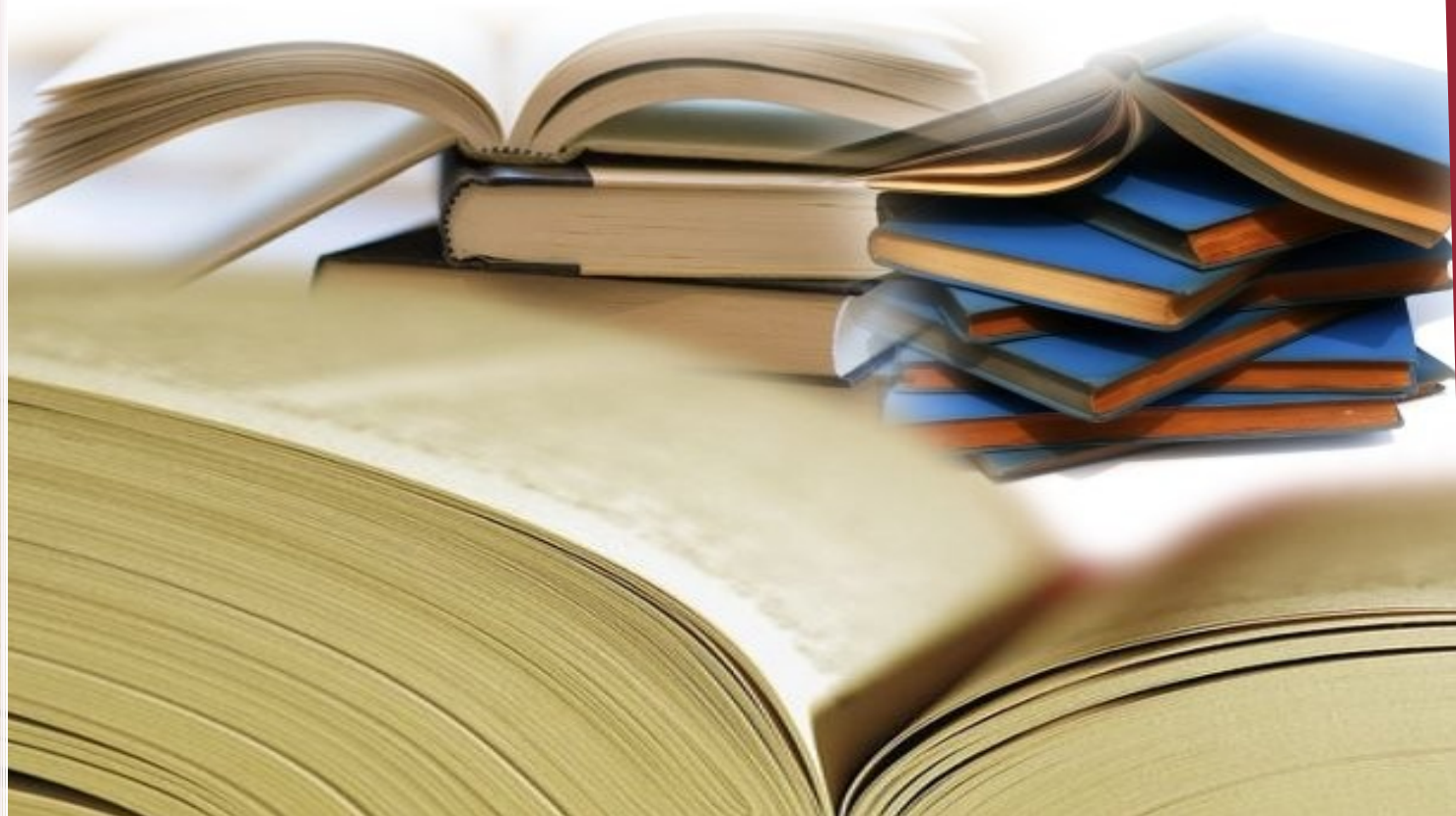


Le FRANÇAIS à l'UNIVERSITÉ - Extraits du Bulletin n°3

Le FRANÇAIS à l'Université

« *Sous la loupe* »

Bureau Afrique centrale et des Grands-Lacs (BACGL)



Le français : un atout en Afrique

Jean-Paul Mortelette, Responsable de l'antenne et du CNF de Bujumbura (AUF)

Le français en Afrique est divers : il est tantôt langue nationale, langue partagée, langue étrangère, langue d'opportunités... mais toujours langue incontournable. L'Afrique est le premier continent francophone et le français est la première langue du continent.

« D'après les prévisions, le nombre de francophones dans le monde pourrait passer de moins de 3 % (taux actuel) à plus de 7 % en 2050. Le rôle de la démographie africaine y sera tellement important qu'il est possible que, dans ce futur proche, 9 francophones sur 10 soient africains »¹.

Aussi, chacun peut trouver un intérêt à aborder cette langue dans le respect et en harmonie avec les autres langues nationales et internationales.

Les articles ici collectés témoignent de cette diversité des rapports à la langue française, de ses usages et de ses contextes. Dans tous les cas, la maîtrise du français demeure un atout : dans les démarches quotidiennes des hôpitaux congolais, pour le rapprochement des communautés et l'essor professionnel au Tchad, pour l'ouverture sur le continent en Afrique du Sud...

En Afrique centrale et des Grands Lacs, l'AUF est au cœur de ce bouillon linguistique puisqu'elle compte parmi ses membres des universités francophones, anglophones, hispanophones, lusophones qui, pour des raisons différentes, se retrouvent toutes dans l'intérêt de la langue française. Le Bureau Afrique centrale et des Grands Lacs célébrera d'ailleurs cette diversité et cette complémentarité à l'occasion d'un séminaire régional des départements de français les 25 et 26 octobre 2012 à Yaoundé.

La Francophonie en Afrique centrale sera aussi sous les feux des projecteurs internationaux lors du prochain Sommet des chefs d'État de la Francophonie qui se tiendra du 12 au 14 octobre 2012 en République démocratique du Congo — premier pays francophone du monde en termes de population.

Néanmoins, au-delà de ce constat assez positif sur la place du français, notamment en Afrique centrale, ces témoignages et les observations que l'on peut faire sur le terrain laissent aussi transparaître un risque de dégradation du niveau de français qui contraste avec son essor quantitatif : *de plus en plus de personnes maîtriseraient de moins en moins bien le français.*

La mobilisation des moyens et des compétences pour l'enseignement du français à l'école, dans les universités et en formation continue n'est pas en lien pas avec la démographie francophone. Depuis les indépendances, nous sommes passés d'un français élitiste à une massification de l'apprentissage du français, notamment dans les écoles et les universités, sans parvenir toujours à en préserver la qualité.

La Francophonie doit relever ce défi. L'OIF et l'AUF s'y attellent déjà avec des initiatives telles que IFADEM ou ELAN qui visent, respectivement, à renforcer la maîtrise du français des enseignants du primaire et la transition entre les langues locales et le français à l'école.

Aussi, dans le sillage de l'initiative décrite plus bas à l'Université du Cap pour promouvoir un Master FLE de qualité en lien avec les besoins socioéconomiques, le réseau des départements universitaires de français en Afrique centrale et des Grands Lacs sera aussi amené à travailler avec le bureau régional de l'AUF sur des projets structurants pour améliorer la qualité et l'attractivité de leurs filières. Les enjeux de la francophonie universitaire dans la région sont importants, et le séminaire d'octobre à Yaoundé sera en ce sens une étape essentielle.

Davantage qu'une Francophonie de masse, c'est à une Francophonie de qualité et respectueuse des diversités et du multilinguisme que s'attache l'Agence universitaire de la Francophonie.

¹*Nouvelles de France*, par Eric Martin, le 3 mars 2012 : <http://www.ndf.fr/nouvelles-deurope/03-03-2012/grace-a-lafrique-il-y-aura-plus-de-francophones-que-danglophones-en-2030>

Il cite l'article du Pr. Roux publié dans *Le Devoir* : <http://www.ledevoir.com/non-classe/69236/agora-la-francophonie-de-demain>

Les centres d'apprentissage de la langue française (CALF) du Tchad visent à alphabétiser en français des adultes qui ont précédemment bénéficié d'une scolarité en arabe littéraire ou qui ont eu une scolarité insuffisante en français. À partir de sa création, juste après la guerre civile, en 1983, le centre de N'Djaména a constitué un outil permettant aux cadres arabophones d'intégrer l'administration d'un État resté francophone malgré la promulgation de l'arabe comme langue co-officielle. Dans les années 1990, et surtout 2000, l'institution a étendu son réseau aux autres grandes villes du pays et s'est ouverte à une plus grande diversité d'apprenants.

« Parler une autre langue, c'est parler la langue de l'autre » (Kramsch, 2008 : 35). Quelles que soient les motivations à vouloir parler une autre langue, toute démarche d'apprentissage semble étroitement liée à la volonté, consciente ou non, de s'ouvrir à l'autre, à sa culture et à ses valeurs. Aussi, en s'inscrivant au cours de français du CALF, les arabophones tchadiens initient-ils ainsi des processus personnels de découverte de leurs compatriotes francophones et des autres communautés ayant cette langue en partage.

À la lumière des tensions enfouies, latentes ou instrumentalisées entre communautés linguistiques et culturelles du Tchad — caricaturalement entre arabo-musulmans du Nord et chrétiens ou animistes francophones du Sud — (Centre Al-Mouna, 1996), les CALF apparaîtraient ainsi comme un outil pour vivre ensemble, dont l'efficacité tient à la volonté des arabophones de faire un pas vers les francophones, mais aussi à la capacité pédagogique des enseignants francophones de transmettre ces savoirs aux apprenants arabophones. À partir de l'analyse de données bibliographiques, d'observations de classes et d'enquêtes réalisées entre 2006 et 2008 auprès d'enseignants et d'apprenants du CALF de N'Djaména, dans le cadre d'une thèse en sciences du langage, cet article se propose de vérifier cette hypothèse.

Les apprenants du CALF de N'Djaména appartiennent aux populations arabo-musulmanes ayant l'arabe tchadien en partage. En dehors des élèves, étudiants et sans profession, ces adultes, très majoritairement des hommes, sont des commerçants et artisans, des enseignants et professeurs ou des fonctionnaires de l'administration, de la gestion, du contrôle, de la sécurité et de l'armée. Pour la majorité des apprenants, l'apprentissage du français est considéré comme un tremplin socioéconomique ou professionnel (accéder à de meilleurs postes pour les fonctionnaires, développer leur clientèle francophone pour les commerçants, étudier en France...) ou comme une manière d'éviter la marginalisation ou l'indexation dans la société tchadienne, où cette langue étrangère revêt une importance cruciale dans la vie quotidienne et active. Le niveau d'études des apprenants, étroitement lié à la catégorie socioprofessionnelle et au type de métier (les fonctionnaires étant globalement les plus diplômés) semble conditionner le rythme d'apprentissage et le niveau maximum des compétences langagières en français accessible.

Chaque classe de langue du CALF est constituée d'apprenants d'un niveau de compétences analogue — alphabétisation, débutant, intermédiaire et avancé. La France, via le CIEP, assure le pilotage des innovations pédagogiques qui ont suivi les évolutions scientifiques internationales en la matière : des méthodes audiovisuelles aux méthodes communicatives. Aujourd'hui, le « paquet pédagogique » de la méthode Panorama constitue le support privilégié d'enseignement-apprentissage, mais les enseignants, avec volontarisme, varient aussi les supports, les adaptent, combinent différentes démarches dans un souci communicatif. La progression pédagogique est néanmoins conditionnée par des facteurs pratiques auxquels les enseignants font face avec professionnalisme, voire avec philosophie.

Pour accompagner les apprenants dans leur acquisition de compétences langagières nouvelles, les enseignants doivent ainsi disposer de savoirs et savoir-faire adéquats. Leurs compétences dans la langue/culture cible ont été acquises dans le système éducatif francophone tchadien. Avant de servir le CALF, les enseignants, toujours issus de la fonction publique, étaient soit instituteurs, professeurs de français ou formateurs. Leur formation méthodologique reste cependant relativement limitée : sur les 15 enseignants du réseau, seuls trois ont obtenu une maîtrise de FLE en France, les autres ayant bénéficié de rares séjours de formation (un stage de perfectionnement d'un mois tous les quatre ans en France). Certaines lacunes pédagogiques sont ainsi constatées, quoique l'expérience acquise dans l'utilisation des manuels et des outils pédagogiques, pour les uns, et les capacités communicatives, pour les autres, puissent en partie les compenser. Mais en règle générale, les enseignants assument leurs tâches pédagogiques auprès des apprenants avec motivation, leurs conditions

de travail (salaires, environnement matériel) restant, par ailleurs, assez bonnes proportionnellement aux standards du Tchad. Il est remarquable de constater que l'appartenance ethnique et culturelle des enseignants, majoritairement originaires du sud du pays, ne semble pas avoir d'influence négative sur la motivation et les représentations des apprenants dont 93 % sont issus du Nord arabo-musulman, ces derniers appréciant d'abord leurs compétences pédagogiques et humaines.

Depuis 2005, les apprenants sont de plus en plus nombreux à poursuivre leur parcours de formation sur plusieurs sessions trimestrielles de cours : progressant dans l'échelle des niveaux de compétences, ceux-ci ambitionnent ainsi d'obtenir au moins le DELF, les autres moins endurants ne souhaitant qu'avoir des bases pour parler, lire et écrire. L'analyse des résultats au DELF/DALF sur la période 2002-2007 montre que le CALF de N'Djaména forme avec efficacité des apprenants capables d'un usage « élémentaire » de la langue française (A1-A2). Sa capacité à former efficacement des apprenants, aptes à un usage « indépendant » du français (B1-B2) et à une « maîtrise » du français (C1-C2), est, en revanche, beaucoup moins évidente et va décroissant avec la difficulté du diplôme. En cause, notamment, les limites en compétences sociolinguistiques et interculturelles des enseignants. Mais tous les apprenants ne sortent pas du CALF en ayant obtenu un diplôme officiel reconnu internationalement. Les apprenants inscrits dans les classes d'alphabétisation et de postalphabétisation (43 % des effectifs) sont nombreux à abandonner dès leur première session trimestrielle de cours ou sortent, au bout de deux ou trois sessions trimestrielles, en sachant juste parler, lire et écrire.

La valorisation des compétences langagières en français sous forme d'ascension dans l'échelle sociale, hiérarchique et/ou des revenus est très variable et est fonction du niveau d'études de l'apprenant, de son positionnement social initial, des réseaux d'influence mobilisables, mais aussi de sa francophilie et des opportunités d'emplois en milieu francophone. Globalement, on peut cependant estimer que 17 % des apprenants (ceux qui suivent au moins trois sessions trimestrielles de cours) pourront améliorer leurs compétences langagières en français et espérer les valoriser dans leur quotidien, sous une forme ou sous une autre. Dans cette logique, la contribution du CALF à une meilleure intégration des arabophones dans le tissu administratif et économique francophone paraît faible ; en revanche, celle relative au « vivre ensemble » avec les francophones est plus importante. En effet, 50 % des apprenants suivent au moins une session trimestrielle de cours de français : si cette durée d'apprentissage ne permet pas significativement d'améliorer leurs compétences, les apprenants auront cependant été sensibilisés à une autre réalité culturelle et linguistique et pourront, le cas échéant, reprendre un apprentissage de façon plus intensive, quand la motivation sera là et/ou les conditions matérielles seront réunies.

Avec des effectifs annuels d'apprenants en constante progression à N'Djaména (quadruplement entre 2002 et 2007 pour atteindre 3 150), le CALF semble ainsi constituer un laboratoire de l'unité nationale d'un pays déchiré depuis quelques décennies par le clanisme et les conflits politico-militaires et où la diversité culturelle et linguistique est souvent stigmatisée à des fins politiques.

Centre Al-Mouna, (1996), *Tchad : Conflit Nord-Sud. Mythe ou réalité ?*, Actes du colloque, Centre Al-Mouna, N'Djaména, 211 p.

C. Kramsch, (2008), « Voix et contrevoix : l'expression de soi à travers la langue de l'autre », *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, EAC, Paris, pp. 35-38.

Cet article a pour objectif de retracer la genèse d'un nouveau dispositif d'enseignement lancé en 2008 par l'Université du Cap (UCT) en Afrique du Sud et d'expliquer comment en entreprenant une évaluation interne il est possible de savoir si un tel dispositif universitaire correspond aux fins pour lesquelles il a été conçu.

Depuis les premières élections démocratiques de 1994, l'Afrique du Sud se tourne résolument vers le reste du continent africain, désireuse de participer pleinement à son avenir après avoir vécu pendant des décennies la douleur de la ségrégation. Dans cette nouvelle Afrique du Sud, l'Université du Cap (UCT) souhaite devenir une institution « afropolitaine » (UCT non daté) en mettant au profit du continent ses capacités en termes de formations et d'expertises.

Puisque numériquement plus d'un Africain sur deux est francophone et que l'Afrique du Sud est maintenant ouverte au reste du continent, un besoin croissant en compétences en français se fait ressentir. Or, vu l'existence de onze langues nationales dans ce pays et compte tenu du désir du département d'éducation nationale sud-africain de les promouvoir ainsi que leur enseignement, la formation de professeurs de français ne figure pas parmi ses priorités. En effet, jusqu'en 2008, il n'y avait que des formations de type généraliste qui ne prenaient pas en compte les spécificités de l'enseignement du français dans un pays où cette langue n'est ni langue officielle ni médium d'instruction, mais où, même si l'on peut parler d'une francophonie émergente¹, elle constitue néanmoins une langue étrangère. C'est pourquoi la section de français de la UCT a lancé il y a quatre ans une formation de professeurs de FLE au niveau master 1, formation qui s'est élargie au niveau master 2 l'année suivante². Il s'agira d'une innovation en termes de formation, aucune autre formation de professeurs de FLE n'existant ni en Afrique du Sud ni d'ailleurs dans les pays limitrophes anglophones.

Dans ce qui précède, nous avons vu que le dispositif d'enseignement qui est proposé par la UCT est en rupture avec les pratiques habituelles. Puisqu'il s'agit d'une offre de formation émanant non d'une demande de formation clairement explicitée, mais d'une prise de conscience d'un contexte sociopolitique évolutif, il nous a semblé d'autant plus important de savoir si, une fois mis en place, ce dispositif d'enseignement correspondait aux besoins des formés. Dans un esprit d'amélioration continue de la qualité des formations dispensées, tel qu'il est défini par Deming (1984) et repris par le Roux (2006), il a donc été décidé d'effectuer une évaluation interne³ de la formation FLE en conformité avec ce que dit la Commission pour l'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) (CEEC 1994, cité par Le 2004 : 18). Ainsi, au terme des trois ans du fonctionnement de la nouvelle formation, une démarche d'évaluation en plusieurs étapes a-t-elle été mise en place, inspirée des travaux de De Ketele (2003 : 183).

Il a fallu commencer par préciser les finalités de l'évaluation qui, nous l'avons vu, visait à savoir si le dispositif d'enseignement correspondait aux besoins des formés et s'inscrivait donc dans le principe d'amélioration continue de la qualité. Deux finalités de l'évaluation ont donc été retenues : une finalité vérificatrice en vue de savoir si la formation a permis aux apprenants d'acquérir une compétence professionnelle transférable dans leur activité en tant qu'éducateurs dans le domaine du FLE et une finalité corrective afin d'identifier quelles améliorations apporter au programme.

Il a ensuite fallu définir les objectifs de l'évaluation. En nous appuyant sur les travaux du Centre d'études pour la direction du personnel (CEDIP non daté), nous avons voulu compléter le modèle de De Ketele qui, lui, s'intéresse à l'évaluation *a priori* (en amont) et *a posteriori* (en aval) (*ibid.* : 184) en évaluant également le « pendant » de la formation. C'est ainsi que nous avons retenu des objectifs en amont en cherchant à juger la qualité de la conception pédagogique du programme et comment l'améliorer, des objectifs pendant la formation en vérifiant la qualité de son déroulement et comment l'améliorer ainsi que des objectifs en aval en interrogeant la qualité des effets à court et à long terme. Toujours selon la méthodologie d'évaluation préconisée par De Ketele (*ibid.* : 217), l'étape suivante a été de préciser des critères d'évaluation, puis de les opérationnaliser à l'aide d'indicateurs, éléments qui permettent de dire si un critère est ou non rempli.

C'est ainsi que sept critères, divisés en trois parties, ont été retenus, chaque critère se déclinant en plusieurs indicateurs, chiffrés en fonction du critère auquel ils se référaient. La première partie (l'évaluation en amont) concernait la conception pédagogique du programme pour laquelle deux critères ont été identifiés, le premier concernant l'adéquation des finalités et des objectifs du programme et des modules qui le composent, aux

besoins socioéconomiques et socioéducatifs des apprenants. Pour le second, il s'agissait de mesurer la cohérence intraobjet pour chacun des modules, en cherchant à savoir si les finalités et objectifs du programme et de ses modules sont clairement formulés et énoncés, alors que pour la cohérence inter-objet, il était question de voir dans quelle mesure les modules dont est composé le programme sont cohérents entre eux par rapport aux finalités et objectifs de ce dernier.

La deuxième partie évaluait le « pendant » de la formation en retenant quatre critères. Le premier concernait le déroulement de la formation et cherchait à mesurer la qualité de l'équipe de formateurs, leur nombre, leurs compétences, leur engagement et leur prestation par rapport à l'atteinte des objectifs. Le deuxième visait à mesurer la qualité de l'engagement des apprenants en se penchant sur leur participation active, la convivialité de l'atmosphère et leur assiduité. Le troisième critère dans cette partie a évalué l'adéquation qualitative et quantitative des ressources matérielles et financières affectées au programme en termes de locaux, d'équipements, de ressources pédagogiques et de leur disponibilité. Le quatrième critère, lui, concernait l'efficacité de la gestion du programme, à savoir les structures et méthodes de gestion, les moyens de communication utilisés ainsi que l'évaluation du programme en ce qui concerne la définition des responsabilités des acteurs, la description du programme, l'élaboration de l'emploi du temps et la communication des résultats des évaluations sommatives.

La troisième partie de l'évaluation (en aval), quant à elle, avait pour objectif d'évaluer les effets de la formation. Pour cette partie, un seul critère a été retenu, qui visait à savoir dans quelle mesure les compétences acquises au terme de la formation permettaient l'insertion des formés dans le monde professionnel ainsi que le transfert de compétences acquises en contexte professionnel.

À la suite de l'élaboration du référentiel de compétences qui, nous l'avons vu, a été décliné en critères et indicateurs, un questionnaire administré anonymement et comportant 153 questions a été compilé ; les questions, quant à elles, étaient numérotées. Vingt des vingt et un formés ayant suivi la formation pendant une période de trois ans (2008-2010) ont accepté de le remplir. Dix-huit questionnaires ont été retournés et analysés.

La longueur de cet article ne nous permet d'inclure ni les données collectées ni leur analyse détaillée. Il suffit de dire que celle-ci a permis de dégager les forces et faiblesses de la formation en vue de l'améliorer. Nous signalons donc que, même si le degré de satisfaction des formés s'est révélé pour la plupart élevé, l'analyse menée nous a permis d'identifier quatre actions qui permettraient d'améliorer la formation.

L'évaluation présentée ci-dessus est bien sûr loin d'être exhaustive, car elle se limite à la perception des formés et devrait être complétée par d'autres recherches pour la mettre en perspective. Néanmoins, elle peut intéresser ceux qui désirent jauger le degré d'adéquation d'un dispositif d'enseignement aux attentes de leurs publics.

Centre d'études pour la direction du personnel (CEDIP). Non daté. Fiche technique n° 4 : Évaluer une action de formation (http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/fichetech4-a3_cle02eee7.pdf ; consulté le 17 mai 2011).

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC). 1994. *L'évaluation des programmes d'études*. Québec (<http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/ORIENTATION-DOC/ProgrammesCadre.pdf> ; consulté le 17 mai 2011).

Jean-Marie De Ketele, 1989, *Guide du formateur*, Bruxelles : De Boeck (Éd. 2003). Vanessa Everson, 2010, Postgraduate studies in Teaching French as a Foreign Language at UCT: an innovative response to an emerging francophonie? *French Studies in Southern Africa*, Numéro spécial, 40, p. 171-192.

Claude Le Ninan, 2004, *Expertise de programme*, Cours de Master 2 Sciences du Langage : Métiers du FLE. Centre de Linguistique appliquée, Université de Franche-Comté, Besançon.

Sophie le Roux, 2006, *Évaluation d'un programme en français du commerce maritime*, Mémoire de Master 2 en Sciences du langage : Métiers du FLE, Centre de Linguistique appliquée, Université de

Franche-Comté, Besançon (<http://mediacra.univ-fcomte.fr/ListRecord.htm?list=table&table=3&field=21%3B31%3B131%3B141%3B151%3B9990&what=delena> ; consulté le 17 mai 2011).

The W. Edwards Deming Institute. Extrait du chapitre 2 de Deming, W. Edward, 1986, *Out of the crisis*, USA : MIT Press (<http://deming.org/index.cfm?content=66> ; accédé le 17 mai 2011).

Université du Cap (UCT). Mission statement (<http://www.uct.ac.za/about/intro> ; consulté le 17 mai 2011).

Introduction

L'interrogatoire est le premier moment de l'examen médical. C'est une étape essentielle. Il permet d'établir le contact avec le patient, de recueillir le motif de consultation, les antécédents et l'histoire de la maladie (1). Le lien entre le patient et le personnel médical y est représenté par la parole, la langue, la communication (2, 3, 4).

Plusieurs langues sont parlées à Brazzaville parmi lesquelles le français qui est la langue officielle du pays (République du Congo), et le lingala (nord de la ville), le kikongo et le monokutuba (sud de la ville) qui sont les langues nationales (5). Nous avons réalisé cette étude pour déterminer la langue la plus utilisée en consultation à la maternité de l'HBT, identifier les critères de choix de la langue et déterminer son impact sur la qualité du recueil de données.

Méthodologie

Il s'est agi d'une étude prospective réalisée à la maternité de l'HBT du 1er novembre 2011 au 31 janvier 2012. Deux enquêteurs (gynécologues) ont assisté aux consultations pour le recueil de données. Ni le personnel de santé ni les patientes ne savaient qu'il s'agissait d'une enquête.

Le recueil de données s'est fait sur une fiche renfermant des données sur la patiente, sur le personnel de santé et sur l'entretien. Le recueil de données a été jugé bon lorsque la patiente s'exprimait convenablement dans la langue utilisée, moyenne lorsqu'elle éprouvait des difficultés et médiocre lorsqu'elle répondait aux questions dans une autre langue ou restait silencieuse.

Résultats

1) fréquence, langue de salutation et choix de la langue à utiliser lors de l'entretien

Au cours de la période d'étude, 2 481 femmes ont consulté à la maternité de l'HBT. Deux cents femmes, soit 8 % d'entre elles, ont fait l'objet de cette étude (médecins : 100 ; sages-femmes : 100). La langue de salutation utilisée par le personnel de santé était le français dans 143 cas (71,5 %) et le lingala dans 57 cas (28,5 %).

La question « Dans quelle langue souhaiteriez-vous qu'on parle ? » n'a pas été posée à la patiente. Le choix de la langue n'a pas été proposé aux patientes par le personnel. Les patientes ont proposé la langue dans 38 cas (19 %).

2) Langue utilisée lors de l'interrogatoire et qualité du recueil de données

Le lingala seul a été utilisé dans 42 % des cas, et le français dans 31 % des cas. Le français associé à une autre langue a été utilisé dans 25,5 % des cas. Les médecins ont utilisé le français lors de la consultation dans 49 % des cas et les sages-femmes le lingala dans 65 % des cas.

L'entretien a été fait dans la langue la plus utilisée à domicile dans 69 % des cas. Dans ce cas, la qualité du recueil de données a été jugée bonne dans 87,7 % des cas. L'entretien a été fait dans une langue autre que la plus utilisée à domicile dans 31 % des cas. Dans ce cas, la qualité du recueil de données a été jugée médiocre, dans 51,6 % des cas.

3) Choix de la langue par le personnel de santé et attitude face à un obstacle

Le critère de choix de la langue a été la langue de la réponse de la parturiente à la salutation dans 66 cas (33 %), son niveau d'instruction dans 65 cas (32,5 %), son âge dans 39 cas (19,5 %) et non défini dans 30 cas (15 %). La langue a constitué un obstacle à l'entretien dans 19 cas. Le personnel a réagi par l'appel d'un parent ou d'un autre membre du personnel de santé pour faire l'interprète dans 11 cas (57,9 %), la persistance malgré les difficultés dans 5 cas (26,3 %) et la poursuite de l'examen dans le silence dans 3 cas (15,8 %).

Discussion

Le Congo, ancienne colonie française, est un pays francophone (6). Plusieurs langues sont utilisées à la maternité de l'HBT. Le français est la plus utilisée lors des salutations par le personnel de santé. Cela est certainement un héritage de la colonisation. De plus, le Congo est un pays fortement scolarisé (7) et le français

est perçu comme la langue du prestige et des intellectuels.

En dehors du français, seul le lingala est utilisé par le personnel lors des salutations. Ceci est certainement lié au fait que les malades qui y consultent habitent pour la plupart les quartiers nord (5).

L'importance de la langue dans la communication en général et entre les membres du personnel de santé et les patients est connue (4, 8). En médecine, l'interrogatoire guide le reste de l'examen.

Dans 81 % des cas, lors de l'interrogatoire, médecins et sages-femmes utilisent d'emblée la langue de leur choix sans demander l'avis du malade. Cela peut constituer un véritable obstacle au recueil de données si la patiente ne peut s'exprimer facilement.

La langue la plus utilisée lors de la consultation par les médecins est le français et par les sages-femmes, le lingala. Nous n'avons pas d'explication à cela. Cependant, le niveau scolaire pour la plupart des sages-femmes est la classe de troisième.

Il n'a pas été demandé aux patientes leur langue la plus parlée à la maison. Cette question est capitale. L'interrogatoire dans cette langue apportera plus de précisions que dans une autre. Nous notons que plus la langue de l'entretien est couramment parlée par la patiente à domicile, plus la qualité des données recueillies est bonne, et inversement.

Les praticiens ont estimé avoir basé le choix de la langue sur la langue de la réponse de la parturiente à la salutation, son niveau d'instruction et son âge. B. Antar (2) note lors de ses observations que les médecins basaient le choix de la langue sur l'âge. Ces critères sont subjectifs. On peut être capable de dire bonjour dans une langue sans être capable de tenir un dialogue. On peut avoir un haut niveau d'instruction et avoir des difficultés à s'exprimer en français.

Faire intervenir une autre personne pour faire l'interprète en cas de difficulté nous paraît la meilleure des stratégies. Cette option n'a été mise en œuvre que dans 57,9 % des cas. Lorsqu'elle est requise, nous souhaiterions la faire assurer par le personnel tenu à l'éthique et à la déontologie. Un membre de la famille comme traducteur peut rompre le secret médical.

Conclusion

La langue peut constituer un véritable obstacle au recueil de données lors d'un examen médical. Il est capital de demander à la patiente la langue dans laquelle elle voudrait que l'entretien ait lieu. En cas de difficulté, nous recommandons de faire intervenir un membre du personnel de santé comme interprète.

J. Lansacé, Lecompte P et Marret H, « Examen gynécologique normal » in Gynécologie pour le praticien, 7e édition, Masson, Paris, 2007 : 3-15.

Bensakesli Antar, Interactions et choix de la langue des médecins dans les consultations médicales, 2006, Université Mentouri de Constantine, Faculté des Lettres et des Langues, République Algérienne démocratique et populaire.

M. Lachowsky, « Relation médecin-malade en gynécologie. Étude et approche », Lettre du gynécologue, Décembre 1999, n° 247 : 21-24.

Meryem Nciri. « La communication dans la relation médecin-malade », Espérance Médicale, Décembre 2009, Tome 16, n° 164 : 582-85.

Jacquot André, « Les langues du Congo-Brazzaville. Inventaire et classification », Cahiers O.R.S.T.O.M., Série Sciences humaines, vol. VIII, no 4, 1971 : 349-57.

Côme Kinata, « Les administrateurs et les missionnaires face aux coutumes au Congo français », Cahiers d'études africaines [En ligne], 175 | 2004, mis en ligne le 30 septembre 2007, consulté le 14 juillet 2012. URL : <http://etudesafricaines.revues.org/4744>

EDSC-I 2005. Rapport Préliminaire. Centre National de la Statistique et des Études Économiques, Brazzaville Congo. Mars 2006.

Myriam Graber, « Communication interculturelle à l'hôpital : réflexion autour de la médiation », Revue Tranel, 2002 ; 36 : 113-122.