



DSPACE

<https://dspace.org/>

Idéologies dans les manuels de français langue étrangère au Kenya : analyse critique du discours de deux textes tirés du manuel Au Sommet

Jebet Kandagor, Jacqueline; Ngoy Mwilambwe, Baudoin; Mubalama Mulenda, Flavien

2025-02-07

Journal of Language, Technology & Entrepreneurship in Africa

<http://ir-library.kabianga.ac.ke/handle/123456789/1062>

Jebet-Kandagor, J., Ngoy-Mwilambwe, B., & Mubalama-Mulenda, F. (2025). Idéologies dans les manuels de français langue étrangère au Kenya: analyse critique du discours de deux textes tirés du manuel Au Sommet. Journal of Language, Technology & Entrepreneurship in Africa, 15(1).

Idéologies dans les manuels de français langue étrangère au Kenya : analyse critique du discours de deux textes tirés du manuel *Au Sommet*

Jacqueline Jebet Kandagor¹, Baudoin Ngoy Mwilambwe² & Flavien Mubalama Mulenda³

¹Department of Linguistics, Literature and Communication
University of Kabianga

^{2&3}Department of French and Other Foreign Languages
Maseno University

Résumé

Cet article présente des idéologies dans le manuel de français *Au Sommet* actuellement en usage dans les écoles secondaires kenyanes. Le contenu des manuels scolaires n'est jamais neutre. Le discours des manuels scolaires contient les savoirs à enseigner aux apprenants ainsi que des valeurs et des normes qu'un pays chercherait inculqué chez ses futurs citoyens. Les deux textes tirés du manuel ont été analysés à l'aide de l'analyse critique du discours de Fairclough. Les résultats révèlent que le discours de ce manuel reflète les changements sociopolitiques subis dans le pays et les aspirations pour son développement économique. Les idéologies principales dans ces deux textes sont l'afrocentrisme, le nationalisme économique, l'industrialisme, l'agrarianisme et le socialisme.

Mot clés : manuel scolaire, idéologie, français langue étrangère, analyse critique du discours

1. Introduction

Le contenu de manuels scolaires n'est pas neutre (Choppin, 1992 ; Memai & Rouag, 2017 ; Profillet, Laffage-Cosnier & Vivier, 2019) et le discours scolaire est toujours chargé idéologiquement pour refléter un certain type de vision du monde selon une nation. Vu la centralité des manuels dans le système scolaire, son contenu porte sur les savoirs ainsi que des normes et des valeurs qu'un état souhaiterait inculquer aux apprenants ; ses futurs citoyens. Selon Dzvimbo, Magijani et Zimhondi, (2018) l'éducation est préconisée comme l'outil ultime qui peut émanciper un pays de l'ignorance, de la pauvreté, de l'inégalité et du sous-développement. Donc, afin de former de futurs citoyens qui contribueraient au développement du pays, l'État choisit le contenu à transmettre à travers les manuels scolaires. Ce fait rend le manuel scolaire un outil politique (Henkens, 2017).

Outre le savoir à transmettre aux apprenants, le discours des manuels portent également sur des questions liées au pouvoir, à l'hégémonie, à l'identité, à l'idéologie politique, aux différences de genre et de classe parmi d'autres soucis sociaux. Le contenu du manuel scolaire est déterminé par l'état qui contrôle de la production des manuels car tous les manuels en usage sont approuvés

par (*Kenya Institute of Curriculum Development*) KICD. Cet aspect du contrôle du contenu par l'état fait du manuel un instrument de contrôle idéologique ainsi qu'un objet d'étude dans l'analyse critique du discours (dorénavant l'ACD). L'ACD porte sur l'analyse des caractéristiques linguistiques en relation avec les contextes sociaux, culturels, politiques et idéologiques plus larges dans lesquels la langue est utilisée. A travers de divers ressources linguistiques (tels que le lexique) des concepteurs des manuels scolaires cherchent à faire convaincre des apprenants à adopter la vision du monde prônée par l'état.

2. L'analyse critique du discours: Méthode et cadre théorique

L'analyse critique du discours (ACD) est à la fois une théorie, une méthodologie et un type d'analyse utilisés dans divers domaines, notamment la linguistique, la sociologie et la philosophie (Sveinson, Hoeber & Hefferman, 2021).

En suivant les principes de l'ACD, le langage et le discours sont abordés dans cette étude "comme instrument de pouvoir et de contrôle... ainsi que comme instruments de construction sociale de la réalité" (Van Leeuwen, 1993, p. 193). Les discours sont compris comme des modes et des composantes centrales de la production, du maintien et, à l'inverse, de la résistance aux systèmes de pouvoir et d'inégalité ; aucun usage de la langue ne peut jamais être considéré comme un acte neutre, impartial ou apolitique.

Des différentes approches de l'analyse critique du discours (l'ACD) étudient les intersections de l'histoire et de l'idéologie dans un texte oral ou écrit donné et analysent «les relations structurelles opaques et transparentes de domination, de discrimination, de pouvoir et de contrôle telles qu'elles se manifestent dans la langue» (Wodak, 2001, p.22 ; Fairclough, 2001 ; van Dijk, 2001, p. 96). L'ACD ne (re)produit pas de simples relations déterministes entre la langue et le monde social. Au lieu de cela, il appelle les chercheurs à enquêter sur les multiples façons dont « la langue médiatise l'idéologie » à travers la production de discours dans le contexte des institutions sociales (Wodak, 2001, p. 3 ; Fairclough, 2001). La langue n'est donc pas descriptif d'une réalité a priori, un principe organisateur attaché à la réalité ou une manière de communiquer la vérité. Elle contribue plutôt à rendre manifestes les réalités qu'elle prétend décrire (Foucault, 1981 ; Jäger, 2001). Elle est également « structurée par la dominance » dans le sens où le texte et la parole sont socialement, historiquement et géographiquement situés et que

les langues dominantes sont médiatisées par les intérêts et les idéologies de groupes de personnes puissants (Wodak, 2001, p. 3).

Mullet (2018) propose les étapes suivantes comme méthodologie lors d'une analyse critique du discours d'un texte. La première étape implique la sélection du discours à analyser. Dans le cas de l'étude présente, c'est un discours scolaire. La deuxième c'est de localiser les sources des données (les textes du manuel de français ; *Au Sommet*). La troisième étape implique l'exploration du contexte des textes. De Bonville (2006) définit l'analyse de discours comme étant une discipline pareil de la linguistique qui examine la structure d'énoncés supérieurs à la phrase en les rapportant à leurs conditions de production. Donc, le contexte des textes dans ce cas c'est le Kenya des années 2000. La quatrième étape c'est d'identifier les thèmes généraux. Ceci se fait après une lecture approfondie du texte pour comprendre la problématique abordée ou le sujet abordé. La cinquième étape implique l'analyse des relations extérieures dans les textes (interdiscursivité). L'analyse critique du discours (ACD) considère la relation entre l'utilisation de la langue et les structures sociales et culturelles plus larges. Selon Fairclough, l'interdiscursivité signifie les relations entre un événement de communication spécifique, tel que la couverture médiatique d'un événement, et la structure totale d'un ordre de discours, ainsi que les modifications de l'ordre du discours et de ses constituants, genres et discours (Fairclough, 1995a). La sixième étape implique l'analyse des relations internes dans les textes et finalement, dans la septième et dernière étape, les données sont interprétées pour tirer des conclusions.

Donc, dans la partie 3 ci-dessous, ces étapes vont guider l'analyse des textes tirées du manuel de français ; *Au Sommet*. C'est un manuel de français élaboré par une équipe des enseignants kenyans et approuvé par le ministère de l'éducation kenyan. C'est pertinent de donner ces détails car ils font partie de l'analyse du contexte de la production du discours (ce manuel scolaire).

3. Analyse et discussion des données

Analyse de texte 1

Titre du texte : Les Loisirs

Kanini : Dis-donc, Fatou..., Je t'ai vue le weekend passé à la représentation au Théâtre National, tu étais extra ! C'était dans cette pièce-comédie de William Shakespeare, non ?

Fatou : Mais non ! C'était la pièce d'un certain auteur kenyan,...euh, Mwanaolara arap Leiting.

Le dialogue entre les deux filles adolescentes, qui d'ailleurs portent des prénoms tirés de deux différents groupes ethniques kenyans, révèle la place de l'afrocentrisme dans le système éducatif kenyan. En tant qu'idéologie, l'afrocentrisme propose que les connaissances soient examinées du point de vue des Africains. L'afrocentrisme s'oppose à la version eurocentrique qui place les Européens au centre et ignore les contributions apportées par les Africains vers le développement mondial (Asante, 2001). Selon Akwu (2014) l'eurocentrisme attribue de la supériorité à la culture européenne, à l'histoire européenne, à la science européenne, à la religion européenne, à l'histoire, à la cosmologie, aux sociétés et à la vision du monde par les Européens. Lorsque Kanini demande à son amie si la pièce était de Shakespeare, Fatou répond fortement au négatif et précise que c'était celle d'un auteur kenyan. L'emploi de l'adverbe « Mais » sert de marquer de résistance.

Le choix des textes littéraires renforce l'accent sur l'afrocentrisme. Comme évoqué déjà, il y a un lien fort entre l'histoire et l'idéologie donc c'est important à ce point d'exposer brièvement sur l'histoire de l'enseignement de la littérature au Kenya. Wodak et Meyer (2002) affirment que tout discours est historiquement produit et interprété. La perspective historique que nous présentons ici est importante pour mettre en évidence le contexte social dans lequel ces discours ont été générés ainsi que pour « légitimer » certains points de vue et idéologies qui sont exprimés dans le discours scolaire.

Fairclough (1995) est un ardent défenseur d'une approche qui relie l'analyse d'échantillons de langage à la compréhension des conflits dans la société. La littérature reflète la culture de la société d'un peuple et manifeste des connaissances ainsi que les défis auxquels il est confronté (Fabiani, 2021) donc c'est pour cette raison que la source des textes littéraires dans le système éducatif kenyan a fait couler beaucoup d'encre depuis les années 70. A l'époque il y avait une imposition hégémonique de la langue anglaise et pire la langue anglaise était considérée comme source principale de la littérature africaine moderne (Ngugi, 1986).

A l'université de Nairobi, le débat sur l'enseignement de la littérature africaine ainsi que des langues kenyanes a commencé dans les années 70 ; fameusement connu comme la révolution de 1972 (Siundu, 2016). Le Département de littérature remonte à 1956, à l'époque du Collège royal

technique. À l'époque, on l'appelait le Département d'anglais. Taban Lo Liyong, Ngugi wa Thiong'o et Peter Awuor Anyumba ont révolutionné l'enseignement de la Littérature sur le continent, lorsqu'ils ont amené leurs collègues africains à exiger un changement dans l'enseignement de la Littérature au sein du Département qui s'appelait alors le Département d'Anglais. Cette demande était fondée sur le fait que bien que le Département enseignait la littérature en langue anglaise, il accordait peu d'attention à la littérature africaine. Cette demande était également un argument contre les tendances colonisatrices que portait un tel programme anglo-centrique. Lorsque finalement le département a été rebaptisé Département de littérature, il a donné le ton à la reconnaissance et à l'étude de la littérature africaine au sein des facultés des arts à travers l'Afrique et le reste du monde (Bardolph, 1984)

Ces érudits est-africains contestaient le fait que le système éducatif, à l'époque, hérité des puissances coloniales ne reconnaissait pas les œuvres des auteurs africains. C'était une époque que le système éducatif (des enseignants et des administrateurs scolaires) interdisait aux apprenants de parler des langues africaines (Bunyi, 2005).

Étant donné que l'idéologie fait référence à un ensemble de croyances politiques ou à un ensemble d'idées qui caractérisent une culture particulière, il est compréhensible que l'afrocentrisme soit pertinent à l'ère actuelle. Tout comme de nombreux pays africains qui ont atteint l'indépendance des puissances coloniales européennes, le Kenya s'efforce d'avoir plus de contenu afrocentrique dans son contenu scolaire. Le contenu afrocentrique donne aux apprenants l'occasion de confronter le monde de manière créative et avec pertinence locale. Ngugi Wa Thiongo (1986) soutient que la littérature en culture est un agent de formation d'image dans l'esprit d'un enfant, et donc la capacité de confronter le monde est de manière créative sur la quantité de cette littérature correspond à nos réalités réelles (p. 159).

La dichotomie afrocentrique et eurocentrique dénote le déséquilibre du pouvoir entre les africains et les colonisateurs européens sous forme des instances de l'injustice, des abus et des changements politico-économiques ou culturels dans la société. Selon Early (2023) l'afrocentrisme soutient que pendant des siècles, les Africains et les autres non-Blancs ont été dominés, à travers l'esclavage et la colonisation, par les Européens, et que la culture européenne est au mieux sans rapport – et au pire diamétralement opposée – aux efforts des non-Européens pour parvenir à l'autodétermination. Pour cette raison, selon l'Afrocentrisme, les personnes

d'ascendance africaine doivent développer une appréciation des réalisations des civilisations africaines traditionnelles ; en fait, ils doivent articuler leur propre histoire et leur propre système de valeurs.

Pour Van Dijk (1989), l'idéologie dominante dans une période donnée est généralement l'idéologie de ceux qui contrôlent les moyens de reproduction idéologique, à savoir la classe dirigeante. Avant l'indépendance c'est le colonisateur qui était au pouvoir et il avait le contrôle des moyens de production tandis que après l'indépendance c'est le gouvernement kenyan est au pouvoir et il contrôle les moyens de reproduction idéologique ; dans ce cas l'un des moyens c'est le discours scolaire.

Analyse du Texte 2

Titre du texte : La Consommation Chez Nous

La conversation est entre deux personnes, Cynthe et Jumba- un homme et une femme. Ce dialogue prend le format d'un entretien car Cynthe qui est la première à prendre la parole et pose des questions. Jumba fournit des réponses détaillées.

Cynthe : Dites moi, **on** dit que l'**on** achète tous dans le magasin ?

Jumba : Non ! Ce n'est pas vrai. C'est évident que l'agriculture forme la colonne vertébrale de **mon** pays. Normalement, des **citoyens** plantent presque tout. Par ailleurs, les fermiers gardent une variété d'animaux.

Le choix d'utiliser le mot « citoyens » n'est pas neutre. Alors que Jumba défend le fait que l'agriculture constitue l'épine dorsale du pays, il utilise le mot "citoyens" pour évoquer le fait que contribuer au développement du pays fait partie du devoir civique et que chacun doit y participer. Le gouvernement kenyan considère l'agriculture comme la pierre angulaire de sa prospérité socio-économique. Après l'indépendance des britanniques en 1963, Jomo Kenyatta, le premier président avait trois ennemis à combattre *la pauvreté, l'ignorance et la maladie (Charton, 2003)*.

Les pronoms «on», un pronom impersonnel, ne fait pas référence à quelqu'un spécifique ou un groupe précis. Ce pronom est employé pour distancier et altérer ceux qui participent à la consommation, en d'autres termes le pronom « on » éloigne les citoyens qu'on présuppose d'être agriculteurs de ceux qui pratiquent la consommation. Dans sa réponse, Jumba commence par un « Non ! » suivi d'un point d'exclamation pour fortement nier « que l'on achète tous au

magasin », et en faisant référence au Kenya, il emploie l'adjectif possessif « mon » pour accentuer son appartenance et insinuer du patriotisme ; que le pays est le sien et qu'il partage le point de vue sur le rôle l'agriculture dans le pays.

Les titres du texte ne sont pas neutres. Le sujet abordé concerne une idéologie ; le consumérisme, qui est liée à une autre idéologie, le capitalisme. Puis le sous titre « chez nous » positionne les lecteurs (les apprenants) que le sujet abordé (la consommation) leur concerne aussi en tant que citoyens.

Le texte établit une différence entre le comportement souhaité et le comportement découragé chez les citoyens. Selon Barbra et Bruno (2019) la consommation désigne un système économique et social qui encourage l'acquisition des biens de consommation et de services dans des proportions toujours importantes surtout dans la seconde moitié du 20^e siècle.

Dans le tiers monde, la catégorie dans laquelle se trouve le Kenya, la consommation est très répandue. De nombreux chercheurs font le lien entre la consommation et le capitalisme (Harmanci, 2017 ; Gauthier, 2014). Selon Stiegler (2006), un critique de la consommation, le capitalisme ces jours-ci n'est pas gouverné par la production mais plutôt par la consommation. Il ajoute que les techniques employées dans la création de la culture de consommation contribuent à la destruction de l'individuation psychique et collective. Pour lui le détournement de l'énergie libidinale vers la consommation de produits de consommation, se traduit par un cycle addictif, conduisant à l'hyperconsommation, à l'épuisement du désir et au règne de la misère symbolique.

Actuellement au Kenya, il y a une politique « *Buy Kenya, Build Kenya* » qui vise à promouvoir Son objectif global est d'accroître la compétitivité et la consommation de biens et services produits localement. D'après le gouvernement cette stratégie vise à promouvoir et à améliorer la consommation des produits et services du Kenya en chiffres absolus et en proportion du produit intérieur brut (PIB). C'est une sorte de nationalisme économique qui consiste à favoriser ses biens et services par rapport aux autres pays.

Le nationalisme en tant qu'idéologie est étroitement lié à l'industrialisme. Le Kenya a adopté une stratégie qui vise à transformer le pays en un pays industrialisé à revenu intermédiaire supérieur offrant une qualité de vie élevée à ses citoyens dans un environnement propre et sécurisé d'ici 2030. La principale raison pour l'accent mis sur l'agriculture est que le Kenya est un

pays à revenu intermédiaire et prévoit de devenir une nation nouvellement industrialisée en 2030. Donc, dans ce texte, même si l'agrarisme comme idéologie n'est pas ouvertement prôné, il y a des sous-entendus en sa faveur. Outre l'agriculture, les autres grandes industries sont la foresterie, la pêche, l'exploitation minière, la fabrication, l'énergie, le tourisme et les services financiers.

Il y a des sous-entendus de l'idéologie socialiste dans ce texte. Le socialisme en tant qu'idéologie soutient que les moyens de production, de distribution et d'échange doivent être possédés ou réglementés par la communauté dans son ensemble. Déjà depuis l'indépendance en 1963 le pays avait pris une position contre le capitalisme. Le capitalisme est considéré le contraire du socialisme (Webber & Tanimoune, 2015). Dans un document parlementaire influent rédigé en 1965 par Tom Mboya et Mwai Kibaki, le gouvernement avait souligné la nécessité pour le pays d'éviter à la fois l'économie capitaliste de l'Ouest et le communisme de l'Est (Government of Kenya, 1965).

Conclusion

D'après les résultats de l'analyse des deux textes choisis pour cette étude, on peut tirer la conclusion que le discours du manuel de français langue étrangère au Kenya est sous le contrôle de l'état. Le contenu du manuel *Au Sommet* porte sur les savoirs linguistiques ainsi que des idéologies avancées par l'état. Les idéologies dans ces deux textes sont l'afrocentrisme, le nationalisme économique, l'industrialisme, l'agrarianisme et le socialisme. Ces idéologies tournent autour du développement économique du pays, le rejet de ce qu'on considère du monde occidental et de privilégier des produits locaux et kenyans.

Ces idéologies reflètent les aspirations du pays qui sont stipulées dans de nombreux documents politiques tel que le *Kenya Vision 2030*, le plan d'action économique du pays. Dans ces documents, des stratégies pour devenir un pays industrialisé avant l'an 2030 sont clairement présentées. Parmi ces stratégies, il y a la mise d'accent sur l'agriculture et les industries. Ces idéologies ont leurs origines sur l'histoire du pays qui est largement influencé par le colonialisme ainsi la promotion de l'afrocentrisme et le nationalisme.

Références

- Akwu, S.V. (2014). The Afrocentric and Eurocentric Dialectic In Critical Discourse.
- Asante, M. K. (2009). *The role of an Afrocentric ideology*. Temple University, 19-24.
- Bardolph, J. (1984). « Literature in Kenya », in Killam (G. Douglas), ed., *The Writing of East and Central Africa*. Nairobi : East African Educational Publishers, 274 p. ; p. 36-53 ; p. 37.
- Bunyi, G. W. (2005). 8. Language Classroom Practices in Kenya. In Decolonisation, Globalisation (pp. 131-152). Multilingual Matters.
- Fabiani, J. (2021). Le roman reflet de la société ? *Sciences Humaines*, 26, 96-100. <https://doi.org/10.3917/sh.hs9.0096>
- Fairclough, N. (2003). *Analysis discourse: Textual analysis for social research*. Psychology Press
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992). Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse & Society*, 3(2), 193-217. doi:10.1177/0957926592003002004
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). "Critical Discourse Analysis." Teun A. van Dijk, ed. *Discourse as Social Interaction*, Vol. 2. London: Sage. 258-84.
- Giddings, G. J. (2001). Infusion of Afrocentric content in the School curriculum: Towards an effective movement. *Journal of Black Studies*. 31(4), 462-682.
- Henkens, A-M. (2017). Manuel Scolaire, Outil pédagogiques? *Analyse de l'Ihoes 175* (23), 1-13 https://www.ihoes.be/PDF/IHOES_Analyse175.pdf
- Jäger, S.(2001). *Discourse and knowledge: Theoretical and methodological aspects of a critical discourse and dispositive analysis*. SAGE Publications, Ltd, <https://doi.org/10.4135/9780857028020>
- Memai, A. & Rouag, A. (2017). « Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social », *Éducation et socialisation* [En ligne], 43 | 2017, mis en ligne le 29 janvier 2017, consulté le 13 juillet 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edso/2014> ; DOI : 10.4000/edso.2014
- Mullet, D. R. (2018). A General Critical Discourse Analysis Framework for Educational Research. *Journal of Advanced Academics*, 29(2), 116-142. <https://doi.org/10.1177/1932202X18758260>
- Ngugi wa Thiong'o (1986). *Decolonizing the Mind. The Politics of Language in African Literatures*. Oxford: James Currey.
- Profillet, L., Laffage-Cosnier, S., & Vivier, C. (2019). Le « corps républicain » et ses représentations dans les manuels scolaires de Paul Bert à la fin du XIXe siècle. *French Cultural Studies*, 30(3), 179–195. <https://doi.org/10.1177/0957155819861056>

- Siundu, G. (2016). The Nairobi Tradition of Literature. *PMLA*, 131(5), 1548–1551.
<http://www.jstor.org/stable/26158954>
- Sveinson, K., Hoeber, L., & Hefferman, C. (2021). Critical Discourse Analysis as Theory. Methodology and Analysis in Sport Management Studies, *Journal os Sport Management*, 35(5), 465-475 <https://doi.org/10.1123/jsm.2020-0288>
- Webber, J. R., & Tanimoune, N. A. (2015). Le socialisme et le développement. In H. Veltmeyer (Ed.), *Des outils pour le changement: Une approche critique en études du développement* (pp. 321–325). University of Ottawa Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt16xwbjg.70>
- Wodak, R. (2001). ‘The discourse-historical approach’. in: Wodak, Ruth & Meyer, Michael (Eds.) *Methods of CDA*. London: Sage, pp. 81–115.
- Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.) (2001). *Methods of critical discourse analysis*. SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9780857028020>
- Van Dijk, T. A. (2006). « Politique, Idéologie et Discours », *Semen* [En ligne], 21 | 2006, mis en ligne le 28 avril 2007, consulté le 06 mai 2023. URL : <http://journals.openedition.org/semen/1970> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/semen.1970>
- Van Dijk, T. A. (2001). *Multidisciplinary CDA*. In Wodak, R., and M. Meyer. *Methods of critical discourse analysis*. SAGE Publications, Great Britain.
- Van Leeuwen, T. (1993). Genre and Field in Critical Discourse Analysis: A Synopsis. *Discourse & Society* (pp. 193-223).

Textes

SECTION SEPT LA CONSOMMATION

A. LECTURE

Observez la photo, écoutez la conversation et lisez-la à haute voix.
Chez Nous



Illustration 7(a): L'agriculture forme la colonne vertébrale de mon pays.

(Deux personnes discutent la consommation dans un pays.)

Cynthe: Dites-moi, on dit que l'on achète tous dans le magasin?

Jumba: Non! Ce n'est pas vrai. C'est évident que l'agriculture forme la colonne vertébrale de mon pays. Normalement, des citoyens plantent presque tout. Par ailleurs, les fermiers gardent une variété d'animaux.

Cynthe: Car ils pratiquent l'agriculture, quels récoltes ont-ils dans les fermes?

Jumba: Ah bon!... ils sont nombreux. On a le maïs, des haricots, la canne à sucre, le thé, le café et même des légumes. Avant de faire ça, on cultive la terre au moins deux fois.

Cynthe: Vous avez dit que l'on gardent des animaux. Pourriez-vous me donner des exemples d'animaux gardés? Pour quelles raisons gardent-ils ces animaux?



Property of the Government of Kenya