à l'immensité de son patrimoine immatériel négocié de haute lutte par ses pères fondateurs. Le projet de refondation entamé est semblable à une sorte de mythisation du passé visant à reconstruire le présent en vue d'inventer le futur rêvé (Fame Ndongo, 2012 c : 8-9).

C'est par l'adjectif possessif « leurs » que le préfacier se réfère aux auteurs des textes maghrébins autopsiés et dont la cause farouchement défendue donne sens et cohérence à leur lutte, mais surtout matière de réflexion ou corpus aux acteurs

locaux préfacés. Tombant dans l'éloge, le préfacier recourt à la prosopographie à travers l'usage des adverbes (soigneusement et particulièrement), des attributs synonymes (disséqués et examinés) et de l'étopée (raffinés et imaginatifs) pour décrire le travail élaboré, pour qualifier le caractère et l'ingénierie herméneutique de ces analystes de la littérature maghrébine : « Leurs œuvres sont **soigneusement disséquées** et **examinées** ici, par une équipe de chercheurs particulièrement **raffinés** et **imaginatifs** » (Fame Ndongo, 2012 c : 5).

Conscient de la légitimité que lui consacre l'institution universitaire camerounaise dont il a hiérarchiquement la charge d'ailleurs, conscient de ce qu'il a choisi l'étude critique au simple commentaire éphémère selon la critériologie de la « forme double » définie par Bokiba (1991 : 92), conscient de son expertise en termes de lecteur et exégète des productions littéraires africaines, Jacques Fame Ndongo n'éprouve aucun « malaise préfaciel » (Bokiba, 1991 : 80) quant à l'appréciation de l'objet préfacé.

Dans cette même appréciation, on aura vu que l'emphase est mise sur le Directeur de l'équipe dont la description, en empruntant stylistiquement à l'étopée sa modélisation morale ou caractérielle, frise moins l'hyperbole que le dithyrambe. Au plan toujours rhétorique, la densité adjectivale, la floraison des allitérations et des assonances dessinent sur les plans syntagmatique et paradigmatique, une courbe harmonique qui se referme sur la métaphore du souffle de « l'esprit critique ». Ainsi, les contributeurs évoqués plus haut sont

> regroupés autour du Pr Faustin Mvogo, homme de **culture** et **d'écriture** dont la grande **vocation** s'abreuve aux sources **pures** de la **littérature** et des **civilisations** africaines. La qualité des contrib**u**teurs rime avec le **génie** du maître qui **s'épanouit** dans l'informe. L'informe c'est l'espace **vide** où souffle «**l'esprit** du **critique**.» (Fame Ndongo, 2012 c : 5)

Dans cette cruciale symphonie de voyelles et de consonnes syllabiquement et pertinemment articulées, consonnent plus, d'une part, *culture*, écriture, *pure* et *littérature* ; d'autre part se dégage une harmonie dans la diction des lexèmes comme « rime, vide, génie, esprit », au-delà de la dissémination d'autres voyelles (ouvertes). Cet éloge est destiné à un collègue à l'esprit ouvert et dont le préfacer magnifie le magistère et le caractère, le professionnalisme et le polyfacétisme d'où l'usage de l'anthroponyme *Faustin Mvogo*, précédé de son titre (Professeur), preuve de bienveillance et de respect des usages universitaires.

Par ailleurs, le préfacier fait valoir que le lecteur, par la plume des critiques littéraires en présence, découvrira le déchirement auquel font face les sociétés arabes, prises entre le désir d'ouverture et la difficulté de s'émanciper du dictat spirituel dont la rupture (la digression est de nous) pourrait conduire au sort

que « Le fou » réserva à Samba Diallo (protagoniste de *l'aventure ambigüe* de Cheikh Hamidou Kane) dont l'ouverture à la philosophie relativisa ses convictions religieuses. La dangerosité d'un tel écartèlement est marquée, dans le discours préfaciel de Jacques Fame Ndongo, par l'expression « sous peine de sanction suprême », riche en allitérations, à la clausule du paragraphe suivant :

> L'idée fondamentale construite par la grande curiosité des contributeurs de ce livre révèle que les sociétés arabes restent écartelées entre les exigences d'une modernité tous azimuts avec son cortège de plaisirs d'une part, et d'autre part, les contraintes et les embrigadements d'une conscience morale extrêmement forte, coulée dans le moule d'une responsabilité socio-spirituelle aux normes inattaquables, sous peine de sanction suprême. (Fame Ndongo, 2012 c : 6)

Le désir de variation lexicale amène l'émetteur à persister dans la synonymie. On passe donc de l'évocation des « contributeurs de ce livre » à celle des « exégètes du présent ouvrage ». Dans son dynamisme permanent, le discours s'intensifie et se métaphorise, refusant de nommer les auteurs tout en donnant leur nombre, multipliant les virgules au point d'aboutir à la construction d'une longue phrase-paragraphe replète de métaphores et de personnifications parfois hyperboliques, de sonorités en « tion », d'épithètes à connotation euphorique et euphonique comme « plumes fulgurantes ». C'est pourquoi dans cette autre structure jubilatoire, le lecteur s'aperçoit, à travers l'écriture préfacielle de Jacques Fame Ndongo (2012 c : 6), que les « treize articles » du livre ont un « sillon ramifié », les « quatorze plumes » ont « des entrailles », la réflexion, qui relève du « génie créateur camerounais » est une « dissection littéraire » faite de plusieurs « chemins » d'inspiration dont le but est d'examiner les causes et les conséquences dudit « printemps » (Fame Ndongo, 2012 c : 6).

II.4 Du recours à la mythologie aux intertextes sartrien, hugolien et bersongnien

Revenant à l'œuvre dont le directeur scientifique est célébré par le biais de la « etopeya », figure qui, en rhétorique antique, est, selon Marchese et Forradellas (2000 : 155), « la description des habitudes et traits moraux d'une personne (caractère, valeur éthique, gout…), le préfacier la compare à « un livre des oracles ». Cette comparaison nous rappelle celle de l'incipit où l'illusion référentielle faisait croire que l'ouvrage, métaphorisé en lumière brillant sur un « Ngoa Ekellé » textuellement élidé, mais subtilement transmué en « colline du savoir », était « comme un rayon doré du soleil qui se prolonge sur la mer. » La différence réside dans le fait que dans la nouvelle mouvance du texte préfaciel, « *Le printemps arabe : prémisses et autopsie littéraire* (prémisses à distin-

guer de prémices) apparaît comme un livre sur les oracles. » (Fame Ndongo, 2012 c : 5).

La comparaison poursuit son dynamisme sur fond d'allégorie et d'intertextualité où ont droit de cité les références à la mythologie (Apollon, Delphes et Laïos), la paronomase visible dans les mots « interdits » et « prédit », la paraphrase d'une pensée sartrienne sur l'écriture comme dévoilement (Sartre 1948), la rythmique et hexamétrique allusion à « l'in**co**nscient **co**llectif/ de la **co**mmunauté/nord-américaine » et, finalement, la reprise d'une citation de Victor Hugo :

> Semblable à Apollon qui, à Delphes, avait annoncé à Laïos qu'il serait tué par son fils Œdipe, les écrivains du Maghreb, alors que l'écriture se contorsionnait entre interdis, avaient prédit les bouleversements sociologiques en fermentation dans l'inconscient collectif de la communauté nord-américaine. Si on écrit, c'est justement pour inventer un nouveau monde, on ne peut dévoiler qu'en projetant de changer. *Le poète en des jours impies vient préparer des jours meilleurs*, faisait valoir Victor Hugo. (Fame Ndongo, 2012 c : 5-6)

Le choix du verbe « valoir » doit être pris et compris comme le résultat d'une volonté de faire résonner le sens enfoui dans la citation. Au lieu d'écrire « disait Victor Hugo », le préfacier, lui-même poète, choisit de dire « Faisait valoir Victor Hugo », donnant plus de densité au verbe « valoir », plus d'harmonie aussi, vu l'allitération vélaire issue de cette sélection. Le discours préfaciel de Jacques Fame Ndongo, en tant que métatexte peut donc, comme celui de fiction, héberger d'autres discours ou fragments appartenant à la mythologie gréco-romaine, aux théoriciens de la littérature, voire aux auteurs d'œuvres de fiction.

C'est ce qui explique ces traces transtextuelles que nous pouvons qualifier d'intertextualité mythologique, paraphrastique et citationnelle. Dans les premier et troisième cas, les relations ainsi créées sont bel et bien explicites (par mention du référent et par mise en italique du texte cité) alors que dans le second, le rapport est généré soit par réminiscences de lecture ou inconsciemment, soit par possible « brouillage de repères » selon l'expression de Laurent Jenny. Par contre, en recourant à l'italique, qui fonctionne comme des guillemets, aucun repère n'est brouillé lorsque le préfacier affirme que l'Afrique offre à ses exégètes les moyens de « *penser en homme(s) d'action et agir en homme (s) de pensée*, pour reprendre la belle expression du philosophe Bergson » (Fame Ndongo, 2012 c : 8).

II.5 Résumé de la thématique de l'objet préfacé : de l'engagement littéraire à l'engagement critique et esthétique

Si préfacer un livre c'est le présenter au lecteur dans une forme plus laconique que l'objet en question, le discours préfaciel, en tant que discours secondaire, en est textuellement conscient. C'est pourquoi d'une part, ici et là, on peut retrouver des mots et expressions (parfois répétés et quasi synonymes) qui peuvent faire partie d'un même champ sémantique : «**L'ouvrage**» (pp.7 et 9), «le **livre**» (p.8), «**exégèse**» (p.9), «du présent **ouvrage** collectif» (p.6), «cet **ouvrage**» (p.7, 2 fois), «L'**initiative**» (p.8), «ce **livre**» (pp.6 et 8), «cet excellent **livre**» (p.7) et «cette nouvelle **parturition**» (p.8). Puisque résumer un livre revient à le ramener à l'essentiel ou révéler la substance de celui-ci, dans son engagement esthétique, le préfacier, d'autre part, écrit, non sans allitération en [p] et [m], paronomase (éveil/réveil) et rimes internes (lapidaire/manière) :

> ***Appétence partagée***, tels sont de **manière lapidaire**, les termes qui dévoilent la substantifique moelle de cet ouvrage sur **l'éveil** et le **réveil** arabe (Fame Ndongo, 2012 c : 7)

Le toponyme d'où naissent les sources primaires ou littéraires du discours est bien connu et nommé par le préfacier :

> L'Afrique du Nord qui constitue l'objet de la réflexion vient, en moins d'un an, de connaitre des changements pour le moins radicaux, avec des renversements spectaculaires et douloureux des leaders charismatiques qui ont pendant longtemps incarné la force et le dynamisme. (Fame Ndongo, 2012 c : 6).

Les auteurs desdites sources primaires, créateurs d'œuvres de fictions, sont également nommés, textuellement. Sourds, muets et aveugles à *l'art pour l'art* que le préfacier nomme «gratuité esthétique», ils sont considérés, dans une certaine mesure, comme des écrivains engagés «au sens sartrien» du terme puisque leur écriture est essentiellement anthropocentrée et porte les gènes et les germes de la révolution :

> Mais à bien y regarder de près, dans une lecture aiguisée par la peur qui étreint, force est de reconnaitre que les symptômes de cette révolution, constituaient déjà le soubassement de la textualisation de cette société dépeinte, avec virulence, dans les œuvres d'éminents auteurs du Maghreb tels Rachid Mimoumi, Driss Charaîbi, Kateb Yacine (…) L'écrivain arabe refuse d'être un faire valoir, en revendiquant une parole autochtone qui imprime son rapport à l'être et au politique. Il se veut un militant engagé, un défenseur acharné de la cause d'un droit à l'hominisme fort, inspiré par un monde plus juste (Fame Ndongo, 2012 c : 6).

Notre commentaire précédent la citation que voilà devra être nuancée puisque le préfacier, dans ses allusions à Jean Paul Sartre, argue que l'ambitieuse vision du

monde desdits auteurs épouse, mais transcende celle de Sartre au sujet de l'engagement littéraire. Cela se justifie par le fait que

> L'écrivain arabe ne découvre pas la situation, mais naît avec elle. Face au défi d'une sorte d'hyperexistentialisme, il apparaît comme un être mis en demeure par un environnement sociopolitique immédiat, de résoudre l'équation de la stabilisation d'une société névrosée dans laquelle chacun veut être le martyr libérateur. (Fame Ndongo, 2012 c : 7)

II. 6 Vers un explicit louangeur, intertextuel et prometteur lié à la contagieuse atemporalité de l'ouvrage

L'éloge individuel amorcé plus haut prend une envergure plus exponentielle en ce sens qu'il transcende le cadre individuel du Coordonnateur à l'esprit avéré. Le problème identitaire traité cadre donc avec les aspirations du Département auquel appartiennent les chercheurs. C'est pourquoi

> L'initiative est louable pour les enseignants du Département de Littérature et Civilisations Africaines de l'Université de Yaoundé I de se pencher sur le développement d'un système de pensée autonome, propre à la spécificité de l'identité culturelle et spirituelle de l'Afrique qui donne à ses chercheurs les moyens intellectuels et l'esprit critique suffisants (Fame Ndongo, 2012 c : 8)

L'exergue mis sur cette structure de la Faculté des Lettres montre, avant ces lignes citées, qu'il s'agit d'un retour sur la scène d'une critique très peu fermée à la littérature nue, mais ouverte à plusieurs savoirs fécondants, à une littérature solidaire d'autres formes de pensées, au sens valérien du terme ; c'est-à-dire, comme déjà souligné en page 5, une littérature qui « a l'avantage de partager l'épistémologie de plusieurs sciences ». Le fragment suivant est riche, tout au moins, en assonances, en allitérations et en paronomases, bref en ineffables correspondances aux plans vertical et horizontal :

> L'ouvrage où les textes **s'avancent** dans un cortège de **références**, est un **signal** fort au **regard** de ce **qu'il symbolise** le retour **systématique** du Département de Littérature et **Civilisations** Africaines dans la **production** des **savoirs** au **sein** de **l'agora** universitaire autour des questions de **mythologie**, de **sociologie**, **d'anthropologie**, de **philosophie**, de politique internationale et de diplomatie contemporaine ; bref du **discours critique inspiré** de la **littératu**re **perçue** sous l'horizon de Paul **Valéry**, le maître de la **poésie pure** et de la **méditation libre**. **La qualité et l'actualité** de la **question** posée dévoilent la logique de la **refondation**, de **restructuration** qui gouverne **l'esprit** de l'éditeur

scientifique de cet **excellent livre** (Fame Ndongo, 2012 c : 7).

En réalité, dans son mouvement, on voit bien comment cette considération dépasse également le cadre du Département, voire de la nation pour situer la problématique posée dans un contexte mondial, en la définissant, par le biais de la paronomase et surtout des allitérations en [p] et en [f], comme une

> stratégie **d'autonomisation** des moyens de **redéfinition** de l'être africain au monde, dans la **reconfiguration** du **paysage diplomatique international [qui] permettra de ne plus percevoir le continent noir sous le prisme pessimiste** de la vieille antienne *l'Afrique noire est mal partie* ou sous le **qualificatif affreux de Stephen Smith pour qui l'Afrique** est *le désastre du tiers monde* (Fame Ndongo, 2012 c : 8)

Ce projet est louable compte tenu des difficultés qu'avaient les chercheurs à publier par le passé. Le préfacier rappelle avec nostalgie ce qui jusque là constituait les revues à même de contribuer à l'animation scientifique et à la gestation d'une jeunesse suiveuse des exploits critiques des seniors[2] (Fame Ndongo, 2012 c : 8).

Dans les derniers paragraphes de la préface, l'emphase revient au galop. Plusieurs adjectifs qualificatifs réussissent à magnifier la figure magistrale du coordonnateur du projet collectif, renforcé par les mots et expressions comme *coopération*, *collaboration*, *communauté d'intérêts*, *démarche intellectuelle commune*. Par une gradation, on comprend que l'équipe appartient à un Département nommé, compris dans une Faculté (discursivement élidée) et dans une université textuellement indiquée : « Sous la conduite parfaitement maîtrisée du Professeur Faustin Mvogo, les contributeurs font montre d'une grande ingéniosité déjà confirmée : fervents, cultivés énergiques et collectifs… » (Fame Ndongo, 2012 c : 9).

La vision qu'a le préfacier du projet s'imprègne d'optimisme lorsque, passant de la troisième personne à la première, il en arrive à déduire que « le bilan raisonné et complet de cette démarche intellectuelle commune, ancrée dans les talents spécifiques de nos universités, favorisera, j'en ai l'intime conviction, l'éclosion de nouveaux projets (Fame Ndongo, 2012 c : 9).

L'une des fonctions (pragmatiques) de la préface étant de « vendre » le livre au lecteur, le Pr Fame Ndongo continue en justifiant l'intérêt de l'offrande. Une série d'arguments nous sont offerts dans un style alléchant qui frise la romance. Le

2 Ces pionniers sont pour lui des modèles, la locomotive ou la courroie de transmission entre les générations antérieures qu'ils représentent et celle actuelle faite d'émules. Ces pionniers sont « Bernard Fonlon, Thomas Meloné et bien d'autres parangons de la littérature africaine. Point de départ d'une longue tradition qui s'étire jusqu'à nos jours où il convient de mettre à leur crédit, la formation de critiques de renom à l'instar des professeurs Mathieu-François Minyono-Nkodo, Ambroise Kom, André Ntonfo, Rémy Sylvestre Bouellet, Tala Ibrahim Kashim, Marceline Nnomo, la liste est loin d'être exhaustive » (Fame Ndongo, 2012 c : 8).

premier tourne autour d'un binôme qui rapproche la sémantisation de la violence que transcende la paix et l'effort constant de théorisation. C'est de cette «co-présence» herméneutico-théorique que dépend la contagieuse atemporalité de l'offrande, sa capacité à irradier d'autres espaces de recherches, à être nationalement pionnière d'autres aventures semblables, heuristiques, métatextuelles. Le discours préfaciel se vêt d'adverbes de «monstration» comme «voici» dont le but est de présenter, précisément, aux yeux du lecteur, l'objet dont il justifie maintenant la centralité du contenu :

> Voici une exégèse ambitieuse et porteuse qui mérite d'être encouragée, compte dûment tenu de ce dont le livre se veut aussi la manifestation d'un effort de théorisation soutenue de la part des auteurs de talent, stimulés par la volonté d'ausculter une préoccupation universelle : la violence, donc la paix....(Fame Ndongo, 2012 c : 9).

Puisque d'autres arguments ont trait à l'esthétique, dans un dynamisme sonore (émerveillement, *revêtement*, *entendement*) et métalinguistique, le discours préfaciel rappelle la splendeur du métalangage de l'hypotexte critique. Attirent ainsi l'attention du lecteur la fonction poétique des énoncés, visible dans la conscience que l'écrivain a de la beauté de l'objet qu'il décrit, naturellement, avec splendeur. Que ne nous suggèrent pas les énoncés «écriture précieuse», «langue succulente, taillée dans l'étoffe d'un métalangage qui enveloppe d'émerveillement», «magie du charme qui envoute», «forme visuelle des mots» :

> Dans cette co-présence, la magie du charme qui envoute et par lequel l'ouvrage échappera à l'usure du temps, tient aussi de la langue succulente, taillée dans l'étoffe d'un métalangage qui enveloppe d'émerveillement… (Fame Ndongo, 2012 c : 9)

L'appréciation est à son comble lorsque surgissent la personnification de l'objet préfacé, la graduelle description brisée des pages, la syntaxe des textes et le sensualisme des lettres qui débouche sur un jeu de lexèmes et de phonèmes. Comme un être aimé, l'ouvrage, désiré et qui invite au désir, rappelle le barthien «plaisir du texte», le kamasucra des signes décodés et encodés :

> Les **moments** d'intimité délicieuse passés sous la belle **compagnie** de ce livre sont inoubliables, le feutré des pages, l'élégance discrète des textes **soigneusement** disposés, le **déhanchement** des lettres qui rappellent **les mots morts de la vie** (Fame Ndongo, 2012 c : 9)

La préface s'achève en apothéose, dans une gradation qui culmine vers le global, synonyme d'ouverture, de dé-confinement, de capacité des chercheurs à rendre actuelle la pensée de Goethe selon laquelle toute littérature (ici exégèse) épouse le besoin de converger vers la totalité :

> **L'esprit** d'universalité et de cosmopolitisme de ces grands **génies** est admirable ; le Cameroun attend de son Université et de ses universitaires qu'ils *osent, innovent et créent,* bref, qu'ils soient la dynamique nouvelle, d'Africains qui ne se cramponnent pas sur les causes externes (…) ni sur les causes internes (…) pour repositionner **l'Afrique** dans le **concert** des **continents** qui **s'affirment** et **s'affinent**. Le rêve d'une **Afrique** du Nord **définitivement pacifiée** alimentera la gloire post-partum de cet intéressant ouvrage qui gardera toujours une place tout à fait originale dans l'herméneutique **africaine** (Fame Ndongo, 2012c :9-10).

Écrite avec volupté, la lecture critique, qui avec mansuétude (vu la finale allitération en [m] soulignée), relève la centralité d'un tel projet, ne pouvait que converger vers son appétence au plan national et international. C'est pourquoi l'ouverture de l'Afrique à la mondialisation débouche, finalement et stylistiquement, sur un jeu sonore où assonent «esprit» et «génie», où consonnent «concert» et «continents», sans oublier maintes occlusives sonores et sourdes visibles dans des vocables où copulent allitérations en [f] et assonances en [i] : «Afrique, s'affirment, s'affinent, pacifiée, définitivement»

Clausule.

Parvenu au terme de cette exégèse basée sur l'hypothèse de la pertinence sonore de la fonction poétique qui traverse l'ensemble du discours préfaciel du Pr Jacques Fame Ndongo, il convient, outre les résultats évidents, de tenter une classification et une théorisation adossée aux principes posés au préambule. Prises et comprises dans leur globalité pragmatologique, les neuf préfaces du Pr Jacques Fame Ndongo peuvent être classifiées en deux catégories : les préfaces d'œuvres de fiction[3] et celles conçues pour accompagner les ouvrages scientifiques[4]. La taxonomie que propose la théorie paratextuelle convoquée confirme que le Pr Fame Ndongo ne se limite pas à écrire des préfaces de brève extension (Six dont cinq de 02 pages et une de 03 pages) que l'on pourrait justifier par son activisme tous azimuts ou par son polyfacétisme universitaire, politique et traditionnel. On ne saurait donc en déduire que seuls les paratextes de la seconde catégorie (basés pour la plupart sur les projets collectifs) ont le privilège d'être rangés du côté des préfaces-études critiques. L'observation révèle donc qu'il est, ici et là, des préfaces majoritairement brèves et longues

3 *Elles sont au nombre de deux.*

4 *Elles sont au nombre de sept.*

(Trois respectivement de 04, 06 et 08 pages). La proportion en pourcentage des neuf paratextes observés est de 44,44 pour les préfaces-commentaires et 66, 66 pour les préfaces-études critiques.

La question de la légitimité ou de la légitimation dont parlent Bourdieu et Bokiba trouve congruité puisque le choix du préfacier (au moins poète et universitaire) s'accorde aux attentes sapientielles des créateurs et des critiques littéraires, dont les productions, se voient ainsi vantées par l'institution qu'est et que représente le touche-à-tout de génie, en vue d'un meilleur markéting de celles-ci, de ces patrimoines matériels (les objets préfacés) et immatériels (l'or intérieur et sapientiel qu'elles charrient ou les savoirs qui y foisonnent). *L'auctoritas* (Matello : 2014) du préfacier est textuellement visible puisque le nôtre signe difficilement en tant que poète ou enseignant au nom précédé du grade[5], mais *ex cathedra* ; c'est-à-dire, tour à tour, accompagné par d'autres mentions secondaires ou tertiaires comme « Professeur des Universités »/« Professeur des Universités du Cameroun »[6], « Ministre de la Communication »[7], « Ministre de l'Enseignement Supérieur »[8], « Ministre de l'Enseignement Supérieur/Chancelier des ordres académiques ».[9]

Au plan langagier et lexical, les lexèmes comme *rigueur*, *parturition*, *décryptage*, *Balzac*, *excellence*, *travail*, *dynamique*, *entreprise*, *initiative*, *littérature*, *aventure*, *lecture*, *ouvrage*, étincelant, talentueux, peuvent être considérés comme l'arsenal des *palabras-claves* et *palabras-testigos* (Paraiso : 1988) présents dans le discours préfaciel du Pr Jacques Fame Ndongo ce que la théoricienne espagnole appelle *palabras-claves* ou mots-clés c'est un mot qui se répète tout au long du texte (poétique dans son contexte) du fait des *palabras-testigos* ou mots-témoins sont ceux qui ne se répètent pas, mais qui ont une incidence fondamentale au plan idéologique..

En ce qui concerne les figures rhétoriques, se dégage de la lecture un choix

---

5 Dans Lectures 3, Camille NKOA ATENGA, (Fame Ndongo, 2005 : 6)., on comprend qu'il y a presque vingt ans, le préfacier, enseignant déjà de rang magistral et MINESUP, se limite à signer la préface par une mention unilinéaire («Pr. Jacques Fame Ndongo»), dissimulant la charge ministérielle qu'il occupe depuis 2004, immédiatement après celle de Ministre de la Communication du Cameroun. Charges qu'il greffera à son nom et grade dans d'autres paratextes. La mention unilinéaire réapparait dans Le printemps arabe (Prémisses et autopsie littéraires) de Faustin Mvogo (Fame Ndongo : 2012 c : 10).

6 Cela est patent dans Lettre à Tita (volume 2) d'Abou'ou Jeanne Marie Rosette (Fame Ndongo :2012 b) et dans ASPECTS DE LA LITTÉRATURE MAGRHREBINE de Faustin MVOGO (Fame Ndongo :2000 :4)

7 Cette structuration est visible dans la préface à l'essai de NNOMO et OMGBA (Fame Ndongo : 2001/8).

8 Cette mention apparait dans les préfaces à La purification d'une reine (Fame Ndongo 2012 a : 17) et «Rupture et transversalité de la littérature camerounaise» (Fame Ndongo :2010 :6).

9 Cette double mention est visible dans deux numéros d'Heuristique (Fame Ndongo, 2012d : 10) ; Fame Ndongo, 2013 : 8).

préférentiel pour les allitérations et les assonances prioritairement en [i] et en [u]. Grosso modo, le préfacier procède fréquemment par effraction du langage, comme s'il promenait le lecteur (assoiffé de clore le métatexte pour avancer vers le texte dont celui-ci est issu) à la doucereuse surface d'un tissu sonore, résonant de thématiques variées, dans un subjectif univers antérieur dont le but est, non pas de ravir la vedette à l'auteur du texte préfacé, mais d'accompagner agréablement ses lecteurs vers les textes en puissance, en leur montrant que toute écriture (le discours préfaciel en est une) est avant tout créatrice d'éthos dont font partie, outre l'invisible *ridiculum*, la *delectatio*, la *voluptas* et le *placere*.

Pour finir, dans chacune de ses préfaces, le rhéteur semble plus préoccupé par la couleur et la cadence des signifiants que par la teneur des thèmes qu'il égrène en même temps, jouant à la protubérance des nuances lexicales et stylistiques, des rimes internes tournées en paronomases, comme si on avait, presque toujours, affaire à la prose poétique tout au moins, voire, dans certains incipits, au poème tout court ; à cette longue et valérienne « hésitation entre le sens et le son » qu'est la poésie. Chez le Pr Jacques Fame Ndongo, le discours préfaciel est, idéologiquement parlant, il est constante créativité, célébration du langage connoté ou figuré, jubilatoire élévation des signes aux limites de nos limbes sensoriels, oui, vers tout ce qui peut chatouiller l'ouïe ou émerveiller l'esprit.

Références bibliographiques

— ALVARADO, Maite (1994) : *Paratextos*. Buenos Aires/Oficina de Publicaciones del C.B.C.
— Universidad de Buenos Aires.
— BOKIBA, André Patient (1991) : « Le discours préfaciel : instance de légitimation littéraire »,
— Études littéraires, Vol.2, N.° 2, pp.77-97
— BOURDIEU, Pierre (1982) : *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
FAME NDONGO, Jacques (2013) : « Préface » à *Heuristique*, vol. 1, N° 2, 2013, pp.7-8. ----(2012 a) : « Préface » à *La purification d'une reine* de MABOU Shey Peter, pp.15-17. -(2012 b) : « Préface » à *Lettre à Tita* (volume 2) d'Abou'ou Jeanne Marie Rosette, pp.7-14.
— -(2012 c) : « Préface » à *Le printemps arabe (Prémisses et autopsie littéraire)* de Faustin Mvogo
— (éd.), L'Harmattan-Cameroun, pp.5-10.
— -(2012 d) : « Préface » à *Heuristique*, vol. 1, N.° 1, pp.9-10.
— -(2010) : « Préface » à « Rupture et transversalité de la littérature camerounaise » de
— Marcelline NNOMO, Noël ALEMBONG et Faustin MVOGO (eds), Yaoundé, Clé, pp.5-6.
— -(2005) : « Préface » à *Lectures 3* (Camille NKOA ATENGA), CELSY, pp.6-6. -(2001) : « Préface » à *Lire et comprendre Sous la cendre le feu* d'Évelyne MPOUDI
— NGOLLE de Marceline NNOMO et Richard Laurent OMGBA, Yaoundé, Presses
— Universitaires d'Afrique, pp.5-8.
— -(2000) : « Préface » à *ASPECTS DE LA LITTÉRATURE MAGRHREBINE* de Faustin
— MVOGO, Presses universitaires de Yaoundé, pp.3-4.
— GENETTE, Gérard (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid, Taurus.
— GENETTE, Gérard (2001). *Umbrales*. Siglo XXI.
— KRISTEVA, Julia (1967) : « Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman », *Critique*.
— LÓPEZ-CASANOVA, Arcadio (1994) : El texto poético (Teoría y metodología), Salamanca,
— Ediciones Colegio de España.
— MARCHESE, Angelo, FORRADELLAS, Joaquín (2000): *Diccionario*

de retórica, crítica y
— *terminología literaria*, Barcelona, Ariel.
— MATELLO, Ruth Alexandra (2014) : *Prefácio : paratexto preambular ou desafio autoral*,
— Universidade Alberta.
— NJOH MOUELE, Ebénézer (1971-1976) : *Jalons. Recherche d'une mentalité neuve*
— et *Jalons II. L'Africanisme aujourd'hui*.
— PARAISO, Isabel (1998) : *El comentario de textos poéticos*, Gijón, Ediciones Júcar.
— PERAYA, D. (1995). « Vers une théorie des paratextes : Images mentales et images
— matérielles. » In *Recherches en communication*, 4, pp.119-155.
— SARTRE, Jean Paul (1948) : *Qu'est-ce que la littérature*, Paris, Gallimard.
— TEJADA, Harvey (2006): «El A B C de los prefacios», *Lenguaje,* N° 34, pp.367-389.

XV

Didactique

« Compétences non académiques », réussite scolaire et professionnelle, méthode de projets : étude menée à l'ENS de Yaoundé

Ngono Ateba, Hélène Edevige,
École Normale Supérieure,
(Université de Yaoundé I-Cameroun)
atebahelene@gmail.com

Résumé

Face au défi accru de rendre encore plus productive l'approche par les compétences, cette étude est une réflexion sur la stratégie à adopter pour domestiquer en contexte académique les compétences dites non académiques. Trois sont les objectifs à atteindre, notamment mettre en évidence le caractère interdépendant des compétences scolaires et non académiques ; montrer l'impact des compétences non académiques sur la réussite scolaire et professionnelle et mettre à la disposition des enseignants une stratégie facilitant le recours à cette autre catégorie de compétences à l'école. Pour atteindre ces objectifs, nous avons convoqué la méthode qualitative de recherche avec pour instrument de recherche l'observation. Notre échantillon comprend 42 élèves –professeurs du niveau II, année académique 2021-2022, filières Physique et Chimie de l'ENS de Yaoundé. Nous avons observé leur comportement pendant que ces derniers réalisaient de petits travaux de recherche groupaux. Après une analyse thématique effectuée sur les données collectées de cette observation, le résultat montre que : adopter un dispositif méthodologique qui fait recours à la réalisation de

petits projets de recherche laisse entrevoir un apport significatif des capacités intra et interindividuelles dans le processus d'acquisition des savoirs ; savoir-faire et savoir-être. Le développement des compétences chez les apprenants dépend des facteurs psychologiques de chaque apprenant. Grâce à ces outils privilégiés, l'homme se développe au contact d'autrui et transforme autrui à son contact. L'être humain a besoin d'intermédiaires pour se développer et pour agir sur le monde, par conséquent, la réussite scolaire et professionnelle est le résultat des rapports conjugués entre ces facteurs intra et interindividuels.

Concepts clés

Compétences non académiques ; réussite scolaire et professionnelle ; contexte scolaire, méthode de projets

Abstract

Faced with the growing challenge of making the competency-based approach even more effective, this study examines the strategy needed to integrate so-called non-academic competencies into the academic setting. There are three objectives to be achieved, namely to highlight the interdependence of academic and non-academic competencies; to demonstrate the impact of non-academic skills on academic and professional success and to provide teachers with a strategy to facilitate the use of these skills in the classroom. To achieve these objectives, we employed a qualitative research method, using observation as our research tool. Our sample consists of 42 second-year student teachers in the 2021–2022 academic year, majoring in Physics and Chemistry at the ENS in Yaoundé. We observed their behavior while they carried out small group research projects. After a thematic analysis of the data collected from this observation, the results show that: adopting a methodological approach that involves carrying out small research projects suggests a significant contribution of intra- and inter-individual skills to the process of acquiring knowledge, including both technical skills and interpersonal skills. Le développement des compétences chez les apprenants dépend des facteurs psychologiques de chaque apprenant. Grâce à ces outils privilégiés, l'homme se développe au contact d'autrui et transforme autrui à son contact. L'être humain a besoin d'intermédiaires pour se développer et pour agir sur le monde, par conséquent, la réussite scolaire et professionnelle est le résultat des rapports conjugués entre ces facteurs intra et interindividuels.

Key concepts

Non-academic skills ; academic and professional success; school environment; project-based learning

Notice biobibliographique :

Après avoir obtenu tour à tour une licence en espagnol et une maîtrise en littérature espagnole à L'Université de Yaoundé I, **Ngono Ateba Hélène Edevige** va passer quelques années au Ministère des Enseignements Secondaires en qualité de PLEG d'espagnol, Surveillante Générale et Censeur. Elle renoue avec le monde de la recherche en 2013 à l'Université de Lérida en Espagne où elle obtient un Master en enseignement de l'espagnol comme langue étrangère en 2014 et soutiendra une thèse (PhD) dans la même Université en Éducation, Société et qualité de Vie, en 2017, en Faculté des Sciences de l'Éducation. De retour au Cameroun, elle sera recrutée à l'ENS de Youndé en 2020 où elle assume les fonctions de Chargée de Cours et d'enseignante chercheure au Département des Sciences de l'Éducation.

Introduction

Dans la course vers les finalités et objectifs éducationnels où tous prennent le départ, un constat est fait : d'aucuns la font avec aisance, car produisant des performances meilleures tandis que d'autres peinent au bas de l'échelle. Ceux qui réussissent facilement suscitent un grand nombre de questions. Qu'ont-ils pour produire un tel rendement ? Qu'ont-ils pour arriver à apporter des solutions aussi efficaces qu'adéquates ? Comment faciliter l'atteinte de ces objectifs visés par tous ? S'il est vrai qu'au départ tous semblent dotés des mêmes capacités, pourquoi ne produisent-ils pas les mêmes résultats ? Qu'est-ce qui fait que certaines personnes, instruites ou pas soient productives ? Ces compétences sommeillent-elles en chacun de nous ? Si oui qu'est-ce qui peut faciliter leur éveil ? Et comment y parvenir ? Donner des réponses à toutes ces questions semble constituer l'une des missions privilégiées de l'école, notamment réfléchir sur comment domestiquer les « compétences dites non académiques », pour ensuite les mettre à la disposition des acteurs de l'éducation, en vue de l'amélioration des rendements scolaires et l'augmentation de la productivité professionnelle. Tel est le défi à relever pour cette étude.

L'approche par les compétences fait l'objet de nombreux débats dans les contextes où elle est adoptée comme système éducatif. Au centre de cette controverse, des politiques d'éducation et de formation, des aléas liés aux difficultés d'application, à son impact sur l'atteinte des objectifs scolaires, professionnels et même aux finalités éducatives.

Faire allusion aux compétences non académiques sous-entendrait qu'il en existe différents types et que celles-ci « ne se développeraient pas en contexte scolaire ». Ce concept semble prêter à équivoque. Pourquoi traiter certaines compétences en contexte éducatif de non-académiques ? Est-ce à dire que ces compétences transversales dites non académiques ne sauraient être produites dans des amphithéâtres, dans des salles de classe ou alors dans des centres de formation ? Si les compétences académiques et professionnelles améliorent les rendements scolaires et professionnels, quel serait l'apport, pour les mêmes buts et dans les mêmes parcours, des compétences non académiques ? Si celles-ci impactent positivement ces objectifs éducationnels, peut-on compter sur l'institution scolaire pour le développement de cette autre gamme de compétences qui semblerait aussi contribuer à l'épanouissement académique et professionnel ? Si oui, comment peut-on y procéder ?

Contrairement à certaines études qui ont abordé ce problème en insistant sur l'apport des compétences non académiques sur le rendement scolaire, ce travail de recherche se focalise sur la stratégie à adopter pour développer celles-ci dans des institutions académiques en vue de faciliter l'acquisition des compétences académiques et professionnelles. Il faut signaler que cette thématique reste d'actualité,

car non seulement elle traite la question de l'échec en milieu scolaire, mais aussi elle cherche à faire face aux difficultés liées à l'insertion socioprofessionnelle.

I. Concepts

Parler de compétences non académiques suppose qu'il existe d'autres qui sont académiques. Les capacités ou habilités non académiques seraient donc en quelque sorte celles qui s'acquièrent en dehors de l'institution scolaire ou qui sont dans chaque être humain. Celles qui sont académiques sont développées dans le cadre académique. La présente réflexion est non seulement orientée vers l'impact des compétences non académiques dans l'exécution d'une tâche scolaire, mais aussi s'attarde à expliquer leur identité. Que doit-on savoir par rapport à ce concept ? Le tableau ci-après de Morlaix (2015) présente un aperçu de ce qu'elles sont. Il laisse entrevoir une hiérarchisation des compétences interindividuelles et intra-individuelles.

Type de compétences non académiques	Compétences non académiques (rang dans le top 10)	Caractéristiques correspondantes
Compétences interindividuelles	Communication (2)	Oral, capacité de s'exprimer, écrire, écouter, soumettre ses idées
	Politesse (3)	Attitudes polies, savoir-vivre, bienveillance, être respectueux, savoir dire « s'il vous plait » et « merci »
	Compétences interpersonnelles (5)	Être sympathique, avenant, avoir le sens de l'humour, être amical, naturel, empathique, garder son self contrôle, être patient, sociable, chaleureux
	Travail d'équipe (8)	Être coopératif, progresser avec les autres, être agréable, soutenir les autres, aider, collaborer

Compétences intra-individuelles	Intégrité (1)	Honnêteté, éthique, mœurs nobles, posséder des valeurs personnelles, faire ce qui est juste
	Responsabilité (4)	Être responsable, fiable, faire le travail demandé, ingéniosité, autodiscipline, vouloir faire mieux, être consciencieux, avoir le sens du commun
	Professionnalisme (6)	Être méthodique, bien habillé, bien présenté, calme
	Attitude positive (7)	Être optimiste, enthousiaste, encourageant, heureux, confiant
	Flexibilité (9)	Adaptabilité, disposition au changement, accepter les nouvelles choses, s'ajuster et être favorable à tout nouvel enseignement
	Éthique professionnelle (10)	Travailler dur, être disposé au travail, loyal, avoir de l'initiative, de la motivation personnelle, être à l'heure

Tableau 1. Une adaptation de Morlaix, 2015

De celui-ci, nous pouvons observer que les compétences non académiques sont classées en deux catégories. Il y a les compétences interindividuelles et les compétences intra-individuelles. Dans la première catégorie, on y trouve la capacité à communiquer ; la politesse ; les compétences interpersonnelles et le travail d'équipe. La deuxième présente les habiletés telles que l'intégrité ; la responsabilité ; le professionnalisme ; l'attitude positive ; la flexibilité et l'éthique professionnelle. Il apparaît donc clairement que ces compétences non académiques procèdent des individus eux-mêmes et des rapports interindividuels.

La réussite scolaire peut être définie comme l'obtention d'un examen certificatif, l'obtention d'une bonne note à une épreuve ou alors de passage du niveau inférieur à un niveau supérieur. Réussir impliquerait le dépassement de la simple obtention d'une bonne note ou ce passage à un niveau supérieur. Rechercher la cognition est l'objectif principal de l'école, cependant pour atteindre celui-ci, il faut s'appuyer sur différents facteurs. L'affectif et le relationnel constituent certains de ces aspects indispensables à l'obtention du savoir. Il n'y aurait pas de cognition sans affect ni apport d'autrui. La réussite scolaire apparaît comme un concept assez complexe dans la mesure où il implique le développement des compétences multidimensionnelles.

Selon Piaget (1964), l'affectivité est le moteur, l'énergie du développement intellectuel. L'école doit booster cet aspect de l'individu afin de rendre celui-ci

capable de s'exprimer de manière adéquate. Pour lui la réussite scolaire devrait signifier la capacité à apporter des solutions à ses nécessités et même à se socialiser. Lorsque cela devient concret parce que les apprenants sont désormais capables de produire des récits, d'apprendre et de construire des savoirs, ces élèves deviennent créatifs, entreprenants et confiants. Ce résultat est possible d'être atteint lorsque l'on se trouve en contexte interindividuel et c'est cela qui impliquera le deuxième pan de la réussite scolaire, notamment la possible facilitation d'une insertion socioprofessionnelle.

L'insertion socioprofessionnelle est un défi qui se pose avec acuité dans le Monde en général et les États en particulier. C'est une situation caractérisée par le manque d'emplois et le chômage des jeunes diplômés. C'est une problématique qui questionne les systèmes éducatifs, c'est l'aspect lié à l'adéquation formation — employabilité des diplômés. Elle se projetterait comme une adéquation entre les objectifs éducationnels et les projets sociétaux. Les compétences non académiques seraient-elles des facteurs qui favorisent la réussite scolaire ou l'insertion socioprofessionnelle des diplômés des institutions académiques ou professionnelles ? Quelle est l'influence de ces dernières sur le rendement des apprenants ?

Cette problématique est liée à la psychologie de l'apprentissage et la psychopédagogie. Il s'agit en quelque sorte de connaître l'apprenant, connaître ses stratégies d'apprentissage en vue de rendre adéquat l'enseignement ; favoriser sa réussite et son processus d'adaptation dans son environnement de vie. C'est dans cette optique que, dans le cadre de l'innovation pédagogique, Lebrun mentionne qu'enseigner c'est créer des situations où l'autre peut apprendre. Il s'agit pour l'enseignant de générer ces évènements en tenant compte des capacités et stratégies de l'apprenant. Il est question de mener une réflexion sur les pratiques et théories éducatives en vue d'orienter le processus d'Enseignement/apprentissage vers l'atteinte des objectifs éducationnels. Le principe ici est celui d'étudier les comportements afin de les adapter aux stratégies d'apprentissage.

Un cas de figure est l'invitation de Francis Ngannou par Harvard Business School. Il faut spécifier ici que ce talentueux sportif est un autodidacte qui arrive au sommet de sa discipline sportive grâce à ses compétences intrapersonnelles. L'Université Harvard représente un contexte académique où, non seulement le savoir-faire occupe une place de choix, mais aussi les compétences sont développées par la formation et l'instruction. Cette Institution académique entreprend de comprendre ses stratégies ; dompter ses capacités intra-individuelles et opérer leur passage aux compétences académiques. Le principe est certainement la transformation de celles-ci en théories, savoirs systématisés et codifiés, transmissibles en contexte académique. Les objectifs visés étant d'améliorer significativement le rendement académique des étudiants et de rendre encore plus productive et

efficace la célèbre Institution Académique Américaine en boostant la production académique et professionnelle.

Dans ce cas, le processus à retenir est premièrement de cibler certaines compétences non académiques ; faire venir des professionnels de renom qui incarnent les capacités ciblées ; les ériger en personne ressource et mettre effectivement le savoir-faire reçu en pratique.

La question sur les compétences non académiques a été très peu abordée dans le cadre de la recherche en éducation. Les connaissances sur la définition du concept et son évaluation sont rares, Morlaix (2021). Leur prise en compte de façon explicite par les systèmes éducatifs est récente et motivée par les résultats des travaux de Heckman, prix Nobel d'économie en 2000. Il établit que les compétences psychosociales, intra-individuelles et interindividuelles (les « big five ») ont un pouvoir prédictif élevé sur la réussite scolaire, sur une large palette de résultats sociaux, notamment pour les jeunes défavorisés, les jeunes dépourvus de moyens financiers pour leur scolarité.

Des constats formulés par l'OCDE en 2015 dont un rapport intitulé « Skills for social progress, the power of social and Emotional Skills » montre comment l'étude de ces compétences constitue un moyen de comprendre les inégalités sociales, dans la réussite et l'échec scolaire, professionnel et économique, et qui encourage les systèmes de formation à prendre en compte ces compétences dites non académiques dans les cursus de formation, de l'école primaire à l'enseignement supérieur.

Des politiques éducatives semblent admettre dorénavant comme connaissances basiques certaines compétences non académiques dont l'école aurait en charge de développer de façon explicite ou implicite. Parmi ces capacités, sont mentionnées : la confiance en soi ; le respect des autres ; la coopération ; l'expression de la sensibilité et de l'opinion ; la règle et le droit ; la réflexion et le discernement ou encore la responsabilité ; le sens de l'engagement et de l'initiative, l'esprit de créativité, etc.). Certaines recherches novatrices menées en France ces dernières années permettent de s'attacher à l'effet de ces compétences sur les parcours scolaires ou professionnels des individus.

Les compétences non académiques ou compétences transversales peuvent être définies comme un ensemble de savoir-faire et savoir-être. Rochex (2008) les définit comme savoirs invisibles que l'école requiert et considère souvent comme allant de soi, sans ne guère travailler à en doter ceux qui n'en disposent pas, et que les enfants d'origine plus favorisée ont déjà en partie découverts et construits, avant et hors de l'école, grâce à l'environnement familial. Boyer et Sedlacek (1987) considèrent qu'elles constituent un ensemble de facteurs favorisant significativement la persévérance et l'obtention de meilleurs résultats chez l'étudiant. Pour ces derniers, ces capacités seraient : la confiance en soi ; l'autoévaluation réaliste ;

la recherche d'objectifs à long terme ; la patience ; la persévérance vis-à-vis des objectifs fixés ; la tolérance ; les connaissances et compétences développées dans des domaines non académiques.

Berthaud (2018) montre que certaines compétences non académiques, notamment l'esprit d'initiative, le goût de l'effort et surtout le sentiment d'efficacité, apparaissent très significativement associées à de plus grandes chances de réussite et de meilleures notes finales étant donné que le métier d'étudiant requiert des capacités d'organisation, d'adaptation et de participation, ainsi que des capacités de gestion tant au niveau de l'activité studieuse qu'au niveau du temps libre, comme le signale Alava (1999). L'acquisition du métier d'étudiant suppose d'acquérir des habiletés renvoyant à la fois au domaine cognitif, mais aussi au domaine social.

Ce concept peut être par conséquent considéré comme le capital humain, issu des différents rapports d'un individu avec les sphères familiale, amicale et socio-culturelle. Elles peuvent être d'ordre individuel (estime de soi ; curiosité ; esprit d'initiative ; la persévérance…) et interindividuel (coopération ; courtoisie…).

Morlaix (2021) parle des compétences non académiques et académiques en termes de concepts complémentaires. Le rapport de l'OCDE de 2015 démontre dans la même veine que le niveau actuel des élèves en compétences non académiques (sociales, émotionnelles) est plus important que le niveau de compétences cognitives pour le développement des futures compétences cognitives. Les enfants qui ont confiance en eux et qui croient en leurs capacités à jouer sur le futur ont plus tendance à atteindre des niveaux académiques élevés que ceux qui sont déjà « intelligent » au départ. Elle poursuit en disant que des chercheurs tels qu'Albandea et Giret (2016) ; Giret et Morlaix (2016) démontrent dans leurs travaux de recherche que les lacunes dans certaines compétences académiques peuvent être compensées par des compétences non académiques, notamment dans le choix d'orientation scolaire ou pour expliquer les ambitions scolaires. Conclut-elle que les compétences non académiques affecteraient sensiblement directement et indirectement les ambitions scolaires.

Pour Lani-Bayle (2021), l'école est un lieu sensible. La cognition est son objectif principal, cependant pour atteindre celui-ci, il faut passer par le filtre du ressenti, de l'affectif et du relationnel. Découvrir et comprendre font plaisir. Au contraire, échouer peut provoquer de la souffrance ou de la honte. Le savoir de vie nourrit le savoir savant. Les liens entre l'intelligible et le sensible, entre la vie des savoirs à l'école et en dehors, sont maintenant établis et leur prise en compte paraît indispensable pour ne pas passer à côté de l'essentiel de ce qui se joue et se passe dans les établissements d'enseignement. Les savoirs à acquérir ne vont pas de soi. Les enfants qui sont dans l'ensemble capables de s'exprimer à leur sujet et de raconter leur expérience ont un grand avantage pour l'acquisition des savoirs. Et quand leur temps de l'école prend corps sous forme de récits, ouvrant leurs

capacités d'apprendre et de construire des savoirs, ils deviennent créatifs, voire entreprenants, confiants, voire conquérants dans leur exploration aventureuse à la découverte du monde.

Problématique de l'étude

Dans quelle mesure «une compétence non académique» est susceptible de favoriser la réussite scolaire ou professionnelle. Comment stimuler cette capacité chez les apprenants. Il est question de chercher à comprendre via l'observation l'apport de ces compétences dans la réussite scolaire ou professionnelle. Quel intérêt cette étude présente notamment pour la professionnalisation de la formation de l'enseignant ?

Face aux questions liées à l'inadéquation école-insertion socioprofessionnelle des diplômés issus des institutions académiques, il s'agit ici de chercher des voies et moyens pouvant apporter des solutions efficaces et adéquates à ce dilemme. Il s'agit d'attirer l'attention des acteurs du champ éducationnel sur le rôle que joueraient les compétences non académiques, dans l'atteinte des objectifs éducationnels, à l'instar de la réussite scolaire et professionnelle.

Trois sont les objectifs à atteindre, notamment :

- Mettre en évidence le caractère inter dépendant des compétences scolaires des compétences non académiques
- Montrer l'impact des compétences non académiques sur la réussite scolaire ou professionnelle
- Mettre à la disposition des enseignants une stratégie facilitant la domestication en contexte scolaire des compétences non académiques

Pour mettre en évidence ces préoccupations, nous allons implémenter la méthode de projets qui constitue l'une des méthodes modernes qui semble adéquate au modèle éducatif par compétences, étant donné qu'elle facilite entre autres, l'implication des apprenants dans leur processus d'apprentissage, la réflexion sur ce que l'on souhaite apprendre, les apprentissages intégrés et fonctionnels, l'adaptation au contexte, la créativité et la responsabilité dans l'acte d'apprendre et d'enseigner. En somme, c'est l'occasion de rendre effectif l'opérationnalisation de l'école.

Pour Barnes (2021), c'est une méthode qui favoriserait un apprentissage actif par la réalisation d'un projet, par les étudiants du début à la fin et de manière dynamique. C'est une stratégie qui préparerait les apprenants au monde du travail et même à la vie réelle, car, marquée d'un caractère entrepreneurial, étant donné qu'elle rend effectif l'autonomisation dans l'acte d'apprendre. En effet, les apprenants ont à leur disposition toute la ressource technologique pour pouvoir affronter les défis et difficultés auxquels ils sont exposés. L'enseignant peut dispenser un enseignement plus personnalisé en structurant chaque projet. De cette façon,

ils développent des compétences transversales et capacités qui leur permettent de résoudre plus efficacement leurs problèmes et difficultés.

Pour Del Arco e Irun (2013), l'application de la méthode de projets augmente la productivité et rend l'apprentissage significatif. Dans le modèle éducatif qui met en exergue cette stratégie méthodologique active d'enseignement, les apprenants sont protagonistes dans leur processus d'apprentissage, ce qui facilite l'acquisition des connaissances, le vivre ensemble, l'interaction, la solidarité, la créativité, etc. En plus de ces valeurs, elle promeut la recherche, la formation des leaders, la responsabilité et la capacité à prendre des décisions. En somme, c'est un plan de travail librement choisi par les apprenants et avec pour ambition la réalisation de ce qui les intéresse. Il faut préciser que le projet doit être en connexion directe avec la réalité.

Dewey, l'un des créateurs de l'école moderne et nouvelle et l'un des théoriciens de la «Recherche» en salle de classe, imagine la méthode de projets comme une stratégie d'apprentissage qui ressemble beaucoup plus à la méthode de Centres d'intérêt de Decroly, philosophe de l'École Active. Dewey (1889) affirme que l'action précède toute connaissance, étant donné que sans elle connaître et penser résultent inachevés. Il s'agit de mettre en œuvre le principe fondamental des méthodes actives qui est celui du «learning by doing».

II. La méthodologie de recherche

Pour apporter des solutions à ces interrogations, nous convoquons la méthode qualitative avec un échantillonnage centré sur un groupe d'élèves professeurs de l'ENS de Yaoundé, c'est-à-dire de 42 élèves — professeurs du niveau II, année académique 2021-2022, filières Physique et Chimie, soit 20 de la physique et 22 de la filière chimie

Ce travail de recherche est une implémentation de la méthode de projets en salle de classe. Nous faisons appel à la méthode qualitative de recherche par souci de réaliser une analyse profonde de cette implémentation comme le suggère Bericat (1998). À travers la réalisation de certains projets sur instruction de l'enseignant-chercheur que nous sommes, il s'agit, au moyen de l'observation, de collecter des informations sur les productions authentiques des élèves. Les phénomènes observables pris en compte sont notamment, l'acquisition des savoirs (compétences académiques) à partir des productions ou créations des apprenants ; le développement des profils de professions ; l'acquisition de l'esprit de créativité.

En se basant sur les modules aux programmes officiels d'étude de la Physique et chimie, dans l'enseignement secondaire étant donné que nous étions chargées de dispenser le cours de psychologie de l'apprentissage et psychopédagogie dans ces filières. Il a été question pour les élèves professeurs de réaliser des projets à leur guise, à notre demande afin de provoquer la manifestation de leurs capacités

intra personnelles et interpersonnelles. Le principe est de poser une série de questions sur l'objet d'étude afin de les amener à identifier leurs différents problèmes, situations de vie et besoins. Le choix des projets est fait en fonction de leur pertinence ; la planification ; le suivi ; la réalisation des projets et l'évaluation sont faits par les apprenants qui jouent un rôle central.

Les facteurs pris en compte et observés sont notamment, le développement des compétences cognitives (la mémorisation des connaissances ; production des textes ; capacité à résumer) ; le développement des compétences transversales (transfert des éléments à d'autres situations ; capacité à planifier une activité ; la proactivité ; la créativité ; développement des profils de profession ; autonomisation des apprentissages) ; Savoir-Être (identification des problèmes ; auto responsabilisation ; la coopération ; prise de décision ; etc.). Notre instrument de recherche est une fiche d'observation qui nous permet de voir la manifestation de ces facteurs.

Afin d'obtenir les données quantifiables, nous comptons le nombre d'apparitions de chaque facteur lors de la présentation des différents projets. Nous le divisons par le nombre de projets réalisés. Le résultat obtenu est multiplié par cent pour obtenir le pourcentage. La fiche d'observation suivante a été prise en compte.

Facteurs observables	Types de compétences qui se développent	Nombre d'apparition par projet
1. Développement des compétences cognitives	— facilitation de la mémorisation des connaissances ; — production des textes ; — capacité à résumer	
2. Développement des compétences transversales	— apprentissages intégrés et fonctionnels — capacité à planifier une activité ; — la proactivité — la créativité — l'esprit d'initiative — développement des profils de profession — le développement de l'esprit entrepreneurial ; — autonomisation des apprentissages ; — le caractère interdisciplinaire ;	
3. Transmission du Savoir-Etre	— prise de décision ; — l'esprit d'équipe	

Tableau n° 1. Fiche d'observation, une adaptation de Madrid (1998)

L'échantillon est constitué de 42 élèves — professeurs du niveau II, année académique 2021-2022, filières Physique et Chimie, soit 20 de la physique et 22 de la filière chimie. 8 groupes de 4 élèves et 2 groupes de 5 élèves ont été formés en vue de la réalisation des différents projets. Il faut signaler que le choix du projet est fait librement et le tableau ci-dessous est d'ailleurs un récapitulatif des projets élaborés par l'échantillon. Il est question de les mettre à l'épreuve afin de stimuler leurs capacités interindividuelles et intra-individuelles, histoire de mettre ces compétences non académiques au service de l'école. L'objectif étant de rendre concret

leur impact sur l'acquisition des connaissances et le développement de leur esprit de créativité.

Groupes (filière Physique)	Différents projets réalisés
N°1	Fabrication d'une plaque solaire
N°2	La production du courant alternatif par magnétisme (de façon écologique)
N°3	Application de la thermométrie dans un ménage : fabrication d'une cocotte-minute
N°4	Electrification d'un ménage
N° 5	Production de l'énergie éolienne
Groupes (filière Chimie)	
N°1	Fabrication de l'eau de javel à l'aide du matériel local
N° 7	Production de l'eau potable
N°8	Fabrication de bonbon et engrais
N°9	Fabrication du biogaz
N°10	Fabrication du savon et des huiles essentielles (huile de gingembre, coco)

Tableau n° 2. Différents projets réalisés par l'échantillon (source : nous-même)

De prime abord, il se dégage de ce tableau un répertoire de projets riche et diversifié. Ces prémices témoignent déjà du caractère interdisciplinaire, transversal et d'une créativité florissante de l'éducation par projets. Il est à mentionner que l'objectif premier ici n'est pas d'obtenir des produits finis de qualité étant donné que nous traitons avec des débutants et aussi que ces domaines disciplinaires nous sont étrangers, mais de stimuler et de constater à quel point les instruments psychologiques peuvent impacter le développement des compétences académiques, notamment la créativité, la cognition et bien d'autres chez les apprenants et entrainer la réussite scolaire et professionnelle.

II. Analyse et interprétation des résultats

1. Les données obtenues de l'observation directe en salle

Pendant la présentation de chaque projet, il y a plusieurs phénomènes observables. Il s'est agi de faire leur inventaire, compter le nombre d'apparitions de cha-

cun dans les 10 projets réalisés par l'échantillon. De cette manière, nous prétendons obtenir le pourcentage de leur apparition en vue de savoir si le phénomène est généralisable ou non. Nous avons effectué l'opération suivante : phénomène= (nombre d'apparitions × 100) ÷10. Le résultat final de ce travail a produit les données que nous pouvons voir sur la fiche de synthèse suivante.

Phénomènes observables	Nombre total de projets réalisés	Type de compétences qui se développent	Fréquence	Pourcentage d'apparition
Développement des compétences cognitives	10	-facilitation de la mémorisation des connaissances ;	10	100
		-production des textes ;	8	72,7
		-capacité à résumer.	9	81,8

Développement des compétences transversales	10	apprentissages intégrés et fonctionnels	10	100
		capacité à planifier une activité ;	9	90
		la proactivité ;	8	80
		Esprit d'initiative	10	100
		développement des profils de profession ;	10	100
		le développement de l'esprit entrepreneurial ;	10	100
		autonomisation des apprentissages ;	10	100
		le caractère interdisciplinaire ;	10	100
		créativité	10	100
Transmission du Savoir-Etre et savoir-vivre	10	identification des problèmes ;	9	90
		auto responsabilisation ;	10	100
		prise de décision ;	10	100
		l'esprit d'équipe ; etc.	10	100

Tableau n° 3. Fiche de synthèse des données obtenues de l'observation en salle

Nous rappelons que trois sont les objectifs visés dans ce travail de recherche. Il s'agit de :

— Mettre en évidence le caractère inter dépendant des compétences scolaires des compétences non académiques

- Montrer l'impact des compétences non académiques sur la réussite scolaire et professionnelle
- Mettre à la disposition des enseignants une stratégie facilitant la domestication en contexte scolaire des compétences non académiques

En ce qui concerne le premier objectif, notamment la mise en évidence du caractère inter dépendant des compétences scolaires des compétences non académiques, d'après l'observation faite en salle pendant la réalisation des projets, l'acquisition des connaissances est fortement dépendante des compétences transversales. Le tableau n° 3 montre que la rétention des connaissances est totale. Elle est conditionnée par la pratique. Cela met en exergue l'un des principes fondamentaux de l'éducation moderne, notamment celui du « learning by doing ». Dewey (1889) le justifie en affirmant que l'action précède toute connaissance, étant donné que sans elle connaître et penser résultent inachevés. Le même tableau nous démontre que pour qu'un projet arrive à son terme, il faut faire appel aux « compétences non académiques intra individuelles » Robbes (2012) telles que la capacité à planifier une activité ; l'esprit d'initiative ; l'esprit créatif ; etc. D'après ce tableau, l'usage des compétences non académiques interindividuelles et intra-individuelles pendant la réalisation des projets se confirme par leur nombre d'apparition : la capacité à planifier une activité apparaît 9 fois sur 10 ; l'esprit d'initiative 10 fois sur 10 ; le développement de l'esprit entrepreneurial ou créatif, 10 fois sur10. La créativité est une faculté qui se développe et a toute sa place à l'école. Elle est essentielle pour trouver des solutions à certains problèmes (Mathématiques, relationnels, scientifiques…). Brunbrouck (2019) affirme qu'enseigner en laissant de la place à la créativité c'est sortir du binaire : oui/non ; c'est bien/c'est mal ; je peux/je ne peux pas. Il estime qu'il faut faire confiance aux élèves et oser leur accorder la liberté et la possibilité de mettre en jeu leur pouvoir créatif dans la résolution de certaines situations délicates ou compliquées.

À la question portée sur l'existence d'une interdépendance entre les compétences académiques et les compétences non académiques, Lani-Bayle (2021), affirme que l'école est un lieu sensible. La cognition est son objectif principal, cependant pour atteindre celui-ci, il faut passer par le filtre du ressenti, de l'affectif et du relationnel. Le savoir de vie nourrit le savoir savant, car les enfants qui sont dans l'ensemble capables de s'exprimer à leur sujet et de raconter leur expérience ont un grand avantage pour l'acquisition des savoirs. Et quand leur temps de l'école prend corps sous forme de récits, ouvrant leurs capacités d'apprendre et de construire des savoirs, ils deviennent créatifs, voire entreprenants, confiants, voire conquérants dans leur exploration aventureuse à la découverte du monde.

Montrer l'impact des compétences non académiques sur la réussite scolaire et professionnelle constitue le deuxième objectif à atteindre. L'objectif serait donc de faire reconnaitre son impact, aussi bien dans le processus d'enseignement-ap-

prentissage que dans la facilitation de l'insertion socioprofessionnelle, par le développement de certains profils de carrière. D'après l'étude menée, il en ressort que la créativité impacte positivement la réussite scolaire et professionnelle. La totalité des projets réalisés par l'échantillon est générée par cette capacité à la fois intra-individuelle et interindividuelle. À cet effet l'observation montre que son taux d'apparition est de 100 %. La créativité ou encore l'esprit d'initiative apparaît dans les différentes réalisations des apprenants comme un outil, un dispositif qui concoure fortement à l'acquisition des compétences cognitives. L'éducation par projets incite l'étudiant à s'impliquer davantage dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il est à noter que tous les dix projets réalisés constituent le fruit de l'imagination productive des apprenants. Dix projets ont été réalisés par les différents groupes qui constituent l'échantillon. Pendant leur présentation, les aspects du processus enseignement-apprentissage suivant ont été observés, notamment, l'apprentissage intégré et fonctionnel ; la capacité à planifier une activité ; la proactivité ; la créativité ; le développement des profils de profession ; l'adéquation formation-emploi par le développement de l'esprit entrepreneurial ; l'autonomisation des apprentissages ; le caractère interdisciplinaire. En effet, faces aux difficultés rencontrées quotidiennement, notamment, la difficile insertion socio professionnelle des diplômés des institutions académiques, le changement climatique, etc. Ces étudiants ont mis en œuvre leur esprit de créativité en vue d'apporter des solutions efficaces aux problèmes susmentionnés.

Par rapport aux apprentissages intégrés et fonctionnels, cet item s'est manifesté dix fois, d'où un pourcentage d'apparition de 100. Il s'agit de mettre en pratique les connaissances reçues en classe. La réalisation d'un projet, par ce système éducatif, devient une occasion propice à cette implémentation, car justifiant l'un des principes fondamentaux des méthodes actives, à savoir, le «Learning by doing». La totalité des projets présentés constitue un ensemble d'activités pures et authentiques. Ce sont en majorité des simulations des situations ou expériences réelles et surtout le fait de faire une chose que l'on prétend apprendre. Il s'agit de dire et de faire en même temps. Dale (1946) affirme à cet effet que 90 pour cent de ce que l'apprenant retient ou apprend est à la fois dit et fait. L'activité authentique instruit, forme et éduque. En même temps que les apprenants développent leurs compétences cognitives, ils apprennent à s'adapter à leur environnement. C'est le cas de la production du courant alternatif par magnétisme (de façon écologique).

Ces apprenants s'éduquent, car l'activité promeut la dynamique de groupe. Elle forme des élèves à travailler ensemble, en collaboration, car ne dit-on pas que l'union fait la force. En général, ces différents projets ou activités pures permettent d'apporter des solutions concrètes aux problèmes existants, tels que lutter contre la sécheresse ; protéger la nature en luttant contre le réchauffement

climatique ; lutter contre la faim ; le chômage ; etc.

En ce qui concerne le troisième objectif, notamment mettre à la disposition des enseignants une stratégie facilitant la domestication en contexte scolaire des compétences non académiques en général et la créativité en particulier, la question ici est de savoir comment les développer et dans quel but les utiliser. Il s'agit concrètement de centrer le processus d'enseignement-apprentissage des sciences dans la pratique de la méthode de projets, une stratégie méthodologique d'enseignement moderne qui développe significativement ces capacités à créer et à faire face efficacement aux difficultés rencontrées dans le quotidien.

La fabrication de l'eau de javel à l'aide du matériel local ; la production de l'eau potable ; la fabrication de bonbons et engrais ; la fabrication du savon et des huiles essentielles (huile de gingembre, coco) ; la fabrication du biogaz ; l'électrification d'un ménage ; la fabrication d'une plaque solaire ; etc., constituent des projections des réalisations ou même des réflexions (car c'est pas le produit fini qui importe ici, mais la stimulation de l'esprit de créativité qui passe par l'identification des problèmes et la recherche des solutions adéquates) qui préparent les apprenants à la vie active. Celles-ci suscitent d'ailleurs des professions et peuvent devenir leur gagne-pain quotidien à long terme. Ces différentes activités ainsi développées et pratiquées dans des institutions scolaires représenteraient un point de départ assez significatif quant à la professionnalisation de l'école, car adaptées au contexte. Les situations de vies ou alors les nécessités sociétales ainsi placées au centre des préoccupations de la machine éducative réduiraient de façon considérable les effets néfastes du chômage et même son pourcentage. La cause principale du chômage étant l'inadéquation du système éducatif au contexte, la mise en œuvre des programmes et méthodes d'enseignement innovants et adéquats dans des institutions scolaires et universitaires représenterait une façon de faire très adaptée étant donné que les contenus travaillés seront étroitement liés aux nécessités contextuelles.

En somme, il est question de préparer les apprenants au monde réel comme le souligne Barnes (2021). Il s'agit concrètement de contextualiser les contenus travaillés, de les rendre fonctionnels et opérationnels au moyen de l'application de la méthode de projets. L'adoption de l'éducation par projet dans les programmes académiques est importante, car permet que les apprenants soient tenus de développer un projet ou un travail du début à la fin, de manière dynamique et de façon à provoquer un apprentissage aussi bien actif que significatif. Les élèves doivent présenter leurs idées devant leurs camarades de classe et les discuter en faisant valoir leurs opinions. Ils doivent s'exercer à la collaboration, la compréhension et l'écoute de manière à encourager la communication entre égaux.

Conclusions

La réussite scolaire et professionnelle passe par l'implication de certains facteurs intra-individuels et interindividuels. Il est nécessaire de prendre en compte, en contexte d'Enseignement/Apprentissage, l'apport de ces capacités qui, comme le démontre cette étude, sont stimulables par la méthode de projets. Tout en suscitant des professions, les compétences non académiques influencent fortement l'acquisition des connaissances et le développement de certaines habiletés professionnelles. L'activation de ces capacités chez les apprenants est cependant conditionnée par la soumission de l'école à l'écoute de la société qui offre la matière à réflexion et à traiter, par un dialogue franc. Les apprenants doivent être amenés à identifier les problèmes de leur contexte de vie et en rechercher des solutions efficaces et créatives par la réalisation de petits projets. La promotion de la pédagogie de projets est par conséquent souhaitée. L'objectif n'étant pas ces petites productions des apprenants, mais celui de conditionner, d'activer et d'éveiller leur cerveau à toujours réagir spontanément et efficacement face à quelques difficultés rencontrées.

1.

Références bibliographiques

- ALAVA, S. (1999). *Médiation(s) et métier d'étudiant. Bulletin des bibliothèques de France*, *1*, 8-15. Repéré à http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1999-01-0008-001
- ALBANDEA, I. et GIRET, J.F. (2016). *L'effet des soft — kills sur la rémunération des diplômés*, Net, doc. CEREQ. N° 149.
- BARNES, N. J. (2021). « Qu'est-ce que l'éducation par projets et pourquoi est-elle si importante ? », en ligne [consulté ce 10/08/2021]. Disponible à https://ciel.
- BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*, Barcelona : Ariel.
- BRUNBROUK, A. (2019). *Dépasser les difficultés d'apprentissage*. Éditions Retz
- Del ARCO BRAVO, I. e IRÚN CHAVARRIA, M. (2013). *Diseño curricular. La planificación Educativa*. Lleida: Udl.
- DALE, E. (1946). *Audiovisual methods in teaching*. New York : Dryden Press.
- DEWEY, J. (1889). *Applied Psychology: An Introduction to the Principles and Practice of Education*. Boston : Educational Publishing Company.
- GIRET, J-F. et MORLAIX, S. (2016). *Les compétences sociales et non académiques dans* les *parcours scolaires et professionnels*. EUD, 150 p.
- López Ruiz, M. Y. (2007). *El método proyecto y su aplicación en aula*. Lima, Perú
- MORLAIX, S. (2015). *Les compétences sociales à l'école primaire. Essai de mesure et effets sur la réussite, carrefour de l'éducation*, 40, 175-192.
- OCDE (2015). Skills for social progress : the power of social and emotional skills. Paris : OECD.
- PIAGET, J. (1964). Le développement mental de l'enfant. In J. Piaget (dir.), *Six études de psychologie génétique* (p. 9-86). Paris : Denoël/Gonthier (1re éd. 1947).
- ROBBES, Bruno. (2014). *L'autorité éducative, la construire, l'exercer,* Condé sur Noireau, SCEREN/CRDP, 215 P.
- ROCHEX, J-Y. (2008).Tome 1. *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon, ENS Éditions

XVI

Didactique

Kamerunischer DaF-Unterricht und Förderung der Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung. Eine ökodidaktische Untersuchung zum Lehrwerk Ihr und Wir plus 3

Augustin KENNÉ
Université de Douala
kenne.augustin@yahoo.fr

Zusammenfassung

Die Weiterentwicklung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache hat auch zur Vermittlung und zum Erwerb der Kompetenzen für nachthaltige Entwicklung geführt. Diese in der ökopädagogischen Fachliteratur als Gestaltungskompetenzen bezeichneten Fähigkeiten bestehen darin, dass Deutschlernenden Möglichkeiten bzw. Handlungsstrategien im Sinne der Nachhaltigkeit aufgezeigt werden sollten, Umweltschutzstrategien anzuwenden und Probleme nicht-nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können (vgl. Seewald/ Hunecke 2018:8). Der vorliegende Beitrag geht davon aus, viele (Deutsch)Lernende noch umweltfreundliche Verhaltenswesen haben. Er verfährt analytisch und zielt darauf ab, das Potenzial des Lehrwerks *Ihr und Wir plus 3* in der Förderung der Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung zu untersuchen. Anschliessend schlägt er didaktisch-methodische Strategien für die Vertiefung dieser Kompetenzen vor.

Stichwörter

DaF-Unterricht, Ökopädagogik, BNE-Kompetenzen, didaktisch-methodische Vertiefungsstrategien, Ihr und Wir plus 3

Abstract

The ongoing development of teaching German as a foreign language has also led to the teaching and acquisition of skills for sustainable development. These skills, referred to in eco-pedagogical literature as 'shaping competences', involve showing German learners opportunities and strategies for action in the spirit of sustainability, enabling them to apply environmental protection strategies and recognise problems associated with unsustainable development (cf. Seewald/ Hunecke 2018:8). This paper assumes that many (German) learners do not yet exhibit environmentally friendly behaviour. It adopts an analytical approach and aims to examine the potential of the textbook Ihr und Wir plus 3 in promoting competencies for sustainable development. It then proposes didactic and methodological strategies for deepening these competencies.

Keywords

German as a foreign language, eco-pedagogy, ESD competencies, didactic and methodological strategies for deepening understanding, Ihr und Wir plus 3

Short bio

Dr. phil. Augustin Kenné, 1995-1998 Studium der Germanistik, Romanistik, Anglistik und Politikwissenschaft an der Universität Dschang; 1998 Erhalt der „Licence Trilingue (Français–Anglais–Allemand)"; 2002 Erhalt der „Maîtrise d'allemand" an dieser Universität. 2004-2014 Studium der Germanistik an der Universität Yaoundé I; 2007 Erhalt des „DEA en Langue allemande"; 2014 Promotion im Fach Deutsch als Fremdsprache bzw. Tertiärsprache an der Universität Yaoundé 1. Permanenter Dozent für Germanistische Linguistik und Didaktik Deutsch als Fremdsprache an der Universität Douala. DAAD-Stipendiat 2023/2024 am Lehrstuhl Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und seine Didaktik (Universität Augsburg/Deutschland). Forschungsschwerpunkte: Didaktik Deutsch als Fremdsprache bzw. Tertiärsprache, Multiples Sprachlehren und -lernen, Interkulturelles Sprachlehren und -lernen, Textproduktion und Textrezeption, Lehrwerkanalyse, Verbindung von Sprachdidaktik und Linguistik, vergleichende Sprachwissenschaft, Ökopädagogik.

I. Einleitung

Der Zusammenhang zwischen Umweltschutz bzw. ökologischer Krise und Pädagogik bildet seit 1970 eine bedeutende Forschungsfrage in der weltweiten Forschungslandschaft. Ökologische Probleme (z.B. Klimakatastrophe, Waldsterben, Verseuchung der Meere, Versalzung der Süßwasserreservoire, Verwüstung von Steppenland, Versteppung von Ackerland, Versiegelung von immer mehr Erdoberfläche, Überschwemmungskatastrophen usw.) hatten ein deutliches Umdenken in der Umweltpädagogik veranlasst (vgl. Kaiser 2017 : 18). Eine neue Orientierung der Bildung wurde 1992 in Rio de Janeiro auf der UNCED-Konferenz zur Umwelt und Entwicklung durch die Formel *Sustainable Development* ins Leben gerufen. Die Entstehung des Konzepts BNE (Bildung für nachhaltige Entwicklung) in Deutschland verdankt man einer Studie des Wuppertal-Instituts im Auftrag vom Bund und Misereor unter dem Titel *Zukunftsfähiges Deutschland*. Die BNE ist eine Allgemeinbildung, die gesellschaftliche Umweltfragen, die Entfaltung ökonomischer, sozialer Fähigkeiten, das nachhaltige Handeln u.a. umfasst.

Die nachhaltige Entwicklung ist eine neue Entwicklungsauffassung, die die Umweltproblematik und den wirtschaftlichen Aufschwung umfasst, welche den zukünftigen Generationen dienen sollen (vgl. Lemofouet/ Djomo 2019:189). Dass eine Gesellschaft so handelt, dass sie ökologisch verträglich, sozial gerecht und wirtschaftlich leistungsfähig ist, bedeutet Nachhaltigkeit (vgl. Education and culture, Lifelong learning Programme GRUNDTVIG 2014: 8). Umweltschutz ist ein integraler Bestandteil des Nachhaltigkeitskonzepts und sollte hierdurch sinnvollerweise kaum isoliert, sondern im Zusammenhang mit sozialen und wirtschaftlichen Herausforderungen betrachtet werden (vgl. Töpfer, 2013). Aus der Bestimmung des Nachhaltigkeitskonzepts ergeben sich als Voraussetzungen der nachhaltigen Entwicklung,

> weitreichende Veränderungen in der Lebensweise der Menschen. Notwendig ist ein tief gehender Wandel in den herrschenden Produktionsformen und im Konsumverhalten. Neben dem Handeln des Staates **muss dieser Wandel auch bei jedem/jeder Einzelnen lokal, national** [meine Hervorhebung] sowie weltweit stattfinden. (Education and culture, Lifelong learning Programme GRUNDTVIG 2014: 8)

Die BNE findet im formalen Lernen bzw. in der Schule statt, damit jede (r) Lernende der globalen Umweltprobleme bewusst ist und durch ihr bzw. sein Handeln einen Beitrag zur Reduzierung deren gegenwärtige und zukünftige vernichtende Folgen leistet. Deshalb wird zu Recht der Schule auch als Aufgabe zugeschrieben, „bei jungen Menschen Bewusstsein für Umweltfragen zu erzeugen, die Bereitschaft für den verantwortlichen Umgang mit der Umwelt zu fördern und zu einem umweltbewussten Verhalten zu erziehen, das über die Schulzeit hinaus wirksam bleibt" (Kultusministerkonferenz 1980: 3).

Ziel des vorliegenden Aufsatzes ist es, das Potenzial des Lehrwerks *Ihr und Wir plus 3* in der Förderung der Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung zu untersuchen. Anschliessend sollen didaktisch-methodische Vertiefungsmöglichkeiten solcher Kompetenzen vorgeschlagen werden. Somit möchten wir folgender Hauptfrage nachgehen: Inwiefern kann das Lehrwerk *Ihr und Wir plus 3* zur Förderung der ökologischen Handlungskompetenzen zu einem neuen Naturverständnis und zum Umweltbewusstsein beitragen ? Als entsprechende Annahme zu dieser zentralen Frage haben wir formuliert, dass das Lehrwerk *Ihr und Wir plus 3* zur Förderung dieser Kompetenzen beitragen kann, insofern als es i) bestimmte thematische Lernziele im Zusammenhang mit dem Klimawandel und Umweltschutz behandelt (z.B. den Klimawandel und die Umweltverschmutzung verstehen, die Auswirkungen des Klimawandels und der Umweltverschmutzung kennen), ii) Kompetenzen aus der Bildung für nachhaltige Entwicklung thematisiert (wie beispeilsweise die Fähigkeit Risiken und Gefahren der Umweltverschmutzung zu erkenen und vorzubeugen, die Fähigkeit Wissen aufzubauen u.Ä.), iii) sich mit Aktionstipps auseinandersetzt, die als praktisches Handeln gelten (z.B. Recycling, Sauberkeit) .

In der ökodidaktischen Fachliteratur hat die Beschäftigung mit der ökologischen Krise zu divergierenden theoretischen Sichtweisen der Mensch-Umwelt-Beziehung geführt. Deshalb möchten wir im nachfolgenden Unterteil vorab die theoretische Grundlage unserer Untersuchung bestimmen.

II. Theoretische Grundlage

Eine Vielzahl von didaktischen Konzeptionen im Rahmen der Überlegung zur ökologischen Krise hat sich entwickelt. Daraus lassen sich vor allem die drei folgenden akzentuieren: die naturbezogene Pädagogik, das ökologische Lernen und die Umwelterziehung. Die naturbezogene Pädagogik wurde in ihren Grundzügen Ende der achtziger Jahre von Hans Göpfert (1987) entwickelt. Im Mittelpunkt dieses Ansatzes steht die „heile Natur" und nicht die zerstörte Natur: Bemühungen werden fast ausschließlich darauf zentriert, Jugendlichen einen emotional-ganzheitlichen Zugang zur Natur und eine sinnenhafte ganzheitliche Naturerfahrung zu verschaffen.

Zwar betrachtet dieser Ansatz den Begriff „Umwelt" im Zusammenhang mit Umweltschutz, Umweltkatastrophe und Umweltzerstörung u.a., aber gleichzeitig verbindet er ihn mit „der Industriegesellschaft mit ihren systemimmanenten technologischen Lösungsversuchen" und gebraucht auch die Begriffe Umwelt, Umweltschutz und Umweltkatastrophe „in einer naturdistanzierten Weise […]: Natur ist ein entfremdetes Objekt, wird quantitativ erfasst und naturwissenschaftlich-technisch ‚geheilt'" (ebd.:14). Diese Auffassung steht folglich im Gegensatz zu den wichtigen individuellen Tipps für ein nachhaltiges Leben.

Beim Konzept des ökologischen Lernens handelt es sich sowohl um eine curricular gefasste Handlungs- und Lernanleitung als auch um ein weitgehendes Setzen auf die Naturwüchsigkeit des Lernens. Entwicklungsgeschichtlich gesehen ist das ökologische Lernen die Lernform der Ökologiebewegung. Es grenzt sich vom Lernen in schulischen Institutionen ab.

Im Unterschied zum ökologischen Lernen ist die Umwelterziehung ein schulischer Bereich der Umweltbildung. Laut Eulefeld/u.a.(1981:100) hat die Umwelterziehung zwei Zielkomponenten, zum einen die Entwicklung relevanten Wissens mit dem Ziel der Bewusstseinsveränderung, zum anderen die Einwirkung auf das Handeln. Für Wagenschein (1982) und Göpfert (1988) z.B. bestehen die Zielgrößen der Umwelterziehung aus sich in schulischer Institution entwickelndem Umweltbewusstsein, neuem Naturverständnis und Verantwortungsbewusstsein für die Zukunft. Kennzeichnend für diese Erziehung ist also, dass sie

> eine Erziehung in der Auseinandersetzung mit der natürlichen, sozialen und gebauten Umwelt, die eine Verbesserung der ökologischen Handlungskompetenz anstrebt. Ökologische Handlungskompetenz und Handlungsbereitschaft kann – wenn überhaupt – nur durch eine Verbindung des schulischen Lernens mit der außerschulischen Umwelt vermittelt werden. (Eulefeld/u.a. 1981:100)

Die dargestellten Ansätze verfolgen in ihren inhaltlichen Schwerpunkten das Ziel, die ökologische Krise zu bewältigen, das Mensch-Natur-Verhältnis und das Bewusstsein des Menschen zu verändern. Jedoch bildet die Umwelterziehung die theoretische Grundlage unserer Untersuchung, weil sie das Augenmerk auf den Kernbegriff der formalen Umweltbildung bzw. das übergeordnete Lernziel der umweltpädagogischen Bemühungen legt, und zwar das Umweltbewusstsein bei den Lernenden zu erzeugen und zu verstärken [online]. Was ist eigentlich unter Umweltbewusstsein zu verstehen? Der Rat von Sachverständigen für Umweltfragen definierte im Umweltgutachten von 1978 das Umweltbewusstsein als „Einsicht in die Gefährdung der natürlichen Lebensgrundlagen des Menschen durch diesen selbst, verbunden mit der Bereitschaft zur Abhilfe" (Rat von Sachverständigen für Umweltfragen 1978:445). Das Umweltbewusstseinskonzept ist zukunftsorientiert.

Zwar hat dieses Konzept in der wissenschaftlichen Literatur im Allgemeinen Bedeutungen, die vom Verwendungszusammenhang abhängig sind. Grundsätzlich sind jedoch zwei Ansätze dieses Begriffs zu unterscheiden, nämlich die Umweltbewusstseinsauffassung mit eindimensionalen und mehrdimensionalen Ansätzen. Ersteres wird einstimmig als „allgemeine Orientierung/ Verantwortung gegenüber Umweltproblemen" verstanden (Chrebah 2009:19). Den Begriff Umweltbewusstsein in seiner mehrdimensionalen Auffassung haben Langeheine/Lehmann (1986: 10) dargestellt und in drei Hauptkomponenten, und zwar Umweltwissen, Umwelteinstellungen, und Umweltverhalten unterteilt (vgl auch de Haan/Kuckartz 1996: 37). Anders ausgedrückt: Ein Mensch ist dann umweltbewusst, wenn er sich durch bestimmte(s) 1.Umweltwissen, 2. Umwelteinstellungen, 3.Umweltverhalten auszeichnet (vgl. auch Chrebah 2009:19). In demselben Zusammenhang fassen Eulefeld/Gabler das Umweltbewusstsein in Umweltwissen, Umwelteinstellungen, Verhaltensintentionen bezüglich der Umwelt und in tatsächlichem Umweltverhalten eines Menschen zusammen. Genau diese mehrdimensionale Auffassung des Begriffes interessiert uns in der vorliegenden Untersuchung. Das Konzept des Umweltwissens bezeichnet den „Kenntnis- und […] Informationsstand einer Person über Natur, über Trends und Entwicklungen in ökologischen Aufmerksamkeitsfeldern, über Methoden, Denkmuster und Traditionen im Hinblick auf Umweltfragen."(de Haan/Kuckartz 1996: 37). Diese Autoren subsumieren unter Umwelteinstellung die Komponenten Ängste, Empörung, Zorn, normative Orientierungen und Werthaltungen sowie Handlungsbereitschaft. Es geht um Komponenten, „die allesamt dahin tendieren, die gegenwärtigen Umweltzustände als unhaltbar anzusehen und einerseits eben davon emotional affiziert, andererseits mental engagiert gegen die wahrgenommenen Problemlagen eingenommen zu sein" (ebd.).

Umweltbewusste Einstellungen fördern also den Umweltschutz. Auch der Begriff Umweltverhalten suggeriert ein auf die Umwelt bzw. auf den Schutz der Umwelt gerichtetes Handeln (vgl. auch Bogun 2000:17). „Umweltverhalten meint, dass das tatsächliche Verhalten in Alltagssituationen umweltgerecht ausfällt" (de Haan/Kuckartz 1996: 37). In der wissenschaftlichen Literatur versuchen Autoren umweltbewusstes Verhalten in Typologien einzuteilen (vgl. Neugebauer 2004:5). Beispielsweise geht Balderjahn (1986:20ff.) vermehrt auf den Konsumbereich ein und unterscheidet hierbei die Einschränkung des Konsums bzw. den Konsumverzicht, Nachfragewechsel von umweltschädigenden zu umweltfreundlicheren Produkten, selektive Abfallbeseitigung, Kauf umwelteffizienterer Produkte und umweltbewusstes Beschwerde- und Protestverhalten (vgl. hierzu Neugebauer 2004:5). Ehe wir die Förderung der nachhaltigen Entwicklungskompetenzen vor dem Hintergrund des mehrdimensionalen Umweltbewusstseinskonzeptes im

Textbuch 3 untersuchen, finden wir es nötig, kurz einen allgemeinen Überblick zu diesem dritten Band des Lehrwerks Ihr und Wir plus 3 darzustellen.

II. Allgemeiner Überblick über das Lehrwerk Ihr und Wir plus 3

Als offizielles Lehrwerk für den DaF-Unterricht wird das Lehrwerk *Ihr und Wir plus 3* in neun afrikanischen Ländern südlich der Sahara benutzt, nämlich: Benin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Gabun, Kamerun, Mali, Senegal, Togo und die Zentralafrikanische Republik. Das Textbuch des dritten Bandes von *Ihr und Wir plus* besteht aus 10 Lektionen und in die Textarbeit integrierten Grammatikvermittlungen sowie Grammatikübungen, die sich auf das Thema und die Texte der Lektion beziehen. Jede Lektion besteht aus Unterteilen A, B, C, D, (E, F), welche im Einzelnen das Thema der Lektion aus bestimmten Blickwinkeln behandeln. Für jede Lektion gibt es eine Einstiegsseite mit verfolgten Lernzielen, Bildern und sonstigen Zeichnungen, die den Lernenden bei der Aktivierung ihrer Vorkenntnisse helfen und ihre Neugierde bezüglich der Inhalte der Lektion erwecken. Am Ende jeder Lektion gibt es den Abschnitt „Kreativwerkstatt", der als Anregung zu kreativer und projektorientierter Arbeit im afrikanischen Kontext gilt (vgl. Anoumatacky et al. 2011:3). Das Lehrwerk trägt zum Training der Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen und Übersetzen bei und ermöglicht das autonome Lernen durch die kreativen und projektorientierten Arbeiten. Im Anhang befinden sich eine umfassende Grammatikübersicht und eine Wortliste.

Die Lektionen behandeln Themen unterschiedlicher Lebensbereiche wie Freundschaft, Beziehungen/Zusammenleben/Familie, Sport, Schule/Schulsystem, Beruf, Jugend, Klimawandel/Umweltschutz, Konflikte/Streitschlichtung. Wir richten unsere Aufmerksamkeit ausschließlich auf das Thema, das im Mittelpunkt unseres Beitrags steht, und zwar den Klimawandel/Umweltschutz.

IV. Klimawandel/Umweltschutz und Förderung der Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung in Ihr und Wir plus 3

Die fünf Unterteile , auf deren Grundlagen das Lehrwerk *Ihr und wir plus 3* in seiner Lektion 8 („Mitmachen") den Versuch unternimmt , die Fähigkeiten bzw. Kompetenzen für umwelt- und klimafreundliche Alltagsgestaltung zu fördern, sind: A) *Globaler Klimawandel (S.92ff), B)Was tust du für die Umwelt? (S.95 ff), C) Schüler für die Umwelt (S.98f.), D)Soziales Engagement (S.100f.), E) Kreativwerkstatt (S.102).* Zum Unterteil A gehören A1) *Wie viel $C0_2$ kann unsere Erde noch vertragen*? (Text), A2) Projekt : Klimawandel bei uns (Aufgabe), A3) Sprachvergleich (Übersetzungsübung); GR1) Konditionalsätze (Indikativ) (Grammatik), GR2) Konditionalsätze (Konjunktiv II) (Grammatik). Der Unterteil B) *Was tust du für die Umwelt?*

Besteht aus: B1) Ein E-Mail-Projekt (kleine E-Mail-Texte), B2) Intervew mit den Umwelttaktivistinnen Tanja(17) und Simone(18) (Text); GR3) Unpersönliche Ausdrucksweise (Passiv, man, lässt sich, ist…zu, -bar)(Grammatik). C1) Ein Umweltprojekt in Kamerun (Text mit Übungen), C2) Ideen für einen Umweltclub (Aufgabe) machen den Unterteil *C) Schüler für die Umwelt* aus . *D) Soziales Engagement* besteht aus D1) Workcamps (Text mit Übungen zum Leseverstehen und Grammatikübungen), GR4) *Relativsätze mit Präpostionen und mit wo, was* (Grammatik). Der letzte Unterteil dieser Lektion, E) *Kreativwerksatatt,* umfasst E1) Projekt: Euer „Mitmach-Tag"(Aufgaben) und E2) Ein Artikel für die Schülerzeitung (Aufgabe).

Als Einstieg in die Lektion bzw. Themen *Klimawandel* und *Umweltschutz* gelten Bilder zu deren Veranschaulichung und Lernziele. Die bezüglich dieser Themen formulierten Lernziele lauten:

über die Folgen der Klimaveränderung sprechen,

Ideen für Umweltprojekte formulieren. (S.92)

Zu den einzelnen Texten. Im Text *Wie viel $C0_2$ kann unsere Erde noch vertragen?* werden wesentliche Begriffe (z.B. Temperaturerhöhung/Temperaturanstieg, Meerspiegel, Wetterextreme, $C0_2$-Gehalt, Kohlendioxid-Gehalt) rund um das Thema Klimawandel sowie die Ursachen und Folgen des Klimawandels in der Welt dargestellt . Genannt werden als Ursachen des Klimawandels die Treibhausgasen, die die Menschen in die Atmosphäre abgeben. Ihre Folgen sind unter anderem die Temperaturerhöhungen, die weiterhin zum Aussterben vieler Pflanzen- und Tierarten, zum Rückgang der Ernten wegen zunehmender Trockenheit oder Überschwemmungen, zur Unbrauchbarkeit ganzer Regionen für die Landwirtschaft usw. führt (S.92). Die Aufmerksamkeit wird auch auf die Konsequenzen des Rückgangs der Nahrungsmittelproduktion gelenkt, die zu mehr Hunger auf der Welt führen kann. Obendrein weist dieser Text auf konkrete umweltbewusstseinbezogene Beispiele hin, die bestimmten Studien entstammen. Etwa wird auf die Folge der Erwärmung folgendermaßen hingedeutet „Nach Angaben der [Weltgesundheitsorganisation] werden im Süden durch eine Temperaturerhöhung um ein Grad jährlich 300 000 Menschen mehr an Durchfallerkrankungen, Malaria und Unterernährung sterben." (S.92). Der Text endet mit Übungen zur Vertiefung der thematisierten Ursachen und Folgen der Klimaveränderung. Die Fragestestellungen dieser Übungen beziehen sich auf das Leseverstehen sowie auf den Sprachvergleich durch das Übersetzen von einigen wesentliche Begriffe rund um den Klmawandel enthaltenden Sätzen. Auch die grammatischen Strukturen (Konditionalsatz) und die projektorientierte Arbeit „Klimawandel bei uns" haben eine vertiefende Funktion.

Im Text *Ein E-Mail-Projekt* (S.95f.) geht es um einen E-Mail-Austausch zwischen Schülern aus deutschsprachigen Ländern und afrikanischen Deutschlernenden zum Thema „Umwelt". Jede(r) berichtet in der E-Mail, was er/sie

für die Umwelt tut. Dadurch könnte eine Art Sensibilisierungsfunktion dieses Textes für den Umweltschutz angesehen werden, weil umweltfreundliche Verhaltensweisen wie Mülltrennung und Recycling (Isabell), Tierschutz (Tobias), Sauberkeit in der Schule (Badawi), Aufforstung (Abayomi) usw. thematisiert werden. Anschließend gibt es Fragen zu den in den E-Mails berichteten Aktivitäten für die Umwelt: Die Deutschlernenden werden dazu aufgefordert, Aktivitäten zu nennen, die sie sinnvoll oder nicht für den Umweltschutz finden und sollen über bestimmte Aktivitäten sprechen, die man auch in ihren Ländern durchführen könnte. Die Vermittlung der Grammatikstrukturen, hier die unpersönliche Ausdrucksweise (Passiv, „man", „lässt sich", „ist…..zu", Adjektive mit dem Suffix „-bar"), richtet sich auch nach dem Thema „Umwelt".

Das Lehrwerk greift nicht nur auf die Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen, Übersetzen, sondern auch auf das Hören zurück, um umweltfreundliche Alltagsgestaltungen darzustellen. Der Text *Interview mit den Umweltaktivistinnen Tanja(17) und Simone (18) (S.97)* ist ein Hörtext zum Thema „Umweltschutz" mit 8 Fragen, bei denen die Lernenden die richtigen Antworten ankreuzen sollen. Genauer sprechen die Interviewten über einige wichtige Informationen auf dem Gebiet des Umweltschutzes bzw. darüber, wie man sich für die Umwelt engagieren kann. Erwähnt werden beispielsweise Wassersparen, Tierhaltung, oder worauf man achten sollte, wenn man Nahrungsmittel (z.B. Fisch) kaufen möchte usw.

Der Untertitel *Ein Umweltprojekt in Kamerun* enthält den Artikel *Aus einem Umweltprojekt wird ein Umweltclub (S.98),* der einer Schülerzeitung entstammt. Der Artikel berichtet von Ideen, die Schüler eines kamerunischen Gymnasiums bezüglich des Umweltschutzes gesammelt haben, und zwar: *Kunstwerke aus Bananenmüll und anderem Müll herstellen und verkaufen; mit Familie und Freunden reden, damit der Müll nicht mehr auf die Straße geworfen wird; Umwelt-Infotage in der Schule organisieren; sich über Umweltschutz weltweit informieren und Ideen sammeln; die Schule sauber halten und einen kleinen Garten auf dem Schulhof anlegen und pflegen* (S. 98). Der Untertitel *Soziales Engagement (S.100f)* thematisiert die Zusammenarbeit zwischen jungen Leuten aus verschiedenen Ländern. Diese Zusammenarbeit, die 2 bis 3 Wochen dauert, besteht in der Unterstützung sozialer, ökologischer und politischer Projekte. Hier eine Auswahl möglicher Projekte *: Renovierung/Restaurierung oder Instandhaltung von gemeinnützlichen Einreichtungen wie z.B. Jugendzentren, Spielplätzen,Gemeinschaftshäusern; Ökologische Projekte wie z.B. Reinigen eines Bachlaufes, Anlegen eines Naturlehrpfades; Soziale Projekte wie z.B. Kinderbetreuung im Rahmen von Ferienprogrammen, Mitarbeit in einem Waisenhaus.* Die Lektion mündet in die *Kreativwerkstatt*, bei der die Deutschlernenden aufgefordert werden, Projekte über verschiedene Themen bezüglich des Umweltschutzes zu realisieren. Dazu zählen: *Aktion „Plastikmüll", Aktion „saubere Schule", Aktion „Recycling", Aktion „Hilfe für andere Menschen*".

Ehe auf die Vorshläge eingegangen wird, sollen wir die Untersuchugsfrage wiederaufgreifen, nämlich : Inwiefern kann das Lehrwerk *Ihr und Wir plus 3* zur Förderung der ökologischen Handlungskompetenzen zu einem neuen Naturverständnis und zum Umweltbewusstsein beitragen ? Wie schon angedeutet zählen zu den allgemeinen Lernzielen auf der Einstiegseite der Lektion 8 die folgenden: über sie Folgen der Klimaveränderung sprechen; *Ideen für Umweltprojekte formulieren*.

Aus der Beschäftigung mit den Texten über die Themen *Klimawandel* und *Umweltschutz* ergeben sich folgende allgemeine Feststellungen:

i) Die drei Dimmensionen des Umweltbewusstseins, nämlich Umweltwissen, Umweltverhalten, Umwelteinstellung, die die theoretische Basis unserer Untersuchung bilden, werden in Lektion 8 des Lehrwerks behandelt. Der Text *Wie viel $C0_2$ kann unsere Erde noch vertragen?* (S.92) vermittelt Informationen, die mit den Prozessen der Klimaveränderung zu tun haben. Gleichzeitig werden Auskünfte über Kernbegriffe gegeben, die in Verbindung mit Klima und Umwelt stehen. In Texten *Ein E-Mail-Projekt* (S.95f.) und *Interview mit den Umweltaktivistinnen Tanja(17) und Simone (18) (S.97)*wird auf Methoden und Muster eingegangen, die entwikelt werden (können) , um den Umweltschutz zu schützen. Alle diese Aspekt verweisen auf den Beitrag des Lehrwerkes zur Förderung des *Umweltwissens* hin. In *B1) Ein E-Mail-Projekt* (S.95) und C1) Ein *Umweltprojekt in Kamerun(98)* bzw. im Artikel *Aus einem Umweltprojekt wird ein Umweltclub (S.98)* werden Handlungen genannt, die auf den Schutz der Umwelt gerichtet sind. Der Bestimmung des Begriffs *Umweltverhalten* entsprechend handelt es sich bei diesen Handlungen um umweltgerecht ausfallendes tatsächliches Verhalten in Alltagssituationen. Was die *Umwelteinstellung* anbelangt, enthält der Text *Wie viel $C0_2$ kann unsere Erde noch vertragen?* (S.92) Informationen, die etwa Ängste und Empörung erwecken und der Orientierung und Planung des Handelns zur Vorbeugung von Katastrophensitatuationen dienen könnten. Zum Beispiel lautet eine dieser Informationen, dass „[n]ach Angaben der WHO [Weltgesundheitsorganistion] im Süden durch eine Temperaturerhöhung um ein Grad jährlich 300 000 Menschen mehr an Durchfallerkrankungen, Malaria und Unterernährung sterben werden. Ebenso sind auch Dürren und Überschwemmungen mit Gesudheitsfolgen verbunden" (S. 93). Unseres Erachtens gibt es keinen normalen Menschen, der von solchen Informationen emotional nicht affiziert werden könnte.

ii)Die ermittelten Anteile der Dimension des Umweltbewusstseins sind Hinweise auf das Potenzial des Lehrwerks *Ihr und Wir plus 3*, Umweltbewusstsein zu fördern. Es wäre sehr schwierig, die Auswirkungen der Texte auf die Förderung von Kompetenzen mit mathematisch-statischer Genauigkeit zu messen, weil die drei Dimensionen des Umweltbewusstseins auf keiner empirischen Basis untersucht werden. Dennoch machen diese Texte auf Verhaltensweisen im All-

tag aufmerksam, die dem Menschen und seinem Ökosystem schaden und ökologisch-freundliche Verhaltensmodelle anbieten. Dadurch trägt das Lehrwerk *Ihr und Wir plus 3* zu einem neuen Naturverständnis und zum Umweltbewusstsein bzw. zur Förderung der Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung bei.

Es ergibt sich auch aus den untersuchten Unterteilen und deren Bestandteilen (Texte, Grammatik, Übungen und Aufgagen) in Bezug auf die beiden Lernziele *über sie Folgen der Klimaveränderung sprechen; Ideen für Umweltprojekte formulieren*, dass das Lehrwerk *Ihr und Wir plus 3* zur Förderung dieser Kompetenzen beiträgt, insofern als folgende *thematische Lernziele* und *Kompetenzen aus der Bildung für nachhaltige Entwicklung* in diesen Unterteilen und deren Bestandteile fokussiert werden:

Thematische Lernziele

1. Den Klimawandel und die Umweltverschmutzung verstehen (vgl. A) Globaler Klimawandel (S.92ff); B) Was tust Du für die Umwelt?(S.95ff)).

- - Den natürlichen und menschengemachten Treibhauseffekt kennen.
- - Handlungsalternativen für einen nachhaltigen Lebensstil kennenlernen.
- - Verbindung zwischen Ernährungsweisen und Umweltschutz herstellen und einige Gründe umweltfreundlicher Ernährung kennenlernen.
- - Umweltfreundliche Wege des Konsums kennenlernen.

2. Die Auswirkungen des Klimawandels und Umweltverschmutzung kennen(*vgl. A) Globaler Klimawandel (S.92ff); B) Was tust Du für die Umwelt? (S.95ff)).*

- - Globale Erwärmung als Folge des Klimawandels kennen.
- - Auswirkungen auf Menschen und Umwelt kennen (z.B. Starkregen, Hitze, Meeresspiegelanstieg, Hungernot, Krankheiten)

3. Einflussfaktoren auf den Klimawandel kennen (vgl. *A) Globaler Klimawandel (S.92ff);* B) *Was tust Du für die Umwelt?(S.95f); D) Soziales Engagement (S.100f); E) Kreativwerkstatt (vor allem*„**Hilfe für andere Menschen“** *(S.102)).*

- - Zusammensetzung des weltweiten CO_2-Ausstoßes kennen (Beiträge aus einzelnen Bereichen, wie z.B. Verkehr, Ernährung, Wohnen…).
- - Einfluss des eigenen Verhaltens nachvollziehen können (in den Handlungsfeldern Ernährung, Wohnen, Konsum…).

Kompetenzen aus der Bildung für nachhaltige Entwicklung

1. Weltoffenheit und neue Perspektive integrieren, Wissen aufbauen (vgl. B) *Was tust du für die Umwelt?(S.95f)*; C) *Schüler für die Umwelt* (S.98f) ; D) *Soziales Engagement (S.100f)).*

2. Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können (vgl. *A) Globaler Klimawandel (S.92ff)).*

3. Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können(vgl. *A) Globaler Klimawandel* (S.92ff); B) *Was tust Du für die Umwelt?(S.95f))*.

Aktionstipps: Sie sind klima- und umweltschutzbezogene Exkursionen und Aktionen (vgl. *E) Kreativwerstatt (S.102))*. Es ist genauer die Rede vom praktischen Handeln und aktiven Erleben, wodurch die Lernenden einen niedrigschwelligen Zugang zu den Themen Klima- und Umweltschutz finden. Im dritten Band des Lehrwerks *Ihr und Wir plus* bestehen sie aus:

a) « Plastikmüll » : Die Lernenden sollen alte Plastiktüten und -flaschen sammeln und über deren Folgen sowie Reduktionsmöglichkeiten nachdenken.

b) « Saubere Schule » : Die Aktion umfasst u.a. Müllsammlung in der Schule, Ankündigung der Aktion durch Plakate auf Deutsch und Sprachen der Lernenden, Aktivierung der Schüler der ganzen Institution zum Mitmachen.

c) « **Recycling » :** Ausgehend von der Suche nach aus recyceltem Müll hergestellten Gegenständen sollen die Lernenden über die Wirtschaftsbranchen, die Hersteller, den Gebrauch der Produkte berichten und sich überlegen, was man in ihrer Stadt recyceln könnte.

d) « **Hilfe für andere Menschen » :** Den Lernenden werden einige Hilfeangebote vorgeschlagen wie Versorgung der Menschen im Krankenhaus mit Essen, Spiele mit Kindern im Kinderheim, Nachhilfe in einem Fach, in dem sie besonders gut sind. Ahouli zufolge : « Ceci contribue aussi à la réalisation des OMD [Objectifs du millénaire pour le développement] d'autant plus que cette prise en charge participe à la réduction de la pauvreté, de la famille, de l'analphabétisme et à l'amélioration du système de santé (Ahouli : 2015 :85).

IV. Didaktisch-methodische Vertiefungsstrategien zur Förderung der Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung anhand des Lehrwerks Ihr und Wir plus 3

Das Potenzial des Lehrwerks *Ihr und Wir plus 3* in der Förderung der Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung kann anhand von Bildern, Texten, Übungen und Aufgaben ermittelt werden. Im Textbuch (Lektion 8) gibt es 23 Bilder, von denen 14 einen direkten Bezug zum Umweltschutz, zur Umweltverschmutzung und zum Klimawandel haben. Im Arbeitsheft gibt es Übungen, die im Zusammenhang mit den thematischen Lernzielen und Kompetenzen aus der Bildung für nachhaltige Entwicklung auf den Ebenen der Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen stehen. Diese Übungen könnten auch durch von Lehrenden vorbereiteten Zusatzmaterialien wie visuelle Medien und Spielkarten angeboten werden, die als Sprech- und Schreibanlass genutzt werden können. Das Umweltbewusstsein könnte dadurch besser verfestigt werden, weil Sprac-

hdidaktiker zufolge durch bildgestützte Sprachvermittlung höhere Lernerfolge erzielt würden. Und „[e]in zentraler Grund für die stärkere Einteilung von Spielen […] [in die Übungen] ist, dass die Schüler sich so intensiver und wirksamer mit dem Stoff auseinandersetzen, sie wenden sich Probleme eher zu und suchen ausdauernder nach Lösungen." (Kaiser/Kaminsky 1997:147)

Ein weiterer Vertiefungsstrategie ist die Erklärung des Wortschatzes rund um die Themen Klimawandel/Klimaschutz und Umweltschutz[1] am Ende der Lektion, um das Verständnis dieser Phänomene zu verstärken.

Auf die Frage Wie plane ich eine Unterrichtseinheit? haben Brinitzer u.a.(2013:154) geantwortet: „Will man eine Unterrichtseinheit planen, sind meist die Zielgruppe[…] und das Lehrwerk bekannt." Ausgehend von Texten, Übungen und Aufgaben im Lehrwerk *Ihr und Wir plus 3* könnten die Lehrenden z.B. während der Unterrichtsplanung die Lektionen in Lerneinheiten strukturieren. **Lerneinheit1 : Der Klimawandel und die Umweltverschmutzung; Lerneinheit2 : Folgen des Klimawandels und der Umweltverschmutzung; Lerneinheit3 : Ursachen des Klimawandels und der Umweltveschmutzung.** Entsprechende Übungen zu diesen Lerneiheiten sollen von den Lernenden gemacht und im Plenun korrigiert werden. Solch eine Strukturierung könnte eine bessere Einsicht in das Hauptthema, dessen Folgen und Auswirkungen erlauben.

Lehre der Nachhaltigen Entwicklung bedeutet zunächst zu verstehen, was sich hinter dem Begriff der Nachhaltigen Entwicklung verbirgt, welche Rolle die verschiedenen Partner (von den supranationalen Instanzen bis hin zum Individuum) dabei und insbesondere bei der Umsetzung der 1992 in Rio festgelegten Agenda 21 spielen (BNE-Konsortium COHEP 2013:35). Will man den Klimawandel im Besonderen lehren, „so erfordert dies beispielsweise chemische oder physikalische Kenntnisse der Atmosphäre und des Wassers, Wissen um den Einfluss dieser Veränderungen auf die Biodiversität, um Meeresströmungen und ihren Einfluss auf das Klima, um Überschwemmungsgebiete und mögliche Umsiedlungen, um Wüstenbildung und Nahrungsmittelproduktion usw." (ebd.). Aus diesen Gründen ist Umweltbildung als Teil der Ausbildung und Fortbildung zu Lehrenden zu integrieren. Sieber-Suter/Affolter/Nagel auch dazu:

> Angehende Lehrpersonen erwerben im Rahmen ihres Studiums die fachlich-didaktische Kompetenz, Unterrichtsveranstaltungen im Sinne der Umweltbildung stufengemäß, fachbezogen und fächerübergreifend erfolgreich durchführen zu können. Durch eine Mischung von Er-

1 Es geht zum Beispiel um Konzepte wie Klima, Klimawandel, Umwelt, Meeresspiegel, Dürren, globale Erwärmung, Treibhauseffekt, Treibhausgase, CO_2 usw., die in Texten (wiederholt) erwähnt werden ohne, dass nähere Informationen darüber gegeben werden.

> fahrungswissen und einer fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Dynamik der physikalischen, biologischen und sozio-ökologischen Umwelt wird im Rahmen einer umwelt- und entwicklungsorientierten Bildung und Erziehung (Michelsen, 1998) sowohl die didaktische und berufsethische Kompetenz, ein didaktisches Problembewusstsein, wie auch didaktisch-empirisches Wissen und das didaktische und methodische Know-How entwickelt und gefördert (Beyersdorf, 1998).(Sieber-Suter/ Affolter/Nagel 2005:12)

Solche Aus- und Fortbildungen könnten beispielsweise aus Modulen wie Einsparung von Ressourcen, Reduktion von Umweltbelastung, ökologisch und ethisch vertretbaren Raum- und Geländegestaltung, Gesundheitsförderung bestehen. Dadurch erhalten die Lehrpersonen die Möglichkeit, eigenes Lernen und eigene Praxis systematisch zu reflektieren und zu dokumentieren und werden damit in die Lage versetzt, die Qualität des eigenen (Umwelt)Unterrichts, des Lehrens und Lernens an Schulen weiter zu entwickeln (Sieber-Suter/ Affolter/Nagel 2005:12).

VI. Abschließende Bemerkungen

Im vorliegenden Aufsatz galt es, das Potenzial des Lehrwerks *Ihr und Wir plus 3* in der Förderung der Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung zu untersuchen und anschliessend, mögliche weitere didaktisch-methodische Vertiefungsstrategien dieser Kompetenzen vorzuschlagen. Aus der Auseiandersetzung mit den Unterteilen und deren Bestandteilen in Lektion 8 ergibt sich, dass sie auf Verhaltensweisen im Alltag aufmerksam machen, die dem Menschen und seinem Ökosystem schaden. Gleichzeitig bieten sie einige ökologisch-freundliche Verhaltensmodelle an. Außerdem werden in Lektion 8 des Lehrwerkes thematische Lernziele und Kompetenzen aus der Bildung für nachhaltige Entwicklung fokussiert, die im Zusammenhang mit dem Klimawandel, Umweltschutz und Umweltverschmutzung stehen. Dadurch trägt das Lehrwerk *Ihr und Wir plus 3* zur Förderung der Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung bei wie etwa Weltoffenheit und neue Perspektive integrieren, Wissen aufbauen; Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können; Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können. Diese Kompetenzen ermöglichen ein Bewusstsein um die Bedeutung einer nachhaltigen Entwicklung und die Einsicht in die Mitverantwortlichkeit Aller in Bezug auf soziale, ökonomische und ökologische Entwicklungen. Diese Kompetenzen tragen zudem zur Fähigkeit und Bereitschaft bei, sich an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung zu beteiligen (Bertschy/Gingins/ Künzli/ Di Giulio/Kaufmann-Hayoz, 2007:44).

Literaturverzeichnis

- Ahouli, Akila (2015) : De la contribution de la germanistique à la réalisation des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) en Afrique. In : SIMO, David (ed.) : Pratiques herméneutiques interculturelles. Mélanges en hommage à Alioune Sow. Yaoundé. S. 59-86.
- Anoumatacky, Moussa/Kpogli, Essi/Ndao, Malick/Nyankam, Jean/ Ngatcha, Alexis/Ouedraogo, Dieudonné/Schümann, Anja (2011): *Ihr und Wir plus. Textbuch3*. Goethe-Institut. München.
- Anoumatacky, Moussa/Kpogli, Essi/Ndao,Malick/Nyankam, Jean/Ngatcha, Alexis/Ouedraogo, Dieudonné/Schümann, Anja (2011): *Ihr und Wir plus. Arbeitsheft 3*. Goethe-Institut. München.
- Balderjahn, Ingo (1986): Das umweltbewusste Konsumentenverhalten. Eine empirische Studie. Berlin
- Barbara Sieber-Suter/ Christine Affolter/ Ueli Nagel (2006): Didaktisches Konzept Umweltbildung. Ein Projekt der Stiftung Umweltbildung Schweiz (SUB) und des Pestalozzianums Zürich.
- Beer, Wolfgang/de Haan, Gerhard (1987): Ökopädagogik: Neue Tendenzen im Verhältnis von ökologie und pädagogik. In: Calliess, Jörg/ Lob Reinhold, E. (Hrsg.) : Praxis der Umwelt - und Friedenerziehung, Band2: Umwelterziehung, Düsseldorf, S.32-42.
- Bertschy, Franziska/Gingins, Franvois; Kündzi, Christine; Di Guilio, Antoinieta; Kaufmann-Hayoz, Ruth(2007): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. Schlussbericht zum Expertenmandat der EDK «Nachhaltige Entwicklung in der Grundschulausbildung – Begriffsklärung und Adaption». (Download : http://www.edk.ch/ dyn/12099.php) BMZ
- BNE-Konsortium COHEP (2013): Didaktische Grundlagen zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zürich/Fribourg.
- Bogun, Roland (2000): Was heißt „Umweltbewußtsein"? Gemeinsamkeiten und Differenzen im Verständnis eines umstrittenen Forschungsgegenstands. Bremen.
- Brinitzer, Michaela/Hantschel, Hans-Jürgen/Kroemer,Sandra/Möller / Frorath, Monika/Ros, Lourdes : DaF-unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufgabe. Stuttgart.
- Bund/Misereor (Hrsg.) (1995): Zukunftsfähiges Deutschland. Basel. Hauenschild, Katrin/Bolscho, Dietmar (2015): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Joachim Kahlert u. a. (Hrsg.) : Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn. S.194-199.

- Chrebah, Bouchra (2009): Umweltbewusstsein und Umweltverhalten - Ein Vergleich von deutschen und syrischen Studierenden. Fakultät für Mathematik und Naturwissenschaften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.).Oldenburg.
- De Haan, Gerhard / Kuckartz, Udo (1996): Umweltbewusstsein. Opladen.
- Education and Culture Lifelong Leraninsg Programme GRUNDTVIG (2014): Handbuch für Nachhaltigkeit. Ergebnisse der Sustainable Environment Europe Lernpartnerschaft. Ohne Erscheinungsort.
- Eulefeld, Günter ; Springer, Gabler[Online]: Umweltbewusstsein. Abrufbar unter https://t1p.de/8c9.[21.01.2002]
- Eulefeld, Günter/Frey, Karl/Haft, Henning/Bürger, Wolfgang (1981) : Ökologie und Umwelterziehung: Ein didaktisches Konzept. Stuttgart ; Berlin ; Köln, Mainz.
- Eulefeld, Günter (1991): Umweltbewusstsein und Umwelterziehung: Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung: Studien zur Umwelterziehung Bd.1. Kiel.
- Göpfert, Hans (1988): Naturbezogene Pädagogik. Weinheim.
- Göpfert, Hans (1987): Naturbezogene Pädagogik. Wie e. Wildgarten in e. Grundsch. entsteht. In: Pädagogik heute, (1987) 4, Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, Wiesbaden. S. 34-40.
- Haan, Gerhard de; Kuckartz, Udo (Hrsg.) (1998): Umweltbildung und Umweltbewußtsein. Forschungsperspektiven im Kontext nachhaltiger Entwicklung, Opladen.
- Kaiser, Astrid (2017) : Nachhaltigkeit als Unterrichtsprinzip im Sachunterricht. In Martin, Gröger/ Mareike, Janssen/Jutta, Wiesemann (Hrsg.): Nachhaltig Handeln lernen im Sachunterricht. Beitragsdokumentation zur Tagung am 5. Oktober 2016 an der Universität Siegen: Universitätsverlag Siegen, S.17-40
- Kultusministerkonferenz: Umwelt und Unterricht. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.1980. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd.77(1981), S.47-48
- Langeheine, Rolf & Lehmann, Jürgen (1986): Die Bedeutung der Erziehung für das Umweltbewusstsein. Kiel.
- Lemofouet, Bernard/Djomo, Esaîe (2019): Deutschunterricht und nachhaltige Entwicklung: eine umweltdidaktische Lektüre des afrikanischen Deutschlehrwerks Ihr und Wir4. In: Nyemb, Bertin/ Kenné, Augustin/Massock, Claude (Hrsg.): Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik. Konzeptionen und Perspektiven des DaF-Unterrichts und Germanistikstudiums im afrikanischen Kontext.

Festschrift für Alexis Ngatcha zum 65.Geburtstag. Hamburg. S. 189-204.
- Neugebauer, Birgit (2004): Die Erfassung von Umweltbewusstsein und Umweltverhalten. ZUMA-Methodenbericht Nr. 2004/07 November 2004. Mannheim.
- Rat der Sachverständigen für Umweltfragen (Hrsg.) (1978): Umweltgutachten 1978, Deutscher Bundestag, Drucksache 8/1978, Bon.
- Schick, August (2001): Umweltbewusstsein. In: Schulz Werner F. (Hrsg.). Lexikon Nachhaltiges Wirtschaften. München.
- Seewald, Maria. & Hunecke, Marcel. (2018): Klimaschutz und Spracherwerb. Unterrichtsmaterialien zur Vermittlung von Umwelt- und Klimaschutz in Integrations- und berufsbezogenen Sprachkursen. Dortmund.
- Töpfer, Klaus (2013): Nachhaltigkeit im Anthropozän. Nova Acta Leopoldina, S.117, 31-40.
- Urban, Dieter (1986): Was ist Umweltbewusstsein? In: Zeitschrift für Soziologie, 15 (5), S. 363f.
- Wagenschein, Martin (1982): Naturphänomene sehen und verstehen. Stuttgart.
- Internetseiten
- https://sundoc.bibliothek.uni-halle.de › diss-online [02.02.2022]
- https://www.careelite.de/umweltbewusstsein/[27.01.2022]
- www.pro-international.de[02.02.2023]

XVII

Didactique

Repenser l'éducation scolaire à partir des valeurs et savoirs locaux

TOUA Léonie, Université de Yaoundé 1
leonietoua@yahoo.fr

Résumé

La culture africaine a le goût du passé ; toutefois, la tradition ne consiste pas à reproduire ce qui a déjà été fait, mais à retrouver l'esprit qui a rendu ces réalisations possibles afin de les réinventer dans des contextes nouveaux. Partant de ce postulat et du constat selon lequel les contenus d'enseignement et les curricula au Cameroun ne favorisent pas toujours l'insertion des jeunes dans la société, cette étude vise à interroger les cultures locales comme ressources éducatives susceptibles de redonner du sens aux apprentissages scolaires. Il ne s'agit pas de rejeter les apports extérieurs, mais de proposer une approche éducative articulant enracinement culturel et ouverture au monde. L'analyse s'appuie sur une lecture critique des contenus scolaires et sur l'examen des pratiques éducatives issues des savoirs locaux (contes, proverbes, pratiques sociales), envisagés comme des situations d'apprentissage authentiques. Les résultats montrent que l'intégration des savoirs locaux dans les dispositifs didactiques, à travers une logique de transposition didactique contextualisée et une approche par compétences, permet de renforcer la motivation des apprenants, de développer des compétences transversales et de favoriser une meilleure appropriation des savoirs. Cette dynamique contribue ainsi à une formation plus pertinente, orientée vers la résolution de situations de vie et l'insertion sociale.

Mots-clés

éducation scolaire, savoirs locaux, curriculum, compétences, transposition didactique.

Abstract

African culture is rooted in the past; however, tradition does not consist in reproducing what has already been done, but in rediscovering the spirit that made such achievements possible in order to reinvent them in new contexts. Based on this premise and on the observation that school curricula in Cameroon do not always facilitate young people's social integration, this study examines local knowledge as an educational resource capable of restoring meaning to school learning. Rather than rejecting external contributions, the study advocates for an educational approach that combines cultural rootedness with openness to the global world. The analysis relies on a critical examination of school content and on the study of local knowledge practices (tales, proverbs, social practices) as authentic learning situations. Findings indicate that integrating local knowledge into teaching through contextualized didactic transposition and a competency-based approach enhances learners' motivation, fosters transversal skills, and improves knowledge appropriation. This approach contributes to a more meaningful education oriented toward real-life problem solving and social integration.

Keywords

school education, local knowledge, curriculum, skills, didactic transposition.

Notice biobibliographique

Léonie TOUA (**e. mail :** leonietoua@yahoo.fr ; **téléphone :** +237 650436777)

Léonie TOUA est chargée de cours à la Faculté des Sciences de l'Éducation à l'Université de Yaoundé 1. Titulaire d'un doctorat en didactique des langues obtenu à l'Université de Grenoble Alpes en 2016 sur les Enjeux du conte oral dans le processus d'éducation langagière en contexte scolaire», elle est membre de l'Association Internationale des Enseignants et Enseignantes en Sciences de l'Éducation (AIEECSE) et de l'Association Camerounaise des Chercheurs en Didactique des Disciplines (ACCID). Auteur de plusieurs publications scientifiques dans les domaines de la didactique des langues et des politiques éducatives, de l'ingénierie pédagogique, de l'analyse des pratiques et de la professionnalisation, elle axe ses recherches sur la littérature orale, le plurilinguisme et les politiques linguistiques, les approches d'enseignement adaptées au numérique et valeurs africaines.

Introduction

Depuis plusieurs décennies, les systèmes éducatifs africains font l'objet des réformes marquées par une volonté croissante de réappropriation culturelle. Héritée d'un contexte colonial, « l'école africaine » s'est construite en grande partie sur des référents exogènes, souvent au détriment des réalités socioculturelles locales. Comme le souligne Hamidou Kane (1961), cette école a longtemps été perçue comme un lieu où le jeune Africain devait, d'une certaine manière, se détacher de sa culture, de sa langue et de ses valeurs. Bien qu'elle ait contribué à former des élites et à structurer les systèmes éducatifs contemporains, cette école demeure encore aujourd'hui largement influencée par des modèles extérieurs dans la conception des curricula de différents niveaux et cycles scolaires. On constate d'ailleurs que l'école, en Afrique et au Cameroun, continue d'être impactée par la perception de l'éducation scolaire occidentale dans l'élaboration de ses curricula en faisant croire que le modèle et l'authentique se trouvent ailleurs.

Or, malgré les efforts engagés pour intégrer certains éléments culturels dans les programmes scolaires, un décalage persiste entre les contenus enseignés et les réalités vécues par les apprenants. Ce décalage interroge la capacité de l'école à produire des apprentissages porteurs de sens et à favoriser l'insertion sociale des jeunes. Dans cette perspective, la question de la pertinence des contenus éducatifs et de leur ancrage contextuel devient centrale. En effet, si l'on considère, à la suite d'Arendt (1972, p. 251), que « *le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde* », l'école serait alors considérée comme un espace qui permet de s'ouvrir à la diversité culturelle, de s'orienter, de donner du sens, tant dans sa vie personnelle qu'au sein de la société. Elle devrait intégrer toutes les cultures et en particulier celles qui relèvent de l'environnement immédiat de l'apprenant en faisant de celles-ci, une passerelle pour mieux construire les apprentissages et les techniques d'enseignement. Par ailleurs, la pédagogie selon Tsafack (2003, p.95) étant *« une technique, un ensemble de règles précises, un ensemble de méthodes indiquant les opérations à effectuer pour obtenir un résultat éducatif* », l'on pourrait donc s'interroger sur le résultat éducatif obtenu puisque l'abandon scolaire est un phénomène de plus en plus observé dans les établissements scolaires malgré les efforts consentis par le gouvernement pour améliorer la qualité du système éducatif.

En outre, les orientations éducatives au Cameroun, notamment à travers la loi n° 98/004 du 14 avril 1998, insistent sur la nécessité de former des citoyens *« enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde »*. Toutefois, la mise en œuvre de ce principe se heurte à plusieurs difficultés, parmi lesquelles la prédominance de contenus décontextualisés, le cloisonnement disciplinaire et la faible mobilisation des savoirs locaux dans les pratiques pédagogiques. Dans l'optique d'une reconstruction des didactiques disciplinaires, le recours aux savoirs locaux apparaît comme une piste pertinente. Ceci, à travers des formes telles que les

contes, les proverbes ou les pratiques sociales qui constituent des réservoirs de sens et de compétences susceptibles de soutenir les apprentissages scolaires. En cohérence avec le pragmatisme de Dewey (2011), qui valorise l'expérience, l'action et la résolution de problèmes comme fondements de l'apprentissage, ces savoirs offrent des situations authentiques favorisant l'engagement des apprenants et la construction de connaissances significatives.

Cependant, leur intégration dans le système éducatif ne peut se limiter à une simple juxtaposition de contenus culturels. Elle suppose une réflexion didactique approfondie permettant d'identifier les mécanismes par lesquels ces savoirs peuvent être mobilisés dans différentes disciplines. C'est dans cette perspective que se pose la question de la transversalité des apprentissages. En effet, certains savoirs locaux reposent sur des structures cognitives communes, telles que l'énigme, l'analogie ou la narration, qui peuvent servir de passerelles entre disciplines, par exemple entre les langues et les mathématiques.

Dès lors, une interrogation majeure se pose : comment repenser les contenus et les pratiques éducatives de manière à articuler efficacement les savoirs locaux et les exigences de « l'école moderne » ? Comment amener l'apprenant à découvrir le monde, en partant de sa réalité locale ? quelle serait l'apport de l'esprit ou de la pédagogie sous-jacente à la culture locale ? De quelle manière et avec quelle pédagogie pourrait-on allier enracinement dans la culture locale et optimisation des performances à l'école ? Répondre à cette préoccupation aujourd'hui, n'est-ce pas envisager de recourir et d'intégrer les valeurs pédagogiques de nos cultures africaines dans le milieu scolaire ?

L'objectif de cet article est de proposer un **modèle de transposition didactique transversale des savoirs locaux**, fondé sur l'identification et l'exploitation de ces structures, en particulier la structure énigmatique. Ce travail s'inscrit dans une démarche de recherche théorique de type « élaboration de modèle », visant à offrir un cadre conceptuel et opératoire susceptible de guider l'intégration des savoirs locaux dans les pratiques pédagogiques.

Pour atteindre cet objectif, l'article s'organise en trois temps. Dans un premier moment, il met en évidence les limites du système éducatif actuel, notamment en ce qui concerne la décontextualisation des contenus et le cloisonnement disciplinaire. Dans un second moment, il analyse les potentialités des savoirs locaux comme ressources pédagogiques et identifie les structures cognitives susceptibles de favoriser la transversalité des apprentissages. Enfin, il propose un modèle de transposition didactique transversale des savoirs locaux, illustré par des exemples concrets, en vue de contribuer à une meilleure articulation entre enracinement culturel et exigences de l'école contemporaine.

I. De la nécessité de repenser l'école : Absence d'authenticité dans le choix des contenus

La loi n° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun stipule, en son article premier, que l'école doit former des « *citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun* ». Cette orientation confère à l'institution scolaire une double mission : assurer la transmission des savoirs universels tout en garantissant l'ancrage culturel des apprenants. Par ailleurs, l'école est communément considérée comme le lieu par excellence de l'éducation et de la transformation sociale. Dans cette perspective, Hummel (1988) souligne que c'est par l'école que l'on peut influencer durablement l'avenir d'une société, dans la mesure où elle forme les acteurs et les décideurs de demain. Autrement dit, l'école constitue un levier stratégique de développement et de reproduction sociale. Une telle mission suppose l'existence d'un système éducatif fondé sur des contenus authentiques et des méthodes d'enseignement favorisant l'appropriation, l'interprétation et la réutilisation des savoirs dans des contextes réels. Toutefois, une interrogation majeure demeure : pourquoi le décalage entre l'école et son environnement persiste-t-il au Cameroun ? Pourquoi observe-t-on un recours quasi systématique à des contenus d'enseignement souvent éloignés du vécu des apprenants ?

Ce décalage trouve en partie son origine dans l'héritage des systèmes éducatifs coloniaux, qui ont contribué à instaurer une distance entre les besoins réels des populations et les parcours scolaires proposés. Dès lors, repenser l'école implique nécessairement une réflexion critique sur les critères de sélection des contenus d'enseignement et leur degré d'authenticité.

I.1. Des contenus décontextualisés à l'aliénation culturelle

Selon De Corte (1990, p. 116), le contenu d'enseignement renvoie à « *cette partie des biens culturels existants, et plus spécialement les systèmes formels, qu'on présente aux élèves dans le but de réaliser les objectifs didactiques* ». À ce titre, les contenus constituent un élément central du processus d'apprentissage, puisqu'ils structurent les savoirs à acquérir et orientent les finalités éducatives. Cependant, malgré l'implémentation de l'approche par compétences dans les systèmes éducatifs, ces contenus demeurent largement construits à partir de référents exogènes, principalement occidentaux. Une telle orientation limite leur capacité à entrer en résonance avec l'environnement socioculturel des apprenants. Or, les contextes locaux regorgent de savoirs, de pratiques et de valeurs susceptibles d'enrichir les contenus d'enseignement et de leur conférer une portée plus signifiante pour qu'ils puissent agir en faveur de la transformation de la société. À cet égard, la tradition orale, notamment à travers les contes, constitue un exemple particulièrement révélateur. Loin d'être

improvisé, le conte s'inscrit dans une logique pédagogique structurée : il met en scène des situations-problèmes issues du vécu quotidien et invite les apprenants à s'identifier aux personnages afin de construire du sens. L'objectif est d'inculquer à l'apprenant un ensemble de valeurs telles que la responsabilité du travail bien fait, l'exactitude, la solidarité entre travailleurs (Reboul, 2005). Ainsi, le choix des contenus dans les sociétés traditionnelles répond à une finalité claire : contribuer au développement intégral de l'individu et à son insertion harmonieuse dans la société (Baraquin, 2005). Dans cette perspective, les apprentissages devraient être orientés vers la résolution de problèmes concrets. Par exemple, l'enseignement des mathématiques gagnerait à être envisagé comme un outil de compréhension et de résolution des problèmes réels de vie, plutôt que comme une discipline abstraite déconnectée des situations de vie.

Or, face aux exigences contemporaines, l'école dite «moderne» ou «école des blancs» semble ignorer le bagage construit par l'environnement culturel de l'apprenant. Elle privilégie une logique d'ouverture à l'universel qui, bien que pertinente, tend à marginaliser les savoirs locaux. Cette orientation révèle une tension fondamentale entre universalité et contextualisation des savoirs. La difficulté majeure réside ainsi dans la capacité du système éducatif à concilier ces deux exigences : former des individus ouverts au monde tout en leur permettant de s'ancrer dans leur réalité socioculturelle. À ce sujet Bitjaa Kody (2013) dénonce l'imposition du français et de l'anglais comme seules langues d'enseignement au Cameroun, et déclare sue ce comportement provoque un «déracinement culturel du système éducatif qui entraîne une déviance dangereuse des mœurs camerounaises» caractérisée par un manque de référence culturelle et un sens d'appartenance souvent très prononcé aux langues officielles qui sont désormais assimilées aux langues nationales.

Malgré les efforts institutionnels visant à intégrer les cultures locales dans les curricula, notamment à travers les prescriptions de la loi d'orientation de 1998, un décalage persiste entre les intentions éducatives et les pratiques effectives. Comme le souligne Perrenoud (2002), il existe souvent un écart entre «*ce que les systèmes éducatifs voudraient faire et ce qu'ils font*».

I.2. L'inadéquation des contenus à la demande de la société

L'Assemblée générale des Nations Unies a adopté, en septembre 2015, un nouveau programme de développement durable dans lequel l'Objectif de Développement Durable 4 (ODD 4) met l'accent sur l'accès de tous à une éducation de qualité. Cette exigence de qualité ne se limite pas à l'acquisition de connaissances formelles, mais se mesure également à travers les performances effectives des apprenants et leur capacité à s'insérer dans la société. Dès lors, les critères de choix des contenus pour une éducation de qualité, pouvant faciliter

outre l'enseignant et l'acquisition des savoir et savoir-faire, mais aussi développer la motivation des apprenants et correspondre aux besoins de la société, devraient prendre appui sur divers aspects. On peut choisir de mettre en lumière les besoins, besoins d'apprentissage liés aux intérêts des élèves ou aux problèmes de la société comme point de départ pour élaborer les contenus. Dans cette optique, la culture locale nous offre un exemple puisqu'elle forme le jeune en lui offrant une capacité d'intégrer la société par l'acquisition d'un savoir-faire, d'un savoir-être qui se concrétise dans les rites d'initiation et pas uniquement dans le développement des connaissances théoriques. Ainsi, l'élaboration des contenus peut s'appuyer sur plusieurs entrées complémentaires. La première consiste à prendre en compte les besoins d'apprentissage, qu'ils soient liés aux intérêts des apprenants ou aux problèmes concrets rencontrés dans la société. Dans cette optique, la culture locale offre un modèle pertinent : elle forme l'individu en articulant savoirs, savoir-faire et savoir-être, notamment à travers des dispositifs tels que les rites d'initiation, qui dépassent le cadre strict de la transmission théorique.

Une deuxième entrée repose sur les métiers et les activités socio-économiques, en lien avec les transformations du monde contemporain. Dans ce cadre, l'apprentissage est envisagé comme un processus dynamique de développement progressif des capacités, par l'exercice et l'expérience (Lalande, 2018). Par ailleurs, l'approche par compétences, très développée aujourd'hui dans les établissements scolaires, pourrait servir de passerelle pour permettre à l'apprenant et à l'enseignant de manipuler des outils de l'environnement et de la culture locale en vue de créer ou de s'insérer dans un métier.

Enfin, une troisième entrée, particulièrement féconde, est celle des situations de vie. Il s'agit ici de partir de situations-problèmes ancrées dans l'environnement immédiat de l'apprenant afin de favoriser une compréhension contextualisée des savoirs. Contrairement aux approches traditionnelles fondées sur des situations générales et abstraites, cette perspective privilégie des situations spécifiques, authentiques et significatives, mobilisant des outils et des référents issus de la culture locale.

Le véritable enjeu réside alors dans la capacité du système éducatif à intégrer ces différentes entrées sans opposer savoirs locaux et savoirs scolaires. Il s'agit plutôt de penser leur articulation, de manière à permettre à l'apprenant de comprendre le monde à partir de son expérience, tout en accédant à des savoirs plus universels.

II. La culture locale, une opportunité pour une éducation intégrale

La culture doit permettre à l'homme de s'orienter, tant dans sa vie individuelle que dans sa vie collective (Ladrière, 1977). Ainsi, elle ouvre l'homme à de nouvelles possibilités qui l'introduiront dans la diversité culturelle et à l'acceptation de

la coexistence. Dans un tel contexte, le rôle de l'école ne se limite plus à « … *dispenser des connaissances [mais] d'instituer littéralement l'espace des références partagées au sein d'un monde social menacé d'éclatement* » (Blais et al., 2002). Dès lors, il se pose la question de la construction d'interactions fécondes entre les différents savoirs, notamment les savoirs locaux, afin d'en faire à la fois une culture scolaire et un levier pour l'élaboration d'un modèle éducatif contextualisé. Envisager la culture locale comme une opportunité pour une éducation intégrale revient ainsi à la considérer non seulement comme un patrimoine à préserver, mais également comme un **espace dynamique de développement des compétences**, susceptible d'être continuellement actualisé et mobilisé dans les situations d'apprentissage.

II.1. Le développement des compétences comme facteur motivationnel

La compétence, en tant que capacité à mobiliser de manière intégrée un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être), constitue un levier essentiel dans le processus d'apprentissage. Parce qu'elle implique la mobilisation simultanée de plusieurs savoirs, elle permet à l'enseignant d'amener les apprenants à articuler des connaissances issues de différents champs, notamment à partir des savoirs locaux. C'est précisément à ce niveau que se situe le défi de la transposition didactique, qui consiste à transformer ces savoirs en objets d'enseignement pertinents et accessibles. Par ailleurs, la particularité des savoirs locaux réside dans leur ancrage direct dans l'action. La compétence y est envisagée comme « un construit social ; elle ne peut être ni observée ni mesurée directement, car elle est induite à partir de l'action » (Cros et al., 2009). C'est dire donc que la compétence se définit et se mesure par la tâche qu'elle permet d'accomplir ; et elle permet d'imputer une responsabilité à un individu. Ainsi, dans les pratiques des savoirs locaux notamment, les séances d'initiation aux contes, on cherche à rendre l'apprenant plus apte en le considérant comme « *un acteur social ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et environnements donnés, à l'intérieur d'un domaine particulier* » (CECR, 2000). Ainsi, plusieurs compétences sont visées notamment à travers la pédagogie des contes déployée dans la culture locale :

- **La compétence linguistique**, qui renvoie à la capacité à produire des énoncés grammaticalement corrects et porteurs de sens ;
- **La compétence interculturelle**, qui permet de comprendre et d'articuler différentes références culturelles (Bastide, 1998) ;
- **La compétence stratégique**, qui consiste à mobiliser des ressources langagières et cognitives pour s'approprier et adapter le contenu du conte (Dolz et al., 2001).

Au regard de ce qui précède, on peut affirmer que la compétence recherchée dans la culture locale ne s'intéresse pas d'abord au diplôme, mais plutôt à la mai-

trise d'un savoir-faire et d'un savoir-être et à la valorisation qui permettent de s'insérer dans la société. On pourrait conclure qu'on forme le jeune, en fonction des besoins et de l'évolution de la société en lui offrant la possibilité de se réapproprier la culture locale de son environnement.

II.2. La prise en compte de la culture locale dans l'approche d'enseignement-apprentissage

La prise en compte de la culture locale dans les pratiques d'enseignement-apprentissage suppose un recentrage progressif des contenus, en partant du contexte national et régional de l'apprenant avant de s'ouvrir à l'universel. Elle implique également la valorisation des savoir-faire locaux, tels que les techniques agricoles, le multilinguisme, ainsi que l'intervention de détenteurs de savoirs traditionnels, notamment les conteurs, capables d'assurer une médiation entre tradition et modernité.

Dans cette perspective, Nemo (2024, p. 12), parlant du système scolaire français, propose de se questionner avant tout sur les structures éducatives avant de s'attarder sur les contenus et méthodes d'enseignement : «*faudra-t-il faire plus de mathématiques, de latin, d'anglais […]?*». Cette réflexion met en évidence une problématique centrale : celle de la pertinence des contenus au regard des réalités des apprenants. Contrairement à «l'école moderne» qui a tendance à pérenniser un accès égalitaire de tous à l'universel sans prendre en considération l'environnement de l'apprenant, l'élaboration des contenus basés sur la préparation des diplômes, «l'école traditionnelle» à travers les savoirs locaux développe chez l'apprenant la capacité de transformer le savoir-savant, en insistant sur la valeur et la force transformatrice de ce savoir. Dans ce sens, D'Iribane (2011) pense que :

> L'une des forces du savoir local est non seulement de fabriquer des individus dotés de compétences, mais encore de faire en sorte que ces compétences acquises individuellement puissent être facilement exploitées et converties en compétences collectives, c'est-à-dire en compétences communes aux membres d'un groupe.

Dès lors, une tension apparaît entre «école moderne» et «école traditionnelle», entre pédagogie moderne et pédagogie traditionnelle. Si l'école moderne présente des apports indéniables, elle montre également certaines limites, notamment dans sa difficulté à intégrer pleinement les réalités socioculturelles des apprenants. La distinction entre école moderne et école traditionnelle ne saurait être réduite à une opposition simpliste entre tradition et progrès. Elle renvoie plutôt à deux logiques pédagogiques différentes, chacune porteuse d'apports, mais également de limites.

L'école moderne se caractérise par une organisation structurée des savoirs en disciplines distinctes (mathématiques, langues, sciences, etc.), par une formali-

sation des contenus et par une volonté d'universalisation ou de standardisation des connaissances. Elle repose sur des programmes officiels, des savoirs universels, des méthodes standardisées et une évaluation souvent centrée sur les performances académiques. Par exemple, en mathématiques, l'apprenant peut être amené à résoudre des équations abstraites sans lien explicite avec des situations concrètes de son environnement. De même, en langue, l'apprentissage peut se limiter à des exercices grammaticaux ou à l'analyse de textes éloignés du vécu quotidien. Dans les deux cas, l'apprenant fait usage des savoirs universels et des méthodes standards qui sont complètement déconnectés de son vécu quotidien.

À l'inverse, *l'école traditionnelle*, à travers les savoirs locaux, s'inscrit dans une logique contextualisée et fonctionnelle. Les apprentissages y sont directement liés aux situations de vie, aux pratiques sociales et aux valeurs de la communauté. Par exemple, le conte traditionnel n'est pas seulement un récit : il constitue une situation pédagogique complète, dans laquelle l'apprenant développe simultanément des compétences linguistiques (expression orale), sociales (écoute, interaction), culturelles (compréhension des valeurs) et cognitives (interprétation, résolution d'énigmes). De même, les proverbes africains fonctionnent comme de véritables outils d'apprentissage du raisonnement : ils invitent à décoder un sens implicite, à établir des analogies, ce qui les rapproche des démarches mobilisées en mathématiques.

Ainsi, la pédagogie moderne peut être qualifiée de **pédagogie analytique et disciplinaire**, dans la mesure où elle segmente les savoirs universels pour en faciliter l'acquisition. En revanche, la pédagogie traditionnelle apparaît comme une **pédagogie ciblée et intégrative**, où les savoirs sont mobilisés de manière simultanée, contextualisée et interconnectée. Cependant, il ne s'agit pas d'opposer radicalement ces deux modèles. L'école moderne présente des atouts indéniables, notamment en termes de structuration des connaissances, de rigueur scientifique et d'ouverture à l'universel. Néanmoins, ses limites apparaissent lorsqu'elle produit des apprentissages décontextualisés, peu signifiants pour les apprenants, et difficilement mobilisables dans la vie quotidienne. Dès lors, la question n'est pas de remplacer l'école moderne par l'école traditionnelle, mais plutôt de penser un modèle qui met en synergie l'**articulation pédagogique** entre ces deux logiques.

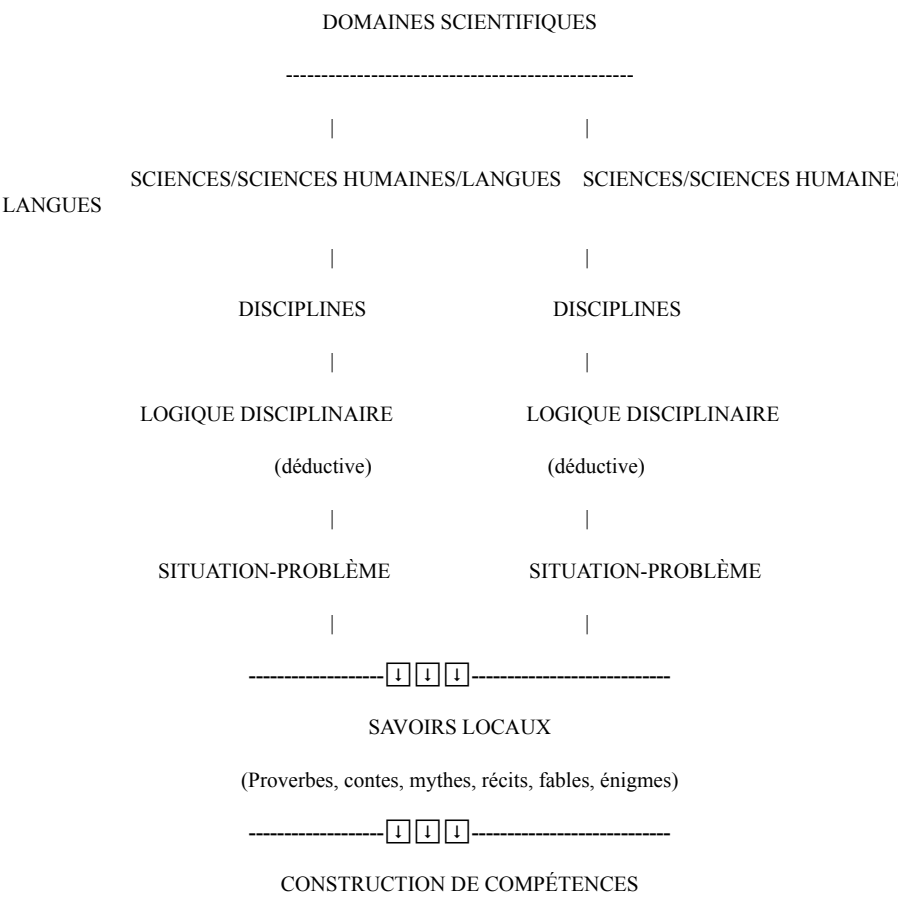
III. Du modèle de médiation transversale des savoirs locaux

Nous appelons modèle de médiation transversale des savoirs locaux désigne un dispositif didactique dans lequel les savoirs culturels locaux servent de médiateurs pour établir des liens entre les disciplines et favoriser la construction de compétences transversales à partir de situations de vie.

III.1. Formalisation scientifique d'un modèle de médiation trans-

versale des savoirs locaux

Ce modèle est un cadre didactique qui organise l'articulation entre différentes disciplines scolaires à partir de l'exploitation des savoirs culturels locaux comme médiateurs d'apprentissage. Il repose sur l'idée que certaines structures cognitives présentes dans ces savoirs, telles que l'énigme, la métaphore ou la narration, qui constituent des points d'ancrage communs permettant de relier les logiques disciplinaires. Ainsi, à partir de situations-problèmes issues de la vie réelle, les apprenants mobilisent ces savoirs locaux pour construire des compétences à la fois disciplinaires et transversales, en articulant interprétation, raisonnement et production de sens. Ce modèle repose sur une organisation en plusieurs niveaux interconnectés schématisé comme suit :



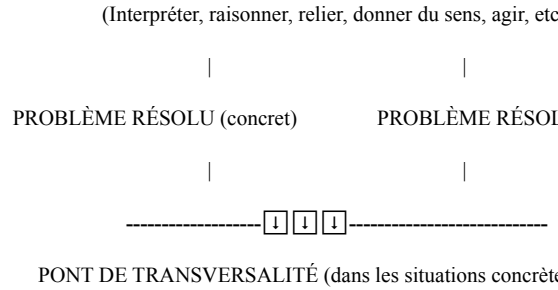


Figure 1 : Schéma du modèle de médiation transversale des savoirs locaux (Toua, 2026)

Le schéma ci-dessus montre dans un premier temps que le modèle de médiation transversale des savoirs locaux prend appui sur les **domaines scientifiques fondamentaux**, notamment les langues, les sciences dites exactes ou les sciences humaines. Ces domaines se déclinent ensuite en **disciplines scolaires spécifiques**, telles que le français, les mathématiques, les SVT, la philosophie, etc. qui constituent les cadres traditionnels de structuration des savoirs à l'école. À l'intérieur de ces disciplines, les apprentissages sont guidés par des **logiques scientifiques propres**, de nature déductive, inspirées selon la logique scientifique poppérienne, dans lesquelles la construction du savoir s'appuie a pour point de départ les problèmes de vie (Popper, 1934). C'est à ce niveau qu'intervient l'élément central du modèle : les **savoirs locaux** (contes, proverbes, mythes, récits, fables), considérés comme des médiateurs pédagogiques. Placés au cœur du dispositif, ces savoirs permettent d'introduire des **situations de vie signifiantes**, servant de point de départ aux apprentissages dans différentes disciplines.

Ainsi, une même situation issue des savoirs locaux peut être exploitée simultanément dans plusieurs disciplines. Par exemple, un proverbe peut être mobilisé en français pour travailler la compréhension implicite et l'interprétation, tandis qu'il peut être utilisé en mathématiques comme une structure d'énigme nécessitant un raisonnement logique. Dans cette perspective, chaque discipline mobilise ses propres outils et méthodes pour traiter la situation proposée, ce qui conduit à une **résolution disciplinaire du problème**. Toutefois, ces résolutions ne sont pas indépendantes : elles révèlent des **liens transversaux**, notamment à travers les processus cognitifs mobilisés (interprétation, déduction, résolution de problème).

Le modèle permet ainsi de mettre en évidence une double dynamique :

- Une **spécificité disciplinaire**, liée aux méthodes propres à chaque domaine ;
- Une **transversalité des apprentissages**, rendue possible par les structures communes des savoirs locaux, telles que l'énigme, la métaphore ou la narration.

Ce modèle propose donc de dépasser le cloisonnement disciplinaire en s'appuyant sur des situations culturelles partagées, permettant aux apprenants de construire du sens et de mobiliser des compétences dans des contextes variés.

III.2. Cas pratique du modèle de médiation transversale des savoirs locaux : le français et les mathématiques

Nous procédons ici à une démonstration de ce modèle de médiation transversale des savoirs locaux à partir de deux domaines disciplinaires : les sciences pures et dures (les mathématiques) et les langues (le français). Comme savoirs locaux, nous faisons appel aux proverbes africains, notamment à un proverbe d'Hampâté Bâ (1963) : « *Quand on ne sait pas où l'on va, il faut regarder d'où l'on vient* ». Le modèle fonctionne selon le schéma tracé :

DOMAINES SCIENTIFIQUES

| |

LANGUES | SCIENCES PURES ET DURES

| |

FRANÇAIS | MATHÉMATIQUES

| |

La dissertation littéraire | *Les fonctions ou équations mathématiques*

| |

LOGIQUE DISCIPLINAIRE (déductive) | LOGIQUE DISCIPLINAIRE (déductive)

Point de départ de l'apprentissage : partir du problème de concret, celui du manque de racines ou de culture qui rend pauvre l'analyse textuelle des apprenants pour opérer l'apprentissage des classiques ou des traditions.

Point de départ de l'apprentissage : partir du problème de concret, celui du manque de prévision budgétaire ou du manque de gestion d'un stock d'une quincaillerie chez un commerçant pour opérer l'apprentissage du calcul des dépenses et des recettes.

| |

SITUATION-PROBLÈME | SITUATION-PROBLÈME

Un jeune diplômé rentre dans sa ville natale (où il va), mais échoue à s'intégrer ou à innover dans sa propre société parce qu'il ignore les réalités culturelles et l'histoire qui ont façonné son milieu d'origine (d'où il vient).

Un commerçant veut savoir quel sera son bénéfice dans 6 mois (où il va), mais il ne peut pas le deviner s'il ne regarde pas ses ventes passées et ses dépenses fixes (d'où il vient).

||

----------↓↓↓----------

SAVOIRS LOCAUX

Proverbe africain : « *Quand on ne sait pas où l'on va, il faut regarder d'où l'on vient* » (Hampâté Bâ, 1963).

----------↓↓↓----------

CONSTRUCTION DE COMPÉTENCES

(Interpréter, problématiser, argumenter, raisonner, déduire, prévisionner)

|

|

PROBLÈME RÉSOLU (concret)

Le développement des compétences telles que l'interprétation de l'héritage culturel, des classiques ou de la tradition permet de résoudre le problème de ***la présence d'une aliénation culturelle et d'un mimétisme stérile des cultures étrangères.*** *Comme résultat concret :* ***les jeunes en société ne subissent plus les idées, ils les discutent à partir de leur identité*** *(d'où ils viennent).*

PROBLÈME RÉSOLU (concret)

Le développement des compétences telles que la déduction des manques ou des gains et la prévision budgétaire permet de résoudre le problème du ***manque de prévision et de gestion des aléas.*** *Comme résultat concret :* ***les jeunes en société ne subissent plus des pertes dans leur commerce, mais peuvent connaitre à l'avance leur bénéfice*** *(où ils vont) et en déduire leurs ventes passées et leurs dépenses fixes (d'où ils viennent).*

----------↓↓↓----------

PONT DE TRANSVERSALITÉ (dans les situations concrètes de vie)

En français, il s'opère chez l'apprenant *le décodage de l'énigme du sens* : ici, au moyen des *l'interprétation de l'héritage culturel, des classiques ou de la tradition*, l'apprenant décode les mots comme des indices historiques d'un peuple. S'il ignore l'origine des mots, il ne comprend pas le message futur.

En mathématiques, il s'opère chez l'apprenant *le décodage de l'énigme de l'inconnue* : ici, au moyen de *la déduction des manques ou des gains et la prévision budgétaire*, l'apprenant décode les équations, les nombres et les variables comme des indices mathématiques d'une opération. S'il ne décode pas la fonction ou l'équation qui lie ces nombres, il ne trouvera jamais les inconnus (x) « le bénéfice », (y) « les ventes » et (z) « les dépenses ».

Figure 2 : Cas pratique schématisé du modèle de médiation transversale des savoirs locaux (Toua, 2026)

De ce modèle ci-dessus, on observer que le proverbe «*Quand on ne sait pas où l'on va, il faut regarder d'où l'on vient*» (Hampâté Bâ, 1963), valorisé dans la tradition orale étudiée par Amadou Hampâté Bâ (1963), présente une structure logique proche du raisonnement algorithmique. Il repose sur une relation conditionnelle qui peut être mobilisée aussi bien dans une perspective interprétative, propre aux disciplines linguistiques, que dans une perspective déductive, caractéristique des mathématiques. En effet, le retour aux origines, suggéré par le proverbe, correspond en mathématiques à une démarche de vérification des données initiales ou des étapes de résolution. Ce parallèle met en évidence le rôle des savoirs locaux comme médiateurs cognitifs permettant d'articuler différentes logiques disciplinaires.

III. Discussion : vers un modèle éducatif fondé sur la médiation transversale des savoirs locaux

L'éducation, comme le rappelle Durkheim (2013), constitue un « fait social» qui vise la socialisation méthodique de la jeune génération. Dans cette perspective, les résultats de notre analyse mettent en évidence un enjeu fondamental : la nécessité de redonner du **sens aux apprentissages** en les reconnectant à l'expérience vécue des apprenants. Or, les pratiques éducatives issues des savoirs locaux,

notamment à travers le conte et le proverbe, montrent que l'apprentissage ne se limite pas à l'acquisition de connaissances abstraites, mais repose sur une **quête de sens**, une interprétation et une appropriation active des contenus. Cette dynamique rejoint la conception pragmatiste de Dewey (2011), pour qui l'apprentissage se construit dans l'expérience («learning by doing») et dans la résolution de situations concrètes. Ainsi, le modèle de médiation transversale des savoirs locaux proposé dans cette étude apparaît comme une réponse pertinente au décalage observé entre école et société, en articulant savoirs scolaires et situations de vie.

III.1. Le sens comme principe organisateur des apprentissages

Les résultats montrent que la question du sens constitue un élément central dans les pratiques éducatives traditionnelles. Contrairement à une approche transmissive centrée sur l'accumulation des savoirs, les savoirs locaux s'inscrivent dans une logique finalisée : apprendre pour agir, comprendre pour transformer. Dans cette perspective, l'apprentissage devient un processus actif de construction, rejoignant les travaux de Jean Piaget sur la structuration progressive des connaissances. L'apprenant n'est plus un simple récepteur, mais un acteur capable d'interpréter, de relier et de mobiliser les savoirs. Le modèle proposé renforce cette orientation en introduisant les **savoirs locaux comme médiateurs de sens**. En effet, les contes, proverbes et énigmes constituent des structures cognitives qui permettent : *de contextualiser les apprentissages, de stimuler la réflexion et de relier différentes disciplines.*

Ce point est en cohérence avec la pédagogie de Dewey (2011), où le savoir prend sens dans l'expérience et la résolution de problèmes. Ainsi, la transversalité construite autour de l'énigme (linguistique et mathématique) illustre concrètement cette dynamique.

III.2. La différenciation pédagogique à partir des savoirs locaux

Un autre résultat important concerne la capacité des savoirs locaux à favoriser une **pédagogie différenciée**. Contrairement au modèle scolaire standardisé, les pratiques traditionnelles prennent en compte : *les rythmes d'apprentissage, les capacités individuelles, les contextes sociaux des apprenants.*

Comme le souligne Montaigne (2002), l'objectif de l'éducation n'est pas la mémorisation, mais la compréhension et la transformation des savoirs. Cette idée est pleinement incarnée dans les pratiques du conte, où l'apprenant est invité à reformuler, interpréter et réinvestir le contenu. Dans le modèle proposé, cette

différenciation est rendue possible par : *l'entrée par les situations-problèmes, la mobilisation de ressources variées (culturelles, linguistiques, cognitives), et la transversalité des disciplines.*

Ainsi, un même support (par exemple un proverbe) peut donner lieu à des traitements différents selon les disciplines (interprétation en français, modélisation en mathématiques), tout en permettant à chaque apprenant de construire son propre cheminement.

III.3. La centration sur l'apprenant et la dynamique interactive des savoirs

Les résultats mettent également en évidence l'importance d'une pédagogie centrée sur l'apprenant, telle que développée par Philippe Meirieu. Dans les savoirs locaux, l'apprentissage est fondamentalement interactif : il repose sur une relation dynamique entre le conteur et l'auditoire. Cette interaction favorise : *la participation active, la co-construction du sens et l'engagement des apprenants.*

Le modèle de médiation transversale prolonge cette logique en intégrant le triangle didactique (enseignant – apprenant – savoir), tout en y ajoutant une dimension essentielle : **le rôle médiateur des savoirs locaux**. Ainsi, les savoirs locaux ne sont pas seulement des contenus, mais des **outils pédagogiques structurants** qui permettent : *de relier les disciplines, de contextualiser les apprentissages et de développer des compétences complexes.*

Cette approche rejoint la notion de transposition didactique développée par Yves Chevallard, tout en en élargissant la portée : il ne s'agit plus seulement d'adapter le savoir savant, mais de l'ancrer dans des réalités culturelles signifiantes.

III.4. Apports et limites du modèle proposé

Le modèle de médiation transversale des savoirs locaux présente plusieurs apports majeurs : *il réduit le décalage entre école et société, il favorise la motivation des apprenants, il développe des compétences transversales (interpréter, raisonner, relier), et il valorise les identités culturelles.*

Cependant, sa mise en œuvre soulève également des défis : *la formation des enseignants à cette approche, l'intégration dans les curricula existants, la gestion des effectifs en classe et le risque de folklorisation des savoirs* locaux. Ces limites invitent à envisager ce modèle non comme une rupture radicale, mais comme une **dynamique d'articulation entre local et global**. Ainsi, la discussion met en évidence que l'intégration des savoirs locaux, pensée dans une logique de transversalité et de médiation, constitue une voie prometteuse pour repenser l'éducation au Cameroun. Elle permet de dépasser l'opposition entre école moderne et tradition, en proposant un modèle hybride, centré sur le sens, l'expérience et l'action.

Conclusion

Repenser l'éducation scolaire à la lumière des savoirs locaux s'inscrit dans une quête fondamentale : celle de l'équilibre entre les attentes de la société et la formation proposée par l'école. L'analyse menée met en évidence un décalage persistant entre ces deux univers, liés notamment au caractère souvent uniforme et décontextualisé des contenus d'enseignement, ainsi qu'à la distance entre les concepteurs des programmes et les réalités du terrain éducatif. Dans ce contexte, l'intégration des savoirs locaux ne doit pas être envisagée comme un rejet des apports extérieurs, mais comme une **dynamique d'articulation entre enracinement culturel et ouverture au monde**. À l'ère de la mondialisation, il apparaît essentiel de former des apprenants capables de s'insérer dans un environnement global tout en restant ancrés dans leur identité culturelle. Cette tension féconde entre le local et le global constitue un levier majeur de transformation des systèmes éducatifs contemporains.

À cet égard, le **modèle de médiation transversale des savoirs locaux** proposé dans cette étude apporte une contribution théorique et pédagogique significative. En mobilisant les savoirs locaux (contes, proverbes, récits, énigmes) comme des **structures médiatrices entre disciplines**, ce modèle permet de dépasser le cloisonnement des savoirs et de redonner du sens aux apprentissages. Il s'inscrit ainsi dans une perspective proche du pragmatisme de Dewey (2011), pour qui le savoir se construit dans l'expérience, l'action et la résolution de problèmes concrets. Ce modèle favorise le développement de compétences complexes, en invitant l'apprenant à interpréter, raisonner, relier et agir. Il contribue également à une pédagogie plus active, différenciée et contextualisée, en cohérence avec les besoins réels des apprenants et les exigences de la société (Fournier, 2011). En ce sens, il ne s'agit plus seulement de transmettre des connaissances, mais de former des sujets capables de donner du sens à leurs apprentissages et de les mobiliser dans des situations de vie. Toutefois, la mise en œuvre effective d'un tel modèle suppose de relever plusieurs défis, notamment en matière de formation des enseignants, d'adaptation des curricula et de reconnaissance institutionnelle des savoirs locaux. Elle implique également une vigilance afin d'éviter toute instrumentalisation ou folklorisation de ces savoirs.

En définitive, revisiter les systèmes éducatifs africains, et en particulier camerounais, à partir des savoirs locaux ne relève pas d'un retour au passé, mais d'une **reconfiguration du présent en vue de l'avenir**. Il s'agit de construire une école capable de former des citoyens responsables, autonomes et culturellement situés, aptes à contribuer au développement de leur société tout en s'inscrivant dans le monde contemporain (Mougniotte, 2002). Ainsi, la médiation transversale des savoirs locaux apparaît non seulement comme une réponse aux limites actuelles du système éducatif, mais aussi comme une voie prometteuse pour refonder une école du sens, de l'expérience et de l'intelligibilité du monde.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2022). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie, 138*, pp. 85-93.
- Arendt, Hannah, (1972). *La crise de la culture Huit exercices de pensée politique*, Trad. Patrick Levy, Éditions Gallimard.
- Baraquin, N. (2005), *Dictionnaire de philosophie*, Armand Collin.
- Bates, T., Johnson, N., Donovan, T., Seaman, J., Mayer, D., Martel, É., Paul, R., Desbiens, B., Forssman V. et Poulin, R. (2019). *Évolution de la formation à distance et de l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada* [rapport public]. Association canadienne de recherche sur la formation en ligne. http://formationenlignecanada.ca/…
- Blanchet, P., Clerc, S., Rispail, M., (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique, Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Études de linguistique appliquée, 3* (175), pp. 283-302.
- Brousseau, G. (1989). *Le contrat didactique et le concept de milieu. Actes de l'École d'été de didactique des mathématiques et de l'informatique (pp. 10-20)*. Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques (IREM).
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage, Grenoble.
- Cros, F., Ketele, J. M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R.F. et al.. (2009). Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. *[Rapport de recherche] Centre international d'études pédagogiques (CIEP)*. Halshs-00523433.
- D'Iribane, Alain, (2011). Les stratégies marchandes de la formation. *Eduquer et former, Connaissances et débats en Éducation et formation, sous la direction de Martine Fournier (pp. 15-22)*. Éditions Sciences humaines.
- De Montaigne, M. (2002). *De l'institution des enfants*. Mille et une nuits.
- Dewey, J. (2011). Démocratie et éducation. Dans J. Dewey (dir.), *Démocratie et* éducation : *Suivi de Expérience et Éducation*. Armand Colin.
- Durkheim, É. (2013). *Les règles de la méthode sociologique*. Presses universitaires de France.
- Forquin, J.-C. (1991). Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux. *Sociologie et sociétés, 23* (1), pp. 25–39.
- Hampâté Bâ, A. (1963). *Proverbes et maximes africains*. Présence Africaine.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratique de l'éducation scolaire, le triangle pédagogique*. Peter Lang.
- Hummel, C. (1988) *Éducation, monde d'espérance*. Synthèse.
- Lalande, A, (20018). *Vocabulaire technique et critique de la philosophique*. PUF.
- Maulini, O. (2020). *Éduquer entre engagement et lucidité*. ESF.

— Meirieu, P. (2011). *Les voies de la pédagogie, In Eduquer et former, Connaissances et débats en Éducation et formation*. Éditions Sciences humaines.
— Meirieu, Philippe, (1991). *Le choix d'éduquer*. Éthique et pédagogie-ESF.
— Mougniotte, A. (2002). *La démocratie : idéal ou chinère… quelle place pour une éducation*. L'harmattan.
— Nemo, P. (2024). *Repenser l'enseignement*. PUF.
— Reboul, O. (2005), *Valeurs de l'éducation*. PUF.

FOUDA Monique - **NYEMB** Bertin
MASSOCK Georges - **SONKWE TAYIM** Constantin
(Eds)

LANGUES, LITTÉRATURES ET DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES :

Perspectives théoriques et pratiques

REDELENSY est une revue scientifique à comité de lecture éditée par le Département de Langues Étrangères de l'École Normale Supérieure de Yaoundé. Publiée tous les deux ans, elle a pour objectif de promouvoir la recherche en didactique des langues, linguistique appliquée, littérature, traduction et civilisation dans les aires germanophone, anglophone, hispanophone, francophone et sinophone. La revue se veut un espace de dialogue scientifique ouvert aux enseignants-chercheurs et doctorants du Cameroun et d'ailleurs.

Ouverte à l'interdisciplinarité, la revue entend contribuer à la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage des langues en contexte africain et international.

REDELENSY
Revue du Département de Langues étrangères de l'École normale supérieure de Yaoundé

9 789956 196012

Afric' éduc
AFRICA EDUCATION PUBLISHING HOUSE
L'édition au service du développement