

Article

Enseigner la négritude damasienne par l'approche textuelle en classe d'histoire de la littérature négro-africaine dans un ISP en RDC : une lecture à la lumière de Louis-Vincent Thomas et de Fernand Braudel

Paluku Karongo Pantaléon

Institut Supérieur Pédagogique/Muhangi à Butembo, Domaine de Lettres, Langues et Arts, P.O. Box 380, Butembo, République Démocratique du Congo

Correspondant : pantaleonwakarongo65@gmail.com

Abstract: Cette étude examine les conditions d'un enseignement de la négritude damasienne fondé sur le texte dans le cours d'histoire de la littérature négro-africaine au sein d'un Institut Supérieur Pédagogique (ISP) en République démocratique du Congo. La recherche articule deux volets : une enquête qualitative auprès de neuf enseignants sur dix sollicités dans des ISP du Grand Nord-Kivu et une démonstration didactique construite à partir de « La complainte du Nègre », extrait de Pigments de Léon-Gontran Damas. Les entretiens semi-directifs, conduits à distance pour des raisons d'accessibilité et de sécurité, montrent non pas un modèle pédagogique unique, mais une configuration hybride : certaines pratiques demeurent fortement transmissives, tandis que d'autres mobilisent l'analyse textuelle, la participation, la contextualisation ou la perspective actionnelle. La lecture proposée combine une analyse linéaire et immanente du poème avec, d'une part, la typologie de la négritude associée à Louis-Vincent Thomas et, d'autre part, la notion braudélienne de longue durée. L'analyse met en évidence une dominante de « négritude douloureuse » dans l'extrait, ainsi qu'une mémoire de la violence dont les motifs matériels — fouet, fer, corps meurtri, plantation, sucrerie — peuvent être interprétés comme les traces d'un système durable de domination. Sur le plan didactique, l'approche textuelle transforme le poème de simple illustration en véritable objet d'apprentissage et permet d'articuler compétences littéraires, historiques, didactiques et critiques. La proposition demeure toutefois démonstrative : elle devra être éprouvée en situation de classe et évaluée à partir des apprentissages effectifs des étudiants.

Citation : Paluku Karongo, P. Enseigner la négritude damasienne par l'approche textuelle en classe d'histoire de la littérature négro-africaine dans un ISP en RDC : une lecture à la lumière de Louis-Vincent Thomas et de Fernand Braudel. *Etincelle*. 2026, vol. 26, no. 2. <https://doi.org/10.61532/rime262185>

Reçu : 20 juillet 2026

Accepté : 03 août 2026

Publié : 23 septembre 2026

Note de l'éditeur : Ishango-uac reste neutre en ce qui concerne les revendications juridictionnelles dans les cartes géographiques publiées et les affiliations institutionnelles des auteurs.



Copyright: © 2026 par l'auteur. Soumis pour une publication en libre accès selon les termes et conditions de la licence Creative Commons Attribution (CC BY) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Mots-clés : négritude damasienne ; approche textuelle ; histoire de la littérature négro-africaine ; longue durée ; didactique universitaire ; RDC.

1. Introduction

L'enseignement de l'histoire de la littérature négro-africaine dans les institutions de formation des enseignants ne peut se réduire à une succession de repères biographiques, de mouvements littéraires et de résumés d'œuvres. Il suppose également que l'étudiant apprenne à construire le sens à partir des textes eux-mêmes, à relier les formes d'écriture aux contextes historiques et à transformer ensuite cette compétence de lecture en compétence d'enseignement. Or, les entretiens menés dans le cadre de cette étude suggèrent que le cours reste fréquemment organisé selon une logique magistrale, narrative ou expositive, même lorsque les discours institutionnels valorisent des approches dites actives ou innovantes.

Ce problème ne concerne pas uniquement la littérature. Dans le contexte congolais, Mpia (2020), à partir du cas de l'enseignement universitaire de l'informatique, insistait déjà sur le rôle de l'expertise disciplinaire, de la recherche et de la transposition didactique dans la qualité des apprentissages. Plus récemment, Mpia (2026) a montré, dans un autre registre, que la transformation de l'enseignement supérieur en contexte de ressources contraintes gagne à être pensée comme une articulation entre dispositifs, pratiques, données et routines institutionnelles, plutôt que comme la simple adoption d'outils. Transposée avec prudence au niveau micro-didactique, cette idée conduit à distinguer l'affichage d'une innovation pédagogique de sa mise en œuvre réelle dans la classe.

La négritude constitue à cet égard un objet particulièrement fécond. Elle est souvent enseignée comme courant historique, culturel et idéologique, alors que son intelligibilité littéraire dépend aussi du fonctionnement concret des textes : pronoms, ruptures syntaxiques, réseaux lexicaux, images, répétitions, rythmes et positions énonciatives. Dans *Pigments*, publié initialement en 1937, Léon-Gontran Damas donne à la dénonciation de la domination coloniale une forme poétique incisive dont l'étude permet de faire travailler ensemble langue, littérature et histoire. L'enjeu est donc de passer d'un enseignement « sur » la négritude à un enseignement « par » le texte qui la met en scène.

La présente étude poursuit deux objectifs complémentaires. Le premier consiste à décrire les modèles pédagogiques et didactiques déclarés par des enseignants d'histoire de la littérature négro-africaine dans plusieurs ISP du Grand Nord-Kivu. Le second consiste à montrer, à partir de « La complainte du Nègre », comment une lecture textuelle progressive peut servir de support à une séquence de formation où la typologie de Louis-Vincent Thomas et la notion de longue durée de Fernand Braudel jouent le rôle de grilles interprétatives. Deux questions orientent dès lors le travail : (1) quelles formes d'enseignement les participants déclarent-ils mobiliser dans leurs cours ? (2) comment une analyse textuelle de l'extrait de Damas peut-elle aider les étudiants à construire une compréhension argumentée de la négritude damasienne et de ses ancrages historiques ?

La contribution recherchée est avant tout didactique. Il ne s'agit ni de réduire Damas à Thomas, ni de transformer Braudel en théorie littéraire, mais de faire dialoguer des outils conceptuels distincts autour d'un texte précisément observé. Cette articulation permet de proposer une démarche reproductible : partir des indices textuels, formuler des hypothèses, contextualiser, confronter les lectures et revenir au texte pour les valider ou les nuancer.

2. Méthodologie et cadre théorique

2.1. *Design de recherche, champ d'investigation et participants*

L'étude adopte une démarche qualitative, exploratoire et didactique. Elle comporte un premier volet empirique consacré aux pratiques d'enseignement déclarées et un second volet analytique consacré à la construction d'une séquence de lecture. Ce choix répond à la double nature de la question étudiée : comprendre les pratiques existantes et proposer une manière rigoureuse de travailler un objet littéraire précis.

Le champ d'investigation est constitué d'Instituts Supérieurs Pédagogiques situés dans le Grand Nord de la province du Nord-Kivu. La population ciblée regroupait les enseignants — assistants et chefs de travaux — ayant dans leurs attributions le cours d'histoire de la littérature négro-africaine d'expression française. Dix enseignants avaient été envisagés ; neuf ont finalement pu prendre part aux entretiens. L'échantillonnage est donc raisonné par rapport à la responsabilité d'enseignement, tout en comportant une dimension de convenance imposée par les contraintes de sécurité, de déplacement et de disponibilité.

La Figure 1 localise les établissements concernés et permet de situer spatialement l'enquête. La carte est utilisée ici comme élément de contextualisation du terrain et non comme variable explicative.

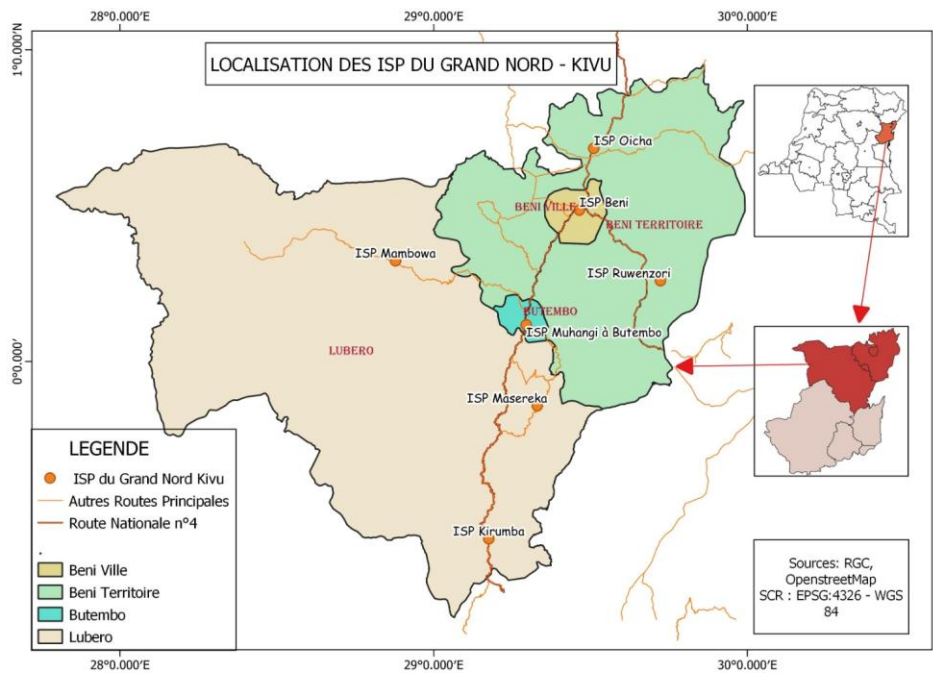


Figure 1. Localisation des ISP du Grand Nord-Kivu.

2.2. Collecte des données et traitement des entretiens

Les données empiriques ont été recueillies par entretiens semi-directifs. Compte tenu des contraintes du terrain, les échanges ont été réalisés par téléphone. Les enregistrements ont été transcrits à l'aide d'un outil numérique de transcription, puis relus et organisés selon la question directrice : « Comment enseigner ? ». Le Tableau 1 présente les principaux extraits de verbatim et l'orientation pédagogique qui peut en être dégagée.

L'analyse des verbatims repose sur un codage thématique centré sur la forme dominante de l'activité d'enseignement : transmission magistrale, hybridation magistral-textuelle, participation/action, contextualisation et analyse textuelle. Les catégories sont utilisées comme orientations dominantes et non comme étiquettes exclusives : un même enseignant peut articuler plusieurs modalités au cours d'une même séquence. Cette précaution est importante, car les discours recueillis montrent précisément des pratiques composites.

Participant	Extraits du discours (Verbatim)	Observations
KM	Nous sommes restés dans la logique de nos formateurs. Pour être clair, tout simplement théorique, l'apprenant est un auditeur. Nous enseignons ex cathedra. Et l'élève n'aura comme mission que d'aller étudier ce que l'enseignant aura expliqué de façon théorique (...) Et donc, nous pouvons dire qu'on enseigne la littérature comme les prêtres devant les fidèles. Nous voulons dire comme le font les prêtres pour l'évangile, oui, devant les fidèles chrétiens.	Rester scrupuleusement fidèle au paradigme du maître : approche ex cathedra, transmissive, narrative

NZM	« Dans le premier temps, nous faisons des exposés magistraux, ensuite, nous passons à l'analyse des textes que nous choisissons selon les thèmes et les problématiques ».	Enseignement magistral illustré par l'analyse des textes par thème et problématique
KR	« Nous enseignons le cours de littérature négro-africaine sous forme d'histoire du peuple à travers le monde. Alors, en deuxième, le cours nous l'amène sous une autre allure. [...] pour mieux le mener, nous avons toujours partagé aux étudiants certains sujets. Et surtout, chaque thème partagé nous servirait d'une étude approfondie par groupe. Alors, pendant la mise en commun, nous intervenons pour encadrer et arbitrer les points de vue de certains étudiants-là.	Approche narrative ou transmissive en première année
	Nous procédons par des exposés. Nous exposons un chapitre et à un certain moment, nous allons entrecouper maintenant par des questions. Nous donnons la chance aux autres étudiants d'interagir. Si l'un expose, les autres vont poser autant de questions pour enrichir le débat ».	Organisation de la classe d'histoire de la littérature négro-africaine par groupe d'apprenants, et par la mise en commun où l'enseignement joue à l'arbitre lors de exposés-débats en deuxième année.
	« Les plans sont enchevêtrés de TD et de TP. Donc, il n'y a pas de partie que nous appelons travaux dirigés.	Méthode expo-interrogative.
J.O	Donc, dans chaque chapitre, il y a des travaux à faire. Alors la méthode utilisée n'est pas historique. La méthode utilisée pas l'expositive. Bon, c'est une méthode, en fait, ou, actionnelle, je dirais actionnelle, oui. Nous y allons par les situations, donc les situations actuelles, ce que nous vivons actuellement. Nous pouvons, par exemple, partir de la dictature, voilà, nous partons de la situation de massacre, par exemple. Alors, en créant une situation, nous faisons réfléchir les étudiants – et les réponses au questionnaire que nous leur avons proposées constituent déjà, en fait, la matière.	La méthode n'est pas historique ni expositive ni expositive, mais ACTIONNELLE.
	Nous analysons une œuvre ...	Partir de la situation actuelle, faire réfléchir les étudiants, les réponses des étudiants constituent la MATIERE
MP	Nous prenons toujours des œuvres phares, et nous essayons de parler de leur intrigue, pour que ça soit vraiment comme une histoire, pour que nous fassions de ça une sorte de conte. Nous parlons du héros, comment il évolue. Nous montrons un peu les adjuvants, ce qui pouvait s'opposer à l'action du héros. [...] nous croyons que nous avons oublié de dire que, après avoir donné les intrigues, nous insistons beaucoup sur les images, sur les métaphores tout ce qui pouvait susciter le thème qui est en étude, le thème qui était déjà en présence, qui venait d'être annoncé.	Approche textuelle pour construire des intrigues en insistant sur les images, les métaphores, le thème.
NZ	Donc, il fallait que les élèves retrouvent les séquences, les épisodes, les thèmes, les images qui pouvaient converger... » On procède par échange, par la méthode active et participative, parfois aussi par la méthode expositive expose les faits historiques, et puis on a l'active et participative	Approche active et participative, quelquefois expositive. Développement des compétences expressives orales et écrites.

FO	« Nous avons deux façons. Soit, nous commençons par les textes. Les textes qui traitent de différents auteurs, nous regroupons les étudiants auxquels nous avons remis les textes avec un questionnaire. Et nous analysons les textes. Après l'exposé des étudiants, [...] nous devons revenir sur les contextes tels que conçus par les critiques littéraires. Nous allons donc du texte, des textes vers la matière. Ou bien, nous soumettons les étudiants à un questionnaire ouvert. Questionnaire à partir duquel nous allons pouvoir débattre et par la suite, nous faisons la mise en commun. »	Approche participative Approche par situation, le texte étant une « situation-problème »
M.D.	« Quand c'est l'histoire, oui, là, nous parons de l'histoire vers le texte littéraire. Quand c'est le contenu de cette littérature, nous partons des œuvres ou de certains extraits vers les commentaires. Donc, il nous arrive de demander aux étudiants de lire les œuvres, et quand ils ont lu, nous parlons un peu de cette littérature ... » « Avant d'amorcer le premier chapitre, par exemple, la première partie, vous demandez aux étudiants d'abord de mettre leurs propres avis sous formes d'exposé. Et maintenant, à l'occasion de cet exposé, on essaie quand même de recadrer cette chose ... et après, on revient à l'exposé de ce chapitre-là dixit, donc à la lumière de l'ancienne formule. [...] jusque-là, on n'a fait que tâtonner avec LMD, mais les principes de LMD ne sont pas encore bien observés. Et alors, pour aller dans le sens de 5 C que vise le LMD, on essaie quand même de commencer par quelque chose d'exposé pour que les étudiants prennent part, participent à la consommation de la matière. [...] Et moi, personnellement, je m'attèle à ne pas perdre le temps avec ces exposés.	Approche contextuelle illustrée par le texte littéraire Approche textuelle de l'œuvre intégrale ou d'extraits en vue commentaires
J.K.	Et une fois que nous avons quelques éléments, alors nous revenons maintenant à l'ancienne formule, nous exposons la matière tout en dictant les notes ou s'il y a un syllabus que nous pouvons donner, nous leur donnons ça après avoir terminé tout le cours. A la fin de chaque chapitre, il y a aussi un travail qu'on peut réaliser, le TP, nous pouvons demander aux étudiants d'aller chercher l'âme noire de Dubois et d'entrer dans l'œuvre pour constituer l'intrigue. [...]	Exposé-amorce par les apprenants suivi de l'enseignement magistral, car LMD n'est pas maîtrisé.

Tableau 1. Extraits des entretiens et caractérisation des pratiques d'enseignement déclarées.

2.3. Cadre de l'analyse textuelle

Le second volet de l'étude mobilise une lecture linéaire et immanente du texte. Par « lecture linéaire », on entend ici une progression ordonnée dans l'extrait, attentive à la manière dont le sens se construit au fil des unités textuelles. L'analyse porte sur les faits d'énonciation, la syntaxe, les champs lexicaux et sémantiques, les figures, les répétitions, le rythme et les relations entre forme et contenu. Cette orientation s'inscrit dans la tradition de l'explication de texte et de l'analyse textuelle, telle qu'elle peut être éclairée par les travaux de Barthes, Benveniste, Genette, Riffaterre, Adam, Bergez et Hébert.

La grille de Louis-Vincent Thomas est mobilisée comme instrument heuristique pour qualifier les tonalités de la négritude. Dans la tradition critique reprise par l'étude, quatre configurations sont distinguées : douloureuse, agressive, sereine et triomphante. La négritude douloureuse renvoie notamment à l'expérience de l'oppression

et à la communion du sujet poétique avec un peuple meurtri ; la négritude agressive correspond davantage à la révolte et au refus ; les deux autres configurations ouvrent sur la réconciliation ou l'affirmation. Cette typologie n'est pas utilisée comme classement mécanique : un même texte peut faire coexister plusieurs tonalités, et leur identification doit rester fondée sur des indices textuels.

La notion braudélienne de longue durée constitue la seconde grille. Braudel (1958) distingue le temps court de l'événement des temporalités plus lentes dans lesquelles s'inscrivent des structures sociales, économiques et culturelles. Son apport est ici transposé de manière interdisciplinaire : il ne s'agit pas de prétendre que le poème de Damas « applique » Braudel, mais de demander si certains motifs du texte permettent de déplacer la lecture d'une violence ponctuelle vers celle de mécanismes durables de domination. Cette précaution évite de confondre commentaire littéraire et démonstration historique.

Le corpus textuel est « La complainte du Nègre », poème reproduit en annexe. L'édition originale de Pigments date de 1937 et a été publiée à Paris par G.L.M. ; des éditions ultérieures ont paru chez Présence Africaine. L'analyse porte sur le passage reproduit dans le manuscrit, organisé ici en trois mouvements : (1) le présent de l'aliénation et la fracture temporelle ; (2) l'irruption mémorielle et la matérialité de la violence ; (3) le système de l'exploitation et l'impunité du pouvoir colonial.

3. Résultats

3.1. Les pratiques déclarées : une configuration plus hybride que strictement transmissive

Les verbatims ne confirment pas l'existence d'un modèle unique. Ils montrent plutôt une coexistence de pratiques traditionnelles et de tentatives de diversification. KM décrit explicitement un enseignement ex cathedra où l'étudiant demeure essentiellement auditeur. NZM conserve l'exposé magistral, mais l'articule à l'analyse de textes. KR combine narration, exposés, travaux de groupe et débat. JK fait commencer la séquence par une participation des étudiants avant de revenir à une transmission magistrale. Ces quatre cas témoignent d'un poids réel du modèle transmissif, mais sous des formes différentes.

À côté de ces pratiques, JO revendique une perspective actionnelle à partir de situations actuelles ; NZ évoque des méthodes actives et participatives, même s'il recourt aussi à l'exposé ; FO part du texte ou d'un questionnaire ouvert pour conduire la discussion ; MP centre son cours sur l'analyse d'œuvres et de procédés littéraires ; MD alterne contextualisation historique et commentaire de textes. Ainsi, la donnée la plus robuste n'est pas que « tous enseignent magistralement », mais que la transition pédagogique demeure inachevée et hétérogène. Les enseignants bricolent des combinaisons entre héritage transmissif et dispositifs plus actifs ou textuels.

Cette nuance est didactiquement importante. Elle déplace le problème : il ne s'agit pas seulement d'introduire des méthodes nouvelles, mais de structurer les pratiques déjà présentes autour d'objectifs explicites, de critères d'analyse et d'activités qui rendent l'étudiant intellectuellement actif. C'est dans cette perspective qu'est proposée la séquence textuelle qui suit.

Orientation dominante	Participants	Lecture synthétique
Transmissive / ex cathedra	KM	Le savoir est principalement exposé par l'enseignant ; l'étudiant écoute et restitue.
Hybride magistrale-textuelle / exposé-débat	NZM, KR, JK	Le magistral reste structurant, mais il est complété par textes, exposés, questions ou débats.
Active / actionnelle / participative	JO, NZ, FO	La situation, le questionnaire, l'échange et la mise en commun jouent un rôle central.
Textuelle / contextuelle centrée sur l'œuvre	MP, MD	L'œuvre ou l'extrait devient le point d'entrée privilégié pour construire la matière et le commentaire.

Tableau 2. Synthèse interprétative des orientations pédagogiques déclarées (catégories dominantes).

3.2. Proposition d'analyse textuelle de « La complainte du Nègre »

3.2.1. Questions de lecture et découpage

La lecture est guidée par deux questions. Premièrement, comment la fragmentation syntaxique, les réseaux lexicaux et le rythme construisent-ils une expérience de l'aliénation et de la mémoire traumatique ? Deuxièmement, dans quelle mesure ces indices permettent-ils de caractériser la négritude exprimée dans l'extrait et de relire la violence évoquée dans une perspective de longue durée ?

Le passage est organisé en trois mouvements : les vers 1 à 6 mettent en scène l'aliénation au présent et la fracture entre « aujourd'hui » et « jadis » ; les vers 7 à 19 font surgir une mémoire corporelle de la violence ; les vers 20 à 26 associent les instruments de contrainte à la plantation, à la sucrerie et à la figure du commandeur. Ce découpage n'est pas seulement thématique : il suit également les transformations syntaxiques et rythmiques du poème.

3.2.2. Mouvement 1 : le présent de l'aliénation et la fracture temporelle (v. 1–6)

« Ils me l'ont rendue »

« La vie »

« Plus lourde et lasse »

Le poème s'ouvre sur le pronom « ils », sans antécédent immédiatement fourni dans l'extrait. Cette indétermination donne à la source de l'oppression une présence à la fois identifiable par ses effets et non individualisée. En face, le pronom objet « me » installe un sujet lyrique directement affecté. Dans le cadre de la négritude, ce « je » peut recevoir une valeur collective, mais cette extension doit être argumentée par le reste du texte plutôt que postulée d'emblée.

La construction « ils me l'ont rendue / la vie » produit une dislocation : le pronom « l' » annonce le groupe nominal qui n'est révélé qu'au vers suivant. L'effet de retard attire l'attention sur « la vie », tandis que la rupture graphique fragmente l'énoncé. Une lecture formelle peut y voir un écho à l'expérience elle-même présentée comme altérée ou mutilée. L'analyse demeure ici interprétative : la forme ne « prouve » pas la fracture historique, mais elle la rend sensible dans l'économie du poème.

L'association « lourde et lasse » condense ensuite la souffrance physique et morale. L'adjectif « lourde » fait passer une propriété matérielle du côté de l'existence ; « lasse » inscrit la fatigue et l'épuisement. L'allitération en /l/ (« l'ont », « la », « lourde », « lasse ») contribue à une continuité sonore qui contraste avec la fragmentation graphique. Le résultat est un réseau sémantique où poids, fatigue et existence se superposent. Cette configuration correspond de manière convaincante à ce que la grille de Thomas permet de lire comme une négritude douloureuse.

« Mes aujourd'hui ont chacun sur mon jadis »

« De gros yeux qui roulent de rancœur »

« De honte »

Le passage des trois premiers vers aux suivants déplace l'analyse vers le temps. « Aujourd'hui » et « jadis », normalement adverbes, sont substantivés par les déterminants possessifs « mes » et « mon ». Le texte transforme ainsi des repères temporels en réalités presque matérielles et personnelles. Plus encore, les « aujourd'hui » sont personnifiés : ils ont des « yeux » qui se posent sur le « jadis ». Le présent regarde donc le passé, non pour s'en détacher, mais avec « rancœur » et « honte ».

Cette personnification corrige une lecture trop littérale des « gros yeux » : ils ne renvoient pas d'abord aux yeux du sujet colonisé, mais aux « aujourd'hui » grammaticalement personnifiés. L'absence de conjonction entre « rancœur » et « honte » resserre les affects et accentue leur accumulation. Le présent ne guérit pas le passé ; il en hérite. C'est précisément dans cette continuité affective que la lecture braudélienne peut être

introduite avec prudence : la mémoire poétique refuse la coupure nette entre événement passé et expérience présente.

3.2.3. *Mouvement 2 : l'irruption mémorielle et la matérialité de la violence (v. 7–19)*

« Les jours inexorablement »
 « Tristes »
 « Jamais n'ont cessé d'être »
 « À la mémoire »
 « De ce que fut »
 « Ma vie tronquée »

Le syntagme « les jours inexorablement / tristes » allonge le temps de la souffrance. La longueur prosodique d'« inexorablement » ralentit la diction et donne une valeur de continuité à l'état décrit. La négation renforcée « jamais n'ont cessé » abolit l'idée d'une rupture réparatrice. Le passé survit « à la mémoire », tandis que l'expression « ma vie tronquée » résume la perte sous la forme d'une coupure irréversible.

Le mot « tronquée » est particulièrement dense : il renvoie à l'idée d'une vie amputée de ses possibles. Dans une lecture didactique, il est utile de demander aux étudiants de distinguer ce que le mot dit littéralement, ce qu'il suggère métaphoriquement et les éléments historiques auxquels le contexte du recueil autorise de le rapporter. Cette distinction protège l'analyse contre la paraphrase et contre la surinterprétation.

« Va encore »
 « Mon hébétude »
 « Du temps jadis »
 « De coups de corde nouveaux »
 « De corps calcinés »
 « De l'orteil au dos calcinés »
 « De chair morte »

À partir de « mon hébétude », le poème accumule des groupes nominaux introduits par « de ». Cette anaphore prépositionnelle construit une série de traces corporelles : coups, corde, corps, chair. L'emploi répété de « calcinés » et la précision anatomique « de l'orteil au dos » retirent à la violence tout caractère abstrait. Le corps devient l'archive matérielle de ce que la mémoire conserve.

Sur le plan phonique, la répétition de consonnes dures dans « coups », « corde », « corps », « calcinés » renforce l'impression de heurt. Il est préférable de présenter ce constat comme un effet possible de lecture plutôt que comme une imitation nécessaire du fouet : la phonétique littéraire ouvre une hypothèse sensorielle, mais ne permet pas à elle seule de fixer un sens unique.

C'est ici que la longue durée fournit un déplacement fécond. Les vers ne racontent pas un épisode historiquement daté ; ils empilent des marques de violence dans une temporalité mémorielle. La structure nominale, surtout à partir des vers consacrés aux blessures, tend à suspendre l'action particulière pour installer un état durable. Dans la séquence pédagogique, on peut donc demander aux étudiants d'opposer le fait singulier de violence à la structure de domination dont il devient le signe.

3.2.4. *Mouvement 3 : exploitation, plantation et pouvoir colonial (v. 20–26)*

« De tisons »
 « De fer rouge »
 « De bras brisés »
 « Sous le fouet qui se déchaîne »

Les groupes nominaux très courts (« de tisons », « de fer rouge », « de bras brisés ») prolongent l'accumulation précédente. La fragmentation graphique et syntaxique produit un rythme saccadé. Le passage du corps (« bras brisés ») aux objets (« tisons », « fer rouge ») place sur un même plan grammatical le sujet humain et les instruments de sa destruction, ce qui contribue à une impression de déshumanisation.

Le vers « sous le fouet qui se déchaîne » introduit ensuite un verbe conjugué dont le sujet grammatical est l'instrument lui-même. La personnification du fouet lui confère une autonomie inquiétante : la violence paraît fonctionner comme un mécanisme. Dans une lecture inspirée de Braudel, cette autonomie grammaticale peut être rapprochée de l'idée de contrainte structurelle, à condition de rappeler qu'il s'agit d'une analogie interprétative et non d'une équivalence conceptuelle.

« Sous le fouet qui fait marcher la plantation »

« Et s'abreuver de sang de mon sang de sang la sucrerie »

« Et la bouffarde du commandeur crâner au ciel »

Le lien entre « fouet » et « plantation » est décisif : la violence n'est plus seulement associée au châtement du corps, elle est reliée au fonctionnement d'un espace de production. La syntaxe du vers suivant, volontairement heurtée, rapproche la « sucrerie » du « sang » au point de donner l'image d'un système économique nourri par la souffrance. La triple présence de « sang », avec l'insertion possessive « mon sang », superpose expérience individuelle et mémoire collective.

La figure du « commandeur » ferme l'extrait. Sa « bouffarde » et le verbe « crâner » composent une scène de pouvoir ostentatoire après l'accumulation des corps meurtris. Le contraste entre la gravité des violences et la désinvolture finale renforce l'idée d'impunité. Dans la perspective de la négritude douloureuse, le texte demeure centré sur la souffrance et la mémoire plus que sur une révolte explicitement formulée ; l'agressivité, si elle affleure dans l'écriture, n'est pas encore le principe dominant de l'extrait retenu.

Ainsi, la lecture croisée permet de formuler deux résultats interprétatifs. D'une part, la grille de Thomas conduit à caractériser l'extrait comme majoritairement inscrit dans une négritude douloureuse : communion avec une histoire de souffrance, honte, rancœur, hébétude et mutilation. D'autre part, la grille braudélienne aide à relier les images du fouet, de la plantation et de la sucrerie à des structures de domination qui excèdent l'événement isolé. Le texte ne devient pas un document d'histoire économique au sens strict ; il devient un lieu où la mémoire poétique donne forme à la durée de la violence.

3.3. Transposition didactique : du commentaire savant à l'activité d'apprentissage

Pour être pédagogiquement féconde, l'analyse précédente doit être transposée en tâches réalisables par des étudiants. Une première phase peut consister en une lecture silencieuse puis orale de l'extrait, suivie d'un repérage individuel des mots, ruptures, reprises et images jugés significatifs. La deuxième phase met les observations en commun et oblige chaque groupe à justifier ses hypothèses par des indices précis. La troisième introduit les catégories de Thomas et la notion de longue durée, non comme réponses à mémoriser, mais comme instruments à tester sur le texte.

Une consigne possible serait : « Relevez trois indices qui permettent de parler de négritude douloureuse et un indice qui pourrait annoncer une tonalité plus agressive ; justifiez chaque choix. » Une autre demanderait de classer les éléments du poème selon trois niveaux : événement ponctuel, mémoire répétée, structure de domination. La discussion finale devrait permettre aux étudiants de conserver, corriger ou abandonner leur hypothèse initiale.

Cette démarche développe simultanément plusieurs familles de compétences : des compétences disciplinaires et textuelles (observer, interpréter, contextualiser) ; des compétences didactiques (transformer un texte complexe en objet enseignable, construire des questions, organiser un débat) ; et des compétences critiques (distinguer preuve textuelle, contexte historique et interprétation théorique). Pour de futurs enseignants du secondaire, cette articulation est essentielle : savoir commenter un texte ne suffit pas, il faut aussi savoir construire les conditions de son apprentissage.

4. Discussion

Le premier apport de l'étude est de nuancer le diagnostic initial sur le modèle transmissif. Les entretiens montrent certes la persistance du magistral, mais ils révèlent aussi des formes d'hybridation, d'action, de participation et d'analyse textuelle. Cette coexistence est typique d'une transition pédagogique où les enseignants disposent d'éléments d'innovation sans toujours les organiser dans un dispositif cohérent. La question n'est donc pas uniquement celle du choix d'une « bonne méthode », mais celle de la cohérence entre objectifs, activités, supports, critères d'analyse et apprentissages attendus.

Cette lecture rejoint le constat de Mpia (2020) sur l'importance de l'expertise et de la transposition didactique dans l'enseignement supérieur congolais, même si la discipline étudiée y était l'informatique. La convergence se situe au niveau du problème pédagogique : une discipline ne s'enseigne pas efficacement par la seule maîtrise déclarative de son contenu ; elle exige une transformation raisonnée du savoir en situations d'apprentissage. L'étude présente ajoute que, dans les humanités, cette transformation peut partir du matériau textuel lui-même plutôt que d'un discours général sur les mouvements littéraires.

Le rapprochement avec Mpia (2026) doit être formulé avec davantage de prudence, car cette recherche porte sur la gouvernance et l'aide à la décision dans l'enseignement supérieur. Son intérêt ici réside dans l'idée d'articulation entre dispositifs et pratiques effectives en contexte de ressources contraintes. À l'échelle de la classe, une réforme pédagogique ne devient opératoire que si les concepts, les supports et les routines de travail sont effectivement reliés. Autrement dit, l'appellation « approche active » ou « LMD » ne garantit pas à elle seule une transformation de l'activité intellectuelle des étudiants.

Le second apport est d'ordre épistémologique. L'analyse de Damas gagne à partir des faits de langue avant de mobiliser les cadres théoriques. La typologie de Thomas et la longue durée de Braudel ne doivent pas précéder le texte au point de lui imposer un sens. Elles servent plutôt à organiser une interprétation déjà appuyée sur des indices. Cette hiérarchie méthodologique est particulièrement importante en contexte de formation : elle apprend aux étudiants à distinguer l'observation, l'interprétation et la contextualisation.

Enfin, la lecture braudélienne ouvre un dialogue pertinent entre littérature et histoire, mais elle comporte un risque d'anachronisme ou de surdétermination si elle est utilisée sans précaution. Le poème de Damas n'est ni une démonstration sociologique ni un traité d'histoire économique. Sa force réside dans la condensation poétique de l'expérience. L'intérêt didactique de Braudel est donc de fournir une question — comment passer de la violence racontée à la violence structurée ? — et non de livrer une réponse toute faite.

5. Limites de l'étude et pistes de recherche

Les résultats empiriques doivent être interprétés à la lumière de plusieurs limites. L'échantillon est restreint à neuf enseignants et se concentre sur une zone géographique déterminée. Les pratiques sont déclarées dans des entretiens et n'ont pas été confrontées à des observations systématiques en classe. Les entretiens à distance, imposés par le contexte, peuvent également réduire la richesse de certaines interactions. Enfin, la proposition didactique est construite sur un seul poème et n'a pas encore fait l'objet d'une expérimentation mesurant les apprentissages des étudiants.

Des recherches ultérieures pourraient comparer des séances magistrales et textuelles, observer directement les classes, analyser les productions des étudiants avant et après la séquence, ou étendre le corpus à d'autres auteurs de la négritude. Une approche quasi expérimentale permettrait notamment d'évaluer si le travail sur indices

textuels améliore la capacité des étudiants à argumenter une interprétation et à transférer cette compétence vers de nouveaux textes.

6. Conclusion

Cette étude défend une idée simple : la négritude gagne à être enseignée non seulement comme chapitre d'histoire littéraire, mais comme expérience d'écriture à reconstruire à partir des textes. Les entretiens conduits dans les ISP du Grand Nord-Kivu montrent que les pratiques ne sont ni uniformément magistrales ni pleinement actives ; elles sont hybrides, marquées par la persistance de la transmission et par des tentatives d'analyse, de participation et de contextualisation.

L'analyse de « La complainte du Nègre » montre comment une lecture linéaire et immanente peut servir de point d'appui à la formation. Les pronoms, les ruptures syntaxiques, la substantivation du temps, les accumulations nominales, les répétitions et les images de la plantation permettent d'argumenter une lecture dominée par la négritude douloureuse. La référence à Braudel permet ensuite de déplacer l'attention vers la durée des structures de domination, à condition de maintenir clairement la distinction entre métaphore poétique, interprétation littéraire et analyse historique.

Pour la formation des futurs enseignants, l'enjeu principal réside dans cette discipline de lecture : observer avant d'étiqueter, justifier avant de conclure et transformer ensuite le savoir construit en activité d'apprentissage. C'est à cette condition que l'approche textuelle peut devenir une véritable reconfiguration méthodologique du cours d'histoire de la littérature négro-africaine.

Contributions : Conceptualisation, P.K.P. ; méthodologie, P.K.P. ; validation, P.K.P.; investigation, P.K.P., P.K.P.; ressources, P.K.P.; traitement des données, P.K.P.; écrire le manuscrit, P.K.P.; visualisation, P.K.P.; supervision, P.K.P.; correction du manuscrit, P.K.P. L'auteur a lu et approuvé la version publiée de ce manuscrit.

Sponsor financier : Cette recherche n'a reçu aucun soutien financier.

Disponibilité des données : Les données ne sont pas disponibles.

Remerciement : Non applicable.

Conflits d'intérêt : L'auteur déclare aucun conflit d'intérêt.

Références

1. Adam, J.-M. (1992). Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Nathan.
2. Adam, J.-M. (1999). La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours. Nathan.
3. Barthes, R. (1970). *S/Z*. Éditions du Seuil.
4. Benveniste, É. (1966). Problèmes de linguistique générale (Tome 1). Gallimard.
5. Benveniste, É. (1974). Problèmes de linguistique générale (Tome 2). Gallimard.
6. Bergez, D. (1989). L'explication de texte littéraire. Bordas.
7. Braudel, F. (1958). Histoire et sciences sociales : la longue durée. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 13(4), 725–753. <https://doi.org/10.3406/ahess.1958.2781>
8. Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Pratiques*, 18, 7–41.
9. Damas, L.-G. (1937). *Pigments*. G.L.M.
10. Delcroix, M., & Hallyn, F. (dirs.). (1987). Introduction aux études littéraires : méthodes du texte. Duculot.
11. Eterstein, C., & Lesot, A. (1995). Les techniques littéraires au lycée. Hatier.
12. Fulchiron, B., & Schlumberger, C. (1980). Poètes et romanciers noirs. Nathan Afrique.
13. Genette, G. (1972). *Figures III*. Éditions du Seuil.
14. Hébert, L. (2023). Introduction à l'analyse des textes littéraires. Classiques Garnier.

15. Kesteloot, L. (1963). Les écrivains noirs de langue française : naissance d'une littérature. Institut de Sociologie, Université libre de Bruxelles.
16. Kesteloot, L. (2001). Histoire de la littérature négro-africaine. Karthala.
17. Mpia, H. N. (2020). Des griefs de l'échec de l'enseignement de l'informatique dans des universités de la RDC : enjeux socio-didactiques de la crise. *Revue Internationale Multidisciplinaire Etincelle*, 22(1), 1–14. <https://doi.org/10.61532/rime221111>
18. Mpia, H. N. (2026). Integrated Governance Intelligence for Higher Education in Resource-Constrained Contexts: A Design Science Study of BI-SI Integration and Decision Support. *Social Sciences & Humanities Open*, Article 103666. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.103666>
19. Niobey, G. (dir.). (1979). Nouveau dictionnaire analogique. Larousse.
20. Riffaterre, M. (1979). La production du texte. Éditions du Seuil.
21. Riffaterre, M. (1983). Sémiotique de la poésie (J.-J. Thomas, trad.). Éditions du Seuil.
22. Thomas, L.-V. (1965). Panorama de la négritude. Faculté des Lettres et Sciences humaines, Dakar.
23. Thomas, L.-V. (1978). De l'oralité à l'écriture : le cas négro-africain. Dans G. Michaud (dir.), *Négritude : traditions et développement* (pp. 119–150). Éditions Complexe. <https://doi.org/10.3917/comp.micha.1979.01.0119>

Annexe

« La complainte du Nègre » — Léon-Gontran Damas

Ils me l'ont rendue
La vie
Plus lourde et lasse
Mes aujourd'hui ont chacun sur mon jadis
De gros yeux qui roulent de rancœur
De honte.

Les jours inexorablement
Tristes
Jamais n'ont cessé d'être
À la mémoire
De ce que fut
Ma vie tronquée

Va encore
Mon hébétude
Du temps jadis
De coups de corde nouveaux
De corps calcinés
De l'orteil au dos calcinés
De chair morte
De tisons
De fer rouge
De bras brisés
Sous le fouet qui se déchaîne
Sous le fouet qui fait marcher la plantation
Et s'abreuver de sang de mon sang de sang la sucrerie
Et la bouffarde du commandeur crâner au ciel.

Source : Damas, L.-G. (1937), *Pigments*, G.L.M.