

La production écrite par l'image : propositions didactiques

The written production by the image : didactic proposals

Gratien LUKOGHO VAGHENI 

Institut Supérieur Pédagogique d'Oicha/ RD Congo

vlukogho@gmail.com

Reçu : 30/06/2024,

Accepté: 17/11/2024,

Publié: 21/12/ 2024

Abstract

Since the arrival of discursive approaches in linguistics, the text is no longer to be considered as the only resource in teaching/learning of languages. Thus, this study highlights the scope of the image considered as a medium and stimulus of the written production. The study is based on two specific problems and observations : firstly, Congolese didactic discourses seem to ignore the image, because, in the ambient doxa, all the subjects of all productions must come from the text. The pedagogical practices of Congolese French teachers have adopted this doxa. Secondly, the tastes of students in French classes, students are more interested in other resources than the text or in the wake of it. Using content analysis, this study describes the context of written didactics in Congo and proposes didactic paths where the image is considered an opportunity.

Keywords: image, didactics, writing, student/learner

Résumé :

Depuis l'arrivée des approches discursives en linguistique, le texte n'est plus à considérer comme unique ressource d'enseignement/ apprentissage des langues. Aussi, cette étude souligne-t-elle la portée de l'image considérée comme médium, motif et stimulus de la production écrite. L'étude tire son fondement dans deux problèmes et observations précis : d'abord, des discours didactiques congolais qui semblent ignorer l'image, car, dans la doxa ambiante, tous les sujets de toutes les productions doivent venir du texte. Les pratiques pédagogiques des enseignants congolais de français ont adopté cette doxa. Ensuite, des goûts des élèves/ étudiant.e.s en classes de français, où, les élèves sont plus intéressés aux autres ressources que le texte ou dans le sillage de ce dernier. Utilisant l'analyse du contenu, cette étude décrit le contexte de la didactique de l'écrit au Congo et propose des voies didactiques où l'image est considérée comme une opportunité.

Mots-clés : image, didactique, écrit, élève/apprenant

Introduction

En République Démocratique du Congo, le français, langue officielle, jouit d'un statut de langue seconde. En d'autres termes, le français est une langue de transmission des savoirs et s'apprend après les langues nationales. Certes, les compétences de l'oral et des créativités verbales sont dynamiques dans cette société congolaise, mais les pratiques de l'écrit, pour la plupart des élèves et des étudiants, s'avèrent lacunaires. Nous entendons souvent les enseignants du secondaire se plaindre des lacunes dont font montre des élèves venus du primaire. Ceux de l'Université se plaignent des déficits des étudiants. e .s. Les problèmes qui se posent avec acuité relèvent, non seulement de la construction d'une pensée logique et des phrases cohérentes, mais surtout de l'inspiration.

Dans le contexte didactique congolais, surtout au secondaire, la production écrite est souvent considérée comme le couronnement des leçons précédentes allant de la lecture à la dramatisation ou à la production orale. Or, pour stimuler les compétences créatrices de l'écrit, plusieurs ressources langagières sont recommandées dont les images. Cela ressort des avis de certains didacticiens dont Cuq et Gruca (2005), Chiss (2012) ; les études poignantes sur la plurilittéracie du n° 51 de *Français dans le Monde* (2012) et de Fayol (2020). Par ailleurs, avec la théorie de l'intelligence multiple (Gardner, 2010), le recours à des ressources iconiques est plausible dans la mesure où les ressources figuratives s'avèrent motivantes, inspirent des idées et suscitent des imaginaires.

Fort malheureusement, dans le contexte congolais, dans toutes les leçons, l'image, comme ressource didactique, s'avère toujours reléguée au dernier plan (MINEPSP, 2005). Bien qu'elle soit évoquée par le même Programme, l'image est absente dans des pratiques pédagogiques des enseignants de français comme l'attestent les enquêtes menées par Lukogho (2020 a et b) et de ses études (2021 a et b). Pourtant, après une expérimentation et une enquête menée auprès des élèves, Lukogho (2021a et 2022 a et b) note un engouement des élèves pour l'image dont ils se délectent et qui semble attirer l'attention voire stimuler le goût de la lecture. L'évidence est qu'avec l'approche par compétences, ce sont les motivations des élèves qui doivent guider les pratiques pédagogiques. Les études de Lukogho, ancrées dans le contexte congolais et menées sur terrain, se limitent au rôle de l'image sur la compréhension de l'écrit et les représentations.

En revenant à l'image, grâce aux méthodes de l'analyse documentaire (des curricula et des manuels) et de la sémiologie, cette étude praxéologique questionne l'importance de cette dernière ressource dans la production écrite.

Notre *a priori* part de ces constats sus évoqués en envisageant le fait que l'image peut être une opportunité pour aiguïser les compétences de la production de l'écrit. Aussi, cette étude se propose-t-elle de répondre à la préoccupation majeure de savoir se servir de l'image dans des pratiques pédagogiques ayant pour finalité la production de l'écrit.

1. La production écrite dans les discours didactiques congolais

La production écrite est l'une des compétences visées dans l'enseignement/apprentissage des langues à côté de la production de oral, de la compréhension de l'oral et de la compréhension écrite. L'écrit est présent dans les discours didactiques congolais du niveau primaire à l'Université. La production écrite, comme toutes les autres, implique que l'apprenant détient quelque chose à exprimer. Toutes les idées de la production sont issues de la culture de l'apprenant, de son environnement social, culturel et de son expérience scolaire.

1.1. L'écrit au degré inférieur et l'enseignement de base

Au niveau primaire de l'enseignement de base, l'élève congolais est supposé être capable de construire une phrase simple, cohérente. Cette phrase se limite au Sujet-Verbe- Complément. La fin de l'enseignement de base correspond, depuis 2019, aux classes de 7^{ème} et 8^{ème}. Concrètement, il est attendu de l'élève des capacités à construire un texte cohérent de cinq phrases (en 7^{ème}) et dix phrases (en 8^{ème}). Le *Programme de français* (MINEPSP, 2005 : 11) fixe les objectifs intermédiaires suivants :

À l'issue du degré inférieur de l'enseignement secondaire, l'élève ayant suivi le cours de français devra être capable d'analyser et de produire une situation de communication orale ou écrite constituée :

- Des messages courants de son milieu ;
- Des textes simples courants, réalistes ou imaginaires ;
- De petits messages en rapport avec les différents genres littéraires.

Les élèves de ces classes sont, pour la plupart, des préadolescents et n'ont pas encore acquis les automatismes du langage. Aussi, le Programme insiste sur deux types des textes s'il faut rester dans la typologie d'Adam (2005) à produire : le texte conversationnel et narratif. Les manuels de ce niveau sont conçus de telle manière que ces deux types de textes dominant. En 7^{ème}, le manuel proposé, *Parler pour communiquer* (2006) fait ressortir une intermodalité selon laquelle à chaque texte correspond une image. Mais le guide pédagogique ne fait pas mention du recours à l'image pour amener l'élève à produire un écrit. En 8^{ème}, le manuel *Apprenons la langue française* (1988) contient des images introductives à chaque thème. L'image n'est pas aussi considérée comme ressource susceptible de mobiliser les compétences de l'écrit.

1.2. L'écrit au degré moyen

Le degré moyen comprend, dans le contexte congolais, les classes de 1^{ère} et 2^{ème} des humanités. Les élèves de ces classes sont, pour la plupart, des jeunes adolescents. Outre les deux textes précédemment évoqués dans le degré inférieur, le texte descriptif d'une page est recommandé par le Programme (MINEPSP, 2005). Ce Programme (MINEPSP, 2005 : 25) stipule que *l'élève devra être*

capable de produire oralement et par écrit des messages et des textes sur les thèmes précis. Et de renchérir que l'élève devra être *capable d'écrire des messages courts (lettres, narration, description imaginaire)*. Quand on relit les ressources des dispositifs didactiques, l'image n'est pas évoquée. Les textes proposés par les manuels de ces classes sont narratifs et descriptifs. Mais, une narration peut aussi être facilitée par la bande dessinée ou une autre œuvre d'art visuel. Bien plus, l'on ne peut décrire qu'une ressource visuelle préalablement observée. Certes, la description imaginaire développe des compétences créatives de l'élève, mais éloigne l'élève du concret.

1.3. L'écrit au degré terminal

Outre les quatre types de textes appris dans les classes inférieures, l'élève congolais, selon le Programme doit être capable de lire et de produire un texte argumentatif. L'exercice le plus pratiqué, à ce niveau, demeure la dissertation dite scolaire. Il est dit, dans le Programme, que les exercices de dissertation viennent des thèmes étudiés. La dissertation intervient après les exercices d'expression orale comme les débats et les exposés. Il est clair que la dissertation est meublée des idées préalablement magasinées lors de l'exploitation des textes et les débats. La dissertation, fort malheureusement, demeure l'un des exercices les plus rebutés par les élèves et les enseignants. Les raisons sont multiples : d'abord, la plupart des enseignants matraquent les élèves avec des théories. Ensuite, les ressources ne sont jamais diversifiées. Tout se limite au texte. Enfin, outre l'évidence des classes pléthoriques, selon notre observation, rares sont les enseignants qui appliquent la pédagogie de l'erreur dans leurs séances de correction. Une seule correction suffit et elle est cotée. Dans les manuels de ces deux derniers degrés figurent des images comme des photos, des planches de bande dessinée, des tableaux de peinture. Le recours à ces ressources pourrait aider l'élève à produire des textes et des commentaires.

1.4. L'écrit dans l'enseignement universitaire

Dans l'enseignement supérieur et universitaire, en République démocratique du Congo, le cours de français est intitulé *Expression orale et écrite* avec deux crédits. Il n'existe pas de curriculum homogène de ce cours. Les enseignants viennent des Facultés des lettres et des Départements de Français. Or, dans le cursus des enseignants, le FOU (Français sur objectifs universitaires) n'est pas évoqué. Pourtant, les étudiants sont appelés à rédiger des textes académiques comme de divers travaux pratiques, des commentaires composés, des mémoires de licence, de master ou des dissertations doctorales. Il existe des cours et livres sur des directives de rédactions des travaux académiques. Mais, les curricula et contenus du FOS n'existent pas. Le FOS, faut-il le rappeler, prépare les étudiants

à acquérir des compétences communicatives spécifiques dans une langue étrangère, et, cela en utilisant les tâches complexes et les ressources variées comme les documents authentiques et les autres arts de l'esprit outre la littérature.

2. Pour une approche iconique dans la production écrite

Au vu de la relecture du Programme et des discours didactiques, nous constatons que l'image n'est pas évoquée comme ressource pouvant accompagner la production de écrite. Pourquoi l'image et quelle image à quel niveau ? En effet, nous sommes inéluctablement entrés dans une civilisation de l'image : l'ubiquité de l'image est indéniable à travers les NTIC, les réseaux sociaux, les documents authentiques, la publicité, les affiches murales, les graffitis... Parfois, ces images sont subtilisées pour manipuler l'opinion. Les monuments historiques sont érigés à la place publique, et l'école devrait s'appropriier ces œuvres, car l'école a pour mission principale de former l'esprit critique et de valoriser la culture. La vraie réception de ces œuvres de l'esprit résiderait dans l'école. Voilà pourquoi nous esquissons des pistes didactiques où l'image peut être utilisée dans des pratiques pédagogiques de classe, précisément, la production écrite.

2.1. Dans l'enseignement secondaire

1) Au degré inférieur

Voici quelques images retrouvées dans des manuels de français. La première image est tirée du manuel *Parler pour communiquer* (Senker et al. 2006 : 150) destiné à la septième année de l'enseignement de base.

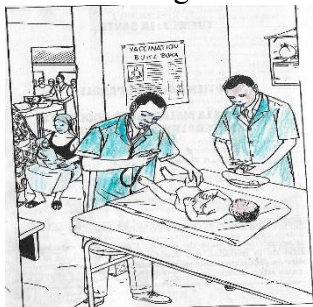


Figure 1 : A l'hôpital

Cette image est proposée au thème de la santé. Après toutes les sous branches depuis l'approche thématique jusqu'à l'expression écrite, le centre d'intérêt du texte et des images porte sur la santé et la prévention contre les maladies. La leçon d'expression écrite peut se réaliser en deux trois volets : la description, le lien entre l'image et le texte sous étude et, enfin, la construction d'une pensée logique à partir de l'image. Plus concrètement, l'enseignant peut demander à l'apprenant de construire un texte cohérent de cinq phrases où il faudra raconter le récit à partir de l'image.

La deuxième image est une planche de bande dessinée. Cette image, est issue du manuel *Apprenons la langue française* (Ceredip, 1986) destinée à la huitième année de l'enseignement de base. La planche est visiblement issue de la bande dessinée *Tintin au Congo* de Hergé.

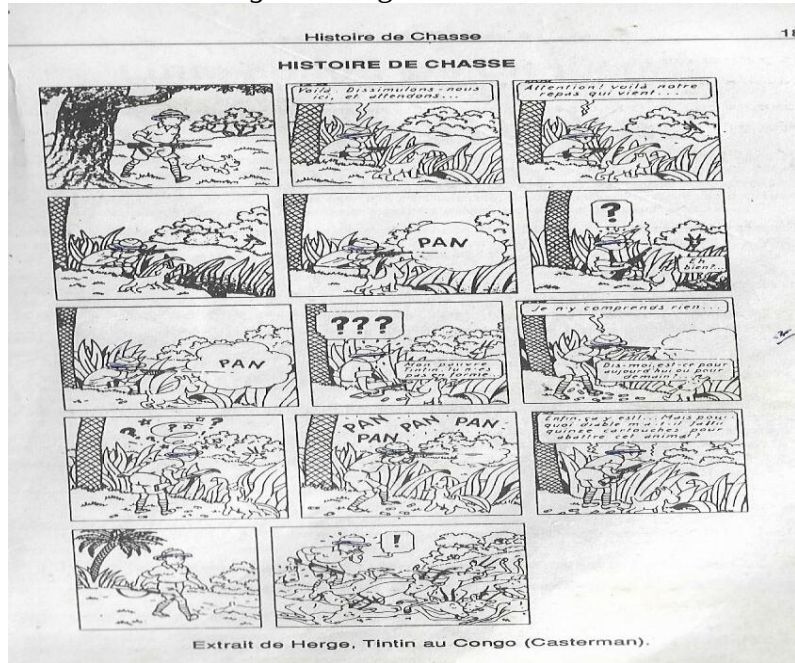


Figure 2 : Histoire de chasse

La compréhension par l'approche comparatiste de l'image et le texte est très importante dans la mesure où, non seulement elle amène l'apprenant à déceler les ressemblances et les différences, mais aussi, elle prépare une bonne pratique de l'écrit. Cette planche évoque la chasse à la suite du texte Histoire de chasse (Ceredip, 1988 : 179-180). Pour souligner l'importance de la comparaison, il faut une étude des personnages, des lieux, les actions. En effet, toutes les deux ressources (BD et texte) s'inscrivent dans la thématique des voyages d'aventures et sont titrées par le même énoncé. Le texte commence par « *J'étais en Afrique du Sud et je désirais faire partie d'un club de chasseurs* ». Le narrateur du texte est un Européen aventurier, à la manière de Tintin, le journaliste reporter, toujours accompagné de son chiot Milou. La première vignette semble présenter le récit de la chasse en entamant par la présence des personnages en pleine brousse. Dans le texte, la suite narrative nous révèle ce qui suit :

Je suis donc parti avec un porteur chargé de plusieurs fusils et le soir, je me suis caché avec lui, près d'une source dans laquelle un lion avait l'habitude de venir boire.

Contrairement au chiot comme accompagnateur, ce dernier est accompagné d'un porteur. Par ailleurs, si Tintin n'a qu'un seul fusil, le chasseur, dans le texte, en a plusieurs. Dans la BD, Tintin vient chasser l'antilope alors que, dans le texte, il s'agit du lion. L'interdiscours se situe au niveau des gibiers tués et des contextes :

Une demi-heure avant minuit, j'entends un bruit de branches cassées et au-dessus d'un buisson apparaît une tête de lion. Il nous avait sentis et regardait de notre côté. Je prends mon fusil, je vise, je tire. La tête disparaît derrière le buisson, mais au bout d'une minute, elle remonte. Je tire un second, même résultat. La bête, effrayée, cache sa tête, puis la dresse à nouveau. Je restais très calme : j'avais seize coups à tirer dans mes différents fusils. Au troisième coup, le même jeu se reproduit. Je m'énervé, je tire plus mal, de sorte qu'après le quinzième coup, l'animal redresse encore la tête.

Le contenu de cet extrait se retrouve sur le dessin d'Hergé. En plus, l'énervement dans le texte se traduit par les idéogrammes triplés à travers les étoiles et les points d'interrogation qui tournent autour de Tintin. On pourrait comparer les propos du porteur à ceux de Milou : « *Mon porteur me dit : ' si toi manquer celui-là, nous mangés' »*. Les propos de Milou, rappelons-le, sont ironiques, alors que ceux de ce porteur, traduisent la peur. On sent que l'énervement et la peur sont à leur comble. Mais, chez Tintin, ce n'est pas la peur. La onzième vignette montre Tintin en train de d'arroser l'animal des coups de balles. Dans le texte, les propos du narrateur semblent similaires à ceux de la bande dessinée :

Je respire profondément, je vise soigneusement, je tire. L'animal tombe... une seconde...dix... il ne réapparaît pas. J'attends encore un peu, (...) Je cours voir derrière le buisson, et devinez que j'y trouve... le lion ? Seize lions (...) et chacun d'eux avec une balle dans l'œil.

Le récit est presque identique à celui de la planche sauf que chez Tintin, il s'agit de quatorze bêtes et, dans le texte, seize. Cette première étape de la compréhension est capitale. Au niveau de l'expression écrite, l'enseignant peut demander à l'apprenant de reconstituer le récit de la planche. Voici un exemple d'un travail réalisé par un élève de l'Institut Himbi en situation de production écrite :

	Le texte	La planche de la BD
Les personnages	Le chasseur (marquais) et son porteur.	M. Tintin et son chien qui parle.
Le lieu	en Afrique du sud dans une forêt	au Congo dans une forêt
Le qu'ibiers	le lion	Je ne pas qui est la (chevre) lievre.
Les paroles	Le chasseur devait accomplir le règlement	Tintin Tintin doit manger et son chien aussi le chien dit: Eh bien... dis moi le pour aujourd'hui d'hui au pour de main,



devoir de Français de 02/03/2020

Répondre le récit de la BD en dix phrases

- D'abord le chasseur (Tintin) et son chien (dit marou) étaient partis à la chasse, puis il se produisait la tête d'Attila (le lion) en regardant la même chose, mais il était perplexe qu'il n'ait pas vu le lion (premier) en suite il tira quatre coup successive et après la tête d'Attila devant le lion. Alors il se décidait d'aller voir et enfin il découvre qu'il n'y avait pas mais il y avait beaucoup d'Attila de même.

et après Attila Vitoa Moise

Figure 3 : Copie d'un élève

Après la leçon de Compréhension et appropriation ainsi que d'analyse de l'image, l'élève a été soumis à un exercice de production écrite. La consigne a insisté sur le contenu et surtout les connecteurs logiques du discours cohérent comme : *D'abord, ensuite, puis, enfin*. Certes, les erreurs d'orthographe persistent, mais, dans l'approche communicative, ces erreurs sont à capitaliser dans une perspective de la pédagogie de l'erreur. Le fait notable est que l'élève est fier de son texte qu'il signe avec plaisir. En plus, il a donné des sens aux images de la planche.

2) Aux degrés moyen et terminal

Comme dit précédemment, la narration et la description sont les plus recommandées. Nous estimons que les œuvres d'art comme la bande dessinée ou de peinture (pour la narration) et d'autres tableaux peuvent être exploitées pour accompagner et asseoir les compétences d'expression écrite. Mais, il faut que ces

ressources entrent dans la thématique sous étude. Au degré terminal, l'exercice le plus pratiqué demeure la Dissertation. Dans les manuels destinés à ces classes, les images ne nous paraissent pas appropriées pour amorcer des exercices de production écrite. Il s'agit des images introductives au thème. Par ailleurs, nos observations montrent que l'exercice de dissertation suscite la peur chez les élèves. Bien plus, lors de l'enseignement de la dissertation, la théorie occupe la part du lion. Par ailleurs, seul le langage verbal fait objet des sujets. Certes, cela est une évidence dans les sujets de dissertation de beaucoup d'examens et même dans des pratiques pédagogiques de la majorité des pays. Mais, nous estimons qu'il est possible de recourir à des discours iconiques pour diversifier les ressources d'enseignement. En guise d'illustration, cette image peut accompagner les thèmes sur les méfaits de la guerre ou du féminisme :



Figure 4

Cette œuvre de sculpture est érigée dans une école de Goma. En effet, la thématique de la guerre et des violences est présente dans les manuels de français. L'enseignant peut demander aux élèves de décrire l'œuvre et de l'interpréter à la lumière du thème sous étude. La dissertation sera ainsi une forme de commentaire composé. Dans la grille de la rédaction, les éléments saillants peuvent être exigés et attendus de l'étudiant.e :

1. L'identification et typification de l'œuvre (s'agit-il d'une bande dessinée, d'un tableau de peinture, d'un film, d'une œuvre de sculpture ?),
2. Le contexte : le cadre, l'environnement sociohistorique, social et culturel,
3. Le(s) thème(s) : le sujet principal, les thèmes secondaires,
4. Fonctionnement interne et externe de l'œuvre : la structuration, l'agencement, la distribution des rôles,
5. Les personnages : le héros, les adjutants, les opposants, leurs actions et caractères,
6. Le ton et la registre : le tragique, le dramatique, le didactique, le sérieux, le polémique, l'ironique, le badin,
7. L'énonciation : les implicites et allusions, les manipulations du lecteur par l'œuvre d'art,

8. Les données stylistiques et sémiotiques : les images dominantes dans l'œuvre et les figures de style ; les symboles, le sens des emblèmes.

Comme on le voit, les lectures seront variées et le plan le plus efficace serait le commentaire, car chaque apprenant apporte sa lecture et n'est pas astreint à un exercice de plan dialectique.

Dans des filières techniques, la production écrite devra partir aussi des documents authentiques comme des images qui cadrent avec les filières respectives de formation. Cette production écrite devra aussi suivre la grille de lecture ci-haut présentée.

2.2. Dans l'enseignement supérieur et universitaire

Pour l'enseignement supérieur et universitaire, notre proposition prend deux versants : le FOU et les Départements des Lettres. Pour le Français sur les objectifs Universitaires, il est mieux qu'à chaque filière de formation correspondent des images concrètes pouvant accompagner la production de l'écrit. Celle-ci sera axée sur les commentaires que produisent les étudiants à partir des images. Certes, dans les filières des arts comme à l'Académie des Beaux-Arts ou à l'Institut National des Arts, les œuvres picturales sont déjà à l'honneur et font objet des études véritablement foulées débouchant à travers des productions écrites, mais dans les filières des lettres, sensées former les enseignants, les commentaires sur l'image n'existent pas. Nous voudrions ainsi déconstruire une doxa ambiante lors de l'enseignement des cours des Littératures, surtout comparée. Notre proposition souligne le fait que les ressources variées doivent accompagner l'enseignement des littératures. Ces ressources devront venir des arts et du multimédia. Le recours à ces ressources ne doit pas se limiter à l'illustration, mais doit déboucher sur des exercices des dissertations littéraires où l'étudiant en lettres devra comparer la ressource au texte ou au courant littéraire étudié.

Conclusion

La production écrite par l'image revêt une double fonction : analytique et productive. Lorsque l'apprenant contemple l'image, dans le sillage du texte déjà étudié ou du courant littéraire, il développe des compétences analytiques voire sémiotiques et, finalement, l'élève peut produire des textes et des imaginaires. Cette analyse complète, *de facto*, la compréhension des discours, ici le texte et l'image. Notre proposition est partie des constats réels liés aux goûts des élèves, à la dimension discursive qui caractérise les ressources langagières et surtout à la situation actuellement ambiante où les images inondent notre société à travers les ressources nées à la faveur de la multimédialité. Nous envisageons revenir à cette question de l'image à la suite des leçons expérimentales de production de l'écrit en situation des leçons de simulation.

Références biographiques

- ADAM Jean-Michel, (1992), *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.
- CEREDIP (1988), *Apprenons la langue française, 2ème secondaire*, Kinshasa, Édideps.
- CHISS Jean-Louis, (2012), *L'écrit, la lecture et l'écriture. Théories et didactiques*, Paris, L'Harmattan.
- CUQ Jean-Paul et Gruca Isabelle, (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- FAYOL Michel, (2020), *L'acquisition de l'écrit*, Paris, Que sais-je ?
- GARDNER Howard, (2010), *Les Formes de l'intelligence multiple*, Paris, Odile Jacob.
- LUKOGHO Vagheni Gratien, (2020 a), « Pour une lecture ludique de l'image dans l'enseignement du texte », *Gerflint. Synergies Afrique des Grands Lacs*, n° 9, pp. 9-26.
- LUKOGHO Vagheni Gratien, (2020 b), « Ce que regarder l'image veut dire : le palimpseste comme indice de lectures variées », *Passerelle*, Volume 09, n° 01, pp. 110-126.
- LUKOGHO Vagheni Gratien, (2021 a), *Texte et iconotexte en didactique du français : pour une co-lecture de l'intermodalité en 7^{ème} et 8^{ème} de l'enseignement de base de la République Démocratique du Congo*, Thèse de doctorat (inédite). Kinshasa, Université Pédagogique Nationale.
- LUKOGHO Vagheni Gratien, (2021 b), « L'image en didactique du texte : cas de la septième année secondaire en territoire de Nyiragongo », *Regards critiques*, n°s 3-4, pp. 403- 418.
- LUKOGHO Vagheni Gratien, (2022 a), « Les goûts du lectorat juvénile comme opportunités culturelles et didactiques », *Gerflint. Synergies Afrique des Grands Lacs*, n° 11, pp. 87-100.
- LUKOGHO Vagheni Gratien (2022 b), « L'image comme stimulus de la lecture : représentations des élèves et propositions didactiques », *Action didactique*, Université Bejaia, n° 9, pp.90-100.
- LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, (2012), *Didactique de l'écrit et nouvelles pratiques*, numéro 51.
- MINEPSP, (2005), *Programme national de français*, Kinshasa, Édideps.
- SENER, Musam et al., (2003 /2006), *Parler pour communiquer. Manuel de français 1^{ère} année secondaire. Livre de l'élève*, Kinshasa, Loyola.

Biographie de l'auteur

Gratien Lukogho Vagheni est enseignant-chercheur au grade de Professeur associé au Département de Français de l'Institut Supérieur Pédagogique d'Oicha en République démocratique du Congo. Il a déjà publié une vingtaine d'articles scientifiques, et a contribué à deux livres collectifs. Ses recherches portent sur la littérature francophone, l'intermédialité et la didactique des langues.