

ÉDUCATION À L'INTERCULTURALITÉ : REGARDS CROISÉS SUR DES PARADIGMES ALLEMANDS ET GABONAIS

Colette NZE NGUEMA

Université Omar Bongo

dayaedouard@gmail.com

Résumé

Nous avons assuré entre 2000 et 2005, en Duel 1 et 2, un enseignement sur les apports croisés de la culture allemande et de la culture gabonaise. Cette expérience pédagogique avait pour objectif de familiariser les étudiants avec la culture de l'autre en la mettant en perspective par rapport à la culture locale, mais également de mieux se réappropriier la culture locale longtemps niée par la « mission civilisatrice » de l'Occident portée par la colonisation et la néocolonisation. Sur cette base, notre hypothèse se lit ainsi : chaque peuple construit son rapport au monde par la médiation d'une idéologie, au sens de système d'idées et de croyances. Nous vivons notre culture comme une donnée naturelle : ce qui équivaut ici à la culture en soi, pour paraphraser Lukács. Or, la culture, comme tout phénomène social, est un construit ; et la prise de conscience de cette construction sociale conduit à une catharsis collective, assimilée ici à la culture pour soi, qui offre la possibilité d'une mutualisation des univers culturels, au sens du conatus de Spinoza.

Mots-clés : interculturalité, culture allemande, culture gabonaise, construction identitaire, conatus.

Education to Interculturality: Cross-Perspectives on German and Gabonese Paradigms

Abstract:

Between 2000 and 2005, we taught a course at the undergraduate level (DUEL 1 and 2) on the cross-cultural contributions of German and Gabonese cultures. The aim of this pedagogical experiment was to familiarize students with another culture by putting it into perspective with the local culture, while also enabling a better reappropriation of local culture—long denied by Western colonialism and neocolonialism under the guise of the "civilizing mission." Based on this experience, our hypothesis is that every society constructs its connection to the world through the mediation of an ideology, understood as a system of ideas and beliefs. We experience our culture as a natural given, which corresponds here to "culture in itself," to paraphrase Lukács. However, culture, like any social phenomenon, is a construct; becoming aware of this social construction opens the path toward a collective catharsis, understood here as "culture for itself." This collective catharsis offers the possibility of greater mutualization of cultural universes, in the sense of Spinoza's *conatus*.

Keywords: Interculturality, German culture, Gabonese culture, identity construction, conatus.

Interkulturelle Bildung: Deutsche und gabunische Paradigmen im Vergleich

Zusammenfassung

Wir haben zwischen 2000 und 2005 im Grundstudium (DUEL 1 und 2) eine Lehrveranstaltung über die wechselseitigen Beiträge der deutschen und der gabunischen Kultur durchgeführt. Ziel dieses pädagogischen Experiments war es, die Studierenden mit der fremden Kultur vertraut zu machen, indem diese in Beziehung zur lokalen Kultur gesetzt wurde. Gleichzeitig sollte eine bessere Wiederaneignung der lokalen Kultur ermöglicht werden, die durch die von Kolonialismus und Neokolonialismus getragene westliche „Zivilisierungsmission“ lange Zeit verneint wurde. Auf dieser Grundlage lautet unsere Hypothese wie folgt: Jedes Volk baut seine Beziehung zur Welt durch die Vermittlung einer

Ideologie im Sinne eines Systems von Ideen und Überzeugungen auf. Wir erleben unsere Kultur als eine natürliche Gegebenheit, was hier der „Kultur an sich“ entspricht, um Lukács zu paraphrasieren. Kultur ist jedoch wie jedes soziale Phänomen ein Konstrukt; das Bewusstwerden dieser sozialen Konstruktion eröffnet den Weg zu einer kollektiven Katharsis, die hier als „Kultur für sich“ verstanden wird. Diese kollektive Katharsis bietet die Möglichkeit einer stärkeren Vernetzung und des Austauschs kultureller Universen im Sinne von Spinozas Conatus.

Schlüsselwörter: Interkulturalität, deutsche Kultur, gabunische Kultur, Identitätskonstruktion, Conatus.

Introduction et contexte d'énonciation

Selon Sapir (1929, p. 162, cité par Détrie, Siblot et Vérine, 2001, p. 138), « les mondes où vivent des sociétés différentes sont des mondes distincts, pas simplement le même monde avec d'autres étiquettes ». L'approche comparative qui structure cette réflexion issue de l'enseignement que nous avons dispensé entre 2000 et 2005, en Duel¹ 1 et 2, s'organise autour d'une idée-force : la découverte de la civilisation de l'autre doit pouvoir contribuer à la redécouverte de sa propre civilisation. Sur cette base, l'objectif du cours est de permettre aux apprenants gabonais de redécouvrir leur propre culture à partir du regard porté sur la culture allemande.

Au-delà du cadre strictement pédagogique, cette expérience d'enseignement soulève une interrogation fondamentale : dans quelle mesure la confrontation herméneutique à un paradigme culturel étranger (ici allemand) peut-elle servir de levier d'émancipation et de réappropriation identitaire face à un héritage colonial ayant historiquement minoré les savoirs locaux ?

Pour répondre à cette question, nous partons de l'hypothèse suivante : chaque monde est porté par une idéologie au sens de système d'idées et de croyances, une symbolique collective, *Weltanschauung* — c'est-à-dire une « *Kollektivsymbolik* » (Link, 1982, p. 12). Cette symbolique collective, bien qu'irréductible en totalité ou en partie à une autre, n'en porte pas moins en elle une somme d'expériences susceptibles d'enrichir le fonds culturel des autres symboliques collectives. La prise de conscience de ce caractère construit de la culture permet de passer d'une « culture en soi » à une « culture pour soi », ouvrant la voie à une mutualisation féconde des univers culturels de sens.

L'objectif de cet article est d'analyser la portée épistémologique et cathartique de cette démarche interculturelle croisée, en interrogeant la manière dont la déconstruction des représentations de l'Autre favorise une prise de conscience assumée de sa propre culture. Cette communication s'articule autour de trois points : 1. les considérations méthodologiques ; 2. les considérations épistémologiques ; 3. les résultats du terrain.

¹ Diplôme Universitaire d'Etudes littéraires, qui correspondait à la première et deuxième année de Licence. Cette dénomination était en vigueur avant l'avènement du LMD.

1. Les considérations méthodologiques

Notre enseignement s'est appuyé sur les supports didactiques de la collection *Schau-Plätze*, éditée par l'institut *Inter Nationes*² et consacrée à l'étude de la civilisation allemande (*Landeskunde*). Fournis à titre gracieux par l'Ambassade de la République Fédérale d'Allemagne au Gabon, ces documents d'information socioculturelle et iconographique présentent des situations réelles de la vie quotidienne d'individus issus de diverses catégories socio-professionnelles.

De ces situations, seules quatre catégories sociales constituent notre champ d'investigation empirique : les paysans, les ouvriers, les cadres dont les « **Young urban professional people** »³ qui représentent ici une nouvelle tribu, au sens du sociologue Maffesoli (1988, Préface p. XII) et les étudiants.

Dans le cas du Gabon, nous avons procédé par la méthode des entretiens semi-directifs avec les apprenants. Il s'agissait de dégager, à partir de ces entretiens, les représentations que se font ces catégories sociales- retenues plus haut- sur le petit déjeuner au Gabon.

2- Les considérations épistémologiques

Sur la base des travaux de Lukács dont *Histoire et conscience de classe* (1923), - sur lequel nous reviendrons plus loin - Lucien Goldmann (1976) nuance la notion du reflet culturel en proposant celle de perspective plurielle qui permet de comprendre le concept de *Weltanschauung* comme système d'idées et de valeurs propre à un groupe social, dans la mesure où elle est l'expression de sa position structurale dans la société.

Dans la même perspective, Hannah Arendt (1972, 4^e de couverture) offre un éclairage précieux sur les enjeux de l'enseignement interculturel. En effet pour l'auteure :

L'homme se tient sur une brèche, dans l'intervalle entre le passé révolu et l'avenir infigurable [...] Chaque génération nouvelle, chaque homme nouveau doit redécouvrir laborieusement l'activité de penser. Longtemps, pour ce faire, on put recourir à la tradition. Or nous vivons, à l'âge moderne, l'usure de la tradition, *la crise de la culture*. Il ne s'agit pas de renouer le fil rompu de la tradition, ni d'inventer quelque succédané ultramoderne, mais de savoir s'exercer à penser pour se mouvoir dans la brèche.

² Organisme culturel allemand (aujourd'hui fusionné avec le Goethe-Institut) spécialisé dans la diffusion de la langue et de la culture allemandes à l'étranger.

³ Il s'agit de jeunes citadins qui pour la plupart, ont réussi dans leurs professions.

La langue est à la fois partie intégrante de la culture et médium privilégié de son expression et de son évolution. Enseigner une langue c'est enseigner la culture par la langue et la langue par la culture. En didactique des langues, la conceptualisation de la culture et de la civilisation (*Landeskunde*) a progressivement évolué au XX^e siècle sous l'influence du structuralisme saussurien et de la linguistique appliquée, sous trois grandes approches (Biechele et Padrós, 2003) :

- L'approche référentielle (*faktische Landeskunde*) : axée sur la transmission de connaissances factuelles et encyclopédiques (histoire, géographie, institutions), elle appréhende la langue principalement comme un système formel et un instrument de compréhension entre les peuples (Biechele et Padrós, 2003, p. 15).
- L'approche communicative (*Kommunikative Landeskunde*) : fondée sur le tournant pragmatique, elle s'appuie sur la théorie des actes de langage (Austin, 1962 ; Searle, 1969) et s'inscrit plus largement dans la philosophie sociale et la sociologie de la communication, avec la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas (1981) et la théorie des systèmes de Luhmann (1984). Dans cette perspective, la langue n'est plus un simple code, mais un vecteur d'interaction sociale en situation (Biechele et Padrós, 2003, p. 27).

Par ailleurs, dans le prolongement des travaux de Leontiev (1984), Jäger (2004, p. 98-100) précise que les activités sont associées à un motif, les actions à un but, et les opérations aux conditions nécessaires à leur exécution. En d'autres termes, les activités entretiennent une relation étroite avec un but conscient ainsi qu'une motivation, et peuvent donner lieu à une multiplicité d'actions.

Pour Nardi (1996, p. 7), nous sommes fondamentalement définis par ce que nous faisons :

pour les théoriciens de l'activité, la conscience ne saurait se réduire à un ensemble d'actes cognitifs désincarnés (tels que la prise de décision, la classification ou la mémorisation), ni à l'organe cérébral lui-même ; elle s'enracine au contraire dans la pratique quotidienne, révélant que l'individu se constitue à travers son agir ⁴.

⁴ Texte d'origine : Activity theorists argue that consciousness is not a set of discrete disembodied cognitive acts (decision making, classification, remembering), and certainly it is not the brain; rather, consciousness is located in everyday practice ; you are what you do (Nardi, 1996, p. 7).

Ainsi, la théorie de l'activité appréhende-t-elle la conscience dans l'expérience du quotidien et affirme que les actions humaines s'insèrent dans une matrice sociale composée d'individus et d'artefacts. Autrement dit, dès lors que l'esprit opère par la médiation d'outils, son fonctionnement ne dépend pas exclusivement du cerveau ou de l'individu isolé : il doit être perçu comme distribué au sein des artefacts en réseau ; en retour, ces derniers lient les individus et leurs actions de manière perméable, évolutive et événementielle.

Il appert que l'activité se situe au cœur des réflexions relatives à la conscience humaine, à son développement ontogénétique et historique, ainsi qu'à son organisation interne (Jäger, 2004, p. 83). Elle constitue, à ce titre, le nœud d'articulation entre penser, parler et agir. Il s'agit d'un rapport d'interdépendance structurelle, car aucune de ces facultés n'est autonome : il n'y a pas de parole en dehors de la pensée, ni d'action exempte de réflexion. Il s'ensuit que la parole et la pensée constituent des activités à part entière.

Leontiev (1975, 1984) distingue en outre les outils culturels externes des outils intériorisés par l'individu. Si les premiers prolongent l'activité cognitive, les seconds transforment en profondeur les structures de la pensée. Ainsi, pour l'auteur, les artefacts culturels jouent un rôle déterminant dans le développement cognitif et historique du sujet. L'enseignement permet ici, dans ce sens d'acquérir un corpus de concepts scientifiques, qui amplifient et restructurent la pensée de l'apprenant.

Toutefois, pour Vygotski (1934/1997) un outil externe ne s'intériorise que s'il permet de développer une fonction cognitive jusqu'ici inexploitée, et à condition de reposer sur un socle autorisant cette reconstruction interne. Selon ce dernier, l'internalisation de l'artefact obéit à une double condition :

1. Les fonctions de l'outil doivent s'inscrire dans la zone proximale de développement (ZPD), c'est-à-dire l'espace compris entre ce que l'apprenant est capable d'accomplir de manière autonome et ce qu'il réalise avec l'étayage d'autrui ;
2. L'outil doit rendre explicites les opérations qu'il instrumente. Il est ainsi possible d'intérioriser un abacus (calculateur mécanique traditionnel, apparenté au *songo* au Gabon ou à l'*owani* en Afrique de l'Ouest), mais non une calculatrice électronique. L'abacus accompagne et soutient le raisonnement de l'utilisateur en calculant avec lui, tandis que la calculatrice opère à sa place, dispensant le sujet de l'effort réflexif.

En un mot, toute interaction avec le milieu physique ou social fait l'objet d'une médiation culturelle qui façonne la manière de penser de l'individu, ce qui fait du langage le médiateur socioculturel par excellence.

En effet, la langue n'agit pas comme un simple déclencheur extérieur : elle est partie intégrante des structures psychiques du sujet et interagit en permanence avec d'autres fonctions mentales supérieures, à l'instar de la pensée.

Pour la théorie de l'activité (Leontiev, 1975, 1984), la conscience et la pensée ne constituent pas des données innées préalables, mais se développent historiquement et individuellement sur la base de l'activité matérielle et sociale. C'est l'action médiatisée par les outils et le langage, qui façonne et structure progressivement le psychisme humain. Pour le dire autrement, au commencement était l'action et non le mot. Cette filiation théorique rejoint l'analyse de Marx (1844/1968, p. 89), pour qui « le travail est la consubstantialité achevée de l'homme avec la nature ». Pour Leontiev (1984), les capacités d'acquisition du sujet ne sont donc pas exclusivement déterminées par le patrimoine héréditaire, mais découlent d'interactions constantes avec l'environnement socio-historique. L'apprentissage s'analyse ainsi comme une construction active de connaissances qui s'élabore dans le milieu physique et, plus encore, dans la matrice sociale.

Enfin, selon la formule célèbre de Humboldt (1836/1974, p. 152), chaque langue constitue un reflet et une projection de la *Weltanschauung* du peuple qui la parle. Apprendre à se mouvoir dans la culture de la langue étrangère permet de réinterpréter les résultats du terrain à la lumière des trois fonctions assignées à ce cours de culture et civilisation :

1. la culture « en soi » : la naturalisation de la réalité sociale (section 2.1) ;
2. la culture « pour soi » : la distanciation critique à l'égard de cette réalité (section 2.2) ;
3. le *conatus* : la mutualisation et le croisement des univers de sens (section 2.3).

2.1 La culture « en soi » : la naturalisation de la réalité sociale

L'enseignement de la civilisation (*Landeskunde*) offre aux apprenants plusieurs opportunités structurantes :

- la découverte des pratiques socio-culturelles et des spécificités régionales du monde germanique ;

- l'enrichissement de leur propre univers culturel gabonais par effet de miroir ;
- l'élargissement du capital lexical en langue étrangère ; et
- la maîtrise des savoirs culturels consubstantiels à ce lexique.

Ce constat englobe trois dimensions fondamentales : le rapport langue-culture, le rôle de l'apprentissage et la finalité de l'appropriation des artefacts culturels par le sujet. Vu sous cet angle, l'enseignement dépasse la simple acquisition d'une langue étrangère pour des bénéfices cognitifs complexes : la découverte de la culture cible, la redécouverte comparative des valeurs de la culture gabonaise et, enfin, la capacité d'opérer une distanciation critique par rapport à la réalité sociale — modalité constitutive de la culture « pour soi ».

2.2 La culture « pour soi » : la distanciation critique par rapport à la réalité sociale

La colonisation a érigé un modèle de modernité qui a contribué à la déstructuration des cultures locales. Aussi repenser le développement de l'Afrique suppose-t-il l'élaboration des réponses endogènes à la crise multiforme - politique, économique, sociale et culturelle - que traverse le continent.

La colonisation, analysée comme l'une des plus « grandes manifestations de contrôle de l'Autre que l'humanité n'ait peut-être jamais connue » (Nze Nguema, 1989, p. 57), a opéré par l'effacement méthodique des référents culturels du colonisé. Sa stratégie a consisté à lui faire intégrer l'« objectivité » de son infériorité tout en l'obligeant à s'approprier les valeurs occidentales. Cette colonisation a produit ainsi deux conséquences majeures : d'une part, l'ontologisation négative de l'univers culturel dominé ; d'autre part, la sédimentation d'un sentiment d'infériorité qui altère radicalement — au sens étymologique (*radix*, la racine) et nietzschéen d'un renversement des valeurs originaire (Nietzsche, 1887/1971) — le contenu même de sa conscience (Nze Nguema, 1989, p. 53). Il s'agit dès lors de concevoir des modalités théoriques et pratiques en vue de dépasser cette aliénation et se réapproprier nos valeurs de civilisation.

Il convient donc pour chaque acteur d'« oser inventer l'avenir » (Sankara, 2000), à partir de sa position sociale. Le cours de culture et civilisation allemande offre alors aux apprenants un espace de déconstruction des narratifs coloniaux. L'objectif de cet enseignement, faut-il le rappeler, est de favoriser une prise de conscience lucide des normes et valeurs des cultures locales, une forme de catharsis collective - entendue, au sens de la théorie freudienne de la

décharge émotionnelle (Freud & Breuer, 1895/2002), comme un processus de libération des affects aliénants.

Cette catharsis renvoie à la notion de « conscience de classe » de Lukács dans *Histoire et conscience de classe* mentionnée supra qui - dans son analyse des rapports sociaux du mode de production capitaliste - montre comment le processus de réification (*Verdinglichung*) déshumanise les relations humaines, et comment la prise de conscience devient le moteur de l'action transformatrice. Appliquée au contexte postcolonial, cette grille d'analyse revêt une portée heuristique pour réinventer les normes et les valeurs qui fondent la spécificité culturelle des sociétés africaines.

Nous tirons ici un parallèle avec la situation des apprenants, appelés à prendre progressivement conscience des normes constitutives de leur identité culturelle ; une prise de conscience qui constitue le levier d'une démarche émancipatrice en vue de dépasser le mimétisme du conditionnement colonial (Lukács, 1923/1960) et à « s'exercer à penser pour se mouvoir dans la brèche » (Arendt, 1972).

Pour autant, l'Occident, confronté aux apories de sa propre modernité (Balandier, in Nze Nguema, 1989, p. 55), n'a pas échappé à un mouvement de retour réflexif en revalorisant des pratiques autrefois partagées par l'ensemble des sociétés humaines : l'allaitement maternel ou le portage des enfants en contact direct, par exemple. Nombre de ces savoir-faire et produits locaux - tels que le beurre de karité ou la pâte d'arachide - ont parfois été délaissés ou perçus comme rétrogrades sous la pression d'une assimilation dépourvue de recul critique.

Dès lors, consommer des produits du terroir (maïs, arachide, manioc) ne saurait être synonyme de dévalorisation sociale ; il convient donc d'opérer une déconstruction, au sens de Derrida (1967), des canons culturels de la modernité occidentale en Afrique, car l'adhésion aux seules normes occidentales sans distanciation critique, conduit à une négation de soi préjudiciable aux capacités des peuples africains à élaborer des productions culturelles susceptibles d'accéder, à leur tour, au rang de contributions universelles.

Ainsi l'universalité ne doit pas s'entendre d'une abstraction qui ferait table rase des autres cultures, mais comme le produit d'un dialogue authentique et d'une complémentarité entre les cultures. Pour Nze Nguema (1997, p. 102-103)

l'usage de la langue française en Afrique n'est pas de soi un fléau. Elle ne le devient que si et seulement si ceux qui l'imposent et la parlent en font, non plus une langue d'appoint, mais la LANGUE censée traduire les valeurs et le représenter sociaux de communautés

humaines d'Afrique. Il n'est pas inutile de rappeler une fois de plus que la mise en rapport problématique à l'être permet seule à l'homme d'assurer le plein épanouissement de ses facultés créatrices et des valeurs de la société.

Un tel dialogue constitue, selon Nze Nguema (2014), le préalable d'une expérience humaine plus riche parce que pleinement diversifiée. Cette exigence de réappropriation s'oppose à toute forme d'amnésie culturelle, car :

Notre richesse collective est faite de notre diversité, l'autre individu ou société nous est précieux dans la mesure où il nous est dissemblable. Cette diversité n'est pas négation de la totalité ni au plan de la méthode ni au plan du concret. Respecter la spécificité des niveaux logiques ne veut pas dire anarchie. (Jewsiewicki, 1979, p. 73)

2.3 Le *conatus* comme mutualisation des univers de sens

L'étude d'une langue étrangère exige la maîtrise combinée de la phonétique, de la phonologie, de la morphologie, de la syntaxe et de la sémantique pour appréhender le fonctionnement intrinsèque du système linguistique. Néanmoins, cet enseignement dépasse la seule transmission de savoirs langagiers : il constitue le lieu privilégié du contact interculturel, fondé sur des expériences et des représentations culturelles partagées.

La découverte de la culture et de la civilisation d'une langue permet donc à l'apprenant de se familiariser avec les locuteurs et leur *Weltanschauung*. Les recherches en didactique des langues démontrent qu'un apprentissage efficace repose sur une interaction riche avec la langue cible ainsi que sur la capacité du sujet à développer son autonomie (Holec, 1981 ; Little, 1991). En effet, le cours de civilisation visait à faire découvrir à l'apprenant gabonais le paradigme de la diversité culturelle à travers l'analyse comparative des réalités allemande et gabonaise : dans un contexte de mondialisation, l'espace social est devenu un lieu d'interconnexion et de mobilité caractérisé par le pluralisme linguistique et culturel.

À cet égard, la notion de « politesse linguistique », tirée des travaux de Kerbrat-Orecchioni sur l'éthique des interactions et la politesse verbale (1992, p. 161 et sq.), s'avère féconde : elle garantit le respect d'autrui tout en préservant la qualité de l'échange. Aller vers une meilleure connaissance de l'Autre implique la maîtrise de sa langue à des degrés de compétence variés.

En l'occurrence, dans le contexte gabonais, la langue maternelle sert de médium premier dans l'identification des objets, la construction de la réalité et l'interprétation des faits. Or, les langues nationales (fang, yunu, isangu, ynzebi, omyènè, etc.) se trouvent fréquemment marginalisées au profit du français, vecteur privilégié d'une idéologie du progrès et d'un modèle sociétal industriel érigé en matrice exclusive des normes comme le rappelle également Jeudy (préface in Nze Nguema, 1989, p. 11). Cette situation d'hybridation et d'insécurité culturelle pèse négativement sur l'appropriation des langues. Cependant, face à l'empreinte historique de la civilisation occidentale, le concept de *conatus* Spinoza (*Éthique*, III, prop. 6) offre un cadre heuristique pour articuler les matrices culturelles africaines aux exigences de la modernité, pour un syncrétisme dynamique.

Pour Spinoza, le *conatus* désigne l'effort par lequel chaque chose s'efforce de persévérer dans son être. Loin d'être une simple posture passive, il s'agit d'une stratégie dynamique liée au degré d'activité du sujet : affirmer sa puissance propre pour accroître sa capacité d'agir et de penser. Le *conatus* s'apparente ainsi à un principe d'individuation et de subjectivation permettant à l'individu de mieux se situer dans son rapport au monde. À l'inverse de la conception statique de Hobbes (1651/1971), qui réduit cet effort à un strict instinct de conservation physique, la lecture spinoziste valorise l'action et la coopération comme sources d'enrichissement mutuel (Nze Nguema, 2014). Lorsque deux cultures entrent dans un rapport d'échange équilibré, elles augmentent réciproquement la connaissance qu'elles ont d'elles-mêmes et de l'Autre.

Appliqué à la culture, ce principe suppose que toute formation sociale est animée d'une dynamique interne qui vise sa propre autoreproduction ; les relations (*affects*) entre les cultures sont bénéfiques lorsqu'elles accroissent la « puissance d'agir et de penser » des sujets sans dénaturer leur identité. En revanche, lorsqu'une culture dominante s'impose de manière hégémonique à une culture locale, elle exerce une action contraire à la nature de cette dernière : une culture perd de sa vitalité quand le contexte entrave sa capacité d'autoreproduction.

La mutualisation des univers de sens prémunit ainsi les sujets tant contre le mépris de soi que contre le repli chauvin — dérives que l'on peut rapprocher du *morsus conscientiae* (le rongement de conscience) chez Spinoza. La recherche d'un contexte favorisant l'épanouissement individuel en harmonie avec autrui constitue, en dernière analyse, le fondement même de la démarche démocratique et de l'empathie interculturelle.

3. Les résultats de terrain

3.1 Le petit déjeuner en Allemagne : entre invariants culturels et variations sociologiques

En Allemagne, le petit déjeuner (*Frühstück*) constitue un moment structurant de la vie quotidienne et sociale. Repas traditionnellement copieux, il combine des saveurs sucrées et salées autour d'un élément central : le *Brötchen* (petit pain décliné en une multitude de variétés : pain complet, aux céréales, de campagne) et la bretzel (*Brezel*), accompagnés de café ou de thé.

Au-delà des routines quotidiennes, le petit déjeuner de Pâques (*Osterfrühstück*) constitue un invariant rituel partagé par l'ensemble des catégories sociales de notre échantillon. Il offre une occasion privilégiée de rassemblement intergénérationnel (grands-parents, parents, enfants). Souvent dressée en plein air ou dans le jardin, la table pascalle réunit des victuailles traditionnelles : œufs à la coque, confitures, miels, brioches tressées (*Osterkranz*) et pâtisseries typiques telles que le *Käsekuchen* (gâteau au fromage blanc) ou le *Marmorkuchen* (gâteau marbré). Pour les enfants, ce rituel s'accompagne de la quête des œufs en chocolat ou en massepain dissimulés dans le jardin par le lièvre ou le lapin de Pâques (*Osterhase*).

Sur le plan de la sociologie de la culture, la genèse de ce mythe pascal illustre la capacité d'innovation des classes populaires : la légende attribue l'origine de cette tradition à une mère de condition modeste qui, ne pouvant offrir de friandises coûteuses à ses enfants, cacha des œufs peints dans le jardin, la vue simultanée d'un lapin fondant le mythe populaire. L'institutionnalisation progressive de ce récit à l'échelle de toute la société nuance la thèse nietzschéenne selon laquelle les valeurs et représentations dominantes sont exclusivement celles des classes dominantes (Nietzsche, 1882/1982).

Au quotidien, les pratiques alimentaires du matin révèlent de nettes différenciations sociologiques et régionales :

- Les agriculteurs et exploitants ruraux : ils privilégient un repas particulièrement roboratif adapté aux exigences du travail physique et aux rigueurs climatiques. En Bavière, ce petit déjeuner matinal peut associer les saucisses blanches (*Weißwurst*), la moutarde douce (*süßer Senf*), les bretzels (*Brezen*) et, dans certains contextes festifs ou traditionnels, la bière de blé (*Weißbier*).

- Les ouvriers : leurs habitudes du matin reflètent les disparités socio-économiques régionales. Si le choix des produits s'avère plus diversifié dans les *Länder* de l'Ouest, il demeure plus frugal dans certains *Länder* de l'Est, témoignant de la persistance de décalages économiques hérités de la fracture Est-Ouest.
- Les cadres et jeunes professionnels (*Yuppies*) : représentatifs des classes moyennes supérieures urbaines (*Young Urban Professionals*), ils privilégient en fin de semaine la pratique du *brunch* dans des établissements publics. Marqueur de distinction sociale et de consommation ostentatoire (Veblen, 1899), ce repas associe viennoiseries, toasts, saumon fumé, fruits exotiques, *milkshakes* ou champagne.
- Les étudiants : souvent installés en colocation (*Wohngemeinschaft*), ils adoptent un modèle plus informel et communautaire dans la cuisine commune. Le repas se compose de *Müsli*, de *Brötchen*, de fromages (Gouda, Edam), de fruits secs, de graines et de salades composées, reflétant des modes de vie axés sur la flexibilité et la sobriété budgétaire.

3.2 Le petit déjeuner au Gabon : des habitudes locales aux dynamiques d'hybridation

Au Gabon, le petit déjeuner constitue le premier moment d'approvisionnement énergétique de la journée. En milieu rural et périurbain, il s'articule traditionnellement autour des restes du repas de la veille, des fruits du verger et des productions végétales locales : maïs bouilli, arachides grillées, bouillie d'arachide associée au manioc, manioc enveloppé dans des feuilles de marantacées (*mboe*), beignets de farine, de banane ou d'haricot, papayes, avocats, atangas (*Dacryodes edulis*), ignames bouillies ou encore bouillie de farine de manioc. S'y ajoutent des plats de poisson ou de viande accompagnés de tubercules grillés. En milieu urbain, cette alimentation du terroir coexiste avec les produits manufacturés d'importation occidentale (pain de mie, beurre, confiture, charcuterie, viennoiseries et café).

L'enquête qualitative menée auprès des apprenants met en évidence l'absence d'ancrage historique du rituel pascal au sein du petit déjeuner familial traditionnel :

Extrait 1 : « Chez nous, il n'y a pas un petit déjeuner particulier pour Pâques. Nous mangeons ce que nous avons. »

Extrait 2 : « Nous consommons les œufs de Pâques par mimétisme de la culture occidentale. Ces œufs sont vendus dans les grandes surfaces à cette période de l'année. »

Extrait 3 : « La fête de Pâques ne constitue pas une occasion spéciale pour consommer du chocolat au petit déjeuner. »

Comme le soulignent ces données de terrain, le petit déjeuner pascal ne constitue pas une tradition endogène au Gabon. Toutefois, les acteurs sociaux réinterprètent et finissent par associer cette pratique commerciale en fonction de leurs contraintes économiques. La consommation d'œufs en chocolat est ainsi déconnectée du repas matinal pour être réinvestie comme une friandise partagée lors de rencontres amicales ou familiales.

Dans l'espace urbain, le petit déjeuner s'assimile en tout point, au petit déjeuner allemand, par contre dans le monde rural les résultats du terrain font ressortir une réappropriation des savoirs culinaires endogènes comme on peut le constater dans les verbatims ci-après :

Au village dans le Woleu-Ntem, le vrai petit déjeuner n'a rien à voir avec le pain de la ville. On mange le matin le paquet d'arachide (owono) ou le paquet de concombre (ngone) cuits dans les feuilles de marantacées avec du manioc. C'est un vrai repas chaud qui structure le début de la journée. (Verbatim – Étudiant originaire du Nord).

Dans le Sud, le matin, on consomme la bouillie de manioc ou les restes de la nourriture de la veille. On accompagne souvent cela de tubercules bouillis qu'on fait griller sur les charbons. C'est le repas du matin traditionnel avant d'aller aux occupations. » (Verbatim – Étudiant originaire du Sud).

La mise en contraste de ces données qualitatives avec les représentations du petit déjeuner allemand (section 2.1) permet aux apprenants de prendre conscience que chaque société construit son rapport au monde et à l'alimentation à travers une idéologie et une symbolique collective propres (*Kollektivsymbolik*).

Au quotidien, la structure des repas du matin varie nettement selon les provinces et l'appartenance socioprofessionnelle :

- Les populations rurales et agricoles : En milieu rural, le petit déjeuner repose majoritairement sur les ressources du terroir. Dans le Sud du pays, la bouillie de manioc à l'arachide et le tubercule de manioc associé aux restes de la veille prédominent. Dans

le Nord, les paysans consomment les repas de la veille, le paquet de concombre (ngone) ou d'arachide (owono), ainsi que les agrumes du verger accompagnés d'infusions locales (citronnelle, tisanes) ou de café.

- Les ouvriers et travailleurs informels : Leur alimentation matinale privilégie la restauration de rue et les établissements populaires informels — communément désignés sous l'expression « dos tournés ». Ils y consomment les plats de la veille, des aliments frits, ainsi que le café servi par les marchands ambulants.
- Les cadres et jeunes professionnels urbains : À l'instar des *Young Urban Professionals* (Yuppies) observés en Allemagne, les cadres urbains gabonais adoptent des modes de consommation ostentatoires (Veblen, 1899) pour marquer leur ascension sociale. Ils fréquentent les hôtels et restaurants de classe internationale et privilégient, pour ce faire, un petit déjeuner continental à l'européenne.
- Les étudiants : face à leurs contraintes budgétaires, les étudiants, malgré leur désir d'adopter le mode de vie occidental, se rabattent souvent sur les mets du commerce de rue : maïs, viande grillée (*coupé-coupé*), haricots rouges, arachides et diverses variétés de fritures populaires (*gâteau farine, gâteau banane, gâteau haricot*).

3.3 Le petit déjeuner comme fait social total et fait culturel

Le petit déjeuner ne saurait être réduit à la seule satisfaction d'un besoin biologique. Premier repas de la journée, il s'analyse sociologiquement comme un fait social total (Mauss, 1925) et un marqueur culturel situé. Les temporalités, les espaces de consommation, la nature des mets ainsi que la sociabilité des commensaux constituent autant de variables d'identification du statut social, du genre de vie et du niveau d'affluence des individus. Il s'agit d'un moment privilégié d'échanges, d'incorporation des normes et de reproduction des rapports sociaux.

3.4 Le petit déjeuner comme embrayeur d'apprentissage interculturel

Dans notre démarche didactique, le petit déjeuner a été retenu comme un prisme d'entrée privilégié pour appréhender les représentations culturelles allemandes et gabonaises. Les rituels de la table obéissent à des codes explicites et implicites dont la maîtrise conditionne la réussite de l'interaction interculturelle : la civilité avec les locuteurs germanophones exige d'assimiler les horaires, le comportement à adopter en tant que commensal et les sujets de conversation légitimes lors de ces sociabilités.

Si l'on admet, avec Wilhelm von Humboldt (1836/1974, p. 21), que « chaque langue est un reflet et une projection de la vision du monde (*Weltanschauung*) du peuple qui la parle », l'apprentissage linguistique doit nécessairement s'accompagner d'une éducation aux us et coutumes de l'Autre. Les supports iconographiques et textuels soumis aux étudiants offrent des informations sur les habitudes alimentaires tout en révélant l'univers quotidien des acteurs sociaux. Dès lors, l'étude comparative des pratiques matinales constitue un levier opératoire pour croiser les réalités gabonaises et allemandes.

Ces typologies d'acteurs et leurs modes de vie respectifs constituent, selon Lukács (1967, p. 9), des « éléments déterminants, humainement et socialement essentiels d'une période historique ». Leur analyse comparative permet d'articuler la description ethnographique à une démarche de distanciation épistémologique.

Conclusion

L'enseignement de la culture et de la civilisation (*Landeskunde*) s'affirme ici comme le lieu d'un renouveau pédagogique qui invite l'apprenant à dépasser l'illusion d'une culture « en soi » pour une culture « pour soi » entendue comme un construit social historique. Cette distanciation critique qui opère une forme de catharsis collective, une libération des représentations aliénantes, rend possible une rencontre positive avec l'Autre pour un enrichissement mutuel, en sens du *conatus* de Spinoza. Cette démarche pédagogique appelle une transformation des pratiques enseignantes et offre aux étudiants les outils de déconstruction idéologique nécessaires à la réappropriation de leur imaginaire socio-culturel.

Ce modèle pédagogique qui articule la sociologie des us et coutumes et la didactique des langues, apporte des éclairages sur les enjeux de la construction identitaire et de la mémoire en contexte postcolonial.

Bibliographie

ARENDT Hannah, 1972, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.

AUSTIN John Langshaw, 1991, *Quand dire, c'est faire*, traduit par G. Lane, Paris, Éditions du Seuil.

BERGOUNIOUX Gabriel, 2014, *Linguistique, livre d'Edward Sapir*, Paris, Encyclopædia Universalis.

- BROSCHART Jürgen, 1970, « Sapir et l'ethnolinguistique », *Langages*, n° 18, p. 12-21.
- DERRIDA Jacques, 1967, *De la grammatologie*, Paris, Éditions de Minuit.
- DÉTRIE Catherine, SIBLOT Paul et VÉRINE Bertrand (dir.), 2001, *Terminologie de l'analyse du discours : notices explicatives et synthétiques*, Paris, Honoré Champion.
- DUMONT Louis, 2014, *Pierre Macherey, pour une théorie de la production littéraire*, Lyon, Lectures.
- FREUD Sigmund et BREUER Josef, 2002, *Études sur l'hystérie*, Paris, Presses Universitaires de France. Ouvrage original publié en 1895.
- GOLDMANN Lucien, 1976, *Le Dieu caché*, Paris, Gallimard.
- HABERMAS Jürgen, 1981, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Francfort-sur-le-Main, Suhrkamp.
- HOBBS Thomas, 1971, *Léviathan*, traduit par F. Tricaud, Paris, Sirey. Ouvrage original publié en 1651.
- HOLEC Henri, 1981, *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- HUMBOLDT Wilhelm von, 1974, *Introduction à l'œuvre sur le kawi et autres essais*, traduit par P. Caussat, Paris, Éditions du Seuil. Ouvrage original publié en 1836.
- JÄGER Siegfried, 2004, *Kritische Diskursanalyse : Eine Einführung*, Münster, UNRAST-Verlag.
- JEWSIEWICKI Bogumil, 1979, « L'histoire en Afrique ou le commerce des idées usagées », *Revue canadienne des études africaines / Canadian Journal of African Studies*, vol. 13, n° 1-2, p. 69-87.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1992, *Les interactions verbales*, tome II, Paris, Armand Colin.
- LEONTJEW Aleksej Nikolaevic, 2012, *Tätigkeit – Bewusstsein – Persönlichkeit*, édité par G. Rückriem et traduit par E. Hoffmann, Berlin, Lehmanns Media.
- LEONTJEW Aleksej Nikolaevic, 1984a, « Der allgemeine Tätigkeitsbegriff », dans D. Viehweger (dir.), *Sprachliche Tätigkeit*, Berlin, Akademie-Verlag, p. 13-30.
- LEONTJEW Aleksej Nikolaevic, 1984b, « Sprachliche Tätigkeit », dans D. Viehweger (dir.), *Sprachliche Tätigkeit*, Berlin, Akademie-Verlag, p. 31-44.
- LINK Jürgen, 1982, « Kollektivsymbolik und Mediendiskurse », *KultuRRevolution*, n° 1, p. 6-21.

LINK Jürgen, 1986, « Noch einmal: Diskurs, Interdiskurs, Macht », *KultuRRevolution*, n° 11, p. 4-7.

LINK Jürgen, 1988, « Über Kollektivsymbolik im politischen Diskurs und ihren Anteil an totalitären Tendenzen », *KultuRRevolution*, n° 17-18, p. 47-53.

LINK Jürgen, 1992, « Die Analyse der symbolischen Komponenten realer Ereignisse », dans S. Jäger et F. Januschek (dir.), *Der Diskurs des Neorassismus*, Oldenburg, BIS Verlag, p. 37-52.

LINK Jürgen, 1999, « Diskursive Ereignisse, Diskurse, Interdiskurse : Sieben Thesen zur Operativität der Diskursanalyse am Beispiel des Normalismus », dans H. Bublitz et al. (dir.), *Das Wuchern der Diskurse : Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults*, Francfort-sur-le-Main, Campus Verlag, p. 148-161.

LITTLE David, 1991, *Learner Autonomy 1 : Definitions, Issues and Problems*, Dublin, Authentik.

LUHMANN Niklas, 1984, *Soziale Systeme : Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Francfort-sur-le-Main, Suhrkamp.

LUHMANN Niklas, 1980-1995, *Gesellschaftsstruktur und Semantik : Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*, vol. 1-4, Francfort-sur-le-Main, Suhrkamp.

LUHMANN Niklas et SCHORR Karl-Eberhard, 1990, *Zwischen Anfang und Ende : Fragen an die Pädagogik*, Francfort-sur-le-Main, Suhrkamp.

LUKÁCS Georg, 1960, *Histoire et conscience de classe*, traduit par K. Axelos et J. Bois, Paris, Éditions de Minuit. Ouvrage original publié en 1923.

LUKÁCS Georg, 1967, *Balzac et le réalisme français*, Paris, François Maspero.

MACHEREY Pierre, 2014, *Pour une théorie de la production littéraire*, Lyon, ENS Éditions. Ouvrage original publié en 1966.

MAFFESOLI Michel, 1988, *Le temps des tribus : Le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*, Paris, Méridiens-Klincksieck.

MAUSS Marcel, 1925, « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques », *L'Année Sociologique*, n° 1, p. 30-186.

NARDI Bonnie (dir.), 1996, *Context and Consciousness : Activity Theory and Human-Computer Interaction*, Cambridge, MIT Press.

NIETZSCHE Friedrich, 1971, *Généalogie de la morale*, traduit par I. Hildenbrand et J. Le Rider, Paris, Gallimard. Ouvrage original publié en 1887.

NIETZSCHE Friedrich, 1982, *Le Gai Savoir*, traduit par P. Wotling, Paris, Gallimard. Ouvrage original publié en 1882.

NZE-NGUEMA Colette, 2014, « Les petits métiers : une remise en cause du discours misérabiliste », communication présentée au colloque *Sur les marges et marginalités*, Chaire UNESCO en Sciences Sociales, Libreville, 23-25 avril 2014.

NZE-NGUEMA Fidèle Pierre, 1997, *La francophonie entre fable et séduction*, Libreville, CERGEP/Les Éditions Udégiennes.

NZE-NGUEMA Fidèle Pierre, 1989, *Modernité, Tiers-Mythe et Bouc-Hémisphère*, Paris, Publisud.

NZE-NGUEMA Fidèle Pierre, 2014, « L'humanisme africain et la quête de l'universalité », communication présentée au colloque de la *Semaine de la Science, de la Technologie et de l'Innovation en Afrique*, Brazzaville, 13-16 avril 2014.

PADRÓS Alicia et BIECHELE Markus, 2003, *Didaktik der Landeskunde*, Fernstudieneinheit 31, Munich, Langenscheidt.

PÉLISSIER Chrysta, 2018, *Formes des aides pour le numérique*, Londres, ISTE Editions.

PIEPHO Hans-Eberhard, 1974, *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, Limburg, Frankonius.

ROBIN Régine, 1973, *Histoire et linguistique*, Paris, Armand Colin.

SAMAKE Adama, 2013, *La sociocritique : enjeux théoriques et idéologiques. La problématique du champ littéraire africain*, Paris, Publibook.

SANKARA Thomas, 2000, *Oser inventer l'avenir : La parole de Thomas Sankara (1983-1987)*, Paris, L'Harmattan/Pathfinder Press.

SAPIR Edward, 1929, « The status of linguistics as a science », *Language*, vol. 5, n° 4, p. 207-214. Cité par C. Détrie, P. Siblot et B. Vérine (dir.), 2001, *Terminologie de l'analyse du discours*, Paris, Honoré Champion, p. 138.

SEARLE John Rogers, 1998, *La construction de la réalité sociale*, traduit par C. Tiercelin, Paris, Gallimard.

SEARLE John Rogers, 2009, *Les actes de langage*, Paris, Hermann.

SPINOZA Baruch, 1954, *Éthique*, traduit par C. Appuhn, Paris, Garnier-Flammarion. Ouvrage original publié en 1677.

TCHENZETTE Mathurin, 2011, « Développement en Afrique et sorties de crise. Quelles hypothèses possibles ? », dans J. E. Pondi (dir.), *Repenser le développement à partir de l'Afrique*, Yaoundé, AFRED, p. 379-405.

VEBLEN Thorstein, 1899, *The Theory of the Leisure Class*, New York, Macmillan.

VYGOTSKI Lev, 2013, *Pensée et langage*, traduit par F. Sève, Paris, La Dispute.

WYGOTSKI Lev Semionovitch, 1971, *Denken und Sprechen*, 3e éd., Berlin, Akademie-Verlag. Ouvrage original publié en 1934.

ZIMA Pierre V., 2000a, *Manuel de sociocritique*, Paris, L'Harmattan.

ZIMA Pierre V., 2000b, *Pour une sociologie du texte littéraire*, Paris, L'Harmattan.