



REVUE INTERNATIONALE DE LINGUISTIQUE  
DIDACTIQUE DES LANGUES ET DE TRADUCTOLOGIE



**FLALY**

REVUE FLALY N°1,  
1ER SEMESTRE  
MOIS: AVRIL 2016  
ISSN: 2519-1527

Lorsque l'enfant paraît, le cercle de famille  
Applaudit à grands cris.  
Son doux regard qui brille  
Fait briller tous les yeux,  
Et les plus tristes fronts, les plus souillés peut-être,  
Se dérident soudain à voir l'enfant paraître,  
Innocent et joyeux.

Victor HUGO

En Afrique lorsque l'enfant paraît les parents, amis et connaissances accourent de partout avec des cadeaux et surtout des vœux pour le nouveau né et ses heureux parents. Nos langues nationales ne tarissent pas de formules pour la circonstance. J'en citerai deux en mooré, ma langue maternelle :

*Wend na kit ta zoe y taore!* (« Puisse Dieu le/la protéger pour qu'il/elle coure devant vous »)

*Wend na kit tid ri yōodo!* (« Puisse Dieu nous accorder de nombreuses grâces à travers lui/elle ! »),

C'est ainsi que nous souhaitons la bienvenue à la *Revue Internationale de Linguistique, Didactique des Langues et Traductologie (FLALY)*, notre revue qui vient de naître, qu'elle grandisse et se développe pour nous aider à mieux contribuer au progrès de la science dans son domaine d'expertise. Il nous appartient à tous, spécialistes des sciences du langage de le/la soigner et de le/la nourrir avec des aliments équilibrés et des boissons saines sous formes d'articles riches, variés et bien dosés tout en évitant que la multiplicité des thèmes traités fasse ressembler les repas servis à la viande de l'éléphant réputée à tord ou à raison contenir des morceaux très tendres et des morceaux trop coriaces.

Pour rester avec les allégories liées à l'éléphant, Il nous faudra éviter que la variété de contributeurs répètent l'expérience plutôt malheureuse des six aveugles d'Indostan, citée par Strevens (1980 :29-30)<sup>1</sup>, qui étaient allés découvrir ce qu'est un éléphant et qui s'en étaient retournés en discutant haut et fort, chacun tenant mordicus à sa découverte : l'éléphant serait une espèce de mur, une lance, un serpent, un arbre, un éventail ou encore une corde selon la partie de l'éléphant que chaque aveugle avait touchée. Les grâces et les bénéfices que nous pourrions tous tirer du développement de cet/cette enfant est qu'il/elle nous aide à fédérer et synthétiser les efforts de toute cette multitude de sous-disciplines (description, enseignement et apprentissage/acquisition, utilisation des langues) pour nous permettre de peindre une image de plus en plus fidèle de ce mastodonte complexe, objet de nos recherches.

Vive le nouveau né ! Welcome ! Bienvenue ! Ney waōngo !

(1) Strevens, Peter (1980). *Teaching English as an International Language*. Oxford: Pergamon Press

Pierre KOURAOGO

MA (South Florida), Ph.D (Londres), DipTrans (IOL)

Maître de Conférences en linguistique Appliquée, Université Ouaga I Pr Joseph KI-ZERBO

## **EDITORIAL**

---

En gestation depuis des années au Département d'anglais, la Revue Flaly vient de naître dans notre espace réflexif, l'Université de Bouaké. C'est une revue internationale spécialisée en didactique des langues, en linguistique et en traductologie. Elle permettra, en tant que support de publication scientifique, de faire connaître les activités de recherche de la communauté universitaire en général, singulièrement les productions scientifiques des enseignants-chercheurs et chercheurs de l'UFR Communication, Milieu et Société.

La didactique des langues, on ne le dira jamais assez, est traversée par quatre courants : l'approche communicationnelle, l'approche pragmatico-culturelle, la méthodologie et l'évaluation. Tous ces courants mettent au goût du jour les enjeux linguistiques et éthiques, les orientations contemporaines au regard de l'histoire des méthodologies d'enseignement/formation.

La traductologie, quant à elle, se positionne comme un défi à l'homme communicant. Les théories traductologiques allant des théories formelles aux théories intermédiaires (évaluative, conative, interprétative, du polysystémique, etc.) ou fonctionnelles (skopos) s'avèrent nécessaires pour enclencher et générer des terminologies « durables » selon les contextualités locale et globale. Elles recommandent d'emblée des activités terminologiques de traitement des particularismes lexicaux dans bien des situations. Autant de singularités situationnelles qui font de la traductologie un domaine en friche où s'est nichée l'interculturalité, un espace de circularité des sens et des formes.

La linguistique se retrouve au cœur de ces deux disciplines très en vogue dans les universités européennes. Car, il ne peut avoir de didactique des langues ou de traductologie sans linguistique. Les théories structuralistes et cognitivistes se côtoient et se fourvoient dans les formes d'enseignement des langues. Les postures technicistes et fonctionnalistes se mettent en branle pour donner à voir les capacités créatrices de l'apprenant dans la dynamique communicationnelle.

Le premier numéro de Flaly nous invite à ce ressourcement épistémologique au travers des articles divers et variés. En Didactique des langues, on dénombre quatre articles aux thématiques aguichantes : l'engagement des apprenants, les supports didactiques, la lecture/compréhension et l'acquisition de l'oral. En linguistique, on y compte cinq articles dans les domaines tels que : la lexicologie, la syntaxe, la sémantique et l'analyse de discours.

Abolou Camille Roger  
Professeur des universités

**REVUE INTERNATIONALE DE LINGUISTIQUE, DIDACTIQUE DES LANGUES  
ET DE TRADUCTOLOGIE**

---

**ADMINISTRATION DE LA REVUE**

**Directeur de Publication :** Mr Dahigo Guézé Habraham Aimé, PhD, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara de Bouaké

**Comité de rédaction**

**Rédacteur en chef :** Mr Kpli Yao Kouadio Maître de conférences, UFHB Cocody

**1<sup>er</sup> Secrétaire :** Mr Kouraogo Pierre, PhD, Maître de conférences, Université de Ouagadougou

**2<sup>ème</sup> Secrétaire :** Dr Sekongo Gossouhon, Maître Assistant, Université Alassane Ouattara de Bouaké

**Membres :** Dr Konaté Moïse, Maître Assistant, Ecole Normale Supérieure d'Abidjan

Dr Tra Bi Semi, Assistant, Université FHB de Cocody

**Trésorier:** Dr Aka Yao, Maître-Assistant, Ecole Normale d'Abidjan

**Chargé des relations extérieures :** Dr Agba Yoboué Kouamé, Maître Assistant

**Chargé de production :** Dr Toh Zoro Bi, Maître Assistant

**COMITE SCIENTIFIQUE**

**Président :** Professeur Abolou Camille Roger, Sociolinguiste, Université Alassane Ouattara de Bouaké

**Directeur :** Dr Kouassi Jérôme, Maître de conférences, Didactique de l'Anglais, Université de Cocody

**Membres :**

1/ Professeur Nobout Ackhurst Patricia, Didactique, Ecole Normale Supérieure

2/ Professeur Norbert Nikiema, Sociolinguiste, Université de Ouagadougou

4/ Professor John Wiredu, PhD, Linguiste, Université de legon, Ghana

5/ Professeur Koné Issiaka, Sociologue, Université Alassane Ouattara de Bouaké

6/ Professeur Fié Doh Ludovic, Philosophie, Université Alassane Ouattara de Bouaké

8/ Professeur Kouassi Magloire, Grammaire et linguistique du français, Université Alassane Ouattara de Bouaké

9/ Professeur Komla Messan Nubukpo, Etudes Américaines, Université de Lomé, Togo

10/ Mr Dahigo Guézé Habraham Aimé, PhD, Maître de conférences, Didactique de l'Anglais Université Alassane Ouattara de Bouaké

11/ Mr Kpli Yao Kouadio, Maître de conférences, Linguiste, Université FHB

12/ Mr Silué Sassongo Jacques, Maître de conférences, Solinguiste, Université FHB

13/ Mr Kouamé Abo Justin, Maître de conférences, Linguiste, Université FHB

14/ Mr Kouraogo Pierre, PhD, Maître de conférences, Applied Linguistics and Education, Université de Ouagadougou

15/ Mr Lalbila Yedo, PhD, Maître de conférences, Traductologie, Université de Ouagadougou

**CONTACT :**

**Dahigo Guézé Habraham Aimé Cel : 02037540/ 49503077**

**E-mail : gueze61@gmail.com**

**SOMMAIRE**

---

**DIDACTIQUE DES LANGUES**

A pedagogic and didactic use of representations and learning styles for learner engagement:  
a conceptual framework for teacher mediation .....8  
AGBA Yoboué kouadio Michel  
Enseignant-chercheur  
Ecole Normale Supérieure d'Abidjan, Côte d'Ivoire  
Département des langues- section anglais

A critical look at gender representations in the textbook “go for english” .....23  
Jérôme KOUASSI  
Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody-Abidjan, Côte-d'Ivoire

Thematic knowledge and planning a lesson of reading comprehension in english as a foreign  
language at the university .....37  
Dr. TRA Bi Semi Jean Pierre  
Department of English, University Félix HOUPHOUËT-BOIGNY of Abidjan,  
Cocody, Côte d'Ivoire

Extra-curricular activities as a strategy for the development of oral skills: the case of Alassane  
Ouattara University English club .....50  
DAHIGO Guézé Habraham Aimé  
Enseignant-chercheur en didactique de l'anglais  
Université Alassane Ouattara de Bouaké

Examining the relevance of the writing tasks in gfe for the ivorian cbt<sup>1</sup> classroom.....62  
KOUAME Koaténin  
Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody-Abidjan, Département d'anglais

---

<sup>1</sup> Competency-Based Language Teaching

## LINGUISTIQUE

- Le lexique publicitaire en Côte d'Ivoire : un terreau de création lexicale et d'emprunts ? ...73  
Bi Tié Benjamain IRIE  
Assistant  
Université Alassane Ouattara de Bouaké
- Les constructions syntaxiques à valeur intensive : une esthétique chez Kourouma .....87  
Maurice KOUASSI N'Dri  
Département de Lettres Modernes  
Université de KORHOGO- COTE D'IVOIRE  
Assistant
- Etymologie des mots hybrides en Nouchi .....100  
TAPÉ Jean-Martial  
Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody Abidjan  
Maitre-Assistant
- Les verbes Agni : analyse sémantique et syntaxique .....114  
ASSANVO Amoikon Dyhie  
Maître-assistant  
Université Félix Houphouët-Boigny
- Example management in political discourse: case of obama's speech in ghana parliament on  
saturday july 11th 2009. ....128  
Zorobi Philippe TOH  
Université Alassane Ouattara de Bouaké
- Imagination and Languages of initiation: the case study of Ciga and Cosienri, two initiatory  
languages in the region of Korhogo-Côte d'Ivoire.....141  
Dr Sekongo Gossouhon,  
Maître Assistant, Université Alassane Ouattara de Bouaké
- The Systemic Values of the Grammatical Items *Because /For* of English  
and their Equivalences *Parce que/Car* in French: A metalinguistic approach.....151  
Pr. Jean François Kpli  
Maître de Conférences  
Université Félix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire

**DIDACTIQUE DES LANGUES**



**A pedagogic and didactic use of representations and learning styles for learner engagement: A conceptual framework for teacher mediation.**

**Agba Yoboué kouadio Michel**

Enseignant-chercheur

Ecole Normale Supérieure d'Abidjan, Côte d'Ivoire

Département des langues- section anglais

agbamichelyoboue@gmail.com

**Abstract:** The issue of student engagement in learning has all the time been a concern in educational circles. Many studies have addressed it, yet these appear to be mostly concerned by aspects related to teaching. This article that addresses the issue otherwise sets out to suggest an explanatory model that shows how learners' representations and their learning styles can be used as didactic and pedagogic tools to improve engagement in learning. To do this, we will first define the concepts of learning styles and representations before explaining how they inter-relate. Then, we will clarify the notion of engagement in learning with its behavioral, affective and cognitive components. Finally, we will suggest a framework that describes how as a mediator, the teacher can engage students in learning by using on the one hand, didactics and pedagogy and on the other, students' learning styles and their representations.

**Keywords:** Learning Styles, representations, engagement, mediation, pedagogy, didactics.

**Résumé :** La question de l'engagement des élèves dans l'apprentissage a de tous les temps été une préoccupation dans les milieux éducatifs. De nombreux travaux s'en sont intéressés mais semblent pour la plupart n'étudier que les aspects liés à l'enseignement. Le présent article qui aborde la question autrement a pour but de proposer un modèle explicatif et de montrer comment les représentations et les styles d'apprentissage peuvent servir d'outils didactique et pédagogique pour améliorer l'engagement des élèves dans l'apprentissage. Pour ce faire, nous allons dans un premier temps définir les styles d'apprentissage et les représentations avant d'expliquer comment ces deux concepts se relient entre eux. Dans un second temps nous clarifierons la notion d'engagement dans l'apprentissage avec ses composantes que sont le comportement, l'affect et la cognition. Enfin nous proposerons un cadre conceptuel qui décrit comment en tant que médiateur, de l'enseignant peut engager les élèves dans l'apprentissage en se servant de la didactique et de la pédagogie et en prenant en compte styles d'apprentissage et les représentations des élèves.

**Mots clés :** Styles d'apprentissage, représentations, engagement, médiation, pédagogie, didactique.

## INTRODUCTION

In the 1950s educational research on language classes aimed to determine the means of an efficient education by describing teaching behaviors deemed conducive to successful learning. This idea did not survive because it was soon acknowledged that classroom behaviors were too complex to be reduced to categories (Flanders, 1970). Today, most academic works on language teaching and teacher training seminars are often on course content planning and on the most recent teaching methods and approaches. Their aim is to give precise contours to rational a decision making in classrooms, and to promote 'good' educational practices. However, a recent analysis of school results by the Ministry of Education according to the Educational Research Network for West and Central Africa (ERNWA)<sup>2</sup> emphasizes the excessive importance given in curricula to the cognitive aspects of learning at the expense of the emotional aspects.

The unanimous concern now rather seems to be the development of teaching procedures that allow students to take pleasure and interest in learning. Different studies accordingly tend to focus more on learner engagement and on identifying factors of success and failure in learning and at school. They state that learners' representations interfere with new learning, and determine their behavior in the classroom (Matthey (Ed), 1997; Berger, 1998). For example, the 'Canadian Association of French Language Education'<sup>3</sup> in its virtual journal '*Education et Francophonie*', suggests that reflecting on representations can contribute to a better understanding of the kinds of thoughts that students bring to the learning situation (Chevrier & al. 2000). Also, research on learning points out that two human beings, even identical twins, respond differently to the same stimulus and that each individual learns differently (Hampson & Coleman, 1994). Thus, engaging learners in a learning situation is to a large extent, believed to be dependent on their representations and on their learning styles.

However, if we can assume that most teachers have a good knowledge of course content organization and delivery, it appears on the other hand that only few of them take into account their students' learning styles and representations. Teaching practices consequently seem to be based on a simple postulate: " 'say', 'show' and 'make them do', and students will learn. But in practice, teachers can only involve a small number of students, usually the brightest, and in so doing, teach at the expense of the others who are often left behind (Xiaoju, 1984). What's more, despite their goodwill and no matter the teaching procedures used, most teachers are in many cases, facing learners reluctant to engage in learning.

From the foregoing, a key assumption to be made is such a situation is that if we do not have a good understanding of students' learning styles and their representations, even the latest teaching approaches will not suffice to increase their engagement. So, Rousseau (1772-1778)'s exhortation: «Start by knowing your students because you certainly do not know them», made in the eighteenth century, still appeals to us.

This paper sets out to suggest a conceptual framework for using learning styles and representations in order to engage students in learning. It also aims at contributing to research on the importance of individual differences especially, on the roles of learning styles,

---

<sup>2</sup>Educational Research Network for West and Central Africa (ERNWA) - Grants Program for Research in Education.

<sup>3</sup> ACELF, Quebec, 2000. [http://\[www.acef.ca/revue/\]](http://www.acef.ca/revue/)

representations and engagement in learning. To achieve these objectives I will try to answer the following main question:

- How can teachers use learners' representations and learning styles to improve their engagement in the language learning process?

Three specific questions follow from it: (1) how are learning styles, representations, and engagement defined? (2) What relationship is there between representations and learning styles? (3) How does this relationship determine learner engagement in the foreign language class?

I will first try to clarify the concepts of learning styles, representations and engagement. After that, I will demonstrate how learning styles and representations relate. Finally, I will suggest a framework to explain how the teacher as a mediator in the classroom can use students' learning styles and representations to engage them in learning.

### **I- Learning styles : a composite concept**

Learning styles belong to the broad field of differential psychology and its assumptions relate to those of cognitive psychology and to some ancient psychology (Büchel, 2000). This concept is perhaps best described by Masterman (1970) who qualifies it as « *multiparadigmatic* ». However, learning style can broadly be understood as involving three human dimensions.

- *cognition, affect, and behavior as a basis for defining learning styles*

According to literature, the concept of learning styles is first defined as with a way, a tendency, a predisposition, a characteristic related to cognition. Patureau (1990) for example, argues that the learning style of a person is his/her way of learning, shaped by his/her cognitive style (the way he operates) and by his experience as a learner. Dunn and Dunn (1993) in the same line, explain that a learning style is the way each learner begins to focus on new and difficult information, processes it and retains it. Reiner (1976) therefore contends that a learning style has to do with how a person is programmed to receive, understand, remember and use new information. For these authors then, the style is a kind of personal strategic approach to which the individual systematically resorts to solve problems. It would be his tendency or even a 'predisposition' to adopt a particular learning strategy.

The style is also seen as the result of an emotional connection that learners have with certain modes of perception and processing of information. They would prefer in specific situations, to receive information through certain senses rather than through some others. In that case, their learning styles would correspond to preferences for some particular modes of classroom instruction and for some educational conditions likely to favor their learning. To a larger extent, it would then be a preferred method by which the learner likes to master a subject, solve problems, think or simply react to a teaching situation (Legendre 1993).

Finally, the learning style appears to be a kind of inner program, a personal mode of operation, and an effective tool, proper to an individual which he would use in imposed learning situations. This implies that learning styles have both a cognitive and a personal dimension also called «the signature of the personality » (Allport, 1961). Orly-Louis (1995) can rightly conclude saying that learning styles seem to be under the joint influence of cognition and personality.

- *Three basic learning styles*

Many learning style evaluation instruments have been developed ever since the concept has been well-known. They derive from studies that have shown that students remember fifty percent (50%) of what they hear and see, seventy percent (70%) of what they say, ninety percent (90%) of what they say and do, and ninety-seven for (97%) percent of the things that involve seeing, hearing, saying and doing (Mohamad & al. 2011). Put differently, while some learn primarily through the eyes (visual style) or the ears (auditory style), others prefer to learn through experience and / or by doing tasks or by handling things (kinesthetic styles or tactile) (Reiff, 1992). So, students generally fall into three categories:

- 1- Visual learners: Their sight and thought being their dominant senses, they would feel more comfortable with shapes, colors and space. In other words, they would easily process information conveyed through pictures, charts, graphs or diagrams.
- 2- Auditory learners: Their audition being their dominant sense, they would usually take very few notes and rely on their memory. So, they would read aloud to understand what they are reading. Lastly,
- 3- Kinesthetic learners would be those who learn best when they can participate, feel, act, imitate, are physically active. These are the people who prefer the trial and error method instead of listening to instructions.

De la Garanderie (1980) explored the characteristics of the visual learning style and the auditory learning style to design appropriate teaching procedures for individuals and groups, based on visual and auditory evocations and learning objects (concrete, words, complex operations and elaborate operations). From his personal experience of someone with a hearing impairment, and as a teacher, and based on the study of how students learn, he showed that everyone has a preferred method of evocation that takes the form of visual or auditory mental images.

## **II. Representations**

The concept of representations is fundamentally interdisciplinary as it belongs to the fields of cognitive psychology, social psychology and pedagogy (Raynal & Rieunier, 1997). According to its Latin origin '*repraesentare*', it means «to shape in one's mind an image. » So, representations first make reference to an act of thought by which a subject relates to an object (Jodelet, 1989). Through a representation, is established an "imaging" relationship between a subject and an object (Moscovici, 1969). The percept, what we see, touch, smell, and the concept, the general and abstract idea, become interchangeable and things relate to words. Consequently, representations are what we know, think, believe, dream, about something (Partoune, 2005)

Representations also depend on the history, the social and ideological context that surround the subject. Clenet (1998) explains that they are a person's or a group's most intimate relationship with the organization and the environment in which he is. They have «*an aspect that is collective and shared, individual and heterogeneous*» (Moore, 2001: 10) that consists of a set of inter-subjective cognitive elements at the basis of the psychic life of people (Mannoni, 1998). So, representations are internalized models that the individual builds from his environment and from his actions on this environment as a source of information and as an instrument for controlling and planning his behavior. The individual symbolizes the object (something or someone) and makes sense of it by selecting data or information (often distorted) according his positions in given social situations and according to his relationships with others

(Fischer, 1996). Thus, his representations function as an interpretation system of reality that governs the individual's relationships with his physical and social environment.

Finally, representations are both a product and a process. As a product, they result from the human mind that maps information and their content that operate as «reading grids » and «guides for action» (Jodelet, 1993). The individual is a 'producer of signification' and representations express the meaning he gives to his experience. As a process, representations are a system of interpretation through which the individual interacts with his environment. As such, they are also a process of construction of ideas (Seca, 2002), a coherent and personal set that organize action from experience. Representations thus serve a number of functions:

1. A cognitive function, to integrate new data with patterns of thought.
2. A function of an interpretation and construction of reality that permits to refer to practical knowledge of common sense to understand and explain the realities of people living in their social context ( Abric , 1994).
3. A function of guidance of conduct and behavior that determines attitudes, opinions and behaviors.
4. A function of justification of practices to justify positions ex post ,
5. A function of anticipation that regulates a person with regard to a subsequent action, conduct or behavioral response (Flament, 1994).

### **III. Representations as related to learning styles**

According to Gardner and Miller (1999:3) « *Learners bring their own beliefs, goals, attitudes and decisions to learning and these influence how they approach their learning...* ». So, before any instruction, it is essential to consider that the students already have a representation of the object being taught, even if it is a new object. This concept is for that reason connected to that of 'learner beliefs' which suggest that each student already has a different set of knowledge and 'builds' in his own way the meaning he gives to the situation he faces. In this sense, the working of representations is supported by the assimilation-accommodation-equilibration triptych as it calls for the integration of new knowledge to prior knowledge and involves a process of signification to reach a new cognitive equilibrium (Piaget, 1975). It also includes the concepts of cognitive conflict and socio-cognitive conflict so essential to learning according constructivism and socio-constructivism. This leads Rezeau (2001) to explain that 'learning' is also changing one's representations.

Representations like learning styles are thus indissolubly connected to learners' emotions, cognition and behavior. This relation holds because learning styles, like representations can also be said to act a «guide to action» (Abric, 1996) and operative images that the learner constructs about himself as he interacts with the learning situation and the world. Furthermore, the propinquity between the two concepts is acknowledged and reinforced by the following constructivist postulates:

1. Learning is a «personal" act that engages the whole person in his cognitive affective dimensions as much as his self-concept and his information processing strategies (Romainville, 1993).
2. The learner is the central agent of learning who uses the actions and strategies he chooses for building his knowledge; he actively processes information and the quality of this treatment is a determining factor in the quality of his knowledge ( Romainville, 1993)

3. There is great variability in the ways of learning and this variability is in part an expression of personal characteristics of the learner
4. Learner representations play a predominant role in learning, especially on how he mobilizes cognitive resources (Boekaerts, 1995).

From the foregoing, we consider that learning styles are constructed through learners' representations. We also believe that learning styles are anchored or emanate from the ongoing efforts of the learner to give meaning to the learning experience. For example, when a learner says, 'I learn in a particular way', he/she describes his/her learning style and at the same time, refers to his learning experience and to how he makes sense of that experience. His description of the ways he prefers learning is akin to a self-representation of his behavior in learning situations, and to beliefs about himself as a learner. So, we finally believe that all the dimensions (cognitive, affective and behavioral) involved in the construction of learning styles are related to beliefs about modes of operation in a learning situation that originate from past and / or present experience, successful and unsuccessful learning experiences, and strategies believed to have determined success or failure in learning.

Now, how can learning styles and representation impact learner engagement? This question first calls for a clarification of the concept of engagement.

#### **IV. Engagement in learning**

Engagement implies yearning to achieve something desired (Brunstein, 1993). Most psychologists agree to consider it as a force that stabilizes the behavior of the individual (Dube & al., 1997), and compels him/her to continue what has been undertaken despite obstacles and temptations.

##### *- Engagement as a behavioral force*

Kiesler (1971) argues that engagement creates a link between an individual and his actions because only actions demonstrate engagement. Real engagement therefore equates with a type of behavior. Parn (2006)'s description is quite explicit when she says that:

*Students who are engaged are focused on the learning going on in the classroom. This focus is demonstrated by the student's attentive body language (good posture, eyes on the speaker, chair pushed in, and head up). The student is also prepared for the class by having their book and notebook, sharpened pencils, and completed homework. Not only is the student prepared with the appropriate materials, but the student also makes good use of the materials. The student is thinking about [the subject], asking clarification questions, participating in group discussions, and providing examples of the concepts being taught. The student is positive and assertive, and takes ownership for his or her own learning.*

Engagement is thus a behavioral demonstration of some willingness to learn, a deliberate choice to act and persist. It is also the mindset with which an activity is conducted i.e. time spent performing an activity, concentration, effort, tendency to remain at task, and the propensity to initiate actions (Klem & Connell., 2004).

##### *- Engagement as an affective and a cognitive force*

A learner may engage in something for the pleasure and joy he/she feel vis-à-vis that thing (Csikszentmihalyi, 1990). So, the power of enthusiasm, of attraction or passion that a person feels can trigger engagement in learning. It can lead a learner to give learning, attention

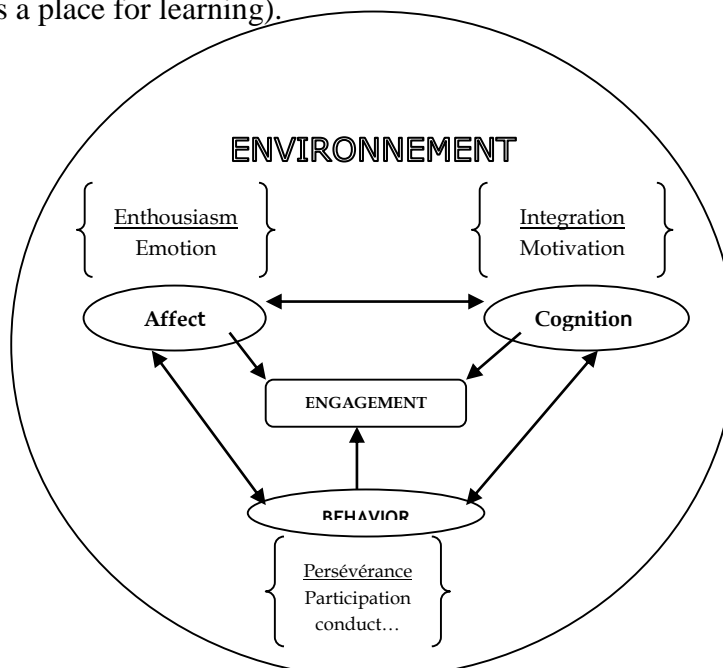
and energy in exchange for a feeling of joy and gratification ( Dube, 1994). With such an engagement, the learner may find meaning to his 'existence' because it results from an emotional force that comes from within, and is based on a personal act of volition and on the need to express his/her desire for something perceived as valuable. Most writings related engagement thus emphasizes:

- a positive emotion, enthusiasm, optimism, curiosity and interest,
- a desire to learn, aspirations, attitudes and self-perceptions,
- an "interest"; an "emotional involvement"; 'motivation to learn'.

Lastly, engagement can be said to be cognitive when it is demonstrated through a psychological investment characterized by the desire to go beyond the ordinary demands of a work and a preference for the challenge it may constitute. So, students cognitively engaged would be flexible in solving problems, prefer hard work and like to learn beyond the behavioral level so that the relevance and quality of their classroom interventions with teachers, classmates and the learning material are notable.

- *Engagement as three forces in one*

According to Fredricks & al. (2004), all the dimensions of engagement «*correlate dynamically ... they are not isolated processes.*» Hence, students who are cognitively and emotionally engaged are also likely to be behaviorally engaged. True engagement calls for a synergistic mobilization of affect or enthusiasm (emotions and attitude), cognition (motivation, learning strategies), and behavior (active participation and good conduct in class). As such, even the perceived value of school and the overall learning environment would also be part of engagement (Martin and Munns, 2005; Brickman, 1987; Dube & al., 1997). We therefore can suggest an explanatory model of engagement that integrates the school environment in addition to the affective, cognitive and behavioral components. As shown in figure 1, affect is connected to cognition which is in turn connected to behavior. The three concepts interrelate and relate to engagement. This dynamic operation of all the concepts together includes the school (as an institution) and class (as a place for learning).



**Figure 1: A broader view of learner engagement and its components.**

- *Motivation and engagement: similar or different?*

As compared to engagement, motivation is an individual energy which instills the will (courage, determination) that permits an individual to keep on working or doing something. It gives the direction, the reasons for acting (Martin, 2002; Ainley, 2004). However, a motivated person cannot be considered engaged if he/she does not act or demonstrate his motivation through an engagement into something. Studies even indicate that some students who achieved positive scores in a motivational test got lower scores in class work (Russell, & Mackey, 2003). Put differently, there is no engagement if the energy of motivation is not transformed into an activity.

**V. Improving learner engagement: A suggested framework**

The teaching profession cannot ignore the laws that govern learning if it wishes to allow each student in a class to go beyond his limits. To this end, the teacher has the duty to transcend to find the means to resolve issues regarding the 'Whats', 'Whys', and 'Hows' of learning if he wishes to explore opportunities to better his teaching and improve learning in his classes. Consequently, we put forward a conceptual framework in line with the procedures by which teachers can engage students in learning taking into account their representations and their learning styles. This framework has the following components: the teacher as a mediator, didactic and pedagogy, the student as a learner, learner representations and learning styles.

- *A didactic and pedagogic use of learning styles and representations*

The suggested framework derives its structure from Rezeau( 2001)'s work on pedagogic mediation in a multimedia environment, but has been redesigned to address the issue of learning styles and representations. In the context at hand, it sets out to be an explanatory model of the teacher as a mediator using a didactic lever and a pedagogy lever on the one hand, and learner representations and learning styles on the other, in order to promote learners' engagement in classrooms. The two double orientation arrows associated with the didactic and the pedagogic axis indicate the flexibility teacher's role as a mediator. They allow the 'mediating force' that result from the combined activation didactic and pedagogy to bring learning styles and representations closer to his final goal: the learner's (behavioral, cognitive and emotional) engagement. So the teacher is in a go-between role involving representations, learning styles and engagement.



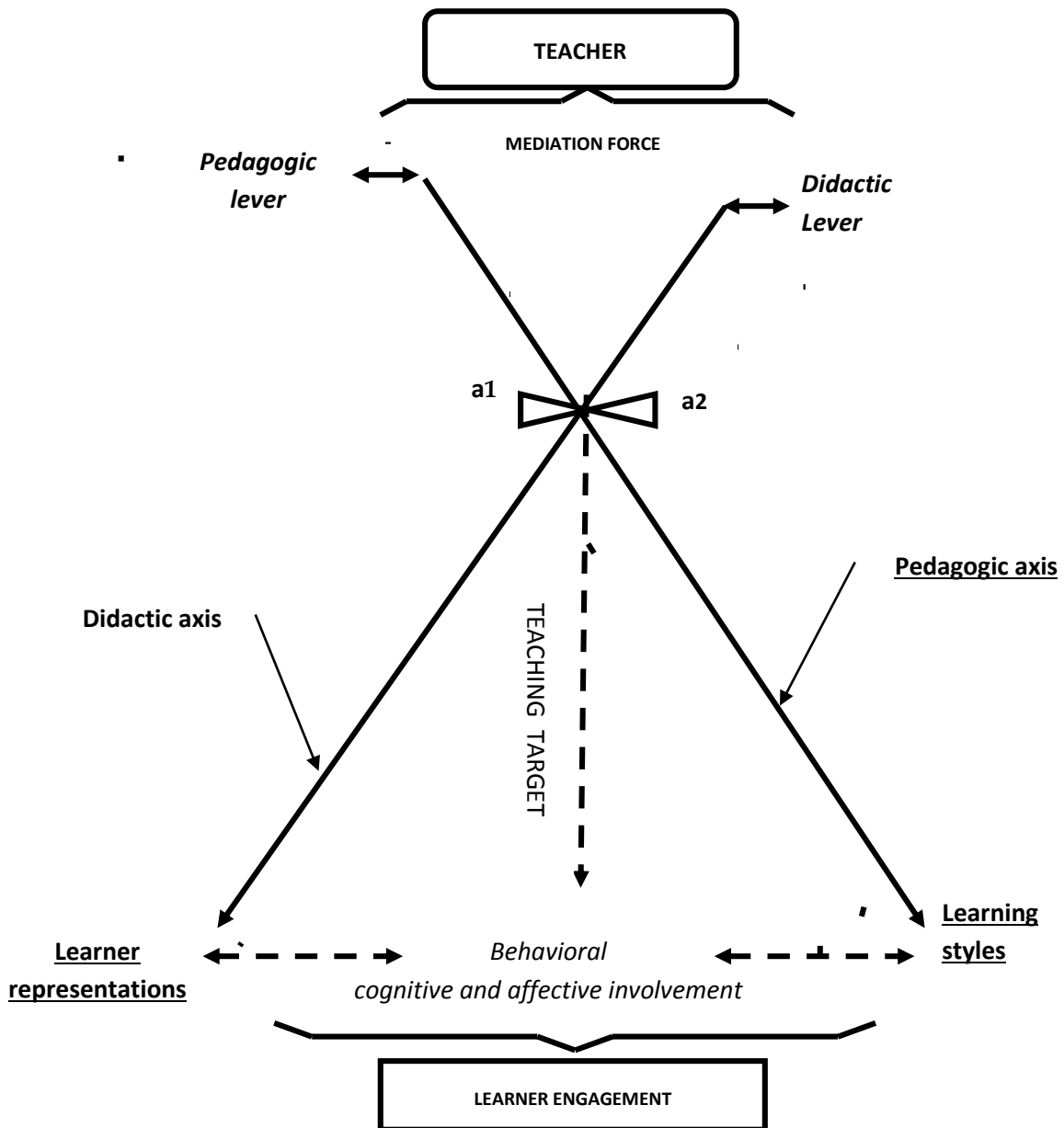


Fig.2: A pedagogic and didactic use of representations and learning styles for learner engagement. A suggested framework for teacher mediation

**The teacher's mediation**

Mediation involves all aids that an instructor can give a learner in order to make knowledge more accessible (Raynal and Rieunier 1997). It is also what Bruner (1975) refers to as ' scaffolding '; a metaphorical term that draws a parallel between teachings and building where a temporary structure is erected to support construction. It is gradually withdrawn as the building emerges and becomes solid and stable (Donato, 1994). Similarly, the teacher's mediation or scaffolding

*« allows to introduce learners to a new approach , much like the master initiates apprentice working with him and leaving him more and more initiative [...] the goal is ultimately to bring together means for it to become independent »* (Barth, 1993:165)

The main idea here is that the role of teachers is to adopt methods of intervention which allow learners to gradually take more and more initiatives in learning. This is actually a teacher -

student relation in which the teacher organizes the environment for the construction of a solution to a situation and creates the conditions for a didactic dialogue or a teacher / student exchange, a confrontation of views between students, a reformulation (Lahire, 1994). It is ultimately a work of reflection on action, a critical analysis, an awareness –raising work on the reasons for doing things a certain way and not in another way.

The teacher's mediation takes on its full meaning in the pedagogical and didactic use of learners' representations and their learning styles. It aims at involving all the students in the class in the teaching-learning process and ultimately matching his practices with the students' learning abilities. This will entail finding a time for informing, explaining, giving advice, encouraging and supporting initiatives, raising every student's awareness on what learning styles and representations are and how they can negatively or positively affect their perceptions of the teacher, the subject and their engagement in learning. As shown in the framework (fig.2) the teacher's role as a mediator, is based on his 'mediation force' or his capacity to mediate using didactic and pedagogy. While didactic will be used to unravel learner representations and get them to engage, pedagogy will address teaching and students' learning styles.

#### *1- The didactic lever and the teacher- learner representations axis*

In keeping with etymology, the word didactic, from the Greek *didaskhein*, refers to the verb 'to teach'. It

*« seeks to ensure optimal transmission of knowledge as defined by the objectives and content specific to each discipline. » (Dieuzeide, 1994:17)*

For that purpose, it endeavors to better understand how educational actions can cause learning actions in order to propose means of promoting the movement from one to the other. So didactic goes to and forth between the realities of the educational field and theoretical reflections (Dabene, 1989), reflects on teaching and draws from any other discipline connected with teaching and learning in order to take decisions as to how to teach so that individuals (children or adults) can apprehend, integrate, assimilate and re-use the knowledge they have been exposed to.

In our framework, the didactic lever (a2) is associated with a bi-directional arrow that shows that the teacher can 'play' on learner representations by pulling them towards engagement in learning (behavioral, cognitive and emotional). However, learners may be resistant to his actions and this may produce an adverse result: withdrawal, disengagement. To find the reasons for this, the teacher will have to engage in a constant reflection on his teaching practices and on how they could take into account his learners' representations. But if we consider that learner representations guide their judgment and determine their motivation to learn, operating the didactic lever will help the teacher better understand learner behavior as regards some teaching practices. So, the lever on the didactic axis also symbolizes the teacher's quest for more knowledge about the representations. It will allow him to question his teaching assumptions that do not necessarily match with his students' learning preferences. The following questions may help him reach his goal:

- How do students perceive themselves and the learning situation?
- What are their beliefs about the subject they are learning and the people who teach it?
- How do they understand learning? Etc.

The data collection resulting from these questions may call for the following actions:

- Discussing with students their negative representations ,

- Showing students their various styles and the strengths and weaknesses of each style,
- Teaching some knowledge on the cognitive, affective, and behavioral processes involved in learning.

2- *Using the pedagogic lever on the teacher-learning styles axis*

From the Greek 'agogein' meaning 'drive', pedagogy refers to the means of transmitting knowledge. It is the conduct or support of one who is being educated, or the educational relationship between the educator and the one who is being educated ( Labelle, 1996). Dieuzeide (1994:17) thus argues that: «*[it] strives to rationalize and optimize the learning process* ». We may then infer that, in adopting a pedagogical posture, the teacher wishes to establish a learner- knowledge relationship conducive to learning.

In the suggested framework, the pedagogic lever is used to work on students' learning styles. It is associated with a bi-directional arrow and with the pedagogic axis (a1). This indicates that to engage his students, the teacher needs work on 'reconciling' his students with the language taught by trying to make his teaching practices match with their learning styles. This will first imply a reflection on learning styles through the following questions:

- How do my students learn?
- From what I know about their ways of learning, which pedagogical practices can I use to make my teaching match their learning styles?

With the answers to these questions, the teacher will want to bring about positive changes in the various rationality systems of his students about learning and make them converge towards a more consistent rationality with what he teaches and how he teaches. He may then:

1. use a questionnaire that enables each student to explore his learning style;
2. identify ways of encouraging flexibility in learning styles
3. Integrate knowledge gained by the students about their own style and other students' styles to develop of their own conception of learning.

The final goals will then be bringing out the paradoxes and contradictions about learning and teaching of his students and use these for pedagogic purposes.

## **CONCLUSION**

More often than not, teachers shape their practices according to their own ways of learning or according to formal teaching methods. Indeed, if we can assume that every teacher is a priori conscious that his profession is based on his relationship with the learner, many may not be aware that the latter's representations and his learning style may hamper good educational practice and learner engagement in learning. So, I have tried to explain what the concepts of representations, learning styles and engagement are, before suggesting how they could be used for didactic and pedagogical purposes. I have also suggested a framework that describes how students' representations and learning styles can be used teaching tools for achieving their engagement. In so doing, I have highlighted the teacher's role as a mediator who can help learners come to terms with language learning using didactic and pedagogy to unveil learners' representations and learning styles in order to alter his teaching practices. However, it would be instructive to also be able to uncover teachers' learning styles and representations too. This may help them better understand those of their learners.

## **References**

ABRIC (1994) « L'organisation interne des représentations sociales : système central et

système périphérique », in GUIMELLI CH. (DIR.) (1994) – *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, Textes de base en sciences sociales, 73 – 84.

ABRIC (1996) .Psychologie de la communication, Paris : Armand Collins.

AINLEY, MARY (2004) Psychology Department, University of Melbourne, *Paper presented at the annual meeting of the Australian Association for Research in Education*, Melbourne, November 29-December 2.

ALLPORT, G (1961) *Pattern and growth in personality*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

BARTH, B-M (1975) *Le savoir en construction*, Paris : Retz.

BERGER, C., ( 1998) «Y-a-t-il un avenir pour l'anglais », *Revue Internationale d'éducation*, Sevres: CIEP, 107-117.

BOEKAERTS, M. (1995). « The interface between intelligence and personality as determinants of classroom learning». In DONALD, H. SAKLOSKE, MOSHE ZEIDNER (Eds) *International Textbook of personality and intelligence*, New York: Plenum Press.

BRICKMAN, P. (1987). *Commitment, conflict, and caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

BRUNER, J. S. (1975). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3, 255–287.

BÜCHEL F. P. (2000) *Style d'apprentissage et théorie métacognitive: Une comparaison des concepts théoriques et de l'application didactique. Le style d'apprentissage*, Volume XXVIII , No 1, printemps-été.

CHEVRIER et AL (2000). « Dialogue sur le sens et la place du style d'apprentissage en éducation », *Le style d'apprentissage* vol. XXVIII, N°1, Printemps-été.

CLENET j. (1998) *Représentations, formation et alternance, Alternances/Développement*, Paris, l'Harmattan.

CSIKSZENTMIHALYI, M. 1990. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York : Harper et Row.

D. MOORE, *Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*, in MOORE (coord.), 2001, p. 10

DABENE, Louise (1989) « Exposé introductif », *Actes du premier colloque de l'A.C.E.D.L.E.*, École Normale supérieure de Saint-Cloud, 19-20 Septembre.

DE LA GARANDERIE, A. (1980), *Les profils pédagogiques: discerner les aptitudes scolaires*, Paris: Centurion.

DEVELAY (1998). *Eduquer et Former*, J-C.Ruano-Borbolan, Ed. Sciences Humaines,

DIEUZEIDE, H. (1994) *Les nouvelles technologies outils d'enseignement*, Paris : Nathan.

DONATO (1994) « Collective scaffolding in second language learning ». In J.P Lantolf & G.Appel (eds).

DUBE, L. (1994). « Les relations interpersonnelles ». Dans R. J. Vallerand (Éd.), *Les fondements de la psychologie sociale*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur

- DUBE, L., S. KAIROUZ M. JODOIN (1997) « L'engagement : un Gage De Bonheur ? » *Revue québécoise de psychologie*, vol. 18, n° 2, pp 213-239
- DUNN, R & K. DUNN (1978) *Teaching students through their individual learning styles: A practical approach*. Reston, VA: Reston.
- DUNN, R., DUNN, K. , PRICE, GARRY E. (1979). « Identifying individual learning styles». In James. W. Keefe (Ed). *Students' learning styles: diagnosing and prescribing programs*, Reston, VA: National Association of Secondary School Principals (NASSP), pp.39-54).
- FINN, J. D. (1989). « Withdrawing from school », *Review of Educational Research*, vol. 59, p. 117-42
- FISCHER, G-N (1996). *Les concepts fondamentaux des représentations*. DUNOD.
- FLAMENT, C. (1994 ). « Structure, dynamique et transformation des représentations sociales ». In Abric, J.-C. (Éd.) *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- FLANDERS, N.A (1970). *Analysing teacher behaviour*. Reading, Massachusetts: Addison.Wesley.
- FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C., & Paris, A. H. (2004). « School engagement: Potential of the concept, state of evidence». *Review of Educational Research*, 74, 1, 59-109.
- GARDNER D. & MILLER L. (1999). *Establishing Self-Access; from theory to practice*. Cambridge University Press.
- H. DIEUZEIDE (1994), *Les nouvelles technologies Outils d'enseignement*, Paris : Nathan.
- H. REINER, « One picture is worth a thousand words? Not necessarily! » in *The modern Language Journal*, Vol.60, 1976,p. 161
- Hampson SE and A.M Coleman. *Introduction in individual differences and personality*. Hampson and A.M Coleman (eds) Essex : Longman. 1994, p.ix.
- INRP, *Recherches pédagogiques*. (1980). n° 108, Paris.
- JODELET (1993 ) « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie », in *Psychologie sociale*, sous la direction de S. Moscovici, Paris PUF Le psychologue.
- JODELET, D (eds) (1989). *Les représentations sociales*, Paris, Cordes
- KIESLER, C.A. (1971). *The psychology of commitment*. New York (NY): Academic Press.
- KLEM A. M. & J. P. CONNELL, Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, September 2004, Vol. 74, No. 7, pp 262-273
- LABELLE M. (1996) *La réciprocité éducative*, Paris : PUF
- LAHIRE, B. (1994). In G. Vincent, B. Lahire et D ; Thin (Eds) ; *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation dans et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaire de Lyon.
- LEGENDRE, R (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal: Guérin
- MANNONI, P. (1998) *Les représentations sociales*, Que sais-je, P.U.F.
- MARTIN (2002). « Motivation and academic resilience: Developing a model of student enhancement». *Australian Journal of Education*, 47, 88-106

MASTERMAN, M. (1970) The nature of paradigm growth, in I. LAKATOS, & A. MUSGRAVE, *Criticism of Growth and Knowledge*. (Cambridge, Cambridge University Press)

MATTHEY, M (Ed), 1997, Contacts de langues et représentations, *Tranel* 27, 63-82.

MOHAMAD J. Z. A., A REZAEI, H. N. ABDULLAH & K K B. SINGH (2011), Learning Styles and Overall Academic Achievement in a Specific Educational System. *International Journal of Humanities and Social Science*. August, Vol. 1 No. 10, pp. 43-152.

MOSCOVICI (1969). Préface à C. HERZLICH, *Santé et Maladie, analyse d'une représentation sociale*, Paris, Mouton.

MUNNS & MARTIN (2005) *It's all about MeE: A motivation and engagement framework*.

Paper presented at the AARE Annual Conference. URL:

[www.aare.edu.au/data/publications/2005/mun05400.pdf](http://www.aare.edu.au/data/publications/2005/mun05400.pdf). Accessed 06/28/16

OLRY-LOUIS, I. (1995) Les styles d'apprentissage: des concepts aux mesures. In *L'Année Psychologique*, Volume 95, pp. 317-342.

PARMENTIER, PH., GATHY, P., PAQUET, F., DE KETELE, J.M. ET DENEFF, J.F. (1991). *La gestion du temps comme facteur associé à la performance académique en première année de médecine*. Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain, Louvain La-neuve.

PARN, L. (2006). *An In-Depth Study of Student Engagement: A report on an action research project submitted in partial fulfilment of the requirements for Master of Arts*. Department of Teaching, Learning, and Teacher Education, University of Nebraska-Lincoln.

PATUREAU V. (1990) « Styles d'apprentissage et ordinateur » in R. Duda & P. Riley (Ed). *Learning styles*, Nancy : Press Universitaire de Nancy.

PIAGET, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. Paris. PUF

RAYNAL, F. et A RIEUNIER (1997) *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris : ESF.

RENZULLI J., S., SMITH & H. LINDA (1978, *Cognitive styles and learning strategies*, London :David Fulton

REIFF, J. C. (1992), *Learning styles*, Washington: National Education Association.

Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education-Programme de subvention ROCARE pour la recherche en Education. ' *La formation par compétence dans l'enseignement primaire en Cote d'Ivoire. Réalités et Défis* '. Recherche menée par Ouattara épe Goita, Ndede.B. Florence, Aya Ali. Edition 2009.

REZEAU, J. (2001) Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université. THÈSE pour le Doctorat de l'Université Bordeaux 2. Mention : Études anglaises : Langue de spécialité – Didactique de la langue Présentée et soutenue publiquement le 17 décembre 2001. <http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/theseNet/>

ROMAINVILLE, Marc (1993). *Savoir parler de ses méthodes*, Bruxelles De Boeck.

RUSSELL, J. MACKAY A.& Jane ; G (2003) . *Messages from the Myriad: improving the middle years of schooling*. Jolimont, Melbourne: IART

SECA, J. M.( 2002) *les Représentations Sociales*, Paris, Armand Colin,

XIAOJU, L. 'In defence of the communicative approach'. *ELT Journal* (1984) 38 (1): 2-13.

**A critical look at gender representations in the textbook “go for ENGLISH”<sup>4</sup>**

**Jérôme KOUASSI**

Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody-Abidjan, Côte-d’Ivoire

E.mail: jrmekouassi@yahoo.fr

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate gender representations in the Ivorian secondary school English textbook Go for English (GFE) from a critical discourse analysis perspective. Considering the linguistic features of GFE and taking account of the need for language textbooks to ensure an equitable representation of both males and females, I wondered whether this textbook meets this expectation. The conclusions deriving from the critical analysis of the categorized linguistic features suggest the presence of gender bias and stereotypes in GFE. My suggestions for the improvement of the situation were twofold: Encourage textbook writers to constantly resort to technological tools in order to better categorize linguistic features in reading passages and thereby anticipate gender-related worries; turn the existing hindrances into resources which would help foster the critical dimension of education in general and particularly foreign language teaching and learning.

**KEY-WORDS:** Genre Analysis, Bias/Stereotypes, Representation, Critical Discourse Analysis, GFE, Males/ Females, Textbook.

RESUME

Le but de cette étude était d’examiner la question des représentations du genre dans le manuel scolaire ivoirien d’anglais de l’enseignement secondaire Go for English (GFE) dans une perspective d’analyse critique du discours. Considérant les traits linguistiques de GFE et compte tenu du besoin des manuels scolaires de langue de refléter les attentes des deux genres, masculins et féminins, nous nous demandions si ce manuel répond aux attentes de chaque groupe. Les conclusions de l’analyse critique des traits linguistiques catégorisés suggèrent la présence de biais et de stéréotypes du genre dans GFE. Nos suggestions en vue d’améliorer la situation tenaient en deux points: encourager les producteurs de manuels scolaires à recourir constamment aux outils technologiques permettant de mieux catégoriser les traits linguistiques dans les textes écrits et partant, d’anticiper les soucis liés au genre; transformer les obstacles existants en ressources permettant de mettre l’accent sur la dimension critique de l’éducation en général et celle de l’apprentissage de la langue étrangère en particulier.

**MOTS CLE:** Analyse du genre, Biais/Stéréotypes, Représentation, Analyse Critique du Discours, GFE, Masculins/Féminins, Manuel Scolaire.

---

<sup>4</sup> The Go for English series, by Montgomery et al. (1994), has been used in Ivorian secondary schools for the teaching of English as a foreign language



## INTRODUCTION

Most if not all aspects of social life are concerned with Gender issues. In the field of education in general and particularly language teaching, research has revealed inadequate representations in terms of classroom management and teaching materials. According to Moscovici (1973, p.xiii), cited by Caroline Howarth (2011:7), representations are “systems of values, ideas and practices [...] to establish an order which will enable individuals to orient themselves in their material and social world and to master it ...” Text-books, the most universally used teaching materials, are subject to some apprehensions due to the deficiencies in their content in terms of gender representations. Blumberg (2008), Brugeilles and Cromer (2009), and Aoumeur (2014) are among the authors who provide some instructive analysis of gender representations in textbooks. Their critical reflections essentially focus on discriminatory gender representations in textbooks as an obstacle to gender equality and promotion. Their conclusions undeniably contribute to highlight the relevance of the study of gender representations in textbooks in general and particularly language teaching textbooks. This article stands in the same perspective. It aims to investigate this issue in the Ivorian secondary school English textbook GFE from a critical discourse analysis perspective. Considering the linguistic features of GFE and taking account of the need for language textbooks to ensure an equitable representation of both males and females, I wonder whether this textbook meets this expectation. Therefore, the article intends to answer the following questions: What kind of language (Verbs, adjectives, nouns, and phrases) is used to refer to males and females? Does this language carry the seeds of gender bias or stereotypes? How might the linguistic features of GFE be improved so that they will meet the expectations of both males and females? In order to answer these questions, I will first provide a typology of the most relevant linguistic features of GFE which depict gender representations. These features will then be analyzed critically in order to bring to light their positive or negative representations of each group. Finally, I will suggest more inclusive ways of improving or using the linguistic features of language learning textbooks.

### I. THEORETICAL FRAMEWORK (CDA)

Critical Discourse Analysis (CDA), largely dominated by Norman Fairclough, is concerned with the discovery of social power and language dominance. In the preface of Fairclough's (1989: viii) book, Christopher Candlin explains that

... the conditions of production and interpretation of texts, in sum the process of communicating of which the text is only a part [...] marks a movement away from the merely descriptive towards the interpretative, to an inclusion of the participants in the linguistic process, to a reconciliation of the psychological and the social with the textual, which radically alters the map of conventional linguistic study.

As a revolutionary movement, CDA focuses on the psychological and social dimensions of texts (spoken or written). Quoting some referenced authors in the field, Parham (2013: 1674) highlights the social and psychological dimensions of CDA.

Discourse is a product of society and at the same time a dynamic and changing force that constantly influences and reconstructs social practices and values, either positively or negatively (Bloor & Bloor, 2007, p. 12). Critical discourse analysis approaches this double-faceted concept of discourse analytically in order to illustrate how social power abuse, dominance and inequality are enacted, reproduced and resisted through text and talk (van Dijk, 2008b, p. 85). According to Fairclough and Wodak (1997), critical discourse analysis (CDA) addresses social problems and regards power relations to be discursive (in van Dijk, 2008b, p. 86). Fairclough explains that one of the objectives of critical discourse analysis is "helping people to see the extent to which their language does rest upon common-sense assumptions, and the ways in which these common-sense assumptions can be ideologically shaped by relations of power (Fairclough, 2001, p. 3). In critical analysis of discourse the analysts take explicit positions and attempt to expose and ultimately resist social inequality (Van Dijk, 2008b, p. 85). In other words, CDA illuminates ways in which the dominant forces in a society construct versions of reality that favor their own interests and thereby try to encourage the victims of such dominant discourses to resist and transform their lives (Foucault, 2000).

CDA, as described above, sets the field for textbook analysis in general and particularly from a gender perspective. It provides a relevant theoretical framework for critical analysis of textbook content. In terms of gender, the stress is laid on the adequate or inadequate treatment of gender differences in textbooks. Most authors address the issue in terms of gender bias, gender stereotypes, and gender representations. They examine the extent to which an unequal treatment of gender differences is likely to the frustration of either male or female students and thereby impact their performances negatively. My study which aims to have a critical look at gender representations in the textbook "GFE" used in Ivorian secondary schools, stands in this perspective. The linguistic content of this learning material will therefore be examined in the light of the aforementioned theoretical framework. Specifically, I will base on Fairclough's CDA theory which combines textual and social analysis. His approach includes detailed textual analysis within the field of linguistics, macro-sociological analysis of social practice, and micro-sociological, interpretative tradition within sociology. (1992b, p.72, cited by Henderson, 2005) He criticizes exclusive concentration on textual analysis and draws on the macro-sociological and micro-sociological traditions to advocate emphasis on the relationship between text and society (Ibid): Understanding of discourse as both constitutive and constituted. Fairclough draws on Halliday's multifunctional approach to language to integrate three

functions into his theory of CDA: social identities, social relations, and systems of knowledge and meaning.

## II. CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS AND TEXTBOOK ANALYSIS FROM A GENDER PERSPECTIVE

### 2.1. THE GENDER ISSUE

The literature on gender issues shows particular concern with the differentiated representation of males and females. Generally, males are positively represented while females are negatively represented. The terms gender bias and gender stereotypes are used to refer to this unfair practice.

Gender is influenced by cultural considerations. “Culture has many different dimensions. It includes ideas, customs, skills, arts and tools that characterize a group of people in a given period of time; it is also the beliefs, values, and material objects that create our way of life” (Kuo & Lai, 2006, p.2, in Ali, 2016, p.78). According to Ali (Ibid), “Cultural background sometimes affects the way men and women think, behave and speak.” Bernat and Lloyd (2012: 88), cited in Ali (Op.cit.), conducted a study to explore the effects of gender on EFL learners’ beliefs about language learning. They concluded that one of the factors that cause different responses by different genders is their cultural and social backgrounds.

### 2.2. TEXTBOOKS ANALYSIS FROM A GENDER PERSPECTIVE

Gender bias and stereotypes are also perceived through texts. This explains the flourishing literature in the field of critical discourse analysis which addresses text-related gender bias and stereotypes. Most reflections focus on the extent to which the linguistic features of texts implicitly or explicitly picture the unequal treatment of males and females.

Fairclough (2003: 8) provides a relevant development on the social impact of texts explaining that “texts have causal effects upon, and contribute to changes in, people (beliefs, attitudes, etc.), actions, social relations, and the material world.” He sustains that “These effects are mediated by meaning-making.” Nevertheless, he admits that, as causality is not mechanical, one needs “to be clear what sort of causality this is.” For, he thinks that “there may be no regular cause–effect pattern associated with a particular type of text or particular features of texts, but that does not mean that there are no causal effects.” Fairclough draws from Fairclough et al. (2002) to posit that “texts can have causal effects without them necessarily being regular effects, because many other factors in the context determine whether particular texts actually have such effects, and can lead to a particular text having a variety of effects, for instance on different interpreters.” His critical development on causal effects of texts on people does not entail discouraging the examination of the social impact of texts. It rather provides enlightenment on the way the harmful effects of misleading interpretations can be anticipated. Besides, more recent literature on the issue testifies that the interest in the field is not about to disappear. This interest is also perceived through the current concern of CDA scholars with text-related gender issues in general and particularly gender representations in school textbooks

Aoumeur (2014) is among the researchers who currently give credit to the field of text-related gender representations. Commenting on the reactions of feminist critical discourse analysis scholars on the underrepresentation of females, he indicates that

Their investigations revolve mainly around how discourse acts against women and how, in turn, discourse can be exploited to act for their benefits. In recent years, frequent examples of investigations from the perspective of Feminist critical discourse analysis are analysis of gender representations. The focus is mainly on the identification of how such representations support or create gender discrimination. (14)

Aoumeur goes further as to quote Bloor and Bloor (2007) who assert that “such an investigation includes the way language itself is gendered -or has become gendered- and the way women and men, boys and girls are stereotypically represented in discourse.” (Ibid)

Text-related gender issues are also addressed in the analysis of textbooks in general and particularly EFL textbooks. According to Hartman and Judith (1978), cited in Tahriri and Moradpour (2014: 42),

In recent decades, a number of researchers have turned their attention to gender stereotyping and the underrepresentation of females in school textbooks [...]. [...] behavioral stereotypes have been noted in the literature: women are typically depicted as passive, dependent, generally weak and physically attractive, men as active, independent and strong.

In the same vein, Aoumeur (Op.cit.) thinks that textbooks play a major role in the construction of children's gender identities. He quotes McCabe et al. (2011: 200) who sustain that “a consistently unequal pattern of males and females in children's books thus contributes to and reinforces children's gender schemas and identities”. Drawing from Mutekwe and Modiba (2012: 365-366), Aoumeur suggests that “textbooks should be selected and used carefully and ethically”, and “reviewed with the gender perspective in mind in order to provide a balance and gender-sensitive education to all children.” He adds that the socialization role of textbooks relates to “the important messages they convey to the young on how relations in society are to be organized and which value system they should adopt.”

According to Jannati (2015: 2011),

Much attention was given in the early 1900s to assessing various manifestations of [...] gender bias in foreign language textbooks, mainly English Language Teaching (ELT) textbooks. Since then, studies on language and gender have been carried out extensively. [...] From the 1970s on, numerous sociolinguistic studies have been conducted concerning gender and its reflection in textbooks (Sunderland, 1992; Otlowksy, 2003; Mirza et al., 2004; Kereszty, 2009; Bahman and Rahimi, 2010; Söylemez, 2010; Atay and Danju, 2012; Mohamad Subakir et al., 2012).

As illustrations, Jannati (Op.cit.) refers to four studies in the field which led to some relevant conclusions. Bahman and Rahimi (2010) examined different areas of gender-bias in 3 volumes

of English textbooks taught in Iranian high schools and concluded that “the presence of men was more highlighted than that of women regarding names, nouns, pronouns and adjectives attributed to them.” Söylemez (2010) investigated the construction of social gender identity in reading passages in two sets of course books and revealed that “although the adjectives seem to have been chosen randomly, writers of the books reflected the general outlook on females and males; that is, deliberately or not, course book writers have a tendency to use some adjectives with one gender rather than with the other.” Atay and Danju (2012) studied the textbooks used in Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) schools in terms of “stereotyped images and stereotypical representations of gender on personal traits” and found that “female and male are generally represented in a stereotyped way in the school textbooks.” Jannati (2015) used a combination of linguistic and visual analyses to examine the reflection of gender in some textbooks. The study focused on the extent to which social gender identity was reflected via adjectives and pictures. The researcher’s conclusions indicated “gender imbalance in favor of males.”

Amerian and Esmaili (2015) report the conclusions of two different studies on gender representations. Tahriiri and Moradpour’s (2014) study of the *Top Notch Series* in terms of gender representation revealed that “both genders are represented almost equally.” Stockdale’s (2006) investigation of *Impact Values* series “in terms of gender bias-related issues including visibility, firstness, nouns and pronouns as well as discourse roles” led to the conclude that “the series displayed significant bias favoring males”.

The conclusions of the aforementioned studies on gender representations in textbooks suggest two different tendencies: gender bias and gender neutral. This seems to be a warning to some scholars whose conclusions could be biased by their false and abusive perceptions of representation problems whenever the context of a study involves males and females. Therefore, scholars in the field need to carry out their investigation with special care in order to arrive at conclusions which reflect reality. More reliable conclusions might call for more effective solutions to the problem of gender imbalance in textbooks. In this vein, Blumberg (2008), quoted by Jannati (Op.cit.), suggests a consciousness-raising process profitable to both students and teachers “by exposing learners to gender bias and allowing them to counteract it.”

### III. GENDER REPRESENTATIONS IN GFE: A CRITICAL ANALYSIS

#### 3.1.METHODOLOGICAL APPROACH

##### 3.1.1. PRESENTATION OF THE GFE SERIES

The 6<sup>th</sup> form Textbook GFE was chosen randomly as the corpus of the present study from among a series of seven textbooks and two other ELT textbooks currently used in Ivorian secondary schools. It is a multiple skills general English textbook published in 1994. The textbook covers 208 pages which consist of 12 units. Each unit includes activities relating to the four main language skills (Speaking, Reading, Listening, and Writing). These activities are based on reading passages, images, charts, tables, histograms, dialogues, conversations, and games.

### 3.1.2. ANALYSIS PROCEDURE

The main research methodology used was content analysis of texts, a qualitative analysis procedure. The investigation focused on the linguistic features (verbs, adjectives, nouns and phrases) associated to males and females in order to see if they clearly reflected any form of gender bias and stereotypes or if they were gender neutral or gender inclusive. To collect the data, first, the reading texts in GFE were scanned and the verbs, adjectives, nouns, and phrases used to refer to both genders were identified and grouped into two different categories (Males and Females). The different elements of the different categories were then categorized in terms of the meaning each of them conveyed. These last categories were finally labeled in terms of their positive or negative connotations. In so doing, I determined the kind of characteristics attributed to both genders.

### 3.1.3. TYPOLOGY OF THE LINGUISTIC FEATURES USED FOR MALES AND FEMALES

Verbs, Nouns, Phrases, and particularly Adjectives, are indicators of gender representations. They are relevant tools for determining and understanding how females and males are portrayed and qualified. The following table provides a typology of the linguistic features used for males and females in the reading passages of GFE. Just after the table is a second categorization of the content of the table in terms of meanings with their corresponding connotations (+ for Positive and – for Negative).

Table: Typology of the linguistic features used for males and females

VERBS		ADJECTIVES		NOUNS		PHRASES	
MALES	FEMALES	MALES	FEMALES	MALES	FEMALES	MALES	FEMALES
.Hack .Grab	.Sell .Dance .Sing .Love .Whisper	.Aggressive .Crazy .Brave .Cruel .Strong	.Kidnapped .Taken from to .Given away .Abused .Outrageous .Anguished .Tormented .Emotional .Unsettling .Inhibited .Panicky .Maternal .Sorrowful .Slender .Beautiful .Jealous	.Soldiers .Fighters .No fear .Prison .Addict .Lunatic .Determination .Horseman ship .Warriors .Rubbish .Mess .Wrestler	.Prostitutes .Slaves .Co-wife .Love .Sacrifice .Beloved .Beauty .Sensitivity to	.Commit crimes	.Is to die .Discussing her marriage behind her back .Had nothing to say .Sex-objects .Difficulty to fill a simple application form .Not knowing her date of birth .Deep respect of values of the community .A mouse cornered by a hungry cat .Only one door .Burning candle .Pain of child birth .Flower nipped in the bud never to enjoy the morning dew again

Categorization in terms of meaning with corresponding connotations

1. Carry the seeds of violence (-): Hack, Grab, Aggressive, Cruel, Kidnapped, Outrageous, and Abused.
2. Entail power (+): Brave, Strong, Soldiers, Fighters, No fear, Determination, Horsemanship, Warriors, Wrestler.
3. Entail social immoralities (-): Crazy, Lazy, Prison, Addict, Lunatic, and Prostitutes.
4. Entail insecurity (-): Panicky, and A mouse cornered by a hungry cat.
5. Entail illiteracy (-): Difficulty to fill a simple application form, and Not knowing her date of birth.
6. Entail having no choice or voice (-): Discussing her marriage behind her back, Had nothing to say, Whisper, and Only one door.
7. Entail fate (-): Is to die, Burning candle, Pain of child birth, and Flower nipped in the bud never to enjoy the morning dew again.
8. Entail oppression or exploitation (-): Taken from to, Given away, Slaves, Co-wife, Sacrifice, Sell, and Sex-objects.
9. Entail disorder (-): Rubbish, and Mess.
10. Entail attachment to values (+): Deep respect of the values of the community.
11. Entail beauty (+): Slender, Beautiful, Sensitivity to, and Beauty.
12. Entail love (+): Love, Maternal, and Beloved.
13. Entail poor mental state (-): Anguished, Tormented, Emotional, Unsettling, Inhibited, Sorrowful and Jealous.
14. Entail expression of joy (+): Dance, and Sing.

### 3.2.INTERPRETATIONS AND DISCUSSIONS OF FINDINGS

Given the aforementioned linguistic features used for males and females in GFE, the seeds of gender bias and gender stereotypes clearly stand out. All the linguistic components of category 1 which refer to violence are used for males. Conversely, all the linguistic features in category 2 which entail power are used for males. Among all the adjectives and nouns in category 3 which correspond to social immoralities most are used for males and only one, “prostitutes”, refers to females. All the linguistic components in category 4 which mean insecurity are used for females. All the linguistic features in category 5 which entail illiteracy are used for females. All the linguistic features in category 6 which refer to having no choice or voice are used for females. All the linguistic features in category 7 which entail fate are used for females. All the linguistic components in category 8 which refer to oppression or exploitation are used for females. All the linguistic features in category 9 which correspond to disorder are used for males. The phrase in category 10 which entails attachment to values is used for females. All the linguistic features in category 11 which mean beauty are used for females. All the linguistic components in category 12 which entail love are used for females. All the linguistic features in category 13 which refer to poor mental state are used for females. The two verbs in category 14 which mean expression of joy are used for females. Violence, power, and disorder are stereotypical expectations for males in society. Feeling less secure, being illiterate, oppressed or exploited, fateful, having no voice or choice, attachment to values, beauty, love, poor mental state, and expression of joy are all stereotypical expectations for females in society.



Most negative categories which involve undergoing a situation concern females. Such a remark seems to comply with the view that they are victimized because of their female status. This is evidenced by linguistic features like “abuse”, “kidnapped,” “discussing her marriage behind her back” or “had nothing to say” among others. The harmful effects of such linguistic features on female students might result in their indifference during classroom activities. This situation is even worsened by linguistic features like “panicky,” and “a mouse cornered by a hungry cat” which depict the threat that females are constantly and sometimes abusively confronted with, “given away,” “slaves,” and “co-wife” which picture the unbearable frustrations resulting from the humiliating situations that most females experience worldwide, and “difficulty to fill a simple application form,” and “not knowing her date of birth” which symbolize illiteracy. Moreover, linguistic features such as “is to die,” “burning candle,” “pain of child birth,” and “flower nipped in the bud never to enjoy the morning dew again” on the one hand and “anguished,” “tormented,” “emotional,” “unsettling,” “inhibited,” “sorrowful” and “jealous” on the other, are respectively symptomatic of the fact that females are bound to suffer physically and mentally. In Côte d’Ivoire, despite noticeable efforts made by state authorities to ensure equal treatment to both males and females, mentalities deeply rooted in local traditions are still encountered in local communities. Being female often turns you into someone who should not and does not have a say, someone to be manipulated regardless of her opinions, someone who does not deserve school education. It is clear that such linguistic features added to the others mentioned earlier are likely to increase apprehensions of their future roles in society. Luckily, all these unfavorable linguistic features can hardly hide the intrinsic values of females characterized by the use of such linguistic features as “deep respect of the values of the community,” “beauty,” “slender,” “beautiful,” “sensitivity,” “love,” “maternal,” and “beloved” to refer to them.

Both favorable and unfavorable linguistic features are used for males. “Aggressive” and “cruel,” “crazy,” “lazy,” “prison,” “addict” and “lunatic,” “rubbish” and “mess” are among the unfavorable ones. They respectively depict the brutal nature of males, their involvement in immoral social behaviors, and their inclination to unsafe environment. Such images might make male students feel uneasy during classroom activities and explain their apprehensions of their expected roles in society. Though they should not be ignored, these unfavorable linguistic features are largely outnumbered by the ones used for females in GFE. It is then clear that the underrepresentation of males is nothing compared with that of females. This unfair treatment of the two different categories reflects the unjustified superiority complex which characterizes society. The linguistic features “brave,” “strong”, “soldiers,” “fighters,” “no fear,” “determination,” “horsemanship,” “warriors,” and “wrestler” which symbolize the power that society attributes to males, contribute to increase such unfairness. For, this kind of perception does not rest on any strong and reliable foundation. It is an arbitrary conception enforced by society which is reflected in GFE.

### 3.3.CONCLUDING REMARKS

The analysis of the Ivorian secondary school English textbook GFE, revealed gender bias and stereotypes in its reading passages. This deficiency calls for reflections on its social implications for the students and suggestions for the improvement of school textbooks’ linguistic content in terms of gender representations. Given the flourishing debates on gender issues during which unequal treatment of gender in many aspects of social life is constantly denounced, effort should

be made to ensure a balanced representation of males and females in many respects in school textbooks. School is a micro-society where the seeds of fair gender representations should be planted and nourished, and gender-related preconceived ideas combated through textbooks. Consequently, the need to include in textbooks linguistic features which are likely to help avoid the harmful psychosocial and psychosomatic effects of gender bias and stereotypes on both male and female students clearly stands out. Students would then be prepared to integrate society with better mental dispositions which would allow them to contribute to the improvement of social life in terms of gender inclusiveness. In the same vein, more emphasis on the psycholinguistic and sociolinguistic dimensions of school textbooks would logically result in more focus on the psychological and social implications of their linguistic components.

Today, the availability of technological tools is an asset for the anticipation of gender-related problems in school textbooks. They are valuable and reliable resources for an effective identification and categorization of most if not all linguistic features of texts and thereby provide more adequate representation of both genders. However, in case the lack of technological tools does allow this kind of practice, textbook users are could turn gender-related hindrances into resources. Foreign language teachers, for example, might draw on them to foster the critical dimension of classroom activities. And an approach like Critical Language Awareness (CLA) seems to be an ideal context.

The outcomes of this reflection are particularly relevant to Côte d'Ivoire where some organizations of civil society and academic institutions show an interest in gender equality. Students in secondary schools represent an important portion of the total population of students in all the schools from primary to higher education. English is compulsory for all of them while German and Spanish are optional. Therefore, an improvement of English language textbooks drawing on the conclusions of the critical analysis of GFE in terms of gender inclusion would not only be profitable to a representative sample of school population in the country but also serve as a catalyst for the study of gender representations in the other foreign language learning textbooks in use in our classrooms.

#### 3.4.LIMITATIONS OF THE STUDY

At the end of this study, I feel that my conclusions are a contribution to the field of gender-related textbook analysis. However, I should confess that these conclusions could have been strengthened by more inclusive approach involving all stakeholders including the users (the teachers and their students) of GFE and the educational authorities in charge of language education in general and particularly English language teaching in Ivorian secondary schools (some being the co-writers of the GFE series). Their perceptions, views, experiences, and suggestions would have allowed me to exploit additional data in order to have more insight into the issue being addressed. Moreover, an analysis of GFE from the view point of Gender Bias, Gender Stereotypes, Gender Inclusive, and Gender Neutral, the four main dimensions of gender-related reflections, could have led to more consistent analysis and given more credit to my conclusions.

Another limitation of this study lies in the fact that it does not address a relevant dimension of gender-related textbook analysis which sees underrepresentation, a faithful image of actual life, as a framework for discussing and fighting the harmful effects of this social phenomenon. Moreover, the fact of encouraging an equal treatment of males and females in

textbooks seem to contrast with the idea of adapting their content to the daily realities of their contexts of use.

All these aforementioned unexploited aspects including others which have not been referred to are a fertile soil for further studies. For, “the fish is there but we still need more nets.”

### CONCLUSION

The aim of study was to investigate gender representations in the Ivorian secondary school English textbook GFE from a critical discourse analysis perspective. Considering the linguistic features of this textbook and taking account of the need for language textbooks to ensure an equitable representation of both males and females, I wondered whether it met this expectation. Therefore, the article intended to answer the following questions: What kind of language (Verbs, adjectives, nouns, and phrases) is used to refer to males and females? Does this language carry the seeds of gender bias? How might the linguistic features of GFE be improved so that they will meet the expectations of both males and females? In order to answer these questions, I first provided a typology of the most relevant linguistic features which depicted gender representations. The conclusions deriving from the critical analysis of the linguistic features categorized suggest the presence of gender bias and stereotypes in GFE. The linguistic terms used treat males and females differently, and are very often in favor of males. This increases the chances for female students to suffer from the harmful effects of some psychological phenomena during classroom activities. Though some effort made in order to integrate gender considerations is perceivable in GFE, its content still needs to be improved. Drawing on these conclusions my suggestions for more equity in gender treatment through textbooks are twofold: the first encourages textbook writers to constantly resort to technological tools in order to better categorize linguistic features in reading passages and thereby anticipate gender-related worries; the second, which concerns a positive exploitation of textbooks regardless of their treatment of males and females, suggests drawing on the revealed gender-related hindrances to foster the critical dimension of classroom activities. These two suggestions open two paths for further reflections: The first concerns the way technological tools can be made more profitable to textbook writers in the perspective of more equity in gender treatment; the second is devoted to the didactic practices which can help turn gender-related hindrances in textbooks into opportunities to foster the critical dimension of classroom activities.

REFERENCES

- Ali, H.O. (2016) Gender differences in using language in the EFL classes: From teachers' views. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*. Volume 2, Issue 4, 73-91. ISSN: 2356-5926. (13-07-2016; 21:30)  
<http://www.ijhcs.com/index.php/ijhcs/index>
- Amerian, M. and Esmaili, F. (2015) Language and gender: A critical discourse analysis on gender representation in a series of international ELT textbooks. *International Journal of Research Studies in Education*, Volume 4, Number 2, 3-12. ISSN: 2243-7711. (24-6-2016; 16:50)  
<http://www.consortiacademia.org/index.php/ijrse/article/viewFile/963/439>
- Aoumeur, H. (2014) Gender representations in three school textbooks: a feminist critical discourse analysis. *IMPACT: International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature* (IMPACT: IJRHAL). Vol. 2, Issue 9, 13-22. ISSN: 2321-8878. (27-04-2016; 22: 15) <http://www.impactjournals.us/download.php?fname=--1410238386-3.Humanities-Gender%20Reperesentations%20In%20Three%20Hayat%20Aoumeur.pdf>.
- Blumberg, R.L. (2008), The invisible obstacle to educational equality: Gender bias in textbooks. *Prospects* 38:345–361. DOI 10.1007/s11125-009-9086-1 (22-06-2016)  
[http://www.lsc.vu.lt/dokumentai/renginiai/BlumbergThe\\_invisible\\_obstacle\\_to\\_educational\\_equality\\_2008.pdf](http://www.lsc.vu.lt/dokumentai/renginiai/BlumbergThe_invisible_obstacle_to_educational_equality_2008.pdf)
- Brugeilles, C. and Cromer, S. (2009) Analysing Gender Representations in School Textbooks. Paris: Les Collections du CEPED. Les Clefs pour. ISBN : 2877621782. (22-06-2016)  
[http://www.ceppep.org/IMG/pdf/analysing\\_gender\\_representations\\_in\\_school\\_textbookst.pdf](http://www.ceppep.org/IMG/pdf/analysing_gender_representations_in_school_textbookst.pdf)
- Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. New York: Longman Group UK Limited. ISBN: 0-582-00976-6.
- Fairclough, N. (2003) *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London and New York: Routledge. ISBN: 0-203-89707-3.  
[http://disciplinas.stoa.usp.fr/pluginfile.php/398840/mod\\_folder/content/0/](http://disciplinas.stoa.usp.fr/pluginfile.php/398840/mod_folder/content/0/)
- Jannati, S. (2015) Gender Representation in EFL Textbooks: A Case of ILI Pre-intermediate Series. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*. Volume 2, Issue3, pp. 211-222. ISSN: 2376-760X. (22-04-2016; 21:25) [www.jallr.ir](http://www.jallr.ir)
- Henderson, R. (2005) A Faircloughian approach to CDA: Principled eclecticism or a method searching for theory? *Melbourne Studies in Education*, 46(2), 9-24. ISSN: 0076-6275. (23-05-2016) [https://eprints.usq.edu.au/2489/1/Henderson\\_MSE\\_v46n2\\_AV.pdf](https://eprints.usq.edu.au/2489/1/Henderson_MSE_v46n2_AV.pdf)
- Jorgensen, M. and Phillips, L. (2002) *Discourse Analysis as Theory and Method*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications Ltd.
- Montgomery, M. et al. (1994) *Go For English (1ère)*. London and Basingstoke: McMillan. ISBN: 0-333-58570-4. etmm7111 4
- Parham, F. (2013) Gender representation in children's EFL textbooks. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 3, No. 9, pp. 1674-1679. ISSN: 1799- 2591. (24-06-2016; 16:56) <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol03/09/24.pdf>

Tahriri, A. and Moradpour, P. (2014) Gender representation in 'Top-Notch' series: A critical discourse analysis perspective. *International Journal of Research Studies in Psychology*, Volume 3, Number 2, 39-51. ISSN: 2243-7681. (08-07-2016; 14/18)  
<http://www.consortiacademia.org/index.php/ijrsp/article/download/633/>

**Thematic knowledge and planning a lesson of reading comprehension in English as a foreign language at the University**

**Dr. TRA Bi Semi Jean Pierre**

Department of English, University Félix HOUPHOUËT-BOIGNY of Abidjan,  
Cocody, Côte d'Ivoire

**Email address:** bisemijeanpierrettra@yahoo.fr **Cel:** (+225)06000809 / (+225)08092627

**Abstract**

The reflection conducted in this study focuses on the role of thematic knowledge (TK) in planning a lesson of reading comprehension in English as a foreign language (RCEFL) at University level. We studied a case. Our goal was to probe and analyse the role of TK in the planning of a reading for comprehension lesson in EFL, as perceived by learners, and to suggest how TK could be effectively taken into account in planning an EFL reading comprehension lesson at university level. The results indicate that TK plays an important role in the reading and understanding of a text. Its support is better provided by the teacher at the stage of the pre-reading phase whose core functions are to prepare, to contextualize and to involve students in the reading sequence.

**Key words:** Thematic knowledge, lesson planning, reading, English as a foreign language, pre-reading activities.

**Résumé**

La réflexion menée dans cette étude s'intéresse au rôle des connaissances thématiques (CT) dans la planification d'une leçon de compréhension écrite en anglais langue étrangère (ALE) à l'université. Nous avons fait une étude de cas. Notre but était de comprendre le rôle des CT dans la planification d'une leçon de lecture en ALE tel que perçu par les apprenants et de proposer des perspectives en matière de leur prise en charge effective. Les résultats indiquent que les CT jouent un rôle important dans la compréhension du texte. Leur prise en charge est mieux assurée par l'enseignant au niveau de la phase de pré-lecture dont les fonctions essentielles sont de préparer, de contextualiser et d'impliquer les étudiants dans la séquence de lecture.

**Mots clés :**

Connaissances thématiques, planification de leçon, lecture, anglais langue étrangère, phase de pré-lecture.

## **Introduction**

Planning a RCEFL learner-centred lesson aims both at maximizing understanding written texts and at efficiently involving learners in the activity of reading for comprehension. This necessarily calls for a focus on learners' existing or background knowledge (BK) on the theme of the passage to be read and understood.

In fact, the review of thematic knowledge (TK) is typically intertwined with the study of prior or BK, whose use is a higher-level reading process, and whose accounts can explain a very broad range of reading phenomena (GRABE and STOLLER, 2002:20). In fact, the terms BK and prior knowledge (PK) are generally used interchangeably. They are themselves parent terms for many more specific knowledge dimensions such as conceptual knowledge, metacognitive knowledge and TK. Thus, even if the existing TK of the learner-reader is not the only factor that explains the differences and difficulties of reading among EFL learners, the reading and understanding of a written text may depend on the massive knowledge available to the reader on the theme of the text (FOULIN and MOUCHON 1999).

As a result, pairing different levels of understanding during the planning of an RCEFL lesson harks back to posing the problem of the existing TK of the learner and in so doing, raise the issue of their grading and sequencing in the structure and organization of the lesson and their effective handling by the teacher. Here theme is taken to mean the main subject (idea or topic) that is being discussed, described, or expanded in a piece of writing. By the same token, TK is intended to purport the knowledge of, relating to, or constituting a theme.

Yet, it has been noticed that some EFL teachers, and even some textbook writers, fail in incorporating and granting to TK its role and place in the RCEFL. Actually, TK activation is almost neglected by some EFL teachers in RCEFL, even when textbook writers fail to do so. They do not care for adapting the material to learners' TK needs. The problem is both methodological and pedagogical, and proved worthy examining. This transpired when I was collecting and analysing the data for my PhD dissertation (TRA, 2007). Effective and lack of BK activation, and especially TK activation seemed to be an important missing piece of the RCEFL instruction puzzle.

Thus, the purpose of this study is to investigate the role of TK activation in improving learners' reading comprehension in an EFL setting. This will involve looking at the advantages of TK activation, the phase and strategies that may be relevant in doing so. This purpose triggered three questions: (1) what are the effects of TK activation on EFL learners' comprehension of reading texts? (2) At what reading phase can TK be activated? (3) What TK activation strategies will be effective? These three questions were formulated as two research hypotheses: (1) an effective and careful manipulation of TK can facilitate better reading comprehension, (2) There is a positive correlation between TK activation as a pre-reading activity and better comprehension of a reading text by the learner.

This study is targeting all parties involved in the process of teaching and learning RCEFL. We are targeting EFL teachers as they need to provide the level of scaffolding appropriate for specific RCEFL tasks and learners' cognitive and linguistic needs as they relate to TK. We are also targeting the EFL learner's as the ultimate goal of every educational process. This study is also of significance to textbooks designers and writers who develop materials that will help improve all EFL learners' TK with particular interest in enhancing reading

comprehension. We are also and finally targeting the pedagogical institutions to help them choose the relevant textbooks by including the TK component in their criteria for textbooks selection. The study rests on one reading theory and an underlying theory base of instruction for EFL learners: schema theory and scaffolding.

## **1 Schema Theory and Scaffolding**

### **1.1 Schema Theory**

In the last century, the term schema theory was used by researchers such as PIAGET (1955) and BARTLETT (1932) as an explanation of cognition (RUDELLE, 1993). Cognition has to do with the ability of human mind to accumulate, understand, and apply new knowledge (COOTER and FLINT, 1996:118). According to schema theory, PK provides a schema—a framework or structure—that helps thinking. Since then, schema theory has been felt to be a central construct around which great teaching could be developed and has become an explanation of how readers use PK or BK to comprehend and learn from text (RUMELHART, 1980). STEVENS (1982) defines BK quite simply as what one already knows about a subject. DOCHY *et al.*, (1995) provide an elaborate definition, describing PK as the whole of a person's knowledge, including explicit and tacit knowledge, metacognitive and conceptual knowledge. Schemas have also been described by WIDDOWSON (1983) as “cognitive constructs which allow for the organization of information in long-term memory”. COOK (1989:69) states that “the mind, stimulated by key words or phrases in the text or by the context, activates a knowledge schema”. WIDDOWSON and COOK both emphasize the cognitive characteristics of schema that allow us to relate incoming information to already known information. This covers the knowledge of the world, from everyday knowledge to very specialized knowledge, knowledge of language structures, and knowledge of texts and forms they take in terms of genre, and organization.

In addition to allowing us to organize information and knowledge economically, schemas also allow us to predict the continuation of both spoken and written discourse. The first part of a text activates a schema, that is, calls up a schema, which is either confirmed or disconfirmed by what follows. Researchers have identified several types of schemas. Content schema, which refers to a reader's background or world knowledge, provides readers with a foundation, a basis for comparison (CARRELL and EISTERHOLD 1983; CARRELL, PHARIS and LIBERTO 1989). Formal schema, often known as textual schema, refers to the organizational forms and rhetorical structures of written texts. It can include knowledge of different text types and genres, and also includes the understanding that different types of texts use text organization, language structures, vocabulary, grammar, level of formality/register differently. It follows that TK cannot be ignored in the RCEFL instruction and setting.

According to FOULIN and MOUCHON (1999: 90), the understanding of any text considerably depends on the knowledge available to the reader on the theme of the text. SMITH (1988:21) explains that if we have difficulty understanding an article on nuclear physics, it is not because we are unable to draw conclusions, make inferences, follow arguments, or solve problems, but because we do not know enough about nuclear physics. Likewise, readers familiar with football, for example, know that each football team has eleven players on each



side, that the players take different positions. They also know what players in each position are supposed to do. When they read, this TK or thematic schema is activated.

Correspondingly, TK activation refers to the activities and strategies that are used to bring out what students already know about a theme. By putting the upcoming lesson material into a familiar context for the learners, the teacher gives them a context into which they can then assimilate the new information and understand it well. TK can, like any PK dimensions, be activated in a number of ways. For example K-W-L, direct and indirect experiences, native language, nonlinguistic representation, small flexible group instruction, modeling, guided practice, productive group work, and independent work can be used to activate TK in the EFL learner (FISHER & FREY, 2009). Which method works best for engaging students' BK is a matter of teaching and learning objectives. As an instructor, part of the EFL teacher's role in observing RCEFL instruction is to determine whether students' TK was activated. To understand how TK activation works, a close glance to scaffolding should be paid.

### **Scaffolding**

According to WOOD, BRUNER, and ROSS (1976)<sup>5</sup>, scaffolding consists essentially of the adult 'controlling' those elements of the task that are initially beyond the learner's capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence. In the California's 2012 English Language Development Standards (the CA ELD Standards)<sup>6</sup>, we read that the metaphorical term "scaffolding" (BRUNER, 1983; CAZDEN, 1986; CELCE-MURCIA, 2001; MARIANI, 1997) refers to ways in which teachers provide temporary supportive frameworks, adjusted to students' particular developmental needs, in order to improve their access to meaning and ongoing linguistic and cognitive development. The term draws from VYGOTSKY'S (1978) notion of the "zone of proximal development (ZPD)," the instructional space that exists between what the learner can do independently and that which is too difficult for the learner to do without strategic support, or scaffolding. In other words, scaffolding provides a framework the EFL teacher can draw on while planning a lesson and takes in account the nature of the subject. At this point, it sound like that schema theory and scaffolding play an important role in both text comprehension and planning an RCEFL. How do schema theory and scaffolding relate to reading for comprehension? How do they operate in RCEFL lesson?

---

<sup>5</sup> WOOD, David, BRUNER, Jerome S., and ROSS, Gail. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 17, pp. 89-100. Retrieved May 19, 2012, from

<sup>6</sup> <http://www.cde.ca.gov/sp/el/er/documents/sbeapdctheory.pdf>

## 1 Schema Theory and Scaffolding in RCEFL lesson: A review of the Literature

Before going any further, and reviewing the literature, let us define the term lesson planning.

### 2.1 Lesson Planning : A definition

CROSS (1992) and UR (2007) explain what a lesson planning is and what the different steps are. CROSS, in *A Practical Handbook of Language Teaching*, devotes thirteen pages (138-150) to lesson planning whereas UR deals with it in fifteen pages (212-226). One is tempted to engage in a comparative reflection, but such is not the subject of this study.

As a matter of fact, CROSS develops his reflection in five points: *The benefits of planning, Planning the lesson, A 3-stage lesson, The shape of a lesson plan, Some sample lesson plans*. Likewise, UR's consists of five points: *What does a lesson involve? Lesson preparation, Varying lesson components, Evaluating lesson effectiveness, Practical lesson management*. Their ideas are summarised in the table below:

Authors	
David CROSS	Penny UR
Chapters	Modules
<i>Planning lessons</i>	<i>Lesson planning</i>
Contents	
<i>1 The benefits of planning</i>	<i>1 What does a lesson involve?</i>
<i>2 Planning the lesson</i>	<i>2 Lesson preparation</i>
<i>3 A 3 - course lesson</i>	<i>3 Varying lesson components</i>
<i>4 The shape of a lesson plan</i>	<i>4 Evaluating lesson effectiveness</i>
<i>5 Some sample lesson plans</i>	<i>5 Practical lesson management</i>

Table 1: CROSS and UR's conceptions of lesson planning

As can be seen, lesson planning usually entails implementing a process that leads to decision making: *What to do? How to do it? How to evaluate what will be done before doing so?* The whole planning process involves previewing, anticipating, organizing, prioritizing, grading, sequencing and structuring the acquisition of knowledge. In other words, planning is scaffolding and might require adapting materials. McDONOUGH and SHAW (1994) provide the general framework for materials adaptation. This includes the context of adaptation, reasons for adapting, principles and procedures for adapting. Some techniques can be used individually or in combination with others for adapting: *adding, including, expanding and extending, deleting, including, subtracting and abridging, modifying, re-writing and re-structuring, simplifying, re-ordering* ( McDONOUGH and SHAW 1994:88). There is actually a sense in which scaffolding might involve all these techniques. Building on ideas presented in

Echevarria, Vogt, and Short (2004)<sup>7</sup>, Fortune (2004)<sup>8</sup> categorized scaffolding techniques into three types and identified examples of each: *verbal scaffolding* (techniques that are focused on language development), *procedural scaffolding* (techniques that relate to grouping and activity structures), *instructional scaffolding* (tools that support learning). But, what does a scaffolded RCEFL experience, alongside with the schema theory and TK, look like?

## **2.2 Schema Theory, Scaffolding and RCEFL Lesson Planning**

A scaffolded RCEFL experience, alongside with the schema theory and TK, actually puts TK activation at the core of the reading experience. Relevant literature shows that a scaffolded reading experience is a set of prereading, during-reading, and postreading activities specifically designed to assist a particular group of students in successfully reading, understanding, learning from, and enjoying a particular selection (BROWN, 2001). Each of these stages has its own characteristics, although they are related to one another. Each phase requires readers to use their knowledge in particular ways. There are actions readers use to get their knowledge ready for reading a particular text, for making sense of the text as they read and for learning from their reading activity. That is, the pre-reading stage leads to the while-reading stage and finally to the post-reading one. While UR (2007) does not insist anyhow on phases in the teaching of reading, CROSS (1992) does. He makes clear that conducting reading lessons can be done in three stages: anticipation, reading, and follow-up. Yet, even though several reading researchers like LANGER (1984), ADAMS and COLLINS (1979), have highlighted the point that reader's participation of bringing their knowledge and experience while reading a text is of great importance in reading comprehension, given its nature, TK activation is most likely to work well at the prereading stage.

The aim of pre-reading activities is to introduce students to a particular text. They may, like ALFAKI and SIDDIK (2013) put in "*The Role of Background Knowledge in Enhancing Reading Comprehension*", not just offer compensation for second or foreign language reader's supposed linguistic or socio-cultural inadequacies; they also focus exclusively on preparing the reader for likely linguistic, cultural and conceptual difficulties. As a first step, they help to activate readers' prior knowledge about the text's topic. STOLLER (1994) states: "...Pre-reading activities can be utilized as an activator to students' already existing background knowledge, and to provide students with new information that will help them comprehend the passage."

As can be seen, the learner and his/her TK are at the center of the reading activity by the set of cognitive processes supposed to be active during the act of reading. According to CARRELL (1984b) and according to our own dissertation research findings (TRA, 2007), scaffolding may take the form of incentives prior or parallel to the text. It may take account of the cultural background of the text, define the prerequisites to the reading of a text, and define the thematic content of the text before reading. Obviously, the privileged place of taking account of the TK is the pre-reading phase of the RCEFL lesson.

Specifically, according to the nature of the text (press article, letter, play or extract, poem, excerpt from novel, etc.), the teacher can implement one or the other, or more of the following procedures: put into perspective the theme of the text through an iconographic

---

<sup>7</sup> ECHEVARRIA, J., VOGT, M., and SHORT, D. (2004). *Making content comprehensible for English learners: The SIOP model* (2nd ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

<sup>8</sup> FORTUNE, T. (2004). *Scaffolding techniques in CBI classrooms*. [Online at the CoBaLTT website]

document; ask students to do a search for biographical or cultural information; listen to an audio material that is related to the theme or the subject of the text; organize some discussion based on the experience of students related to the theme of the reading passage; organize lexical 'brainstorming' on the theme treated by the text; use presentation and guiding question; use elicitation techniques that cue TK and thematic utterances from the students (CROSS, 1992:59-74). The strategies used here, have by nature, the global effect of facilitation, mediation and remediation, continuity, consciousness and intentionality (BIALYSTOK 1990; TRA 2007). As a matter of fact, scaffolding here is procedural. Furthermore, it urges the tutor to engage in thematic planning and instruction, and to adopt the strategic practice of TK brainstorming, activating and building. By this technique he can mobilize the knowledge of students on the theme of the text, introduce useful lexicon that cannot be guessed and generate hypotheses about the thematic content of the text. But unfortunately such is not always what is done in the RCEFL classes or in the EFL reading tutorial groups at different levels. Accordingly, case studies become necessary.

### **3. Research Method**

In this research, the role of TK activation is looked at through prereading strategies. As a pre-reading activity, TK activation is explored from the perspective of schema theory, which introduces TK as a dimension of BK and its activation. The study is designed to investigate the expansion in RCEFL if students' TK is activated before reading a text. Students' TK activation is ensured through the prior knowledge activation strategy of exploiting students' direct and indirect experiences with the theme of the reading passage. This encompasses setting tasks and using elicitation techniques involved with the TK activation. The study is both qualitative and quantitative. It has mainly consisted of individual and group interviews, some observations and a questionnaire issued to a tutorial group of 2nd year students of the English department of the University Félix Houphouët-Boigny of Abidjan at Cocody, and the discussion of the results. This approach has allowed us to explore how RCEFL is practiced in tutorial groups and the perception of the students. We were essentially interested in answering one question: What are the experiences and the perceptions of the learners of the role of TK in reading comprehension?

Individual and group interviews and observations of tutorials have enabled us to explore practices and experiences in RCEFL. In 2010 when the study was carried out thanks to a conference two major things were discovered. First, at the Department of English of the University Felix Houphouët-Boigny, there was no RCEFL textbook. The teaching staff had decided and granted tutors the freedom to choose their own texts and design their reading activities. Some tutors used sometimes GREENALL and SWAN's textbook: *Effective Reading* (1986). Secondly, the course manager with whom we had an interview vowed that the focus was on the development of a number of skills. In the first year, four skills were selected: *Reading for specifics, Extracting main ideas, Predicting, Understanding text organization*. In second year, in addition to those four skills, a particular emphasis had to be laid on two skills: *Inferring, Dealing with unfamiliar words*. In total, from the first year to the 2<sup>nd</sup> year the tutor should develop in the students six skills.

The survey of the perceptions of the learners consisted in having thirteen students answering a questionnaire and to sit in on a tutorial class based on the various reading exercises of Unit 21 (UNIT 21 *Beware the dirty seas*) in the textbook of GREENALL and SWAN (1986:

92-95). The objective was to identify the role of TK and see the pedagogical implications in terms of planning the RCEFL lesson at this level.

## **4. Results**

### **4.1 The Questionnaire**

The students answered two questions. First, they responded to the question '*Do you think that the knowledge you have on the topic of the text to read helps you understand the text?*' Twelve students ((92.30%) answered yes, while one student (07.69 %) said no. Seven students (50.84) among those who said afforded some explanations. We could read: This opens the mind, helps us to remember the words, the concepts on the topic to facilitate understanding; the knowledge we have on the topic helps us detect the meaning of new words in the text; the knowledge we have already gives us an idea on the content, the substance of the text; the knowledge available to us allows us to suggest facts from the text, then its understanding; having already information on the topic, I find easily words and phrases to answer questions without too much difficulty; because from this knowledge I am able to have a more or less clear idea of the text; because they allow us to better understand the opinion of the author. Only one student (07.69) said no. He answered 'because sometimes the knowledge I have of the theme are not quite sufficient for an understanding of the text'.

The second question that was prompted was '*Does it help you when the teacher asks questions about the theme of the text and discuss with you before reading?*'. Here thirteen students (100%) answered yes and only twelve (92.30) of them gave some explanations. They wrote: This allows us to know a little more through the answers given by my friends; just because the collection of the different responses of each person gives us to know some things or to have some ideas on the theme of the text to read. These responses will guide us in our study in order to facilitate the understanding of the text; the various elements of answer given by each student expand understanding of everyone. The teacher's questions are intentional to the point that the student comes to define what will be discussed in the text; before reading a text, one should have all the same some notions about its theme and a student who has these notions can answer all kinds of questions his teacher would ask; because the questions the teacher asks on the theme of the text leads us to better reflect, to remember everything we know on the topic; for from the questions asked, the answers allow us to already have an idea on the text that will be read, its theme and its contents; because this allows us to have an idea of the text, what it is talking about and better understand the text; be comfortable with the text - access to new words or phrases; this allows us to speculate well before addressing the theme; by asking us questions on the theme of the text, the teacher helps us to understand and open our mind on the text to study; because if I have no knowledge on the topic, the answers or opinions of my friend (s) will help me to have a broader view on the theme in question.

#### **4.2 Observation based on the exercises of the UNIT 21 (*UNIT 21 Beware the dirty sea*) of the textbook**

This text of 21 short paragraphs deals with the theme of water and specifically the Mediterranean waters and their pollution. It gives a warning to the traveller who is planning a holiday to go to the Mediterranean coast. The study of the text proposes four exercises: *Reading for specific information, Checking understanding, Inferring, Writing summaries*. The teacher made no adaptation or change, and simply asked the students to do the activities and exercises.

This is the place to recall that the theme of the Conference (2010) organized by the Didactics laboratory of the National Teacher Training College of Abidjan had provided us with ideas as for the exploitation of such a text. The theme of the symposium was: "*water and education in our societies: how to promote multidisciplinary knowledge through the didactic treatment of water as a learning object?* ».

So I came to the observation session of the tutorial class with a few questions on mind regarding RCEFL materials adaptation and some techniques of materials adaptation (cf. 2.1). Was the tutor going to adapt the materials, by diluting the reading comprehension exercises, by adding, including, expanding and extending, deleting, including, subtracting and abridging, modifying, re-writing and re-structuring, simplifying, re-ordering? Or rather would he maximize the reading and learning experience of the students by expanding on the activities, looking at the educational and cultural functions of this text as they relate to water and its use in everyday life? But none of these was done. Even GREENALL and SWAN begin the study of this text with *Reading for specific information*. Perhaps they targeted learners who knew the Mediterranean waters. Even in this case, they could have ascertain by asking a few appropriate presentation and elicitation questions. What lights do we get from these data?

#### **4.3 Data from the questionnaire, the interview and the observation: Insights gained**

Some insights were gained from the collected data. From the interview we gained the insights that in some institutions tutors were granted freedom to design their own RCEFL materials. They were just provided with the main guidelines, like the reading skills to develop in the learner. As of the observation, it shed light on the fact the tutor used a textbook to teach RCEFL. He did not try to adapt the reading activities in the textbook to the students learning and comprehension needs, and only followed the steps and instructions in the textbooks. It was prompted out that TK and its activation were seriously neglected, especially because the textbook did not plan that. Most importantly, it was evidenced that the RCEFL lesson were not organized in phases, but were skills-based. The questionnaire, in turn, made clear that the tutor's presentation and elicitation questions relative to TK fulfilled the effects of facilitation, mediation and remediation, in that they helped the students read with a purpose and understand the reading passage better. It also became apparent that there was a positive correlation between TK activation as a pre-reading activity and better comprehension of a reading text by the learner, as the tutor's questions open students' minds on the text to study. These data are worthy of discussion and interpretation.

#### **4.4 Discussion and interpretation of the data**

A close look at the organization the RCEFL tutorials demonstrates that in some EFL contexts, tutors are responsible for what they do in their groups. This means that they understand or should understand the terms of their responsibilities. In lines with this study this might encompass the understanding of the nature of the whole RCEFL instruction and program. This especially implies the capacity of the tutor to design reading materials which include the TK dimension and the organization of the lesson in three phases. It also requires from him to be able to adopt and, furthermore to be able to adapt existing reading materials when and where there is a perceived need for change and manipulation of certain design features. The general framework for materials adaptation is provided by McDONOUGH and SHAW (cf. 4.3). There is undoubtedly a direct relationship between evaluating and adapting materials, both in terms of the reasons for doing so and the criteria used. One criterion this study adds on the list is the TK dimension of BK and its activation. And this dimension lacks there a reason for adapting.

It can also be concluded the tutor is presented as an instructor whereas he should also be an effective teacher. The instructor is able to manipulate the techniques of language instruction. He knows the coursebooks and the materials in use for his students, and presents the foreign language material with adequate competence to his students. As for the effective teacher, he is an effective instructor and more. He cherishes his students, knows them, understands their individuality as learners, recognizes their learning preferences and their difficulties, and sees their language learning progress on a time-scale greater than simply that of the class. He understands that a lesson is a curricular event in that it is one of ‘*an incremental sequence of teaching units, the sequence as a whole meant to achieve a larger objective*’ (PRABHU 1992: 162). Any lesson needs to be seen in relation to what goes before it and what will come after it. There is a need, in other words, for a map or plan as a visible and accessible statement of where the individual lesson fits into the general development of the learning (HUTCHINSON 1994). Alongside with TK and its activation, this means engaging in thematic instruction and planning.

Finally the students’ responses reveal they are aware of the advantages of TK and its activation before reading. They can consciously or subconsciously activate and use it somehow, and might be waiting on the teacher to do so. Thus TK activation and its use in the RCEFL class raise the question of the levels of teacher and learner collaboration for learning purposes. Consequently scaffolding alongside TK as a dimension of BK is an obligation. The teacher needs to revisit his roles in RCEFL class. He is likely to become a TK brainstormer, activator and builder. This may require from him the ability to adapt the existing reading materials.

## **Conclusion**

This study attempted to investigate the role of TK activation in improving learners' reading comprehension in an EFL setting. This involved looking at the advantages of TK activation, the phase and strategies that may be relevant in doing so. This purpose triggered three questions: (1) what are the effects of TK activation on EFL learners' comprehension of reading texts? (2) At what reading phase can TK be activated? (3) What TK activation strategies will be effective? These three questions were formulated as two research hypotheses: (1) an effective and careful manipulation of TK can facilitate better reading comprehension, (2) There is a positive correlation between TK activation as a pre-reading activity and better comprehension of a reading text by the learner.

Through the insights gained, it can be asserted that the strategies used to activate TK in the RCEFL class or reading group, have by nature, the global effect of facilitation, mediation and remediation, continuity, consciousness and intentionality. They are effective when used at the prereading phase. They consist mainly in presentation and elicitation questions and techniques that can successfully activate TK and enhance RCEFL.

The tutor becomes a TK brainstormer, activator and builder who can mainly mobilize the knowledge of students on the theme of the text, introduce useful lexicon that cannot be guessed and generate hypotheses about the thematic content of the text. But unfortunately such is not always what is done in the RCEFL classes or in the EFL reading tutorial groups at different levels. It is found that tutors do not activate and use thematic strategies in the RCEFL lessons when students might be expecting them to do so. They behave like instructors while they should be effective teachers.

From the whole discussion it is obvious that the planning of an RCEFL lesson is a decision-making process that cannot disregard the knowledge available to the student on the theme of the reading passage. This is especially true for RCEFL tutorials in the university 2<sup>nd</sup> year at the department of English, and finds its basis (or explanation) in the cognitive processes of information processing involved in the activity of reading. It is a very complex process, because in the information processing (planning) the construct is as important if not more important than the given (text). Therefore, considering the importance of planning the lesson in teaching, it proves necessary to train or inform teachers, and to recommend that they analyse the components of the educational situation and furthermore take into account the role and the place of the TK in planning the RCEFL lesson.



## REFERENCES

- Adams, M. and Collins, A. (1979), A Schemata-Theoretic View of Reading in Freedle, R.O.(ed), *New Directions in Discourse Processing*. Norwood, NJ. Ablex.
- Anderson, N. (1999). *Exploring second language reading: Issues and strategies*. Boston, MA: Heinle&Heinle.
- Barnett, M. A. (1989). *More than meets the eye: Foreign language learner reading theory and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, H.D. (2001). Brown, H. D. "Teaching by principles," An interactive approach to language pedagogy. White Plains, NY: Addison Wesley Longman, Inc,
- Carrell P. (1990). Rôle des schémas de contenu et des schémas formels. In : Gaonac'h D. (coord.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, l'approche cognitive, coll. F, Le Français dans le monde, pp. 16-29, Paris, Hachette.
- Carrell, P. L. (1988a). Interactive text processing: Implications for ESL/second language reading classrooms. In P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 239-259). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *Modern Language Journal*, 73, 121-133.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles, De Boeck, collection Pédagogies en développement.
- Charmeux, E. (1975). *La lecture à l'école*, Paris, CEDIC.
- Cross, D. (1992). *A Practical Handbook of Language Teaching*. Prentice Hall.
- Devine, J. (1993). The role of metacognition in second language reading and writing. In J. G. Carson & I. Leki (Eds.), *Reading in the composition classroom* (pp. 105-127). Boston, MA: Heinle&Heinle.
- Dochy, F.J. R.C., & Alexander, P.A. (1995). Mapping prior knowledge: A framework for discussion among researchers. *European Journal of Psychology of Education*, 10(3), 225-242. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03172918>
- Eskey, D. (2002). Reading and the teaching of L2 reading. *TESOL Journal*, 11(1), 5-9.
- Fisher, D., & Frey, N. (2009). *Background knowledge: The missing piece of the comprehension puzzle*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Foulin, J. N. et Mouchon, S. (1999). *Psychologie de l'éducation*, Paris, Nathan.
- Gaonac'h, D. (2002). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Hatier/Didier.
- Greenall S. and Swan M. (1986). *Effective Reading, Reading Skills for Advanced Students*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, E., and Farhaby, H. (1982). *Research design and statistics for applied linguistics*, Newbury House, Rowley, Mass.

- Langer, J. A. (1984). Examining background knowledge and text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 19(4), 468-481. <http://dx.doi.org/10.2307/747918>
- Rumelhart, D. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In: R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer. (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smith, F. (1986). *Devenir lecteur*. Paris, Armand Colin.
- Smith, F. (1988). *Understanding reading* (4<sup>th</sup>ed.). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Stevens, K.C. (1980). The effect of background knowledge on the reading comprehension of ninth graders. *Journal of Reading Behavior*, 12(2), 151-154.
- Tra B. S. J. P. (2007) *La pédagogie de la lecture de l'anglais, langue étrangère, dans le secondaire en Côte d'Ivoire: Une étude de la qualité de la médiation et remédiation pédagogique de l'enseignant*, Thèse de Doctorat, Université de Cocody, Département d'anglais.
- Ur, P. (2007). *A Course in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Urquhart, A. H., & Weir, C. (1998). *Reading in a second language: Process, product, and practice*. New York: Longman.

**Extra-curricular activities as a strategy for the development of oral skills: the case of Alassane Ouattara University English Club**

**Dahigo Guézé Habraham Aimé**

*Enseignant-chercheur en didactique de l'anglais  
Université Alassane Ouattara de Bouaké  
gueze61@gmail.com*

**ABSTRACT:** English clubs are associations aiming at improving students' oral proficiency through extra-curricular language activities designed and conducted by students themselves as autonomous groups. Given the quality of the people leading the clubs and designing the activities (not trained for it), one might rightfully wonder if English clubs reach their objectives.

Taking as a case study the Bouake University English club, the present study purports to analyze through a qualitative approach, the impact of the latter on the students oral expression and make suggestions if necessary for the improvement of the impact of English clubs on students' oral performance.

**Keywords:** English club-extra-curricular activities-autonomous groups-oral proficiency

**Résumé:** Les clubs d'anglais sont des associations d'élèves ou d'étudiants dont l'objectif principal est l'amélioration de l'expression orale des membres. Etant donné que ceux qui animent ces clubs et conçoivent des situations didactiques ou des activités langagières sont exécutées par les membres dans le cas de l'Université Alassane Ouattara de Bouaké et d'autres institutions du supérieur en Côte d'Ivoire sont les responsables de ces associations, l'on pourrait s'interroger et à juste titre si ces clubs atteignent cet objectif.

Cette étude de cas fondée sur l'approche qualitative se propose d'étudier la question en vue d'y apporter une réponse et faire des suggestions si cela est nécessaire pour l'amélioration des approches didactiques et pédagogiques utilisées au sein de ces clubs.

**Mots-clé:** Club d'anglais-activités extra scolaire-groupes autonomes-expression orale

## **INTRODUCTION**

Extracurricular activities are student's experiences and activities that are not included in the formal educational curriculum. In this sense, an English club can be considered as part of these kinds of activities. Generally, during English club meetings, students discuss in English and English learning is at the heart of any activity. Thus, they seek the improvement of communicative performance in English which constitutes one of the aims of the club. Given that an English club is an association of students who use it to upgrade their learning of the language, it plays the same role as the classroom with different constraints. In addition, it is essentially geared to oral expression. One might therefore wonder how far an English Club achieves such an objective.

Exploring the English Club at the University of Bouake, as a case study, the present discussion purports to provide answers to the following question: What is the impact of the club on students' achievements in oral skills?

The objective of the study is to evaluate the role of an English Club as a post-teaching input opportunity for English learners to improve their oral performances. To reach such an objective, the study is essentially qualitative, for it involves subjective judgements. It consists of three major aspects. Firstly, a look at extra-curricular activities in the development of oral skills. Secondly, the research design and presentation of the data. Finally, the description and discussion of the findings.

### **1. Extra-curricular activities in the development of oral skills**

Many researchers have investigated on oral skills. As Richard and Rodgers (2014,p66) put it, "oral proficiency involves the mastering of several skills namely good vocabulary, good pronunciation, fluency and accuracy". In addition, investigating the various aspects of speaking in foreign languages. Furthermore, research indicates that grammar and pronunciation are important aspects of oral skills. They also assert that most people who learn to communicate fluently in a language, which is not their L1, do so by spending a lot of time in situations where they have to use the language for some real communicative purposes. In fact, many learners and teachers of English believe that extracurricular activities such as English clubs can enhance students' oral skills. Gibbons (2013) seems to support the same view when he says that "learning stems from a socialization process including group activities, interactions and communication". In other words, extracurricular activities built around debates and discussions and other genuine oral tasks can help improve students' communication skills. Yildz (2014) does not contradict Gibbon when he asserts that "these kinds of activities carried out in English create a good environment for second language learners and support the characteristics of approaches we apply in a foreign language learning process.". Talking about teaching materials (which are used as visual aids or reading passages at the English club), Howard (2015, p25) states that "interactions should inherently be part of language teaching materials". In other words, whatever the material used, it should trigger an interaction between the participants. It clearly appears that an English club provides an appropriate environment for students to continue to improve their fluency through debates. It is also the point of view of Virgiyanti

(2015,p3), when he asserts that through an English club, “English abilities of students get better” and he later adds that “The activities of the English club [are] mostly concerned with student's speaking ability while activities in the regular class focus more on the four skills of the English competence” (p5). O’Neill(2009, p67),for instance suggests that “teachers should encourage activities promoting oral skills”.

From what precedes, it is clear that English clubs can complement students’ learning process started in the classroom. But how far does the case of the English Club at the University of Bouake help its members to meet such a need?

## **2. Investigating the impact of Bouake University English Club on students’ development of oral skills**

This part of the work focuses on two major aspects: the research design; then, the presentation of the data and the main findings.

## **2.1. Research design**

The research question for the present study is to assess the impact of the English Club at the University of Bouake on its members' oral proficiency. To answer the question, we have chosen to undertake a qualitative research that consists of a sampling method and a use of appropriate research tools.

### **A/ Sampling method**

In the course of this study, the participants were students who regularly participate in the activities of the English club as members. And, through a random sampling, twenty-two students were selected from different study levels, that is, from Licence 1 to Master 2. Male students were eighteen while female ones were only four.

### **B/ Research techniques**

Due to the fact that the exams had already started at the time the study was conducted, and because the members were no longer regularly accessible for an interview, we used a questionnaire for data collection. The questionnaire was administered to students who freely accepted to cooperate and fill it. That situation has been a facilitating factor in the administration of the questionnaire. In addition, we made the questions easy by opting for yes/ no type of answers. The tool of research consists of three sections. The first one is 'Identification', the second one concerns the 'activities of the English club', and the last one is entitled 'Outcomes of the English club on participants' oral proficiency'.

After being piloted in the form of interview with the president of the club and the treasurer, we used it as a questionnaire because of the difficulty to gather students in an important number at the time of the study. In addition, the club members no longer met because of the exams. So, we had to use some members of the staff to reach them.

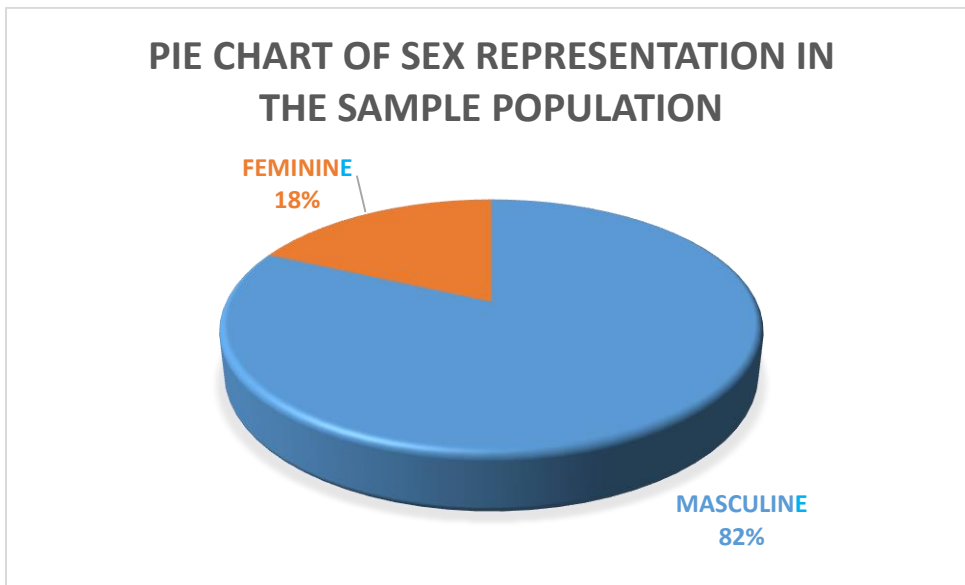
## **2.2. Presentation and analysis of the data**

For a better appreciation of the data, tables sustained by pie charts, are used for the presentation of the data.

### **A/ Characteristics of the sample**

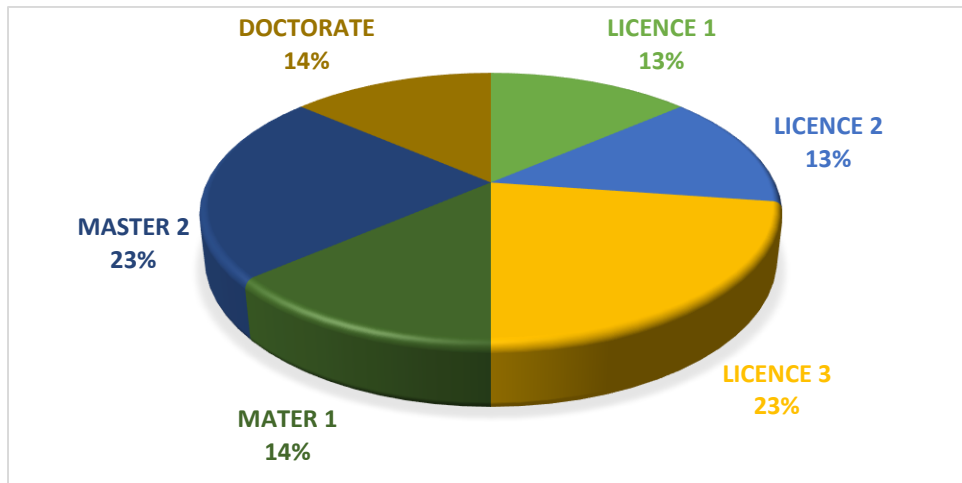
**Table 1:** distribution of the sample

<b>N= 22</b>	
<b>Male</b>	<b>Female</b>
18	4



**Table 2:** Repartition of the respondents according to the level of study

N=22					
Licence1	Licence2	Licence3	Master1	Master2	Postgraduates
3	3	5	3	5	3



**Table 3:** Number of females according to level of study

N=3				
Licence1	Licence2	Licence3	Master1	Master2
2	1	0	0	0

According to the tables and graphics above, attendance to the English Club activities is dominated by students of licence level followed by those of master degree. Those of doctorate degree are very few. Taking the representation of the two sexes, it is noticeable that there are both male and female participants. But there is a very low participation of female learners to the activities of the English Club at UAO. The data also reveals that the number of female participants decreases as one goes to the upper level.

In addition, attendance to the activities of the English Club is dominated by third-year students followed by those in Master. As for the representation of the two sexes, it is noticeable that there are both male and female participants. The data also reveals that the number of female participants decreases as the level goes high. Another significant finding is that a great number of the participants was already members of an English Club when they were at secondary school.

#### **-Presentation of the activities of the English Club**

In the first question of the questionnaire, the students were asked to list, according to their importance, four activities of the English Club that were thought to be suitable for the development of English oral skills. Given that the participants were twenty two (22), a list of eighty- eight (88) activities were expected. But only nine (9) respondents answered the



question. That is to say, only forty-one percent (40.90%) expressed their opinion making a list of thirty-six (36) activities.

For the analysis, all the activities will be grouped according to two criteria: activities dealing with the development of oral skills and those not directly linked to the development of oral skills. As drawn from the question, the data displayed in the following table show that six of the respondents listed “debate” as the most important activity organized at the English Club for the development of oral skills. “Debate” and “dialogues” appear three times each at the second place as the most frequent activities. The survey reveals that for the English Club members, songs are a great asset to develop their oral skills. Songs as an activity of the club was listed at the third place by three participants.

<b>TOTAL ACTIVITIES CITED= 36</b>			
<b>Activities favouring oral skills development.</b>		<b>Other activities</b>	
<b>Activities</b>	<b>Appearance</b>	<b>Activities</b>	<b>Appearance</b>
Debate	6	Grammar	2
Dialogue	3	Listening	2
Sketch	3	Games	2
Song	4	Vocabulary	2
Exposé	2	Meeting	1
Texts reading	2	Trips	1
One man show	3		
Oral presentation	3		
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>Total</b>	<b>10</b>

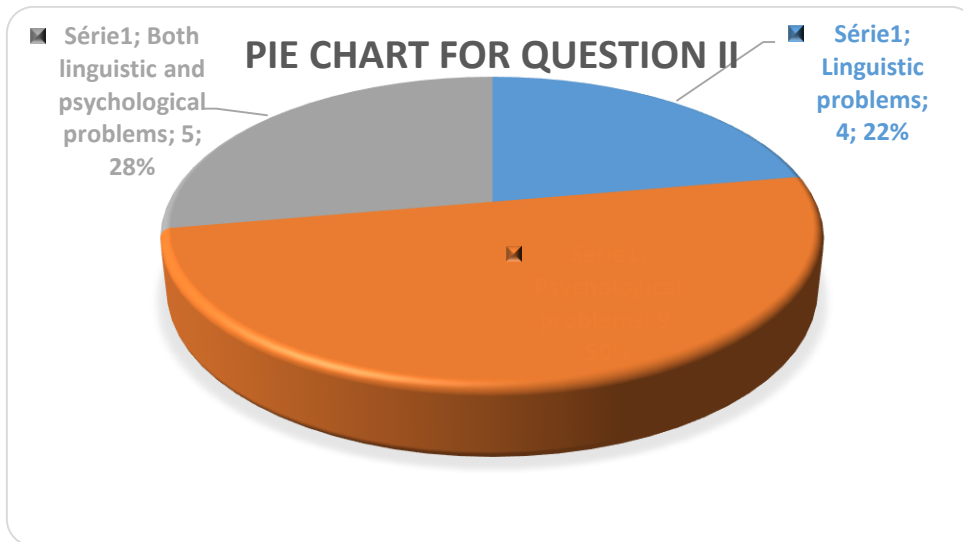
**Table 3:** Participants’ oral difficulties before joining an English Club

The second question of the questionnaire intends to know if the English Club participants faced oral difficulties before joining the Club. Three (3) possibilities of answers were given to the respondents. They had to choose between: No difficulties, few difficulties and a lot of difficulties. This question was leading to two (2) subsidiary questions. The first one aimed at identifying the type of difficulties. The second question was to know the reasons why the participants say they did not have difficulties.

Four (4) of the respondents say they did not face any difficulties before joining the English Club. All of the group started to attend the activities of English Club at secondary school. Twelve (12) others say they encountered just some difficulties in English oral production. And the remaining six (6) respondents recognized that before joining an English

Club, they were facing a lot of difficulties in their attempts to speak that language. The table and pie chart below recapitulates all the answers.

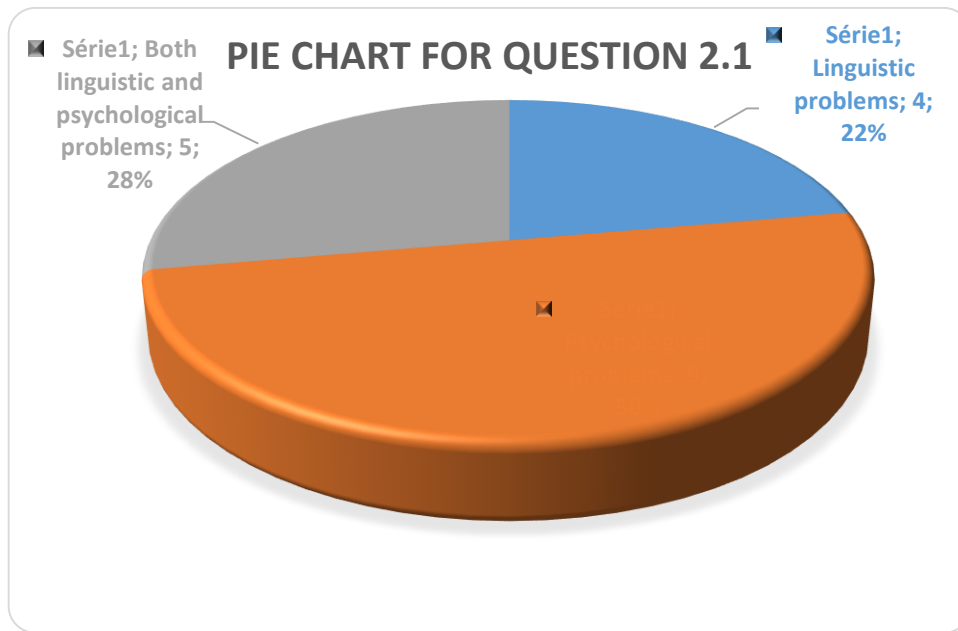
N=22		
No difficulties	Few difficulties	Lot of difficulties
4	12	6



**Table 4:** The type of difficulties faced by the learners before joining an English Club

The first subsidiary question of the second question of the questionnaire intends to discover which of the linguistics problems and psychological ones were affecting most the respondents who said they were facing difficulties to produce oral speech in English before joining the English Club. This population (N2) is made of eighteen (18) persons, that is 81.81% of the total respondents. Only four (4) of them said they faced linguistic problems while half of them said their difficulties were linked to psychological problems. The following table displays all the answers of this subsidiary question and the pie chart that follows is the graphic representation of these answers. As it can be noticed through these answers, psychological factors such as shame of making mistakes, influence of mates' good performance, shyness etc. affect a great deal learners' practice of oral English.

N2= 18		
Linguistic problems	Psychological problems	Both linguistic and psychological problems
4	9	5



**Table 5:** Oral skills of some respondents before joining the English Club

The second aspect of the second question of the questionnaire was addressed to the four (4) persons who claimed that they had good oral skills before joining the English Club. The question aims at discovering what made them become good at English. Among the answers that have been provided, three major points can be raised: a good command of grammar, use to listen to the BBC, watching English channels and the habit of taking the floor in front of large audiences.

**-Difficulties overcome thanks to the activities of the English Club**

The last question of the questionnaire was about the effective contribution of the English Club to overcome the difficulties listed in the previous question. The respondents were asked to list five (5) difficulties at the linguistic level and three (3) at the psychological level that have been overcome thanks to the activities of the English Club. Twenty-one respondents provided answers for the question. One (1) of the respondents did not answer to the question and thirteen (13) provided answers to the two aspects of the question. Five (5) respondents answered only the first aspect of the question while three (3) answered the second aspect of the question. Below are the different answers. The respondents are listed from 1 to 22 and their answers are presented in the same order. The blank spaces indicate that the respondent did not provide any answer at that level.

**Table 6:** Difficulties overcome at the linguistic level

N= 22					
Respondents	1 <sup>st</sup> difficulty	2 <sup>nd</sup> difficulty	3 <sup>rd</sup> difficulty	4 <sup>th</sup> difficulty	5 <sup>th</sup> difficulty
1.	Grammar	Spelling	Vocabulary	Eloquence	Fluency
2.	Spelling	Grammar	Vocabulary		
3.	Grammar	Vocabulary			
4.	Spelling	Phonetics			
5.	Vocabulary	Grammar	Spelling		
6.	Grammar	Vocabulary			

7.	Grammar	Spelling	Vocabulary	Reading	Listening
8.	Grammar	Vocabulary	Spelling	Reading	Fluency
9.	Reading	Spelling	Tenses	Grammar	Vocabulary
10.	Spelling	Vocabulary			
11.	Vocabulary	Spelling			
12.	Spelling	Vocabulary	Grammar		
13.	Grammar	Vocabulary	Listening		
14.	Vocabulary	Spelling			
15.	Fluency	Vocabulary	Grammar		
16.	Grammar	Vocabulary	Spelling	Reading	Writing
17.	Oral	Grammar	Vocabulary		
18.	Grammar	Vocabulary	Tenses		

Eighteen (18) participants expressed themselves about the linguistic benefits they gain by attending the activities of the English Clubs. Each participant was asked to indicate five language difficulties, then to organize them from one (1) to five (5) in the order that he has overcome them thanks to the English Club. The difficulties overcome by most respondents concern the inadequacy of Vocabulary cited by seventeen (17) out of eighteen 18 respondents. Then comes grammatical difficulties (14 respondents) and spelling problems (12 respondents).

**Table 7:** Difficulties overcome at the psychological level

N=22			
Respondents	1 <sup>st</sup> difficulty	2 <sup>nd</sup> difficulty	3 <sup>rd</sup> difficulty
1.	Shame to speak English in front of large audience		
2.	Shame to speak English in front of large audience	Frustration felt in front of mates having good command of the language	Fluency
3.	Accuracy		
4.	Shame to speak English in front of large audience	Fluency	
5.	Fear of making mistakes	Shame to speak English in front of large audience	Shyness
6.	Shame How different from 4, 7 and 8	Shame to speak English in front of large audience	Criticism of other participants in the activities
7.	Shame to speak English in front of large audience	Frustration felt in front of mates having good command of the language	Slowness
8.	Shame to speak English in front of large audience		
9.	Fear	Shame to speak English in front of large audience	

10.	Text comprehension difficulties		
11.	Oral difficulties		
12.	Shame to speak English in front of large audience	Fear of expressing one's ideas	
13.	Shame to speak English in front of large audience	Fear of committing mistakes	Fear to express one's ideas
14.	Lack of self confidence	Lack of good ideas	
15.	Shame to speak English in front of large audience	Fear to express one's ideas	
16.	Shame to speak English in front of large audience		

At the psychological level, sixteen (16) participants mentioned the difficulties they overcame thanks to the activities they attended at English Clubs. From their answers, it comes out that twelve (12) participants overcame their shame to speak English in public. Then comes the fear of making mistakes and be mocked at (7 participants out of 15). Finally four (4) participants indicated that they no more feel frustrated when they find mates performing better than them.

As it can be noticed, the investigation shows that the contribution of English Clubs to the development of oral skills is effective. As far as the reasons why students join English clubs, it comes out that that the problems undermining the development of English oral skills is more psychological than linguistic. In fact, the study shows that the major problems that prevent the learners from speaking English are: shame, fear of making mistakes and frustration.

### **Conclusion**

In a nutshell, it is clear that an English club plays a complementary role to what is done in the classroom. So it could be pedagogically advisable to encourage the creation of English clubs. In addition, it seems to us that English clubs can yield better results if they are accepted as post-teaching input, didactically organized and pedagogically supervised by a delegated teacher member of the English department staff.

**BIBLIOGRAPHY**

1. GIBBONS, P.A. (2003) 'Mediating Language Learning: Teacher interactions with ESL students in a content-based Classroom'. *TESOL Quarterly*, N°37:2
2. HALL, D. (1995) *Materials Production: Theory and Practise. Getting started: Materials Writers on Materials Writing*. Singapore: SEAMO Regional Language Centre
3. HOWARD, Jocelyn & MAJOR, Joe. (2005) 'Guidelines for Designing Effective English Language Teaching Material'. *Proceedings of the 9th conference of PAAL*, 101-109
4. KURNIAWAN, Dadang. (2013) 'The Effects of the English club Program on students' speaking achievement at the eighth year Students of SMP Negeri 1 Kota Cirebon, [www.e-journal.unswagati-crb.ac.id](http://www.e-journal.unswagati-crb.ac.id)
5. O'NEILL, S. (2009) 'EFL Proficiency and differences in Japanese secondary school students' views on the Need for Pedagogical Change. *International Journal of Pedagogies & Learning*, N°5:49-71
6. RICHARDS, Jack C., RODGERS, Theodore S. (2014) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
7. VIRGIYANTI, Diska, F. (2013) 'A Study on English Club as an Extracurricular Program at SMPN 1 Malang', [www.jurnal-online.um.ac.id](http://www.jurnal-online.um.ac.id)
8. YILDIZ, Y. (2015) 'The Key to Success in English Learning Can Be Involvement in Extra Curricular'. *International Journal of Thesis Projects and Dissertations (UTPD)*, N°3:24-28

EXAMINING THE RELEVANCE OF THE WRITING TASKS IN GFE FOR THE  
IVORIAN CBLT<sup>9</sup> CLASSROOM

KOUAME Koaténin

Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody-Abidjan, Département d'anglais

kkoatenin@gmail.com

(225) 08431706

ABSTRACT

This study aimed to analyse the writing tasks in the Ivorian English textbook Go for English (GFE) in the light of the principles of Competency Based Language Teaching (CBLT). The examination of these tasks on the ground of a checklist revealed five main weaknesses: the instructions are not always modularized; the outcomes are not made explicit; assessment is not continuous and ongoing; the tasks do not allow demonstrated mastery of performance objectives; and they are not individualized. Therefore, my suggestion to improve the writing tasks in GFE is fourfold: sequence the writing tasks in terms of specific behaviors to be achieved; use writing tasks that allow each learner to progress in the learning process toward some personal goals while completing the tasks; make the outcomes more explicit to learners so that they will have more insight into their relevance to life skills, and include clearly stated objectives in assessment.

Key words: Writing task, competency, CBLT, textbook, workbook, GFE

RÉSUMÉ

Cette étude avait pour but d'analyser les tâches d'expression écrite dans le manuel scolaire ivoirien d'anglais Go For English (GFE) à la lumière des principes de l'approche par compétence domaine des langues (APC- Langues). L'examen de ces tâches sur la base d'une grille a révélé cinq principales faiblesses: les instructions ne sont pas toujours modulées; les acquis ne sont pas explicites ; l'évaluation n'est pas continue ; les tâches ne permettent pas de démontrer la maîtrise des objectifs de performance ; et elles ne sont pas individualisées. Par conséquent, nos suggestions en vue d'améliorer les tâches d'expression écrite dans GFE tiennent en quatre principaux points: séquencer les tâches d'expression écrite en termes de comportements spécifiques à manifester; utiliser des tâches d'expression écrite qui permettent à chaque apprenant de progresser vers des buts personnalisés dans le processus d'apprentissage pendant qu'il accomplit la tâche; rendre les acquis plus explicites aux apprenants de sorte qu'ils s'imprègnent mieux de leur pertinence sur les compétences de vie, et intégrer aux tests d'évaluation des objectifs clairement exprimés.

---

<sup>9</sup> Competency-Based Language Teaching

Mots clés : Tâche d'expression écrite, compétence, Approche Par Compétence (domaine des langues), livre de lecture, livre d'activité, GFE.

## INTRODUCTION

Since the year 2000, many educational systems worldwide have undergone a shift from the pedagogy by objective to competency-based education (CBE). Auerbach (1986), Guskey (2005) and Richards (2006) among others have addressed the issue of CBE in terms of its principles and its implementation. Competency-based language teaching (CBLT), a branch of CBE, has also been the concern of such authors as Nkwetisama (2012), Saadi et al. (2016), and Montazeri et al (2014). Their developments relate to different dimensions of the implementation of CBLT in various contexts. These include the effectiveness of output, course design, assessment and teacher education. Addressing the issue of CBLT in our context, Kouassi (2015) wrote about the incidences of large class sizes on its implementation. Though his paper provides a contribution, it makes no allusion to the application of CBLT to the main language skills (reading, listening, speaking and writing). This article aims to fit this gap in the light of CBLT principles. Considering the principles of CBLT and taking account of the writing tasks proposed in GFE, I wonder whether they allow a successful implementation of this approach. More specifically, my paper is concerned with answering the following main question: To what extent are the writing tasks in adequation with the principles of CBLT? In order to answer this question, a checklist is used to analyse these tasks.

### I. Teaching writing in the CBLT classroom

#### 1.1. The principles of CBLT

In the words of Guskey (2005), cited by Wong (2008:2), CBLT is "...an educational movement that advocated defining goals in terms of precise measurable descriptions of the knowledge, skills and behaviors students should possess at the end of a course of study." This definition suggests a shift from knowledge-based education to outcome-based education. For Richards (2006: 41) "The characteristics of competency-based approach are the focus on the outcomes of learning as the driving force of teaching and the curriculum. He goes further as to cite Auerbach (1986) who identifies the following eight features as involved in the implementation of CBLT programs. They include successful functioning in society (training students to become autonomous individuals capable of coping with the demands of the world), life skills (teaching language as a function of communication about concrete tasks), performance-orientation (what students can do as a result of instruction), modularized instruction (Language learning is broken down into meaningful chunks with objectives



subdivided into narrowly-focused sub-objectives), explicitness of outcomes (public knowledge known and agreed upon by both learner and teacher), continuous and ongoing assessment ( Students are pre-tested to determine what skills they lack and post-tested after instruction on that skill), demonstrated mastery of performance objectives (ability to demonstrate pre-specified behaviors) and individualized, student-centered instruction (Objectives are defined according to individual needs) ( Richards, Op.cit.42-43)

All these principles suppose a connection of language to a context rather than teaching in isolation. Moreover, these contexts need to be authentic situations likely to be encountered outside the classroom. This quest of authenticity lies in the fact that CBLT is a practical social approach. Through the aforementioned characteristics, it is clear that in the context of CBLT, language is not a mere school subject, it is a tool of social development.

### 1.2: Writing in the CBLT classroom

According to Mrowicki (1986), CBLT tasks concern typical areas like job application, job interview or job schedules. These tasks involve learners in writing about real-life facts. Drawing from Benson (2001), Wong (2008) suggests writing tasks which include writing drafts, revising them, summarizing, paragraphing and synthesizing. She illustrates her view by explaining how writing a journal requires a personal reflection, recallings, mnemonics, organization of ideas, evaluation of learning process, self-access to online English enhancement websites and informal writing style. Mustadi (2012) posits that the construction of a written narrative text requires the teacher to take his learners through four main steps: Building the field knowledge (an explanation of the theoretical considerations and the layout), modeling the text (showing an example of narrative text to raise the learners' awareness), taking learners into a joint construction of text, and involving them in independent text construction. Through these developments, the constructivist and cognitive dimensions of CBLT clearly stand out.

## II. Theoretical framework

This reflection is rooted in two main theories: constructivism and the cognitive theory of writing. Constructivism is a reflection trend interested not only in the processes of learning, but also in the building of knowledge. It has three dimensions, cognitive, interactional and social. For Piaget, the leading figure of the cognitive trend, the construction of new knowledge depends on the readiness of the learner's mental structures which allow it. Indeed, he asserts that intellectual development, which according to him, is universal and fulfilled by stages, is an internal and autonomous process that is almost not influenced by external effects, particularly

those of teaching. With Lev Semionovitch Vygotsky<sup>10</sup> as proponent, the social dimension insists on the mediation of the adult as a central role in the cognitive development of the child. Leaning on the works of Vygotsky, Jerome Bruner (1996) has developed a model based on the interaction between the child and the adult. Cognitive theory of writing, whose main figures are Flowers and Hayes<sup>11</sup>, was born from the researches in cognitive science in the 1970s. This theory sees the text producer as committed in a constant process of problem-solving during which he seeks to harmonise tensions and to overcome constraints. It is concerned with helping student writers have a cognitive representation of what they are writing about.

This study aims to analyse writing tasks proposed in GFE in the light of the CBLT principles. The two main constituents, that is, CBLT and writing are in congruence with the aforementioned theories. Constructivism encourages individual mental development and social and contextual learning which constitute the foundations of CBE in general and particularly CBLT. Cognitive theory of writing is concerned with the mental processes that occur during text production. In the framework of CBLT, this theory helps understand the ability of learners to have a good portrayal of topics and facts necessary for the completion of the tasks during each module of training.

### III. EXAMINING THE WRITING TASKS IN GFE IN THE LIGHT OF THE PRINCIPLES OF CBLT

#### 3.1: The GFE series

The GFE series comprises seven textbooks corresponding to the seven levels of the Ivorian secondary school system. All the textbooks and the workbooks that accompany them have the same structures no matter the level. The textbook GFE 4e, the one I am interested in, consists of 96 pages including texts, images, tables and charts. The 12 units contain tasks and activities designed around vocabulary, grammar, reading, writing, speaking and listening. GFE combines traditional methodology with communicative language teaching to develop students' communicative skills. My analysis focuses on the workbook which accompanies GFE 4e. It consists of 111 pages that cover the 12 units of the textbook. In addition, it contains the following techniques of task setting: gap-fillings, matchings, puzzles, multiple choice questions and guided and non-guided writings. As for the tasks, they are framed around vocabulary, grammar, reading, writing, speaking and listening at the image of the textbook.

#### 3-2. Methodological approach

---

<sup>10</sup> 1896-1934. Russian Psychologist, philosopher and educationalist, he is the proponent of social constructivism.

<sup>11</sup> Linda Flower and John Hayes are respectively Professors of Rhetoric and Psychology at Carnegie-Mellon University, USA. They have developed the cognitive model to the teaching of writing.

A qualitative approach essentially made of content analysis is used for the analysis of GFE. The analysis is made on the ground of the set of criteria in the following checklist.

- 1- Do the writing tasks in GFE focus on successful functioning in society?
- 2- Do the writing tasks in GFE focus on life skill?
- 3- Are the writing tasks in GFE task or performance oriented instruction?
- 4- Are the writing tasks in GFE modularized instruction?
- 5- Are the outcomes of the writing tasks in GFE made explicit?
- 6- Is the assessment continuous and ongoing?
- 7- Do the writing tasks of GFE give way to a demonstrated mastery of performance objectives?
- 8- Are the writing tasks in GFE individualized, student-centered?

### 3-3. Examining the writing tasks in GFE

#### 3-3.1. The strengths

The strengths of the writing tasks in GFE, in the light of CBLT principles, lie essentially in their focus on successful functioning in society and life skills. Most of the writing tasks are student-centered as illustrated on pages 12 and 22. These tasks are designed to be accomplished individually. The aim is to allow the learners to produce a text through the guided activities. These range from structural or linguistic to communicative ones. The instruction in the task of page 12 is as follow: “Your mother was sick last week, so your aunt did all the housework for her. Describe the different things she did, mentioning when and how she did them. With the leading activity, matching, learners have to match each of the verbs in column A with the correct element in column B. The second activity is the gap-filling. It requires the learners to complete the proposed sentences with the available prepositions and verbs. Finally, the learners reach the stage of composing which involves them in the suggested topic. The strengths of this task stand in four points. Firstly, the topic itself presents an advantage in the sense that it helps the learners have a mental representation of physical suffering which requires a manifestation of assistance and solidarity. Secondly, it allows them to identify the social values of assistance and solidarity. Thirdly, it enables them to appropriate some linguistic competences that can allow them to address these values. Fourthly, the task permits the learners to use these linguistic competences to write on the identified social values.

The instruction of the task on page 22 invites the learners to write down as many ideas as they can why some pupils bully others. This task presents three main benefits. First, it allows the learners to be aware of the practice of bullies which is a social phenomenon usually

practiced at school. Furthermore, the attention of the learners will be attracted on other social immoralities and the necessity to develop moral values such as respect and tolerance. In addition, this awareness-raising goes necessarily through a cognitive representation of what bullies are and the harms they represent. Finally, the task grants the learners the opportunity to develop some adequate linguistic skills for the production of a text based on these moralities.

### 3.3.1 The weaknesses

The writing tasks in GFE present some weaknesses regarding the principles of CBLT: the instructions are not always modularized; the outcomes are not made explicit; assessment is not continuous and ongoing; the tasks do not allow demonstrated mastery of performance objectives; and the instruction is not individualized;

Modularized instruction refers to instruction which is divided into many sequences that follow a logical progress. Most writing tasks in GFE do not display such features as illustrated in the aforementioned task of page 22 and task 3 of page 66. The first task is not sequenced at all. The learners have to write a text about the reasons why some pupils bully others. The instruction to the second task is as follows “write a letter to Aicha and suggest what she should do about her fear of moths. This instruction leads the learners straight to the production of text. It does not mention the stages through which they have to move in order to achieve.

Explicit outcomes correspond to what the learners gain from the completion of the task. They are specified in terms of behavioral objectives which relate to life skills. These kinds of objectives lack in many of the GFE tasks as one can notice on the already quoted pages 14 and 22. With the task on page 14, for example, there is no behavior to be achieved be it explicitly or tacitly. On the contrary, it is a mere knowledge-based task. Even with the task on page 22, although the fact of writing down reasons why some pupils bully others makes a tacit allusion to some moral social behaviors like respect and tolerance, they are not that obvious. Indeed, some learners might simply elicit the reasons without drawing for themselves the subjacent morality. Therefore, with these two tasks, there is no explicit behavior to be mentally represented or to be overtly concerned by while making the written production. The task on page 14 should not only target a written composition, but it could also include a behavior to be achieved and added in the personal behavioral assets. As for the task on page 22, it could be reframed like this: “Write down as many reasons why some pupils bully others. What do you think about such behaviors and make some suggestions to put an end to this misconduct”. Moreover, a few topics of teenage interest exist in the textbook, but they are not targeted as behaviors to achieve or to reject. Indeed, the topics around which knowledge is supposed to be built are sometimes far-fetched ones and not in the interests of the students who are aged

between 13 and 15 years. For example, in unit 5, instead of talking about Samory, Soundjata and Abla Pokou who are heroes but for other centuries, this chapter could be about some contemporary heroes known by the learners. In addition, some important themes of teenage interest like hacking, cheating and sex lack in the book. The topics which are not in the interest of the learners because of the gaps of generation might hinder them from acquiring the behaviors necessary for their age.

Continuous and ongoing assessment supposes that the learners are pre-tested to determine their lacks in terms of skills and post-tested after instruction on that skill. Thus, if they do not achieve the targeted competency, they keep on working on the objective and are tested again. As for the writing assessments in GFE, they do not follow this outline as illustrated on page 13. Firstly, they intervene only at the end of the lesson as homeworks. Secondly, there are no pre-evaluations at the beginning. Thirdly, they do not focus on individuals. This means that the teacher does not evaluate the written productions to check their individual competencies. He rather does it for the assessment of the general understanding of the instruction given. As a consequence, there will be no need to work on the objective again for further assessments. In other words, the assessment of writing is not continuous; which means it does not follow the principles of CBLT. For instance, the instruction of the above quoted assessment task is the following: “With your notes, write a paragraph on the housemaid’s day (My translation)<sup>12</sup>. This task is not likely to help learners build many competencies. Though it invites them to write a paragraph, they do not build other competencies. In the same way, they have only one representation in their minds. It is worth noticing that the task is not realistic for all the students, because not all of them have housemaids at home. So they could be asked to write about their mothers or the persons playing the role of mothers at home, and qualify them.

Process of demonstrated mastery of performance objectives mean that rather than the classical testing and marking, assessment is based on the ability to demonstrate behaviors. In other words, students are assessed practically as in real life. The tasks used for assessment in GFE do not have such a focus. Instead, they are some ordinary tasks that simply check the learners’ intake as one can see on the aforementioned page 13, and on page 37. With the task on page 13, writing a paragraph on the housemaid’s day is not the performance of a competency that can be useful in the society. In addition, the focus is on the daily domestic chores of the housewife. The task on page 37 asks the learners to write in some lines about a battle they know, for instance the war between Samory Toure and his enemies. Like many other tasks in the textbook, this one is designed in a communicative framework, but it remains an abstract topic

---

<sup>12</sup> Original instruction : Avec tes notes, rédige un paragraphe sur la journée de la servante.

which does not give the impression of a real life performance. Moreover, it does not contain social competences to be achieved. On the one hand, the battle of Samory happened more than 100 years ago; which means it is a remote and far-fetched history. On the other hand, by telling the war of Samory, the learners might acquire the competency of narration writing. However they do not build a competency that enables them to do something practical in the society. Consequently, the writing assessment tasks of GFE are not a demonstrated mastery of performance objective.

In an individualized instruction, objectives are defined according to individual needs. Throughout the textbook, no single task gives a sign of individualized instruction. On the contrary, they target all the students at the same time. The objective is always a global one and not individual-focused as encouraged by CBLT. For example, on page 66, the writing task invites the learners to write a letter to Aicha, suggesting her what she should do about her fear for moths. On the one hand, writing a friendly letter might not be the need of all the students. In spite of that, they are all required to write her the same letter. On the other hand, by experience when it comes to feedback, a few learners, generally less than ten, are selected to read their pieces of writing. The corrections given to these few writings are supposed to concern all the other writings. Owing to this description, I can conclude that the writing tasks in GFE are not individualized as required by CBLT.

#### 3.4: Concluding remarks

Two main lessons can be drawn from this analysis. On the one hand, in spite of the recognized values of GFE, there still exist some weaknesses that need to be addressed with special care. Moreover, the strengths of GFE reside essentially in their focus on successful functioning in society. In fact, the tasks which are divided into activities (vocabulary, grammar and composition) present three main advantages. Firstly, this stratification allows the integration the basic linguistic competences needed for the construction of a text. Such a procedure is a tremendous opportunity given to the learners to construct their own knowledge. Secondly, they contribute to the mental development through the representation of the different social facts directly or tacitly evoked. On the other hand, their aforementioned weaknesses suggest that the tasks refer to abstract contexts, unrealistic situations and social skills which are under expressed. The outstanding importance of these points in the implementation of CBLT leads to the conclusion that the writing tasks in GFE are globally not relevant. Therefore, on the basis of the theoretical framework of this study and my own experience as a secondary school teacher of English, I suggest that the future versions of the textbook GFE take into account the following three features. First, the writing tasks should help learners learn how to

write while developing social competencies. This implies the need to train teachers to a better exploitation of such tasks. Secondly, the learning tasks and the ones used for assessment should allow autonomous learning and more involvement in the achievement of personal goals. Thirdly, more emphasis should be on problem solving rather than mere completion.

### Conclusion

The aim of this study was to analyse the writing tasks in the Ivorian English textbook Go For English in order to see the extent to which they allow successful implementation of CBLT. My main preoccupation was as follows: Considering the principles of CBLT and taking account of the writing tasks proposed in GFE, I wonder whether they allow a successful implementation of this approach. More specifically, my paper was concerned with answering the following main question: To what extent do the writing tasks in GFE fit the principles of CBLT? The study was carried out under the theoretical framework of constructivism and the cognitive theory of writing. To achieve my goals, I proceeded by a content analysis of the writing tasks of Go For English and its workbook. The main lesson drawn is that despite the recognized values of GFE, there still exist some insufficiencies that need to be addressed with special care. In other words, the tasks of GFE are thoroughly not relevant for the implementation of CBLT. Therefore, on the basis of the theoretical framework of the study and my experience as secondary school teacher, my suggestions for the future revisions of the textbook are three-fold. First, the writing tasks should help learners learn how to write while developing social competencies at the same time. This implies the necessity to train teachers to a better exploitation of such tasks. Secondly, the learning tasks as well as the assessment ones should be oriented toward performance. Thirdly, instead of being mere completions, the tasks should be rather problem-solving ones. The main weakness of this work is the absence of judgment of other practitioners. I feel that further reflections in the field might focus on a deep investigation of teachers' and learners' perceptions of the proposed writing activities in the Ivorian first cycle English textbooks.

BIBLIOGRAPHY

- AUERBACH, E.(1986). Competency-based ESL: one step forward or two steps back? *TESOL Quarterly*. Vol. 20, N°3. Pp 411-430
- BATANEH, K. B. and TASNIMI M. (2014). “Competency-based language Teaching”. *Express*: Vol. 1, N°7. Available on: [www.express-journal.com](http://www.express-journal.com)
- FLOWER, L. and HAYES John R. (1981). “A Cognitive process theory of writing. College composition and communication ”. *National Council of Teachers of English*. Carnegie Mellon University, USA. Vol 32, No 4. PP 365-387
- GRIFFITH, W. I. and HYE-YEON L. (2014). “Competency-based language teaching in Mexico”. *MEXTESOL JOURNAL*. Vol. 38, No 2. Pp 1-9
- GUSKEY, T. R. (2005). “Mapping the road to proficiency”. *Educational Leadership*. Vol 63, N°3. Pp 32-38
- KOUASSI, J. (2015). “CBLT in the large classes of Ivorian secondary schools: Problems and solutions”. *LIENS-Fastef, UCAD*, N° 19. Pp 106-123
- MONTAZERI et al. (2014). “Competency-based language curriculum in focus”. *International Electronic Journal*. Vol. 2, N° 3. Pp 1-11
- MONTGOMERY, M et al. (1999). *Go For English 4<sup>e</sup>. Workbook. Nouvelle Edition*. Macmillan Education Ltd /N.E.I/ EDICEF
- MUSTADI, A. (2012). *Communicative Competence Based Language Teaching: An English Course Design for PGSD*. Universitas Negeri Yogyakarta, 148 pages. Available on: [Staff.uny.ac.id/.../modul%20%20communicative%20competenc...](http://Staff.uny.ac.id/.../modul%20%20communicative%20competenc...)
- NKWETISAMA, C. M. (2012). “The competency-based approach to English language education and the walls between the classroom and the society in Cameroon: pulling down the walls”. Finland: *ACADEMY PUBLISHER*. Vol 2, N° 3. Pp 516-523
- NUNAN, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston, Heinle & Heinle 330 pages
- SAADI, M et al. (2016). Competency-based English teaching and learning: Investigating the learning experience of Islamic Azad University Teachers in Iran. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*. Vol.3, Issue 1
- WONG, R. M. H. (2008). “Competency-based English teaching and learning: Investigating pre-service teachers of Chinese’s learning experience”. *Porta Linguarum* N° 9. Enero 2008, Pp 179-198



**LINGUISTIQUE**

## **Le lexique publicitaire en Côte d'Ivoire : un terreau de création lexicale et d'emprunts ?**

**Bi Tié Benjamain IRIE**

Assistant

Université Alassane Ouattara de Bouaké

iriebi.tie@gmail.com

**Résumé :** En Côte d'Ivoire, pays francophone d'Afrique, l'on peut dire que des discours de campagne électorale aux discours journalistiques, en passant par le discours publicitaire, les productions discursives chez certains locuteurs constituent un terreau de création lexicale. Plusieurs types de discours sont intéressés par ce phénomène linguistique. La réalité est évidente en ce qui concerne le dernier type de discours mentionné, d'autant plus que son usage est quasi quotidien et proche de la population à cause de sa finalité commerciale. Mais au-delà de cette finalité, l'on pourrait se demander si ces innovations lexicales ne peuvent finalement pas remplir d'autres fonctions dans la société. Tout en examinant les différentes formes de ces constructions linguistiques introduites par la publicité, le présent article se consacre aux problèmes que pose l'intrusion des mots issus des langues locales (ou nationales) dans les textes ou affiches publicitaires diffusés en français en Côte d'Ivoire.

**Mots clés :** Publicité, création lexicale, emprunts, interprétation.

### **Introduction :**

Le discours publicitaire constitue, pour le citoyen moderne, la production langagière médiatisée la plus récurrente. Son usage est quasi quotidien et proche de la population, certainement à cause de sa finalité commerciale. En effet, dès que l'on évoque le vocable 'publicité' l'Homme du XXI<sup>e</sup> siècle pense immédiatement à cette activité qui consiste à vanter les mérites et qualités d'un service ou produit. Pour lui, le but principal est de l'inciter à acheter le produit vanté ou à déboursier de l'argent pour bénéficier du service proposé par la publicité. Mais, bien d'études ont montré aujourd'hui que cette activité a plusieurs fonctions dans la société. Tantôt ces fonctions se réduisent à sa finalité commerciale ; tantôt elles dépassent les frontières de cette fonction première pour franchir celle de socialisation.

La publicité se présente dès cet instant comme une activité multifonctionnelle. Pour Kouakou Kouamé (2014 : 114), par exemple, « Le fait publicitaire ne relève plus d'un seul *telos*, il déborde largement du simple argumentaire commercial qu'on lui a longtemps collé ». En effet, au-delà de cette fonction commerciale, la publicité, pour le citoyen d'aujourd'hui, se pose comme une référence, mieux, une toile de fond à travers lequel il découvre un nouvel univers de signes<sup>13</sup>. Ces signes lui communiquent de nouvelles habitudes, non pas seulement culturelles mais également linguistiques. La publicité devient, pour ainsi dire, un "grand

---

<sup>13</sup>K. Kouamé « La publicité, moteur sémiotique : quel apport à la politique de socialisation plurilingue en Côte d'Ivoire » *Revue de L'ILENA* (Vol. 1, N°14), Abidjan, 2014, PP 113-130, utilise le vocable "moteur sémiotique" pour décrire cette fonction.

véhicule'' de communication de valeurs. C'est d'ailleurs ce que nous apprend Andrea Simprini (1995 : 4) à travers ses recherches sur les fonctions de la ''marque'' dans la publicité. Selon elle, « La marque entre en communication avec les consommateurs et leur propose de partager des valeurs ». Ici, comme on peut s'en apercevoir, la fonction commerciale n'est pas mise en avant, mais celle de la communication, du partage accomplie par la publicité. Cette idée n'est en réalité que le prolongement d'un point de vue que Simprini (1992 : 5) admettait déjà quelques années plutôt lorsqu'elle citait Barjansky et Krief<sup>14</sup>: « *La marque moderne n'appartient plus à l'univers du commerce, mais à celui de la communication* ».

Bien plus qu'une simple activité commerciale, la publicité, à travers les marques et les produits dont elle vante les images, constitue un ''moteur sémiotique'' incontestable. Elle invente des concepts qu'elle véhicule à travers des formes linguistiques quelques fois inédites. Aussi, dans son désir de rester proche du vécu quotidien de la population à laquelle la publicité s'adresse, s'efforce-t-elle de partager les aspirations de ce groupe social. Il se pose donc la question de savoir comment elle parvient à animer efficacement cet univers de communication constitué de consommateurs à captiver par la promotion des produits et des services proposés dans le discours publicitaire.

A la lumière de ce qui précède, le discours publicitaire, dans sa construction, doit obéir à plusieurs contraintes. Il est donc insuffisant de lui coller l'unique étiquette de l'impérialisme marketing pour la qualifier car la publicité est aujourd'hui un maillon important de la production et la diffusion des discours dans la société. Aussi serait-on tenté de se demander si la publicité prête des mots nouveaux à la communauté linguistique ou si, pour se construire, elle se laisse influencée par les tendances véhiculées dans la société, à travers les productions langagières. Ce questionnement laissant transparaître une hypothèse à double orientation est le point de départ de notre réflexion dans cet article, dont le titre reste justement à l'interrogatif. Pour décrypter cette interrogation, nous nous proposons d'examiner les caractéristiques du lexique publicitaire propre à la Côte d'Ivoire.

Ce choix n'est pas anodin. En effet, pays francophone d'Afrique subsaharienne, la Côte d'Ivoire enregistre au fil des années des structures linguistiques des plus fantaisistes dans les discours publicitaires. La multiplicité de ces formes linguistiques et leur caractère quelque peu surprenant nous amènent à formuler les interrogations qui suivent. Comment les créations lexicales se produisent-elles dans le discours publicitaire en Côte d'Ivoire ? Obéissent – elles aux processus de création répertoriés par les théories lexicologiques ou sont-elles le seul fait d'emprunts linguistiques ? Les créations lexicales du discours publicitaire ne sont-elles pas, finalement de simples reproductions des mots du discours social ? Ou à contrario, ne sont-elles pas ces créations lexicales qui enrichissent le discours social ?

Pour réaliser cette étude, le cadre de référence mobilise les approches sémiologiques et textuelles de la création lexicale esquissées par Christophe Gérard (2011). Elle verra non seulement comment ces créations lexicales se manifestent dans leurs différentes formes à travers le discours publicitaire, mais elle examinera aussi les rapports qui s'établissent ainsi entre ce dernier et le discours social.

## **I. Cadre théorique de l'étude : approches sémiologiques et textuelles de la création lexicale**

---

<sup>14</sup>Barjansky, M. et Krief, Y., « La marque, nature et fonctions », *Cahiers de l'IREP*, Paris, 1984, PP 5-79.

Les recherches consacrées aux créations lexicales se sont effectuées dans plusieurs cadres théoriques selon différentes approches. Mais pour, Christophe Gérard (2011 : 2), « les approches de la création lexicale se laissent ramener à deux grands ensembles conceptuels : celles qui relèvent d'une problématique du texte et celle qui relèvent d'une problématique du signe ». Le chemin se trouve ainsi baliser dans ce postulat quant aux orientations concernant la réflexion sur les créations lexicales. D'une part, il faut pouvoir rendre compte de l'aspect sémiologique de ces "innovations lexicales", et d'autre part clarifier la situation textuelle dans laquelle elles prennent forme.

### 1.1.L'aspect sémiologique des créations lexicales

Le modèle sémiologique des créations lexicales a trait chez Christophe Gérard (Id. : 2) au "terme fédérateur" *la formation des mots* (existant, nouveaux ou possible)<sup>15</sup>. Il est donc question d'inventorier l'ensemble des procédés morphologiques qui permettent de décrire la formation de ces *innovations lexicales*. Les plus évoqués sont l'affixation, la conversion et la composition. A cette liste s'ajoutent « les opérations non dérivationnelles (mot-valise, apocope, réduplication) et sémantiques correspondant aux tropes de la rhétorique (synecdosque, métonymie, métaphore) ». Bien que cette typologie paraissent aussi exhaustive et raisonnée, il faut reconnaître avec Christophe Gérard qu'elle ne consiste « qu'à identifier les *techniques* sans pouvoir rendre compte ni de l'*activité créatrice* du sujet parlant ni du *phénomène* concret de la création lexicale... » (Id. : 3). Or, selon Gévaudan et Koch (2010 : 121) « tout changement linguistique présuppose une innovation dans le discours » ; d'où la prise en compte des aspects textuels des créations lexicales.

### 1.2. Les aspects textuels des créations lexicales

L'une des questions laissée en suspens par les approches sémiologiques dans le traitement des créations lexicales, c'est celle d'envisager « la créativité langagière dans sa pleine dimension communicationnelle » (C. Gérard, 2011 : 6). En effet, dans les années 1970, des disciplines de cette obédience comme la sociolinguistique, la pragmatique et la linguistique textuelle vont donner un souffle nouveau dans l'étude des créations lexicales. Aussi, avec Peschel (2002)<sup>16</sup>, que cite Gérard (Id. : 7), sera-t-il mis en avant « l'idée que toute création lexicale ne fait sens que pour le texte qu'elle constitue et dans la situation de communication où elle est exprimée et interprétée ».

La tâche ici est de situer la corrélation qui existe désormais entre le nouveau signe créé et son contexte communicationnel d'utilisation. Cette démarche vient du postulat que « le texte étant un contexte primordial, la compréhension d'une création lexicale peut totalement reposer sur les éléments d'interprétation exprimés par le texte ». Dès cet instant, il faudrait prendre en considération les motivations sous-jacentes à l'origine de ces innovations lexicales mais également les éventuels effets qu'elles produisent. La publicité semble bien être "le terreau",

---

<sup>15</sup> Pour plus de détail sur l'historique de l'ensemble de ces approches, C. Gérard nous renvoie à Sylvain Auroux: *Histoire des idées linguistiques* 3, Sprimont : Mardaga, 2000 et à " la révolution morphologique" de Jean Rousseau, article paru dans la même revue que celle du précédent auteur.

<sup>16</sup>Le travail de Corinna Peschel s'inscrit dans le cadre de la germanistique allemande. Peschel Corinna: *Zum Zusammenhang zwischen Wortneubildung und Textkonstitution*, Tübingen: Niemeyer, 2002.

cette terre fertile d'où émanent toutes ces créations ; la motivation étant toute trouvée : faire effet par son caractère inédit. Mais, examinons d'abord les différentes formes de ces créations lexicales rencontrées dans le discours publicitaire ivoirien.

## II. Les différentes formes de créations lexicales rencontrées

Les innovations lexicales rencontrées dans le lexique publicitaire en Côte d'Ivoire exploitent les formations morphologiques les plus traditionnelles. Cependant, c'est la formation par affixation qui est la plus usuelle dans notre corpus. Cette observation se justifie certainement par le fait que « l'affixation est le procédé auquel on a le plus souvent recours pour la formation des mots du français... » (André Dugas, 1990 : 24).

### 2. 1. Les créations par affixation

L'affixation est le procédé morphologique qui consiste à adjoindre un morphème à une base lexicale pour créer un mot nouveau. Lorsque cette adjonction est antéposée l'on parlera de préfixation. Dans le cas où l'affixe est postposé c'est un suffixe. En ce qui concerne le corpus de notre étude, seules les créations par suffixation ont été répertoriées, comme on peut l'observer dans les exemples ci-dessous.

- 1- Compal, expert en *fruitologie* ;
- 2- Faut laisser *affairage* au gaou ;
- 3- *Bockinou* ;
- 4- *Paquinou* obligé avec number one.

Avec ces quatre premiers exemples, on le voit bien, plusieurs types de dérivatifs préfixés servent à créer de nouveaux mots dans le lexique publicitaire analysé ici. En (1) et en (2) les préfixes utilisés (-*logie* et -*age*) sont bien admis en français. Leur origine est d'ailleurs bien connue. D'après le Grand Robert<sup>17</sup>, -*logie* vient du grec -*logia* « théorie », de *logos* « discours », et entre dans la composition de nombreux mots de formation française ou empruntés du latin, du grec et d'autres langues modernes tel que l'anglais : -*logy* et l'italien : -*logia*. Le suffixe -*age* vient également du latin *aticus*. Selon A. Dauzat (1947 : 68), c'est un « suffixe populaire qui tend à prendre une valeur vulgaire ou péjorative (bavardage, commérage, tripotage...) sauf dans quelques mots comme badinage, marivaudage ».

En ce qui concerne le suffixe -*inou* rencontré dans les deux derniers exemples de la série, il faut dire que son usage relève de l'inédit pour la langue française. En effet, c'est un suffixe qui vient de la langue baoulé, une langue ivoirienne de la famille linguistique kwa. Son usage fait cas ici d'un type d'amalgame linguistique d'autant plus qu'il n'est pas, du moins pas pour le moment, reconnu que la langue baoulé fournisse des affixes à la langue française, comme le font les langues indo-européennes. C'est dire que le lexique publicitaire ivoirien est un lexique « en mouvement » (Fabienne Cusin-Berche, 1999 : 5-26). C'est un lexique qui passe librement d'une langue à une autre par ce jeu d'amalgame morphologique. Ce mouvement se retrouve également à travers les autres procédés d'innovation lexicale que nous évoquons dans les paragraphes suivants.

---

<sup>17</sup> Il s'agit de la version électronique du Grand Robert de la langue française, consulté à partir du CD-ROM de la deuxième édition de 2005 dirigée par Alain Rey. [www.legrandrobert.com](http://www.legrandrobert.com).

## 2. Les compositions

Les mots composés utilisés dans le lexique publicitaire en Côte d'Ivoire sont de deux ordres. Il y a des composés créés avec des mots d'origine française et des composés réalisés par l'amalgame de deux langues.

- 5- **Coqivoire**, le bon poulet à déguster en toute confiance ;
- 6- **Carowhite**, soins clarifiant à l'huile de carotte ;
- 7- **Clarabel, le secret de la beauté.**

Si l'exemple (5) fournit un cas de composé réalisé sur la base de deux mots français (coq et ivoire), l'exemple (6), en plus d'être créé par l'amalgame du français (carotte) et de l'anglais (white), présente le cas d'un 'mot-valise' (André Dugas, 1990 : 26)<sup>18</sup>. Dans l'exemple (7), *Clarabel* est une composition issue de l'adjonction d'un nom propre de personne *Clara* et d'un adjectif qualificatif *bel*. Les exemples de composés rencontrés peuvent être issus de l'anglais, pour les deux morphèmes composant le mot nouveau. C'est ce que les exemples (8) et (9) illustrent ci-dessous.

- 8- **Soft skin**, bien dans sa peau bien dans sa vie ;
- 9- **Dream cosmetic**, un savon pas comme les autres.

Il s'agit ici de la publicité de deux produits cosmétiques dont les noms sont donnés en anglais, bien que le texte de diffusion soit dit en français. Alors, l'utilisation répétée de ses mots nouveaux dans le discours quotidien des usagers finira par faire entrer ces unités linguistiques comme des lexèmes authentiques du français. Week-end, emprunté de l'anglais n'est-il pas admis dans le dictionnaire français comme une entrée lexicale ? Cela introduit ainsi le phénomène d'emprunt linguistique comme une autre source ou un autre procédé de création lexicale.

### 2. 3. Les emprunts

Déjà avec les exemples (8) et (9), il est clair que l'emprunt est un procédé indéniable de création lexicale. Toutefois, il convient de signaler que l'anglais n'est pas la seule langue d'emprunt présente dans le lexique de la publicité en Côte d'Ivoire, bien qu'elle soit de loin la plus sollicitée. Les exemples ci-dessous le confirment clairement.

- 10- *Abidjan enjaille, coca cola enjoy* (Coca cola);
- 11- *The future is bright, the future is orange* (Orange).
- 12- MTN, *everywhere you go*;
- 13- **Blanco**, *trésor de mon pays*.

---

<sup>18</sup>Un mot-valise est un mot composé de mots autonomes dont l'un au moins perd une de ses syllabes par troncation. Les exemples extraits de A. Dugas(1990 : 26) donnent les illustrations suivantes : les mots-valises suivants proviennent pour Nescafé de Nescafé + café ; délichoc de délice + chocolat et spagheroni de spaghetti + maccharoni.

Nous avons trois exemples où l'emprunt vient de l'anglais. En (10), le premier mot, *enjaille*, est une adaptation ivoirienne<sup>19</sup> du mot anglais *enjoy* et veut dire *aimer* ou *s'amuser*. Les deux autres exemples sont des énoncés entièrement d'expression anglaise. Seul le dernier exemple contient un mot d'origine espagnol : *blanco*, où on a affaire à la publicité d'un savon de lessive.

Outre cette observation, il n'est pas rare que les mots du lexique de la publicité proviennent des langues nationales ivoiriennes. Les exemples (3), et (4) cités plus haut en sont des illustrations mais plus évidents encore sont les exemples ci-dessous.

14- **Aya** ! Pas un plat sans **Aya** ;

15- Buvez **Awadji** ;

16- **Fanico**, le savon qui dure.

Avec l'exemple (14), la langue d'emprunt est le baoulé. **Aya** est un nom propre de personne féminin. Ce nom est attribué ici à une huile végétale utilisée pour faire la cuisine. *Awadji* et *Fanico* en (15) et (16) sont du dioula, langue mandé nord de Côte d'Ivoire, et sont des mots composés. *Awa* est, tout comme *Aya*, un nom propre de personne féminin. Déjà dans la sphère de la publicité en Côte d'Ivoire, *Awa* est le nom de marque d'une eau minérale et '*dji*' signifie 'l'eau' en dioula. Alors postposer '*dji*' à '*Awa*' renvoyant au nom de marque déjà évoqué plus haut ne veut rien dire d'autre que de « l'eau *Awa* », d'autant plus que *Awadji* est le nom commerciale d'une eau minérale vendue en sachet plastique. La différence est que '*Awa*', la première eau minérale désignée, est vendue en bouteille. De même que '*fanico*', vient de la composition de '*fani*' (pagne ou linge) et de '*co*' (laver). Cette composition signifie donc 'lave le linge'.

En plus de ces langues nationales, il y a aussi les parlers populaires qui sont également une source d'emprunt pour le lexique publicitaire en Côte d'Ivoire. Il s'agit notamment du nouchi<sup>20</sup> et du français populaire ivoirien. En effet, les mots *yêrê*, *ken*, *drap* et *soutra* dans les exemples ci-dessous ne sont pas des mots du français, même si le troisième (*drap*) se retrouve dans le dictionnaire français. Ici, son sens ne renvoie pas à cette filature utilisée dans la chambre à coucher pour se couvrir, mais '*drap*', en (18), signifie 'situation fâcheuse'.

17- Gervais le *yêrê* a trouvé un bon *ken*<sup>21</sup>;

18- Quand y a *drap* : #170# te *soutra*.

Ces deux énoncés sont des publicités de l'opérateur de téléphonie mobile français Orange. Ce n'est donc pas un produit ivoirien qui est ainsi médiatisé par la publicité énoncé en nouchi (17) et en français populaire ivoirien (18). Nombre de textes publicitaires empruntent des mots à ces parlers. L'exemple (2) cité plus haut en est une illustration tout comme celui qui suit.

19- Maggi, une seule goutte et ça va te *sciencer* !

- ... ça va me quoi ?

---

<sup>19</sup> Nous parlons ici d'adaptation ivoirienne pour ce mot parce qu'il s'agit en fait d'une utilisation du mot anglais 'enjoy' dans le français populaire ivoirien, où 'enjailer' est plus utilisé avec le même sens que le mot source 'to enjoy'.

<sup>20</sup> Sur le nouchi, on peut évidemment se référer aux travaux de Kouadio N'guessan Jérémie et d'Abolou Camille Roger.

<sup>21</sup> Lisez [ken].

- ... ça va te **plaire**.

Cet extrait d'une publicité qui passait sur les ondes de la télévision ivoirienne dans les années 1985 mettait en scène, dans un dialogue, un adolescent et une femme. Le mot "sciencer" n'est pas une entrée lexicale dans le dictionnaire français. Le mot "science" existe certes, mais "sciencer" relève d'un autre parler à en croire la traduction donnée par l'adolescent dans son second tour de parole : ça va te **plaire**. "Sciencer" se traduit donc par "plaire". Cette création lexicale, même si elle semble provenir d'un procédé morphologique de suffixation, avec l'ajout du -r final, relève d'un emprunt au parler populaire ivoirien. On le verra dans la troisième partie de notre étude, ce mot s'est si bien intégré dans ce parler, par l'usage, qu'il en est devenu polysémique.

Les affixations, compositions et emprunts ne sont pas les seuls procédés par lesquels les nouveaux mots sont créés dans le lexique publicitaire de Côte d'Ivoire. Nous en avons répertorié certains qui s'avèrent être des néographes inédits.

## 2. 4. Autres formes de création lexicales : les néographes inédits, les sigles et les onomatopées

Au cours de notre enquête, nous avons inventorié certaines innovations lexicales dont les caractères relèvent de l'inédit. Il s'agit en premier des néographes "Kdo" et "Choko" dans les énoncés ci-dessous :

20- Le savon **Kdo**, moins chère la vie !

21- **Choko**, lait corporel hydratant.

Le savon "Kdo" est un savon de lessive. Kdo, son nom commercial traduit l'idée de la gratuité dans le sens du français populaire ivoirien. En effet, l'expression attributif "c'est cadeau" est utilisée dans ce parler pour qualifier un article en vente dont le coût est relativement moins chère pour rapport à ce à quoi l'acheteur pourrait s'attendre. Le locuteur signifie ainsi que l'article ne coûte rien du tout.

Mais ce qui est remarquable ici c'est la graphie du mot lui-même. C'est une graphie inhabituelle. Elle n'est d'ailleurs pas admise dans le lexique orthographique du français. Il en est de même du néographe "Choko" qui n'est pas dans le lexique français. L'on rencontre quelque fois "choco" qui est le dérivé de chocolat par troncation, mais la graphie "Choko" est nouveau pour des locuteurs francophones, à moins qu'il ne relève d'un emprunt à la langue japonaise<sup>22</sup>. En effet, en japonais le mot [soko] existe et est effectivement orthographié "choko" par Wikipédia. Seulement que dans cette langue, "choko" n'a pas le même référent que celui énoncé dans l'exemple ci-dessus<sup>23</sup>. Le "choko" japonais est un récipient, alors que dans notre exemple, "Choko" renvoie à l'idée d'une belle apparence physique : la beauté, d'autant plus qu'il s'agit de désigner un produit de beauté.

---

<sup>22</sup>**Choko** Source : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Choko?oldid=102498480> Contributeurs : Coyau, Allauddin, PP Tom, Arcade Padawan et Addbot. Consulté le 01 Octobre 2015.

<sup>23</sup>Un **choko**(猪口\* ?, parfois aussi appelé *chokuou inoguchi*) ou **o-choko**(avec le préfixe honorifique *o*) est une petite coupe (de 2 à 4 cm de diamètre et de hauteur) en céramique ou porcelaine dédiée au service du saké, la bière traditionnelle du Japon. Source : voire note précédente.



La deuxième catégorie de ces formes inédites fait référence aux onomatopées<sup>24</sup>. Les onomatopées sont pour Trait et Dulude (1989 : 12) « ... des bruits proprement dits, mais aussi des cris, des exclamations, des interjections, ... ou expressions onomatopéiques, des mots enfantins et autres sons bizarres ». Elles sont pour André Dugas (1990 : 26) “des bruits dont plusieurs nous sont familiers et proviennent principalement des textes qui accompagnent les bandes dessinées”. Le premier exemple de cet ordre vient justement du nom d’un journal humoristique, également spécialisé dans les bandes dessinées : “GBICH”, à travers son slogan en (23) et le second exemple est le nom d’une poudre à laver : “BOOM”.

22- **Gbich** ! le journal d’humour et de BD qui frappe fort.

23- **BOOM**, la nouvelle poudre à laver.

Les créations lexicales contenues dans ces deux exemples sont bien évocateurs du traitement que Trait et Delude (Op. Cit.) leur réservent, principalement pour le premier : il est enfantin ; le second trouvant son origine dans les textes “qui accompagnent les bandes dessinées” comme le souligne A. Dugas. En effet, “BOOM” est le bruit qui illustre généralement des explosions dans les bandes dessinées, tout comme il renvoie dans cette publicité au bruit d’explosion de mousse produite pas la poudre à laver du même nom. Quant au lexème désignant le journal “GBICH”, selon les explications de Zohoré Lassina, le Directeur de publication de cet hebdomadaire satirique, il a été ainsi choisir en référence au bruit qu’ils produisaient au cours des amusements entre enfants pour imiter le bruit que fait un coup de poing<sup>25</sup> reçu en plein visage. Soulignons que les animateurs de ce journal ivoirien sont pour la plupart des caricaturistes et dessinateurs de bandes dessinées. D’ailleurs le slogan du journal lui-même nous donne, de façon implicite, cette information.

Enfin, la dernière catégorie des créations lexicales répertoriées dans notre enquête fait référence aux sigles. Dans les deux exemples ci-dessous, on a bien affaire à des sigles :

24- Abidjan, on dit **Y’ello! MTN**, evreywhere you go.

25- **GrenN CLASS**. De l’illimité pour être au-dessus de la moyenne !

MTN est un acronyme pour Mobile Technologie Network, une société de téléphonie mobile sud-africaine opérant en Côte d’Ivoire. Quant à GrenN, une entreprise opérant dans le même secteur que MTN, il désigne le réseau Green Network. Et Y’ello, qui se pose comme le “label slogan” de MTN devient un mot valise. En effet, c’est une création issue de la combinaison de **Yellow** (la couleur jaune dominante de l’entreprise) et de **Hello !**, la salutation anglaise traduite en français par “Salut !”.

Ces deux sigles admettent des dérivations en –er<sup>26</sup> dans un usage polysémique. En effet, “mtner” [ɛmtjɛnɔʁ] tout comme “grenNer” [grɛnjɛnɔʁ] peut, selon le contexte d’utilisation, désigner indifféremment les employés de l’entreprise que les abonnés respectifs à chacun des deux réseaux. Bien que ces usages soient, pour l’instant, enregistrés dans le cercle restreint des deux réseaux, il est possible que cela arrive à s’imposer à l’ensemble de la communauté linguistique de Côte d’Ivoire comme de véritables mots.

---

<sup>24</sup>Pour la validation de cette catégorie comme procédés de création lexicale voir aussi le site <http://bbouillon.free.fr/univ/hl/Fichiers/Cours/creatlex.htm>

<sup>25</sup>Cf. l’éditorial du journal Gbichparu dans son premier numéro de décembre 1999.

<sup>26</sup> A prononcer [œ]

Au regard de cette projection faite à partir de l'analyse des derniers exemples, tout se passe comme si les créations lexicales sont exclusivement le produit du discours publicitaire et que la communauté linguistique n'a pas sa part dans cette action. Mais à y voir de près, cette hypothèse reste discutable. Il convient ainsi de situer "le mouvement" de ces innovations lexicales dans les productions langagières de la société, d'un point de vue discursif ou global.

### III. Créations lexicales, discours publicitaire et discours social<sup>27</sup> : quels rapports?

Les résultats de l'analyse des créations lexicales auxquelles nous venons de procéder constituent un enjeu dans la définition des rapports entre le discours publicitaire et le discours social. Le problème se situe au niveau de la primauté à accorder à l'un ou à l'autre genre discursif dans l'action de générer des innovations lexicales. La première hypothèse est que le discours publicitaire est un pourvoyeur de nouvelles unités lexicales à la communauté linguistique.

#### 2. 1. Le discours publicitaire comme lieu de création lexicale

Qualifié le discours publicitaire de lieu des créations lexicales est un point de vue partagé par un nombre important de chercheurs dans ce domaine. Pour Louis Guilbert (1975 : 52), par exemple, si les formes créées par la publicité ne font pas forcément leur entrée dans le lexique de la langue, « elles exercent sur lui une pression constante, si bien que la sélection lexicale traditionnelle se trouve mise en cause ». K. Bertholot-Guiet (2003) présente le discours publicitaire comme un "cadre prédisposé à la néologie", quand Andrea Simprini (1992), à travers ses travaux sur la marque, montre clairement le rôle sémiotique joué par la publicité dans la divulgation des significations. Aussi, K. Kouamé (2014 : 123) voit-il la publicité « comme un espace de création de signes linguistiques ».

Ce bref tour d'horizon confirme bien la première orientation de l'hypothèse formulée dans notre question de départ : le discours publicitaire influence largement les créations lexicales dans la langue. En plus des deux dernières illustrations du corpus (les exemples (24) et (25)), la série d'exemples (1) ; (6) à (9) ; (11) à (13) et (20) à (21) étaye indéniablement cette position. En effet, "compal", "coqivoire", "carowhite", "mtn", blanco, etc., et les néographes "kdo", et "choko", qui sont des noms de marque, ont fait leur entrée dans le lexique du parler populaire des ivoiriens comme des mots ayant le même statut lexical que ceux du lexique de la langue française.

Il n'est pas rare d'entendre des énoncés tel que : « Achètes deux coqivoires pour la fête » ; « où tu as mis blanco là ? <sup>28</sup> » ; « ton mtn est disponible ? », où coqivoire peut, par exemple, commuter dans une relation paradigmatique avec des mots comme poison, poulet, etc. ; mots

---

<sup>27</sup> Nous utilisons le terme "discours social" selon l'acception de Marc Angenot (2006 : 2) : « La représentation discursive du monde telle qu'elle s'inscrit dans un état de société. ». Autrement dit, le discours social fait référence un ensemble identifiable de « règles de production et d'organisation des énoncés, les typologies et topographies, les répertoires topiques et les présupposés cognitifs, la logique de division du travail discursif qui, pour une société donnée, semblent organiser et délimiter le dicible – le narrable et l'argumentable... » (Id. : P3). De ce point de vue, le discours social est donc global par rapport au discours publicitaire qui est spécifique en référence au cadre restreint de sa sphère de production : la publicité.

<sup>28</sup> Bien entendu, la structure syntaxique de cet énoncé est emblématique de la structure des énoncés du français populaire ivoirien, caractérisé par l'omission de l'article défini déterminant les noms communs et le "là" postposé. Pour les détails sur les caractéristiques de ce parler, nous revenons à la note de bas de page N°8.

du lexique normal du français. De même, *kdo* se rencontre dans la publicité du secteur informel à Adjamé, une commune de la ville d'Abidjan.

C'est dire, avec ces exemples, que la publicité est un véritable "moteur sémiotique" qui crée des mots qui arrivent à infiltrer le lexique ordinaire du locuteur. Cependant, bien d'exemples montrent que le discours social fournit également des mots à la publicité : le discours social est également un lieu de création lexicale.

### 3.2. Le discours social : pourvoyeuse d'unités lexicales au discours publicitaires

Les exemples illustrant le mouvement des néologismes du discours social vers le discours publicitaire sont ceux extraits des parlers populaires ivoiriens et des langues nationales de Côte d'Ivoire. En effet, l'utilisation des mots comme *affairage*, *gaou*, *bockinou*, *paquinou*, *awadji*, *fanico*, etc., dans la publicité ivoirienne démontre bien que le discours produit au quotidien dans la société ivoirienne n'est pas innocent dans le processus d'innovation lexicale. Le discours social est un réservoir de création lexical dans lequel la publicité puise de temps à autre ses unités lexicales qui se présentent comme inédites pour le grand public. En effet, dans l'exemple (19), le mot "sciencer" emprunté au nouchi a été connu de la quasi-totalité de la population ivoirienne par cette publicité décrite en 2. 3. Le mot lui-même restait utilisé dans le cercle restreint du nouchi. C'est le même sort réservé aux mots "yêré" et "ken", promu au grand jour par les affiches publicitaires de l'entreprise Orange-Côte d'Ivoire.

Au regard de ces observations, il ne serait pas faux d'affirmer qu'il s'instaure une influence mutuelle entre le discours produit par la publicité et le discours social en Côte d'Ivoire. Toutefois, la primauté reste au pouvoir de médiatisation du discours publicitaire car il est quasi quotidien. Pour peu que l'individu mette son poste radio ou sa télévision en marche, que son bagage cognitif est modifié par un spot publicitaire. Qu'il sorte de son quartier pour des courses en ville, le citadin se trouve assailli par des affiches publicitaires aux points névralgiques de la circulation routière, par exemple. Ainsi, si la publicité se sert des mots créés par le discours social pour obéir à son principe de garder la proximité avec la population, érigé en mode opératoire, les productions langagières de la société n'ont pas encore eu ce privilège de se divulguer d'elles-mêmes.

Cependant, l'intrusion des mots issus des parlers populaires peut constituer un facteur d'incompréhension du message reçu par un auditeur non francophone. Et même s'il est francophone mais qu'il ne vit pas de façon permanente sur le territoire ivoirien, la traduction peut être faussée, d'autant plus que certains mots utilisés ne lui sont pas forcément familiers.

En Côte d'Ivoire, la publicité ne doit plus être perçue comme l'unique vecteur créateur d'unités lexicales inédites. Si au niveau global, elle s'était spécialisée dans cette activité d'innovation lexicale, au niveau local (avec le cas spécifique de la Côte d'Ivoire), la publicité n'est plus la seule prêteuse de mots nouveaux. Elle emprunte des mots produits et entendus dans le discours social, mais emprunte surtout ces mots pour les divulguer de façon médiatique dans la même société.

Les rapports entre le discours social et le discours publicitaire ne doivent pas être perçus uniquement du point de vue sémiotique mais également du point de vue textuel et discursif. Cette position que nous adoptons ici est largement justifiée pour la conception théorique de

Christophe Gérard (2011 : 1) : « *Pour une approche textuelle*, toute création lexicale n'est jamais un signe isolé, non seulement parce qu'elle *se définit* par rapport à une langue et une situation de communication, mais surtout parce qu'elle constitue un *passage* de son texte d'accueil, pour un acte interprétatif dont la visée est toujours plus globale que l'échelle locale du signe nouveau ».

### **Conclusion :**

La question des créations lexicales ne manque pas d'intérêt dans les sciences du langage, encore moins, quand il s'agit de l'inscrire dans le cadre du discours publicitaire. La raison est que ce genre de discours a plusieurs fonctions sociales que nous n'avons pas manqué de mentionner. Il se trouve que c'est par le fait linguistique que la plupart de ses fonctions s'exercent. Le mérite de voir comment la publicité influence les unités significatives de base de la langue (le lexique) qu'elle exploite dans son existence se trouve ainsi justifié. Les différents exemples auxquels nous avons eu recours pour notre analyse montrent bien que la publicité, par son intrusion permanente dans la vie quotidienne des usagers de la langue, reste pour ceux-ci un "moteur sémiotique", mieux, un cadre d'innovation lexicale.

En Côte d'Ivoire, les créations lexicales rencontrées dans le discours publicitaire exploitent la plupart des procédés morphologiques répertoriés par les théories lexicologiques. Ces sont non seulement les procédés les plus classiques, mais également les emprunts aux langues étrangères et nationales. Mais, il y a aussi que ces emprunts ne viennent pas toujours des langues étrangères mais également des parlers populaires ivoiriens. Le lexique du discours publicitaire en Côte d'Ivoire s'enrichit également des reproductions des mots du discours social. Aussi, la question de savoir à quel degré la publicité est-elle attentive aux productions langagières ordinaires de la communauté linguistique où elle se médiatise mérite également d'être approfondie.

**BIBLIOGRAPHIE**

- ABOLOU, C., R.,** *Les français populaires africains. Franco-véhiculaires, franc-bâtard, franco-africain*, Paris, L'Harmattan, 2012.
- BARJANSKY, M. et KRIEF, Y,** « La marque, nature et fonctions », in *Cahiers de l'IREP*, Paris, 1984, PP 5-79.
- BERTHOLOT-GUIET, K.,** «Ceci est une marque». Stratégies métalinguistiques dans le discours publicitaire», in *Communication et langages*, N°136, 2ème trimestre 2003, PP. 58-71.
- CUSIN-BERCHE, F.,** « Le lexique en mouvement : création lexicale et production sémantique », in *Langages*, N°136, 1999, PP. 5-26.
- DAUZAT, A.,** « Grammaire raisonnée de la langue française », in *Langues du monde. Grammaire, philologie, littérature*, Lyon, IAC, coll. 1947, no 1.
- DUGAS, A.,** « La création lexicale et les dictionnaires électroniques », in *Langue française*, N°87, Dictionnaires électroniques du français, sous la direction de Blandine Courtois et Max Silberstein. 1990, PP. 23-29.
- GERARD, C.,** *Création lexicale, sens et textualité : théories et analyses*, 2011. <http://web.ju-berlin.de/phin/phin56/t1.htm>. Consulté le 03 Août 2015.
- GEVAUDAN, P. ET K. PETER,** « Sémantique cognitive et changement lexical », *Jacques François* (éd.), *Grandes voies et chemins de traverse de la sémantique cognitive* (Mémoires de la Société de Linguistique de Paris 18), Louvain, 2010, 103-144.
- GUILBERT, L.,** *La créativité lexicale*, Larousse, Paris, 1975.
- MARC, A.,** « Théorie du discours social », *Contextes* [En ligne], 1 | 2006, mis en ligne le 15 septembre. Consulté le 09 août 2015. URL : <http://contextes.revues.org/51>.
- KOUADIO N'GUESSAN, J.,** « Le nouchi abidjanais, naissance d'un argot ou mode linguistique passagère ? », in Gouaini/Thiam (éds.), *Des langues et des villes*, Paris, ACCT/Didier Erudition, 1990, PP 373-383.
- KOUADIO N'GUESSAN, J.,** « Le français en Côte d'Ivoire : de l'imposition à l'appropriation décomplexée d'une langue exogène », in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 40/41 | 2008, pp. 179-197.
- KOUAME, K.,** « La publicité, moteur sémiotique : quel apport à la politique de socialisation plurilingue en Côte d'Ivoire ? », in *Revue de L'ILENA*, Vol 1, N°14, Abidjan, 2014, PP 113-130
- PESCHEL, C.,** *Zum Zusammenhang zwischen Wortneubildung und Textkonstitution*, Tübingen: Niemeyer, 2002.

**SIMPRINI A.**, *Le marketing de la marque, approche sémiotique*, Les Editions Liaisons, Paris, 1992.

**SIMPRINI A.**, *La marque*, QSJ, PUF, Paris, 1995.

**TRAIT, J-C. ET DULUDE, Y.**, *Le dictionnaire des bruits*, Les édition de l'homme, Montréal, 1989.

## **Les constructions syntaxiques à valeur intensive : une esthétique chez Kourouma**

**Maurice KOUASSI N'Dri**  
Département de Lettres Modernes  
Université de KORHOGO- COTE D'IVOIRE  
Assistant  
**nd\_mauri@yahoo.fr**

**Résumé :** Les œuvres romanesques d'Ahmadou Kourouma posent avec force la question du joug colonial et des pratiques des dirigeants en Afrique. Cet article traite de la question du discours intensif dans l'usage des classes grammaticales ou parties du discours. Le discours énonciatif est fortement marqué par une syntaxe pompeuse qui amplifie la dimension sémantique. Cette forme énonciative augure un autre aspect littéraire : l'aspect esthétique qui fait du romancier un esthète du langage littéraire. La mise ensemble des indices grammaticaux, souvent insolite, appelle à une intensité on ne peut plus indiscutable.

**Mots clés :** *Discours, classes grammaticales, caractérisation intensive, esthétique romanesque.*

**Abstract :** The fiction of Ahmadou Kourouma raise forcefully the issue of colonial rule and leaders practices in Africa. This article discusses the issue of intensive speech in the use of grammatical classes or parts of speech. The enunciative speech is strongly marked by an overlaid syntax that amplifies the semantic dimension. This utterance form infers another literary aspect: the aesthetic aspect that makes the novelist an esthete of literary language. Putting together grammatical clues, often unusual, calls for an indisputable intensity.

**Keywords:** *Speech, grammatical classes, intensive characterization, romantic aesthetics*

### **Introduction**

Dans la mise en sens des éléments constitutifs du discours littéraire, plusieurs mots grammaticaux y participent par leur forme de façon significative. Si la phrase répond à des critères de sens, pour Marouzeau, « *elle est apte à représenter pour l'auditeur l'énoncé complet d'une idée conçue par le sujet parlant* ». Que nous soyons auditeur ou lecteur, la phrase se présente à nous comme une suite de signes linguistiques dans laquelle nous découpons des éléments clés, significatifs, en nous aidant des formes de construction syntaxique pour aboutir à un sens. Ces constructions, en général, opérées par un auteur, contribuent en fonction des circonstances décrites à une intensification du discours. C'est bien le cas de bon nombres d'auteurs dont l'écrivain AHMADOU KOUROUMA. Dans ses écrits romanesques pour la plupart, les formes de construction syntaxique plongent le lecteur dans le merveilleux, l'enthousiasme souvent débordant par la mise ensemble des classes grammaticales. Quelles en sont les formes les plus privilégiées et surtout, quels impacts sémantiques peuvent-elles avoir sur le texte ? Ce procédé d'écriture n'est-il pas une forme esthétique particulière chez l'écrivain ? Nous nous attèlerons dans cet article, à étudier les constructions syntaxiques qui participent à la fois de l'intensification et de l'esthétique chez l'auteur ivoirien.



## I- Les mécanismes de construction de la phrase

Le mot phrase selon le dictionnaire étymologique (1964 :562) a fait son entrée dans la langue française en 1546. Du latin « phrasis », ce mot d'origine grec (de phrazein) a d'abord signifié « expliquer ». Dans la grammaire moderne, la phrase se définit comme une suite de mots qui obéit à des règles bien précises. Pour qu'elle soit grammaticalement admise, il faut qu'elle respecte les règles morphosyntaxiques. En revanche, une phrase peut être grammaticalement correcte et sémantiquement incohérente, elle doit obéir également à des règles lexicales. La phrase doit répondre à des critères de sens :

« Qu'elle reçoive une caractérisation syntaxique ou sémantique, la phrase est avant tout un fait de structure qui ne devient un objet concret que lorsqu'il résulte d'un acte d'énonciation individuel dans une situation particulière ». (ARRIVE Michel 1986 :582).

C'est au niveau de l'énoncé que s'instaure la relation de la phrase avec le monde. Ainsi, une même phrase peut donner lieu à une infinité d'énoncés selon l'identité des locuteurs et les circonstances spatio-temporelles de la situation de son énonciation. Si nous disons par exemple : *Salimata pousse violemment la porte*. Cette phrase possède un contenu propositionnel qui indique que l'action de « pousser » porte sur un objet du type « porte » et est accomplie par un agent identifiable par le nom « Salimata ». En fait, la phrase n'est qu'un « possible », elle a pour caractéristique de pouvoir être vraie ou fausse, alors que l'énoncé est le lieu même où se décide la vérité. Il peut être vrai ou faux. Ce qui implique que Salimata, par exemple, désigne une personne précise et peut-être singulière, que la porte corresponde à un objet précis et que le moment où prend place l'action de « pousser » coïncide avec le moment de l'énonciation, marqué ici par le temps présent.

On le constate, l'énoncé résulte donc d'un processus d'actualisation destiné à fixer la référence des termes de la phrase. Dans la mise en sens du discours recherché par les auteurs pour les besoins d'un effet de style ou pour d'autres raisons qui leur sont propres, la phrase est bien souvent prise en charge pour véhiculer les aspirations profondes d'un auteur donné. Ainsi, de sa forme canonique simple (sujet + verbe + complément), certains auteurs en font une sublimation en fonction de leurs aspirations profondes personnelles. On peut voir dans certains textes par exemple, plusieurs classes grammaticales ou parties du discours de même nature (ou différente) juxtaposées, coordonnées. Cette mise ensemble, bien souvent, crée des effets sémantiques particuliers. À quels desseins répondent ces constructions ? Quels effets sémantiques en découlent et quelle est la portée de ceux-ci du point de vue du message que veut véhiculer l'auteur de ces constructions phrastiques ? Ces constructions syntaxiques dégagent une intensité sémantique. Le corpus que nous proposons rend compte de ce fait. Exemples :

- 1- *Médard a mangé une mangue*
- 2- *Médard a mangé une belle mangue.*
- 3- *Médard a mangé une très belle mangue.*

Dans l'énoncé (1), l'énonciateur donne une information sur ce que Médard a mangé, à savoir une mangue. Cette information est partagée simplement sans état d'âme. Quant à l'énoncé (2), l'énonciateur non seulement donne une information mais il y ajoute un caractérisant au profit de l'adjectif qualificatif *belle* pour montrer que la mangue en question, se distingue par sa beauté des autres mangues. Le déterminant indéfini qui s'y rattache montre encore que cette mangue est singulière et unique en son genre. Elle peut alors susciter l'idée de convoitise. Dans le troisième énoncé, la mise en sens des éléments constitutifs du discours est

encore plus marquée sémantiquement. En effet, au-delà de l'information de base contenue dans les trois énoncés (l'ensemble des énoncés stipule que Médard a mangé une mangue), il s'est ajouté une force dans le caractérisant *belle*. Celle-ci est amenée par l'adverbe « très » qui montre ici ou fait remarquer que la mangue en question va au-delà de la beauté communément admise quant à la beauté d'une mangue. Ainsi, la construction : déterminant (une) + très (intensif) + adjectif (*belle*) apporte une caractérisation intensive au discours.

On le verra, dans la production littéraire de KOUROUMA, ce sont autant de formes de constructions syntaxiques souvent surprenantes que variées qui embellissent le discours par leur caractère somptueux, sublime et merveilleux. Nombre de ces constructions seront étudiées avec leur mécanisme d'agencement ou d'engendrement pour mettre en relief le caractère intensif qui sous-tend le discours.

## **II- Corpus d'analyse**

Notre corpus prend en compte les œuvres romanesques “ majeures ” de KOUROUMA. Les extraits que nous proposons sont rigoureusement sélectionnés. (E signifie énoncé).

Énoncé 1 : *Les prières étaient dites d'une voix si distincte et si pure par Yacouba qu'elles sont directement montées au ciel. (Allah n'est pas obligé p231)*

Énoncé 2 : *Matali ! Ah ! Ma fille Matali ! Qu'Allah t'accorde grandeur et prospérité. Quand Matali a bondi dans le cercle de danse, sol, tamtam et champ et tout a frémi au rythme de ses seins et reins, et ses fesses ondulantes et chantantes de cent perles résonnaient (Les soleils des indépendances p 108).*

Énoncé 3 : *Les habitants des Djebels se mettent à danser, à fêter la déchéance de leur roi. La fête est tellement belle, la joie si grande et si contagieuse que les mutins négligent d'achever leur œuvre. Ils oublient le roi séquestré dans un cabinet. (En attendant le vote des bêtes sauvages p 262).*

Énoncé 4 : *Une embuscade avait été montée par de vrais officiers, authentiques beaux-parents de leur frère et ami. (En attendant le vote des bêtes sauvages p 305).*

Énoncé 5 : *Indescriptible, unique ! (parlant de la princesse) Les plus bouffies jambes du monde en l'air, les plus maflues fesses sur un tapis et, au milieu ....une femme simplement planétaire. (En attendant p 158).*

Énoncé 6 : *Il (Djigui) s'excusa, et nous donna les raisons d'un si long silence et d'un si incroyable manquement aux règles de la tradition. (Monnè Outrages et Défis p 277).*

Énoncé 7 : *Mais soudain, les accents métalliques des griottes retentirent, les cris des griots suivirent et ensemble tous les instruments de danse donnèrent. (Les Soleils p.172)*

Énoncé 8 : *Elle (Salimata) s'était rappelé la première fois qu'elle avait vu Fama dans le cercle de danse : le plus haut garçon du Horodougou, le plus noir du noir brillant du charbon, les dents blanches, les gestes, la voix, les richesses d'un prince. Elle l'avait aimé aussitôt : lui, Fama, avait soupiré : « Salimata, tu es la plus belle chose vivante de la brousse et des villages du Horodougou » (Les Soleils p.48).*

Énoncé 9 : *C'est à pied que KOYAGA se rendit à la maison de la radio. Il était délirant, fumant, soûl de colère et de sang, murmurant sans cesse : « ils réclamaient tous la pendaison des assassins, ma pendaison. C'étaient eux ou moi » (En attendant p.119)*

## II- Analyse des unités textuelles

### II-1 : L'intensification du discours amenée par : Le plus + Adj + Nom

L'une des particularités de la plume de Kourouma est la description avec emphase des actions ou des faits dans ses œuvres. Par ce procédé, il capte l'attention du lecteur sur la description des actions ou des faits. Il procède par différents mécanismes dans le choix des constituants syntagmatiques de la phrase. L'énoncé (5) du corpus ci-dessus est construit syntaxiquement par l'adjonction du superlatif « le plus » + adjectif + nom. Que suscite une telle démarche syntaxique ? Dans cet extrait donc, l'auteur met un accent tout particulier et singulier sur la prétendue beauté de la princesse. Il part alors des jambes pour aboutir aux fesses. D'une manière générale, l'un des traits caractéristiques de la beauté de la femme africaine et qui ne laisse personne indifférente, c'est la forme du postérieur. Dans la mise en œuvre des éléments constitutifs du discours romanesque, un regard est porté sur cette partie corporelle de la princesse. Selon le choix syntagmatique opéré en la description, cette princesse augure à elle seule les fesses et les jambes les plus mafflues du monde. Ce qui est d'autant plus pertinent, c'est que selon la forme syntaxique opérée dans la description par l'écrivain, la princesse est unique en son genre au monde à posséder de tels atouts de beauté. Dans ce cas précis, en relevant le sens du verbe « bouffir » conjugué ici et qui prend la fonction d'un qualificatif, l'aspect négatif de « gonfler de la mauvaise manière » (portant sur les jambes de la princesse), s'est transformé en un attrait positif. Et ce, d'autant plus qu'elles sont uniques en leur genre. C'est cet aspect singulier donc des jambes et des fesses de la princesse qui appelle l'intensif dans la description et qui crée ainsi le sublime, le merveilleux. Les exemples de cette nature sont nombreux dans le discours romanesque de Kourouma.

### II-2 : L'intensif amené par l'adverbe « si » + Adjectif.

Cette autre forme de construction est perçue dans les extraits 1 et 3 du corpus. Dans ces constructions, la coordination des caractérisants montre que le narrateur est en quête du mot idéal pour traduire sa profonde aspiration, sa pensée. Mieux, un seul substantif de caractérisation ne suffit plus pour véhiculer la description des faits qu'il propose aux lecteurs. Il est à la recherche du mot idéal, absolu ou approprié qui restitue la quintessence de la pensée en la matière. C'est alors dans la recherche de mieux rendre compte de la chose décrite que naît l'intensif. En effet, l'adverbe « si » qui marque l'intensité de nature l'est davantage dans la syntaxe de Kourouma. Il précède le caractérisant adjectival « grand » qu'il renforce du point de vue de la description. Les prières telles que dites par Yacouba dans l'énoncé (1) ont une particularité exclusive de par sa voix. Personne et absolument personne ne peut l'égaliser dans la puissance et la pureté de la voix.

Il en est de même pour la joie immense et intensive qui s'empare des habitants des Djebels à la suite de la déchéance de leur roi. Il convient de relever dans ce contexte que le roi est en disgrâce totale avec ses sujets au point de faire de sa chute un événement aussi splendide que festif. Dans la description, le second adjectif c'est-à-dire *contagieuse* (la joie si grande et si contagieuse) a une valeur distinctive accentuée, qui porte sur le groupe constitué par le substantif et le premier adjectif. Nous retenons d'une manière générale que l'évaluation portée dans ces cas a une valeur à la fois intensive et qualitative. Les adjectifs « grand et contagieuse » renforcés par l'intensif *très* mettent en relief la qualité de la manifestation du point de vue du bonheur qu'elle procure sur la foule.

### II-3 : L'intensification par des caractérisants coordonnés.

Cette forme d'intensification du discours se perçoit dans l'extrait 2 du corpus : ....*ses fesses ondulantes et chantantes de cent ceintures de perles*... Il s'agit bel et bien de la jeune fille Matali qui fait son entrée sur la piste de danse. Au demeurant, celle-ci danse avec une harmonie qui a visiblement un effet attractif sur la foule, le spectacle. Onduler, c'est être animé de mouvements et en la matière, la danse s'y prête bien. Mieux, les fesses de la jeune fille créent une harmonie dans les mouvements, les faits et gestes de balancement. En plus de cette harmonie envoûtante, les fesses donnent l'impression même de « chanter ». Le rythme des mouvements des fesses de Matali sont en parfaite adéquation avec le son des tamtams au point qu'elles semblent participer à l'émission même du son. Toute cette merveilleuse description "foudroie" le lecteur et donne un aspect singulier à la danse d'où l'effet d'intensité créée. De plus, ce qui montre l'éclat de l'atmosphère déjà envoûtante, ce sont les cent ceintures de perles qui ornent le bassin de la jeune fille. Ces nombreuses perles qui bougent en parfaite complicité avec les fesses au rythme des tamtams et le bruit qui en découle créent forcément un autre son qui mérite à n'en point douter une attention captive particulière.

### II-4 : L'intensif par : Préposition + Adjectif + Nom.

La construction syntaxique : prép + adj + nom, à l'instar de ceux que nous venons de voir, sont également une forme d'intensification du discours romanesque. Le choix des adjectifs qualificatifs n'est pas fortuit chez l'auteur. On a l'impression qu'il ne fait que mettre en relief des hauts faits. Cette forme relève de l'extrait 4 : *de vrais officiers*... Le caractérisant *vrai* peut dans ce cas, commuter avec *authentique* et *véritable* sans que l'énoncé ne change de sens, surtout du point de vue de la vigueur intensive.

.....de vrais officiers.....

.....de véritables officiers.....

.....d'authentiques officiers.....

On pourrait se demander, sémantiquement parlant, ce qui distingue ces officiers des autres. En quoi sont-ils considérés comme de vrais, d'authentiques ou de véritables officiers ? Par le registre des substantifs en la matière, et surtout par la syntaxe : **de + adj + nom**, un accent est mis sur l'être ou la chose caractérisée. D'une façon générale, un officier dans l'échelle des armées reste un officier, exclusivement dans ce grade. Cependant, dans l'exercice de la fonction elle-même, des officiers peuvent nettement se distinguer des autres, soit par leur abnégation au travail, leur habileté voire leur loyauté, soit leur conscience hautement professionnelle dans la conduite des affaires militaires. C'est ce qui leur a valu le qualificatif de « vrais, authentiques ou véritables ». La distinction opérée par le choix syntaxique est une forme d'intensification du discours.

### II-5 : La valeur intensive du discours par : le nom + adjectif.

Le langage intensif varie énormément d'un individu à un autre. C'est comme deux personnes qui parlent des langues différentes. En la matière et pour la description qui s'opère dans l'extrait (7), il est bien évidemment question d'une classe spéciale, caractéristique de personnes : les griottes. En Afrique noire, les griots sont des personnes qui ont pour fonction de raconter des mythes, de chanter des louanges ou de raconter des histoires du temps passé. Les deux sexes pratiquent cette fonction sociale. Dans l'énoncé qui est proposé ici dont l'analyse va suivre, il s'agit de femmes griottes aux "accents métalliques". Il s'agit d'une cérémonie

d'accueil du président de la république. D'ordinaire, le métal est un élément chimique caractérisé par une forte conductivité et électrique avec un éclat particulier. Ainsi, assimiler les voix des griottes (donc de personnes humaines) à cet élément chimique signifie à n'en point douter que ces voix sont d'une dureté incontestable à tout point de vue. Les voix éclatantes des griottes suivies de celles des griots est à l'actif de l'événement du moment : l'accueil d'une illustre personnalité en l'occurrence le président de la république. En pareille circonstance, un acte singulier mérite d'être posé à la dimension de l'homme attendu : la solennité des actions. L'acte dans ce contexte est d'autant solennel qu'il prend une allure intensive, merveilleuse.

Sous cette forme syntaxique (nom + adjectif), on peut associer les extraits 8 et 9 du corpus. En premier lieu, de l'extrait 8, il peut être mentionné ce qui suit. La communication dans le couple est un maillon essentiel de la qualité relationnelle d'intimité. En effet, communiquer, s'exprimer, écouter permettent d'équilibrer les écarts d'incompréhension de la perception que les conjoints ont l'un de l'autre. Malheureusement, il arrive bien des fois que ce canal soit rompu, tout simplement parce que, un des partenaires n'exprime pas ses sentiments. C'est ce qu'il y a lieu de constater dans les propos entre Fama et sa compagne Salimata. Celle-ci frappée d'une stérilité indéniable qui la ronge inlassablement. Par ailleurs, dans ce cas précis, il ne s'agit pas d'une situation d'alexithymie de la part de la femme. L'alexithymie se définissant comme le déficit de verbalisation des émotions d'une personne. En termes différents, c'est la caractéristique d'une personne qui ne peut pas ou qui a des difficultés à exprimer ses émotions, ses sentiments. Et généralement, les personnes alexithymiques ont des difficultés à reconnaître les émotions d'autrui et à en tenir compte. Après cette élucidation de ce terme pour les besoins de l'analyse, examinons l'énoncé 8. Salimata, en effet, aime farouchement Fama et le registre des caractérisants le témoignent fort bien. Le sentiment d'amour qu'elle éprouve pour son homme est marqué par les souvenirs de la première rencontre. Elle n'a pas tari d'éloges pour Fama : « *plus haut garçon* » d'une contrée, le Horodougou. Les dents blanches, les gestes, la voix de Fama sont autant d'attraits qui ne laissent la jeune femme indifférente. En un mot, Fama par ses atouts a "capturé" les sentiments de Salimata. Et pour ne pas le pressentir comme une sorte d'alexithymie, Fama de s'exclamer émotionnellement face à tant d'éloges à son égard : « *Salimata, tu es la plus belle chose vivante de la brousse et des villages du Horodougou...* »

Une telle explosion mérite une attention toute particulière. La jeune dame est belle ; sa beauté est immense, tellement immense qu'elle ne peut être comparée à quelque chose d'autre. Une esthétique unique en son genre. De la brousse en passant par le village, Salimata illumine par sa beauté, inégalable, incomparable. Ce niveau d'élévation du point de vue de la beauté à nos yeux est une forme particulière intensive du discours romanesque. Ce qui a lieu d'être souligné pour finir, c'est que l'alexithymie dont nous parlions n'est apparue chez les deux amants qui s'aiment visiblement et cette osmose sentimentale est entièrement partagée par les deux êtres.

## **II-6 : L'intensification du discours par : adverbe + adverbe +adverbe + adjectif.**

Les condamnés sont privés de nourriture en attendant le jour de leur jugement, en général des condamnés à mort. L'extrait qui suit s'inscrit dans ce chapeau.

Enoncé 10 : *On leur (les prisonniers) apporte du riz fumant sauce graine avec de gros morceaux de viande. Ils se jettent dessus comme des fauves tellement, tellement ils ont faim. C'était tellement, tellement bon que ça donne envie à beaucoup de spectateurs de se trouver à la place*

*des condamnés. (...) La plupart, la grande majorité lèchent la barbiche, rient aux éclats bruyamment tellement, tellement ils sont contents d'avoir bien mangé. Et on les fusille sous les applaudissements de la foule joyeuse et heureuse. (Allah n'est pas obligé p. 112).*

La nourriture constitue un élément essentiel dans la vie de l'être humain, quelle que soit la faute commise. S'en priver peut engendrer un déséquilibre vital chez le concerné. C'est ce que donne malheureusement ce tableau pittoresque que nous présente Kourouma. Les condamnés sont privés de nourriture depuis plusieurs jours jusqu'à ce que la date de leur procès arrive. La nourriture qui leur est proposée est un mets succulent à leurs yeux. La joie de renouer avec des habitudes perdues est assez visible sur les visages. La joie débordante est assimilée à celle des animaux féroces qui viennent de retrouver leur proie perdue. Le goût de renouer avec la vie par cette substance vitale les plonge dans un brouhaha on ne peut plus indescriptible au point de susciter au reste de la foule une hilarité générale. Ce fait fort remarquable est institué par la juxtaposition des caractérisants adverbiaux qui montrent ici le caractère intensif de leur attitude. Michel Arrivé et alii (1986 : 204), à propos de la juxtaposition de deux adverbes en –ment pour marquer le degré écrit ceci : « *en règle générale, on évite de marquer le degré d'un adverbe en –ment à l'aide d'un autre adverbe en –ment* ». Cette règle trouve ses limites chez Kourouma. Sûrement pour des besoins de rendre compte d'une situation qui n'emporte pas forcément son adhésion, l'auteur va au-delà même de deux adverbes pour mettre en corrélation trois, voire quatre adverbes : bruyamment, tellement tellement... Ce fait n'est-il pas comme le souligne BLEDE Logbo (2006) une question d'interférence linguistique dans l'écriture de Kourouma ?

## II-7 : L'intensif par le comparatif « comme »

Dans l'énoncé suivant, il est question de la stérilité indéniable du mari de Salimata que lui révèle le marabout au cours de leur conversation. Dans ses propos sous forme de tirade, le marabout lui dit :

*Enoncé 11 : -Prête tes oreilles Salimata, et pense bien mes paroles ! (...) Allah (Dieu en Malinké) a sacré le mariage (...). Mais l'enfant pour une femme dépasse tout ; le but de la vie est que naisse un rejeton. La vérité comme le piment mûr rougit les yeux mais ne les crève pas. Allah a figé des sorts définitivement. Ton mari, je te le dis d'un intérieur et d'une bouche clairs, ne fécondera pas les femmes. Il est stérile comme le roc, comme la poussière et l'harmattan. Voilà la vérité, la seule. Tout autre dire est mensonge et il n'y a plus de bien dans le mensonge comme il n'y a pas de sang dans le grillon, conclut-il. (Les Soleils p76).*

Comme annoncé dans le chapeau, le marabout vient de donner l'assurance à la jeune dame que son mari ne pourra jamais lui donner un enfant. Ce fait est la conséquence de la stérilité de ce dernier ; encore mieux cette stérilité est fixée par Allah et donc irrémédiable. Le marabout est d'autant plus rassuré dans ses propos et cela se traduit par les termes employés à l'égard de la jeune femme (*d'un intérieur et d'une bouche clairs*). Par ces propos, il veut faire preuve de bonne foi à la jeune fille que ses paroles ne souffrent d'aucune ambiguïté et sont d'une franchise indiscutable. Pour renforcer par ailleurs son argumentation sur ce fait, il compare la stérilité de Fama à du roc. Du latin « saxum », le roc est une masse de pierre dure qui fait corps avec le sous-sol. C'est le symbole de l'insensibilité, de la fermeté ou de la dureté. En aucun moment, en aucune circonstance donc, rien et absolument rien ne peut germer sur le roc. Ainsi, assimiler la stérilité d'une personne à ce phénomène naturel de telles caractéristiques, montre bien que la description a atteint son plus haut degré, son paroxysme d'où l'intensité créée.

Au demeurant, la stérilité est encore comparée à la poussière et à l'harmattan. En clair, la poussière et l'harmattan tout comme la stérilité ne peuvent que produire la désolation, l'angoisse, l'amertume. Encore mieux, Fama ne pourra jamais satisfaire aux attentes d'une femme qui désire avoir un enfant. Les termes comparatifs comme « *comme il n'y a pas de sang dans le grillon* » sont employés pour sonner le glas d'une intensification des propos du narrateur. On le constate fort bien, cette forme intensive est amenée par le comparatif « comme ».

## II-8 : L'intensif par le verbe dans le discours romanesque.

Tout comme les autres classes grammaticales, l'usage de certains verbes n'échappe pas à la dimension intensive du discours romanesque chez Kourouma. Après avoir proféré des paroles relatives à la stérilité de Fama, Abdoulaye le marabout, pensait pouvoir s'octroyer les faveurs intimes de Salimata lors d'une visite, toujours au sujet de l'état de santé de son homme qui la préoccupe tant. Alors, la jeune dame qui, visiblement éprouve un réel sentiment pour son homme qu'elle adule sans réserves, semble être profondément affligée par cette invitation à l'amour du marabout. Apprécions cette conversation :

Enoncé 12 : - *Le marabout : approche ! Approche ! Il ne comprenait et n'entendait qu'une seule chose : lui et la femme étaient seuls. Il ne voyait qu'une femelle brillante, ronde, hésitante, mais soumise, et ne connaissant que le désir qui l'agitait et le chauffait. Il tira à arracher le pagne.*

*-Laisse-moi, ou je crie ! Il sourit. Non ! Elle ne voudra pas crier, et il s'approcha et tira plus fort ; la femme fut projetée, dispersée et ouverte sur le lit ; il ne restait qu'à sauter dessus. Il ne le put ; car elle **hurle la rage et la fureur** et se redressa frénétique, possédée, arracha, ramassa un tabouret, un sortilège, une calebasse, **en bombardant le marabout effrayé qui courait et criait : « à cause d'Allah ! A cause d'Allah ! » (...)** L'homme à son tour **hurle le fauve, gronde le tonnerre.** (Les Soleils p 77).*

Après des paroles remplies d'amertume tenues à la jeune femme, sur la prétendue stérilité de son homme qu'elle continuait de porter dans le cœur, malgré tout, le marabout pensait l'avoir conquise et l'invite à une intimité. Que non ! Malheureusement, il est confronté à un refus affligeant malgré toute la stratégie d'approche mise en œuvre. Ainsi, pour marquer sa non adhésion aux avances que lui propose son amoureux de circonstance, Salimata a manifesté sa répulsion par un cri intensif ultime. Ce fait intensif est amené par le verbe « hurler ». En effet, l'emploi du verbe *hurler* pour l'être humain qu'est la jeune femme est, la manifestation plausible de la puissance impressionnante de ses cris. D'ordinaire et de façon générale, « hurler la rage » est attribué au chien, aux sirènes. Attribuer ainsi les cris violents sous l'effet de la douleur à Salimata est une forme de caractérisation intensive.

En un mot, Salimata a « hurlé » toute son indignation de toute son énergie comme pour dire au marabout que ses sentiments pour elle, sont tombés dans une disgrâce indiscutable. Bien plus, le jeu des expressions employées de part et d'autre est assez remarquable. Si la jeune femme, pour marquer son indignation a hurlé la rage, en « bombardant » son amoureux, ce dernier, lui, a hurlé le fauve et a grondé le tonnerre. Ces expressions sont d'autant intensives les unes que les autres. « Gronder le tonnerre » est un fait qui relève de l'extraordinaire. Nous retenons que cette description pompeuse relève de l'esthétique dans l'écriture de Kourouma à faire vivre à son lecteur les faits qu'il décrit. Dans ce prolongement, les figures de style ont une part active dans cette esthétique littéraire recherchée.

### III- L'esthétique par les procédés rhétoriques chez Kourouma.

La composante des classes grammaticales s'est révélée remarquable dans le processus de la description intensive chez Kourouma. À cet aspect non négligeable dans la narration, dans un souci de recherche de la beauté formelle du texte qui fonde la littérarité de l'écriture romanesque, la question des figures de styles est un élément aussi pertinent qu'il convient de souligner. Comme il est dit, un grand nombre de figures utilisées par la rhétorique ont été empruntées par la terminologie grammaticale pour désigner des phénomènes synchroniques et diachroniques (ARRIVE M., 1986 :269). Pour les théoriciens classiques de la rhétorique, la figure consiste à manifester un signifié par une expression autre que le terme « propre » qui lui est normalement attaché. La notion de style se situe de part et d'autre de la frontière –d'ailleurs poreuse – qui sépare l'analyse du discours de la description linguistique du texte littéraire.

La métaphore qui est une figure de "notoriété" dans le texte littéraire appartient selon le point de vue de la linguistique moderne, à la fonction poétique du langage. Son fonctionnement repose sur la mise en valeur ou de la sélection d'un ensemble de traits communs à deux termes qui sont, par ailleurs, sémantiquement disjoints ; bien qu'appartenant à la même catégorie syntaxique. C'est pourquoi d'ailleurs, sur le plan linguistique, ce phénomène est souvent décrit comme trouvant son origine dans une « *tension, un écart, une déviance, une impropriété, une discordance, voire une anomalie* » (idem p. 388).

La singularité de la métaphore ou son originalité peut alors être mesurée en fonction de l'importance de l'écart qu'elle instaure et, du même coup, des stratégies d'interprétation qu'elle requiert ou de la subtilité des associations qu'elle suggère. Dans le cadre de cet article, seules la métaphore et l'hyperbole nous intéressent. Ces deux figures ont fait l'objet d'usage intensif du point de vue de la description chez Kourouma.

#### III-1 : La Métaphore

La métaphore en tant que figure est habituellement définie comme fondée sur une relation d'analogie entre deux termes. L'exemple le plus courant en elle, c'est la substitution d'un terme abstrait par un terme concret : *un cœur de pierre* par exemple pour traduire la méchanceté.

Du point de vue de ses fonctions, la métaphore en a principalement trois. La fonction cognitive dont le chef de file est Aristote « *instruit et donne une connaissance* ». Elle est de pratique constante dans les discours philosophiques, scientifiques ou pédagogiques. La fonction persuasive, elle, opère dans les discours politiques, juridiques, moraux, en imposant des opinions sans les démontrer. Sa force tient à ce qu'elle fournit une analogie condensée, un jugement de valeur accentué, elle endort la vigilance de l'esprit en transférant une valeur décisive attachée au terme métaphorique sur la proposition à faire accepter. La dernière fonction de la métaphore qui est la fonction esthétique dans laquelle s'inscrit notre démarche, concerne surtout les énoncés littéraires. Dans cette fonction, de nombreux stylisticiens perçoivent la métaphore comme « *un ornement brillant* » du discours. Son esthétisme tient à la fois de son relief, de sa force imageante et de ses effets de concrétisation.

Les métaphores sont très nombreuses dans la production littéraire de Kourouma. Que ce soit au niveau de l'emploi des verbes, des substantifs ou des adjectifs, l'écrivain recherche le mot approprié qui permette de visualiser ce qui est exprimé. C'est la forme d'expression favorite des griots qui apparaît chez l'auteur. Les extraits ci-après sont donnés à titre indicatifs :  
*Enoncé 13 : Sous l'emprise de l'alcool, le colonel Papa le bon se rendit dans la prison. A l'intérieur, il souffrait, grognait, la colère ne s'éteignit pas d'une petite braise (Allah )*



Enoncé 14 : *Le soleil se libéra et s'appliqua à évaporer, à fondre, à éclairer et tout se dissipa. (Les soleils p100).*

Enoncé 15 : *Maitre, pour le viatique de votre long voyage, Djigui Kéita, roi de Soba, vous offre ces jeunes filles crues ... ( Monnè p 44).*

Enoncé 16 : *Mais les femmes, ça s'achète. Ne voulait-il pas de jeunes filles crues ? (Les soleils p181).*

Dans l'extrait (14), le soleil « balaie » cette douceur, cette candeur, cette tendresse matinale pour se laisser découvrir par une chaleur terrifiante que le narrateur assimile à du feu. De cette image, on peut parler de métaphore hyperbolique où, de façon successive, pris comme dans un engrenage, le soleil réussit à s'en débarrasser pour s'imposer. C'est une belle description intensive du jour qui se lève et qui prend l'allure d'une poésie. Le langage métaphorique recherche l'intérêt au niveau du sens, apporte une grande richesse d'expression, les images étant souvent inattendues comme le montrent les extraits (15 et 16), dans le champ sémantique de la virginité, amené cette fois par l'adjectif qualificatif. Avec *jeunes filles crues*, si l'on s'en tient au sens de « cru » qui dénote le sens de n'être pas cuit, de n'être pas transformé par la cuisson, on a l'impression que ces filles sont des objets ou des matières, ce qui n'est pas le cas ici. Il faut comprendre par cette expression métaphorique, des jeunes filles vierges, qui n'ont connu aucun rapport sexuel, aucune maternité depuis leur naissance. Elles sont exclusivement la propriété privée du Maitre qui, seul, a ce pouvoir de les utiliser à bon escient, car elles sont offertes par le roi en personne. A en croire le narrateur, les jeunes filles d'une telle fraîcheur donc dans la sensualité sont destinées à des personnes ayant une certaine notoriété dans l'échelle sociale. Ces images, nous le pensons, sont dévalorisantes, dépréciatives. Pour terminer avec l'extrait (13), le rapport d'assimilation qui se dégage entre le comparant et le comparé s'intensifie à travers le nom colère (comparé) et le feu (comparant) qui contient la braise. Il est conféré ici à la colère du colonel, les caractéristiques propres au feu qui le caractérise. Par ailleurs, il s'établit un rapport d'identification entre ces éléments ; ce rapport étant rendu possible par le truchement du verbe *éteindre*. Qu'en est-il de l'hyperbole ?

### III-2 : l'hyperbole

Image constamment utilisée par Kourouma, l'hyperbole se définit comme l'exagération dans le discours de façon à mettre un élément du propos en relief par une augmentation quantitative d'une des propriétés de cet élément. Sa nature consiste à « gonfler » par le langage, et bien souvent, artificiellement les proportions des faits ou des actions décrits. Du grec « hyperbolê », qui signifie « excès », le terme s'applique en effet à toute formulation excessive par rapport à ce que l'on peut supposer de l'intention communicative réelle du locuteur. Pour emprunter les termes d'ORRECCHIONI (1980), l'hyperbole est une « hyper-assertion » et en tant que telle, elle s'oppose à une autre figure qu'est la litote, laquelle est une « hypo-assertion ». Pour FONTANIER P. (1968 :123), « l'hyperbole augmente ou diminue les choses avec excès, et les présente bien au-dessus ou au-dessous de ce qu'elles sont, dans la vue, non de tromper, mais d'amener à la vérité même, et de fixer, par ce qu'elle dit d'incroyable, ce qu'il faut réellement croire ». Comment alors naît cette forme de pensée par ce que dit l'auteur ivoirien ? Comment se constitue-t-elle et surtout quels effets induit-elle sur l'aspect du discours littéraire ? Soit les énoncés ci-après :

Enoncé 17 : *Pour des motifs rituels – augmenter sa force vitale – il (Koyaga) consommait chaque jour à ses petits déjeuners les testicules rôtis des opposants morts. C'étaient des affabulations qui dépassaient l'entendement.... (En attendant p 365).*

Énoncé 18 : *La déclaration d'amour de l'infirmier (à la mère du dictateur Koyaga, Nadjouma la sorcière terrifiante du monde) déclenche l'orage dans la forêt. Les yeux de la mère de Koyaga sortent des orbites. Comme piquée par une abeille folle, elle crie, bondit du lit, (...) hurle, se jette à terre, se débat (...); en elle entre le silence, et presque la mort.* (En attendant p.49)

Énoncé 19 : *Un coup de fusil éclata (...), le crocodile atteint grogna d'une manière horrible à faire éclater la terre, à déchirer le ciel..... Fama se leva et tonna à faire vibrer l'immeuble.* (Les soleils pp 14 – 149).

Le caractère de solennité excessive (énoncé 17), est amené par le fait de constituer les petits déjeuners avec des parties intimes du corps humain, en l'occurrence des testicules. Encore que cela se fait chaque jour ! En conséquence, il faut en disposer suffisamment au risque de ne pouvoir pas respecter le rituel ; le dictateur perdrait alors la force vitale. Quand on sait qu'en réalité, ce qui fonde son existence n'est qu'une minime partie de l'homme, cela suppose un nombre assez considérable pour la pérennité. En un mot, une telle pratique, ne serait-ce qu'à y penser, c'est toute la morale qui est en ébullition ! En quoi une déclaration d'amour (énoncé 18) peut-elle susciter un orage jusqu'à entraîner la mort ? En effet, par cette image, il faut voir le talent du romancier qui, en procédant ainsi dans la description semble montrer que, quel que soit son rang social, il n'est pas permis de franchir certains seuils. En l'occurrence ici, éprouver un quelconque sentiment d'affection à l'égard de Nadjouma, fût-elle mère du grand dictateur président Koyaga. En outre, ce qui est merveilleux et pompeux qu'il faut relever dans l'extrait, c'est que l'acte du courtisan a rejailli simultanément dans deux milieux distincts : la ville et la forêt. L'orage par nature, est une perturbation atmosphérique violente, accompagnée d'éclairs, de tonnerre, de rafales et d'averses de pluie ou de grêle.

On le constate sûrement, c'est la situation on ne peut plus inattendue, insolite des propos de l'infirmier qui crée ce tumulte qui ne va pas sans incidence directe sur la concernée. Communément, dans de tels cas, cette situation peut susciter des palabres de jalousie ou même d'offense grave entre le courtisan et le mari de la femme si ce dernier est au fait de l'affaire. Ce n'est pas le cas ici. L'évocation de l'orage et ses conséquences à la suite de l'acte de l'infirmier crée par ailleurs l'aspect intensif de l'image. Dans le dernier exemple, il est question d'un crocodile agonisant au point qu'il a grogné avec la dernière énergie. Son cri si fort a eu des répercussions sur la nature : la terre et le ciel. Le cri de l'animal atteint mortellement prend l'allure d'une foudre et d'une fusée qui font éclater respectivement la terre et le ciel. C'est un fait incroyable ! Dans le même prolongement, le cri du Prince Fama prend quant à lui les caractéristiques de l'onde acoustique (le tonnerre) par le verbe qui crée cette image. Son cri, à l'image de celui de l'animal agonisant est tellement fort, sec, de sorte qu'il a engendré des vibrations d'édifice comme l'immeuble. Or on sait que ce standing n'est pas une case ou une construction quelconque ; le faire donc basculer par un simple cri d'homme aussi puissant soit-il, relève de la pure exagération. On le voit, les images hyperboliques chez Kourouma, très nombreuses, sont parfois surprenantes, édifiantes, voire au-dessus, comme il a été mentionné plus haut, de la norme communément admise. Cette forme d'expression littéraire donne une syntaxe intensive au niveau du discours.

### **Conclusion**

L'écriture romanesque d'Ahmadou Kourouma est fortement empreinte d'intensité du point de vue de la syntaxe. Les faits et les actions décrits appellent à une diversité de constructions à la fois syntaxique et sémantique. Les classes grammaticales que sont les adjectifs qualificatifs, les adverbes, les verbes, etc., sont sémantiquement marqués au niveau de l'intensité. Dans cette mise ensemble de ces différents procédés énonciatifs, à forte connotation intensive donc, il se crée un nouvel ordre romanesque : le sublime et le merveilleux, avec en toile de fond la dimension esthétique qui caractérise l'écriture. Ces constructions à valeur intensive sont nombreuses et entretiennent une complicité tacite entre le narrateur et le lecteur. Parmi celles-ci, on peut noter par exemple : *adverbe + adverbe + adverbe + verbe ; nom + adjectif + verbe ; préposition + adjectif + nom ; le superlatif le plus + adjectif + nom ; si + adjectif* etc. A celles-ci s'ajoutent des images comme la métaphore et l'hyperbole qui contribuent fortement à l'aspect intensif du discours. Le lecteur est frappé par la truculence du style de l'écrivain qui crée ainsi une esthétique propre à lui. Justifiant cette pratique de la langue française, l'auteur écrit : « *j'adopte la langue française au rythme narratif africain* ». Pour l'écrivain donc, la langue française classique est trop rigide pour que sa pensée s'y meuve, surtout avec les thèmes poignants de dénonciation qu'il aborde dans ses écrits. Kourouma emploie un langage « cru » pour donner plus de vigueur à la réalité décrite. Cet aspect de son écriture a fait de lui un véritable esthète de la création littéraire africaine.

## **Bibliographie**

### **I-Corpus**

KOUROUMA Ahmadou, *Les soleils des indépendances*, Paris, Seuil, 1970.

KOUROUMA Ahmadou, *Monnè Outrages et Défis*, Paris, Seuil, 1990.

KOUROUMA Ahmadou, *En attendant le vote des bêtes sauvages*, Paris, Seuil, 1998.

KOUROUMA Ahmadou, *Allah n'est pas obligé*, Paris, Seuil, 2003.

### **II- Ouvrages de Grammaire et de Linguistique**

Arrivé M. et alii, *La grammaire aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion, 1986.

Chevalier J.C. et alii, *La grammaire du français contemporain*, Paris, Larousse, 1990.

Denis Creissels, *Description des langues négro-africaines et théorie syntaxique*, Grenoble, Ellug, 1971.

Dubois Jean, René Lagane, *La nouvelle grammaire du Français*, Paris, Larousse, 1989.

Kerbrat Cathérine Orrecchioni, *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1980.

Maingueneau Dominique, *La syntaxe du français*, Paris, Hachette, 1999.

Fontanier Pierre, *Les figures du discours*, Paris, Flammarion, 1968.

Blédé Logbo, *Les interférences linguistiques dans les soleils des indépendances*, Paris, Publibook, 2006.

Cressot Marcel, *Le style et ses techniques*, Paris, PUF, 1959.

Maurice KOUASSI, *La caractérisation dans l'œuvre romanesque d'Ahmadou Kourouma*, Thèse de Doctorat unique, Université de Cocody Abidjan, Juin 2013.

## Etymologie des mots hybrides en nouchi

TAPÉ Jean-Martial

Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody Abidjan

Maitre-Assistant

jeanmartialtap@yahoo.fr

### Résumé

L'hybridation consiste à créer un mot caractérisé par un mélange de langues d'origines variées. Le procédé de création lexicale est perceptible dans les usages du français en Côte d'Ivoire. En nouchi, elle se manifeste sous diverses formes avec des relents identitaires. Le phénomène linguistique atteste la vitalité linguistique du parler argotique ivoirien. En outre, il semble assurer aujourd'hui la pérennité d'un mode langagier partagé par une frange importante de la population.

**Mots clés :** hybridation lexicale, étymologie, identité, nouchi

### Abstract

The lexical hybridization consists in creating a word characterized by a mixture of tongues of varied origins. The process of lexical creation is perceptible in the practices of French in Côte d'Ivoire. In nouchi, it shows itself under forms with identical residues. The linguistic phenomenon gives evidence of linguistic vitality had to speak slang Côte d'Ivoire. Besides, it seems to insure the sustainability of a linguistic mode today shared by an important fringe of the population.

**Keywords:** lexical Hybridization, etymology, identity, nouchi

### Introduction

Des études en linguistique ont montré que le nouchi, parler argotique des jeunes ivoiriens, a une capacité impressionnante de renouvellement de son lexique. D'après Kouadio (1990 : 383) « *On a l'impression que son vocabulaire se renouvelle au jour le jour, au gré des évènements qui rythment la vie sociale en Côte d'Ivoire* ». En effet, au fil du temps, des mots se créent, des expressions naissent et servent à décrire les réalités socioculturelles. A la faveur de la situation sociolinguistique et sociopolitique de la Côte d'Ivoire, cette variété du français est arrivée à investir toutes les couches de la société ivoirienne qui parle plusieurs langues selon les contextes et les situations de communication. Sur le plan morphologique on trouve désormais, dans le vocabulaire nouchi, des mots caractérisés par des associations de lexèmes d'origines diverses et variées. A l'évidence, il s'agit du procédé d'hybridation lexicale qui conditionne, en partie, la formation des mots en nouchi. Cette situation a pour conséquence de faire perdre peu à peu le caractère hermétique d'antan du parler pour s'adapter à l'environnement sociolinguistique ivoirien. L'objectif de cet article est de rendre compte des faits sociaux d'une part, et de l'appartenance des nouchiphones, non plus à un groupe spécifique d'individu, mais à l'ensemble de la population ivoirienne, d'autre part. Quelle est l'étymologie des hybrides lexicaux en nouchi et comment naissent-ils ? Telle est la question à laquelle tentera de répondre notre contribution.

Cet article porte un regard sociolinguistique sur des manières de parler avec des catégories sociales (Labov, 1976). D'abord, il tentera d'établir une délimitation du concept d'hybridation lexicale en contexte multilingue africain. Ensuite, il rendra compte de l'étymologie et des procédés morphosyntaxiques des mots hybrides en nouchi. Enfin, il montrera les implications identitaires de l'hybridation lexicale pour les locuteurs nouchi.

### 1- L'hybridation lexicale en contexte multilingue africain

Dans la typologie des pratiques langagières en Côte d'Ivoire, le nouchi est la variété la plus récente. Il s'agit d'un mode langagier très prisé par la population jeune. Le lexique du nouchi va évoluer au fil du temps (diachronie) et en tenant compte des réalités du moment (synchronie). La créativité lexicale abondante, dans la langue, révèle son dynamisme au sein des parlers locaux. Le nouchi développe une forme de création de mots ayant des origines variées que Lafage (1998) appelle hybridation et qui est très répandue dans les pratiques linguistiques francophones. Queffelec, cité par Atsé (2014 :3), atteste que l'hybridation est beaucoup plus systématiquement utilisée dans le nouchi et dans le français des rues d'Abidjan.

Diverses acceptions du concept d'hybridation lexicale sont formulées par des linguistes qui ont travaillé sur les variétés du français d'Afrique. Ainsi, Lafage (1998 : 282) écrit que l'hybridation « se manifeste au niveau du mot. Celui-ci est dit hybride s'il est constitué d'éléments provenant de langues différentes ».

Jean Tabi Manga (2000 : 165) affirme que : « un mot est donc hybride lorsque dans sa constitution il est fait d'éléments provenant de langues typologiquement différentes. Ces mots hybrides peuvent s'obtenir soit par composition soit par dérivation ».

Atsé N'Cho (2014 :3) définit l'hybridation comme « un procédé de création de mots extrêmement courant dans les codes mixtes qui consiste à associer des composantes de diverses origines en vue d'obtenir un seul et unique mot ».

L'hybridation lexicale consiste donc à l'adjonction de lexèmes d'une langue A à ceux d'une langue B afin de créer des mots « autonomes ». Le procédé favorise un sentiment d'insécurité linguistique perçu, non pas comme une gêne voire un complexe, mais comme un moyen morphophonologique d'assurer l'avenir du nouchi. Le phénomène occasionne un métissage des usages linguistiques en francophonie. En plus de ce mode de formation de mots, la langue nouchi utilise des procédés traditionnels de création néologique. Il s'agit notamment des emprunts aux langues locales ivoiriennes comme *ziguéhi* (< bété<sup>29</sup> : se remuer, danser) et *gnamangnaman* (< dioula<sup>30</sup> : désordre / poubelle). Ils renvoient tous les deux à des genres musicaux qui ont rythmé la vie des Ivoiriens dans les années 80. On y trouve également des emprunts aux langues étrangères comme *mind* (< l'anglais : esprit, pensée, mémoire). Il y a aussi des lexèmes provenant de la rue voire du ghetto comme *kpohoun kpassa* (< ghetto : fou, malade). Ces faits déterminent les particularités lexicales du nouchi. En nouchi, les hybrides lexicaux sont le fait de contact entre des langues.

---

<sup>29</sup> Langue kru de Côte d'Ivoire

<sup>30</sup> Langue mandé nord de Côte d'Ivoire

## 2- Valeurs étymologiques et hybridation lexicale en nouchi

Les hybrides lexicaux en nouchi sont des innovations dues en partie aux locuteurs. Ils ont pour origine des mots préexistants ou fabriqués des langues européennes, ceux des variétés locales de français dont le français courant ivoirien et le nouchi ainsi que ceux des lexèmes empruntés aux langues locales ivoiriennes.

Pour notre travail, nous utiliserons les termes d'hybrides lexicaux interférentiels et les hybrides lexicaux non interférentiels (Kortas, 2009) pour déterminer les origines morphologiques d'hybrides lexicaux en nouchi.

### 2.1. Hybrides lexicaux interférentiels

Les hybrides lexicaux interférentiels sont des formations lexicales dues aux interférences de deux ou plusieurs langues qui partagent plus ou moins la même aire linguistique. Ils naissent par affixation, par composition ou simplement des locutions.

#### 2.1.1. Hybrides lexicaux par affixation

On appelle affixation, l'opération par laquelle on crée une nouvelle unité lexicale en ajoutant à un mot existant un élément non autonome ou affixe (Grevisse, 2001 : 197). La formation de mots dérivés nouchi est souvent le résultat du processus de préfixation ou de suffixation. Les affixes ont pour origine les langues européennes (français, anglais) et les langues locales ivoiriennes. Les illustrations seront suivies du signe (<) pour indiquer l'origine voire la provenance des mots.

##### 2.1.1.1. Les affixes issus des langues européennes

Certains hybrides nouchi sont le résultat de leur association aux affixes français et anglais afin de créer des concepts nouveaux. Ils se décomposent en préfixes et en suffixes. Le phénomène fait suite à l'intrusion du nouchi à l'école où il y épouse les procédés morphosyntaxiques de création lexicale des langues européennes. Les hybrides ont comme base lexicale soit des mots provenant du ghetto soit ceux issus des langues sources ivoiriennes comme le baoulé<sup>31</sup>, le bété, le dioula.

#### - Les préfixes français

Des hybrides en nouchi sont formés le plus souvent à partir des préfixes *re-* et *de-*.

- **Re-** : tout comme le rôle qu'on lui connaît dans presque toutes les langues indoeuropéennes, on l'associe à des mots provenant du ghetto pour marquer la répétition d'une action et aussi à renforcer une idée.

1) Reguigui : re- + guigui (< ghetto : courage) : prendre courage à nouveau, rebondir.

2) Redédja : re- + dédjja (< ghetto : ouvrir) : ouvrir à nouveau ; striptease.

---

<sup>31</sup> Langue kwa de Côte d'Ivoire

- **Dé-** : combiné avec des lexèmes provenant du français de la rue, il exprime des sens variés selon le contexte.

3) Dedja : dé- + dja (< ghetto : tuer) : ouvrir, striptease

4) Décrou : dé- + crou (< ghetto : cacher) : présenter, déclarer, révéler.

5) Décaler : dé- + caler (< ghetto : être présent / là) : s'en aller, partir, marcher avec style.

6) Dégbrer : dé- + gbrer (< ghetto : cacher) : dévoiler au grand jour, montrer.

7) Dégba : dé- + gba (< ghetto : secret) : décevoir, décourager.

#### - Les suffixes français

Un suffixe est une suite de sons qui n'a pas d'existence autonome et qui s'ajoute à la fin d'un mot existant pour former un mot nouveau (Grevisse, 2001 : 198). Nous avons recensé quelques suffixes français dont *-age*, *-ance*, *-er*, *-eur*, *-iser*, *-ment*, *-iste*. Ils sont également présents en nouchi.

- **-age** : du latin *-actium*; il est resté très vivant pour former des noms indiquant l'action à partir de verbes.

8)- Débaloussage : débalou (< ghetto : voler, dérober) + *-age* : action de voler, de dérober les affaires de quelqu'un.

9) Djossage : djo (< ghetto : entrer, prendre, attraper) + *-age* : action d'entrer, de prendre quelque chose, d'attraper quelqu'un.

10) Gnagamissage : gnagami (< dioula : mélanger, gâter, désordonner) + *-age* : action de créer le désordre, de gâter, de mélanger.

- **-ance** : s'ajoute à l'adjectif *kpata*.

11) Kpatance : kpata (< ghetto : joli (e), beau / belle) + *-ance* : qualité de ce qui est joli (e), beau.

- **-ER** : marque d'infinitif verbal en français. Elle sert à former de nombreux verbes nouchi. Les exemples sont extraits de Atsé (2014 : 7-8)

12) Kèner : Kèn (< ghetto : affaire louche) + *-ER* : vendre à la sauvette ; marchander ; négocier, faire des affaires.

13) Djézer : djéz (< ghetto : coup louche, affaire secrète) + *-ER* : vendre à la sauvette ; marchander ; négocier, faire des affaires.

14) Faller : falle (< ghetto : cigarette) + *-ER* : fumer une cigarette.

15) Djugayer : djagaye (< ghetto : cigarette) + *-ER* : fumer une cigarette.

- **-iser** : marque d'infinitif verbal en français. Elle forme des verbes à partir de noms ou d'adjectifs



16) Bôckoliser : < Bock (nom d'une bière en Côte d'Ivoire) + -iser : boire la bière Bock ou par extension ingurgiter une boisson alcoolisée.

17) Kpataliser : kpata (< ghetto : joli, beau) + -iser : rendre joli, embellir

- **-eur** : sert à former des noms d'agent.

18) Gbroumbrousseur : gbroumbrou (< ghetto : violent) + -eur : personne violente, agresseur.

19) Gabagabasseur : gabagaba (< ghetto : embrouiller quelqu'un, mentir, arnaquer) + -eur : menteur, arnaqueur

20) Kèneur : Kèn (< ghetto : affaire louche) + -eur : vendeur à la sauvette, négociant, marchandeur.

21) Namansseur : naman (< bété : boire) + -eur : acoolique

- **-ment** : s'ajoute à des verbes souvent à des adjectifs pour former des noms.

22) Gbayément : gbayé (< bété : chanter) + -ment : action de chanter. Par extension, signifie bavarder, parler à n'en point finir.

23) Djaément : dja (< ghetto : tuer) + -ment : action de faire plaisir, tuerie

24) Enjaillement : enjaille (< déformation morphophonologique du verbe anglais « to enjoy » : content, heureux) + -ment : action de faire plaisir

25) Sékraboitement : sékraboité (< ghetto : allure, démarche) + -ment : avoir fière allure

- **-iste** : en nouchi, il sert à former des noms de partisans ou de résidents

26) Frayaliste : fraya (< ghetto : fuir) + -iste : fuyard

27) Benguiste : bengue<sup>32</sup> (< ghetto : Europe) + -iste : personne qui vit en Europe.

### 2.1.1.2. Les affixes anglais

Le suffixe anglais le plus prisé est **-man**. Il établit un lien entre l'être humain et son activité ou son addiction. Il forme des hybrides à partir de mots provenant de la rue (ghetto), d'idéophones ainsi que de lexèmes issus des langues locales ivoiriennes (baoulé, bété, dioula)

28) Woyoman : woyo (< ghetto : taxi) + -man : chauffeur, conducteur de taxi sources

29) Dindinman : dindin (< ghetto : regarder, hésiter) + -man : personne hésitante, indécise.

30) Gbogboman : gbogbo (< idéophone qui renvoie à une arme à feu) + -man : voleur, braqueur

---

<sup>32</sup> Pour certains nouchiphones, Bengué serait d'origine ivoirienne en référence à la ville M'Bengué située à 760 Km d'Abidjan à la frontière ivoiro-malienne. Ainsi, pour les nouchiphones, le benguiste est celui qui va loin (aujourd'hui parlant de l'Europe)

- 31) Baoman : bao (< idéophone qui désigne une arme à feu) + -man : policier
- 32) Gbakaman : gbaka (< baoulé : panier) + -man : chauffeur, conducteur de véhicule de transport en commun.
- 33) Guédjiman : guédji (< bété : drogue) + -man : drogué
- 34) Nêguêman : nêguê (< dioula : fer) + -man : braqueur, voleur

### 2.1.1.3. Les affixes issus des langues locales ivoiriennes

En nouchi, des suffixes ayant pour origine des langues locales ivoiriennes sont utilisés dans la formation de mots hybrides. Pour notre corpus, nous en avons relevé trois. Ils proviennent du dioula avec *-ko* [ko] et *-ya* [ja] ainsi que du bété avec *-li* [li]. La valeur étymologique de ces suffixes est chose, affaire, problème. Ils sont impressifs en tant que suffixes dans la mesure où ils désignent « une qualité, un sentiment, la façon d'être »<sup>33</sup>.

- « *-ya* » : associé à des noms abstraits. Il rend compte de la façon d'être, de la d'une personne

- 35) Noussiya : < du ghetto « noussi » (individu, personne) + -ya : philosophie de vie.
- 36) Djandjouya : < du ghetto « djandjou » + -ya : frivolité.
- 37) Groskèrya : < du français ivoirien « gros cœur » + -ya : attitude courageuse
- 38) Grosbrasya < du français ivoirien « gros bras » + -ya : agent de sécurité
- 39) Doya : < du français standard « doyen » (ainé, sénior) + -ya : personne âgée, respectée et distinguée.
- *-ko* : associé à des noms abstraits, sert à mettre en évidence des pratiques sociales, souvent péjoratives.
- 40) Daïko < de l'anglais *die* [dai] (mourir) + *-ko* = être en état d'ébriété
- 41) Badouko < du ghetto « badou » (manger) + *-ko* : gourmandise
- *-li* [li] associé à des noms, il désigne une action, une activité, une doctrine en rapport avec la réalité désignée par la base. Il favorise le contact entre le nouchi, le français et des langues ivoiriennes comme le dioula et le sénoufo.
- 42) Froufrouli < onomatopée « froufrou » (désordre) + *-li* : bagarre
- 43) Kpatrali < du nouchi « kpatra » (frapper, battre quelqu'un) + *-li* : le fait de frapper, battre quelqu'un
- 44) Zangoli < du nouchi « zango » (vêtir, habiller) + *-li* : habillement, sape

---

<sup>33</sup> <http://www.nouchi.com/le-nouchi/vocabulaire.html>, consulté le 21/12/2015

43) Samanli < du nouchi « saman » (saper) + -li : habillement, sape

44) Fongnonli < du sénoufo « fongnon » (vent) + -li : faire le malin

45) Bakrôli < du dioula « bakrô » (dormir à la belle étoile) + -li : le fait de dormir à la belle étoile, sommeil.

46) Djêkêli < du dioula « djêkê » (poisson, mais en nouchi il signifie rendre propre, nettoyer) + -li : propreté.

#### 2.1.1.4. Les hybrides issus d'affixes mixtes

Certains mots hybrides en nouchi combinent à eux seuls des affixes d'origines diverses. Cette opération de création lexicale que Dodo (2015 : 107) nomme « *dérivation par phase* » admet une combinaison ambivalente d'un préfixe et d'un suffixe à un même mot. Elle part d'une base qui peut être soit un nom soit un verbe pour aboutir ou à un nom ou à un verbe. Nous avons quelques exemples :

- **Préfixe français + mot nouchi + suffixe français**

47) Dégammage < dé + « gamme » (du nouchi : amour, colère, sentiment) + -age : action de déconner, faire une folie

48) Dégammer < dé + « gamme » (du nouchi : colère, amour, sentiment) + -er : déconner, énerver

- **Préfixe français + mot nouchi + suffixe anglais**

49) Dédjaman < dé- (préfixe français) + dja (nouchi : tuer) + -man (suffixe anglais) : violeur, stripteaseur

- **Préfixe français + mot nouchi + suffixe bété**

50) Dédjali < dé- (préfixe français) + dja (nouchi : tuer) + -li (suffixe bété) : striptease

51) Décrouli < dé- (préfixe français) + crou (nouchi : cacher) + -li (suffixe bété) : acte qui consiste à dévoiler, révéler.

#### 2.1.2. Hybridation lexicale interférentielle par composition

En linguistique, un mot composé est une association de deux termes libres permettant d'en former une unité significative à part entière. En nouchi, nous avons des hybrides d'origine populaire que l'on peut classer en composés nominaux et en composés verbaux. Ils apparaissent sous la forme de composés graphiquement soudés, de synapsie ou encore de composés non reliés par un trait d'union

- **Les composés nominaux** : ils fonctionnent comme des synthèmes c'est-à-dire des syntagmes constitués de mots et où l'apport sémantique de chacun d'eux reste perceptible. Nous avons quelques exemples :

Nom + préposition + nom

52) « Bôrô d'enjaillement » : < du dioula « bôrô » (sac) + préposition française « de » + nouchi « enjaillement<sup>34</sup> » (plaisir, joie) : jeu de cascades sur un véhicule en circulation ; jouissance.

Nom + verbe

Il s'agit d'une formation lexicale qui favorise la naissance de composés graphiquement soudés comme :

53) Brimougou < du français « bri » (résultat de la troncation de brigand) + nouchi « mougou » (rapports sexuels) : violer

54) Magataper < du nouchi « maga » (surprendre) + français « taper » : surprise.

- **Les composés verbaux** : On en rencontre un grand nombre constitué de façon hétérogène. Des hybrides verbaux peuvent être formés sans trait d'union et concourir à l'association d'un verbe français et d'un mot nouchi. Ils sont construits à partir des auxiliaires *être* et *avoir* comme :
  - Auxiliaire + nouchi

55) Etre enjaillé (< du nouchi : plaisir, content) : satisfait, content

56) Etre tchass (< du nouchi : pauvre) : être pauvre, démuné

57) Avoir goumin (goumin) (< du nouchi : déception amoureuse) : être victime d'une déception amoureuse

58) Avoir yémélé (< du nouchi : fuir) : s'enfuir, prendre la fuite

- Auxiliaire + en + nouchi

Ici, les hybrides lexicaux sont constitués de synapsies liées syntaxiquement par le morphème de jonction « en ».

59) Etre en dra (< du nouchi : savoir, secret) : selon le contexte d'emploi, il peut avoir le sens d'être au courant de quelque chose ou être dans des problèmes.

60) Etre en djonss (< du nouchi : excité) : avoir une forte envie de faire l'amour ; avoir des relations sexuelles.

61) Etre en zôgô (de quelqu'un) (< du nouchi : amoureux) : être amoureux

62) Etre en pim (< du nouchi : rondeurs) : avoir des rondeurs, avoir une belle silhouette s'agissant d'une femme

---

<sup>34</sup> Certains nouchiphones lient son origine à l'anglais « enjoyment » du verbe « enjoy » qui signifie apprécier, jouir de...

- Auxiliaire + déterminant + nouchi

63) Avoir la krass (< du nouchi : la faim) : avoir faim

- Auxiliaire + adverbe (mal / trop) + nouchi

Il s'agit de locutions verbales hybrides qui expriment l'exagération. Nous avons quelques exemples :

64) Etre **mal (trop)** fri (< du nouchi : joli (e), beau, belle) : très joli (e), beau, belle

65) Etre **mal (trop)** enjaillé (< du nouchi : plaisir, content, amoureux) : très amoureux, très heureux, content

66) Etre **trop** djawouli (< du nouchi : empressé, agité, nerveux) : énervé, très agité

67) Etre **mal (trop)** en djonss (< du nouchi : excité) : avoir une grande envie de faire l'amour, excité.

Nous avons aussi quelques locutions construites autour du mot nouchi « dra ». Voici quelques exemples :

68) Prendre dra (< du nouchi : connaître) : savoir, se renseigner

69) Mettre dra (< du nouchi : connaître) : honnir, dévoiler

70) Péter dra (< du nouchi : connaître) : dévoiler, révéler

71) Faux dra (< du nouchi : connaître) : information erronée

## **2.2. Hybrides non interférentiels**

Les hybrides non interférentiels seront analysés sous deux angles : les hybrides non interférentiels de type dénomiatif et les hybrides non interférentiels de type onomastique.

### **2.2.1. Les hybrides non interférentiels dénomiatifs**

Traditionnellement, les hybrides non interférentiels dénomiatifs sont créés pour dénommer des concepts nouveaux utilisés surtout dans les domaines de la science et de la technologie (Kortas, 2009 : 547). Des mots hybrides sont construits sur la base de formants grecs (-logie ou -drome) comme *lexicologie*, *aérodrome*. Nous avons quelques exemples :

72) Titrologie < titre + -logie : (science de) lecture des titres des journaux

73) Moussocologie < moussoco + -logie : (science des) questions amoureuses ou affaire de femmes.

74) Garbadrome < de l'haoussa (Niger) « Garba<sup>35</sup> » (met ivoirien fait d'attiéké accompagné de poissons frits) + -drome : lieu où l'on vend du garba.

---

<sup>35</sup> Il est question d'un nom propre d'origine nigérienne. Des nouchiphones indiquent que le premier vendeur de ce met se nommait Garba. Aujourd'hui, ce nom a subi une resémantisation pour désigner un met.

75) Gbêlêdrome < du sénoufo « gbêlê » (boisson frelatée) + -drome : endroit où l'on commercialise la boisson frelatée.

76) Koutoukoudrome < du baoulé « koutoukou » (boisson frelatée) + -drome : endroit où l'on commercialise la boisson frelatée.

### **2.2.2. Les hybrides non interférentiels de type onomastique**

Il s'agit essentiellement de noms affectifs résultant de la déformation morpho-phonétique de noms autochtones. Ils sont le plus souvent constitués à partir des suffixes *-ès* et *-us*. Nous avons quelques exemples :

- *-ès* : marque du pluriel des noms communs en espagnol. En nouchi, il est utilisé pour créer des noms de personnes ou des noms liés à des groupes d'individus qui exercent une activité.

77) Mosès < Moussa + *-ès*

78) Madès < Mamadou + *-ès*

79) Youplès < du bété « you » (enfant) + *-ès* : agent de sécurité

- *-us* : suffixe d'origine latine permet de créer des adjectifs. En nouchi, il contribue à composer des noms de code.

80) Bakus < Bakary + *-us*

81) Camus < Camara + *-us*

82) Djakus < Diakaridja + *-us*

L'hybridation utilisée systématiquement dans le français des rues d'Abidjan (Lafage, 1998) a des implications identitaires que nous tenterons de relever dans la section suivante.

## **3- L'hybridation lexicale en nouchi et ses implications identitaires**

Pauleau cité par Darot (2010 : 160) affirme que les usages francophones conduisent à penser la langue française comme un ensemble de potentialités dont les réalisations locales fondent des identités singulières au sein de la francophonie. En nouchi, l'emploi de l'hybridation comme mode de formation lexicale peut s'appréhender comme un repli identitaire pour les locuteurs. Les identités dont il est question seront analysées à deux niveaux : sociolinguistique et social déterminé.

### **3.1. Identité sociolinguistique**

La Côte d'Ivoire est un pays plurilingue de fait. D'abord, le français y est la langue officielle. Ensuite, les langues autochtones sont réparties en quatre aires linguistiques : gur, kru, kwa, mandé. Cependant, elles ne sont pas nombreuses celles qui ont des traces écrites. L'hétérogénéité linguistique se manifeste aussi à travers les langues parlées par les populations immigrées. Enfin, l'appropriation du français par les populations a favorisé la naissance de diverses variétés linguistiques que sont le français standard, le français ivoirien et le nouchi. A

travers elles, l'on assiste à une émancipation de la langue française qui conditionne les réalités socioculturelles en Côte d'Ivoire.

D'après N'Galasso cité par Kouadio (2006 : 189), le français n'est plus le symbole d'une norme unique mais il devient « *un lieu de rassemblement et d'expression d'identités diverses (géographiques, sociales ou individuelles), un point d'éclatement de l'unité linguistique en une pluralité de paroles* ».

La formation de mots par le procédé de l'hybridation en nouchi s'appréhende au caractère « ivoirocentrique » (Kouadio, 2006 : 177) identitaire. Il est désormais question d'adapter les mots hybrides, produits de l'hétérogénéité langagière, aux besoins de communication de la population.

Dans le contexte de la pluralité linguistique perceptible en Côte d'Ivoire, les hybrides en nouchi seront perçus désormais comme un élément de l'identité sociolinguistique du pays puisque le phénomène langagier semble être partagé voire accepté par une partie importante de la population ivoirienne. En effet, au cours d'une enquête sur le nouchi, les résultats de Dodo (2015 : 151) confirment que 57% d'Ivoiriens trouvent qu'il est valorisant de s'exprimer en nouchi, considérée comme « *une langue qui fait la fierté de la Côte d'Ivoire* » (Dodo, 2015 : 151). C'est dans ce cadre que Atsé (2014 :2) considère désormais le parler nouchi comme la « *langue nationale* » ivoirienne du fait de son rôle véhiculaire indéniable au sein de la population.

Avec l'hybridation lexicale en nouchi, l'on assiste à l'émergence d'un parler qui n'est plus réservé à des locuteurs particuliers. Mais il est dorénavant l'apanage de toutes les sphères de la société ivoirienne. Et, il sert à nommer tous les aspects sociaux et culturels des populations. D'après Aboa (2011 : 47) « *son expansion ne s'arrête pas aux jeunes. Elle touche aussi les parents, qui, quel que soit leur condition sociale, l'utilisent dans la communication avec leurs enfants. (...) Aujourd'hui, le nouchi bien plus qu'un argot est devenu un véritable phénomène social en Côte d'Ivoire au point qu'il s'impose même aux hommes politiques* ».

Aujourd'hui, le comportement langagier des Ivoiriens ne se mesurent plus à la dimension des variables linguistiques. Les locuteurs utilisent différents styles langagiers à leur disposition pour se construire une image sociale. La situation est également de mise chez les jeunes, en particulier.

### **3.2. Identité sociale déterminée**

La population ivoirienne est constituée en majorité de jeunes. Cette classe sociale se présente comme un puissant vecteur de vulgarisation des pratiques linguistiques relayées ensuite par les médias (radio, télévision, presse écrite) mais aussi par la musique urbaine.

Le phénomène est illustré par le nouchi qui s'impose désormais comme un véritable véhiculaire, pour les besoins de communication des jeunes nouchiphones dans des contextes différents. La variété langagière leur sert de code langagier afin de crypter le message à ceux qui ne parlent pas nouchi ; elle est un moyen de distraction ; elle peut aussi être employée comme un élément de communication sur les lieux de travail.

Pour l'heure, le nouchi ne permet pas une ascension sociale assurée à la dimension du français standard. Somme toute, à travers l'hybridation lexicale qui favorise la rencontre entre plusieurs

langues, cette variété de français se présente comme un rempart de protection des jeunes face aux vicissitudes sociales en particulier d'une part et tout en les maintenant dans un monde unipolaire qui préserve leurs valeurs socioculturelles, d'autre part.



## Conclusion

L'hybridation est le processus dérivationnel par lequel l'on forme un mot par l'adjonction de deux ou plusieurs termes appartenant à des langues différentes. En se fiant à cette définition, nous avons pu dévoiler que l'hybridation n'est pas un procédé basique de création lexicale constitué d'emprunts et de mots dérivés. L'illustration a été faite à partir du vocabulaire nouchi qui connaît un renouvellement constant.

Ici, les mots n'appartiennent plus uniquement à l'environnement cryptique et hermétique d'une catégorie sociale. On assiste désormais à un métissage linguistique du à l'apparition d'éléments terminologiques et syntaxiques de plusieurs langues à la formation de mots nouchi.

L'hybridation lexicale en nouchi se présente désormais comme un outil de vulgarisation de l'identité linguistique des nouchiphones ivoiriens. Une identité linguistique autour de laquelle se construirait, à long terme, l'unité nationale de la Côte d'Ivoire.

## Bibliographie

Aboa Abia Alain Laurent, (2011), « Le nouchi a-t-il un avenir ? » in *Sudlangues* n°16, Dakar, <http://www.sudlangues.sn>, pp. 44-54

Atsé N'Cho Jean-Baptiste, 2014, « Les verbes du nouchi (parler argotique ivoirien) : pour une analyse morphosyntaxique », in *ltml* n°10, [www.ltml.ci](http://www.ltml.ci)

Darot Michelle (2010), « Lexicologie différentielle et approche des usages africains ou océaniens de langue française » in <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/21/Darot.pdf> (consulté le 15/12/2015)

Dodo Jean-Claude (2015), *Le nouchi : étude linguistique et sociolinguistique d'un parler urbain dynamique*, Thèse Unique, Département des Sciences du Langage, Université Félix Houphouët-Boigny Cocody-Abidjan, Abidjan, 348 pages

Grevisse Maurice, 2001, *Le bon usage*, 13<sup>ème</sup> édition, De Boeck / Duculot, Belgique, 1762 pages

Kouadio N'Guessan Jérémie, (2006), « Le nouchi et les rapports dioula / français » dans *Des inventaires lexicaux du français en Afrique à la sociologie urbaine...* Hommage à Suzanne Lafage. Le français en Afrique 21, ILF – CNRS, Nice, pp. 177-191

Kouadio N'Guessan Jérémie, (1990). « Le nouchi abidjanais, naissance d'un argot ou mode linguistique passagère ? », in Gouaini/Thiam (éds.), *Des Langues et des villes*. Paris, ACCT/Didier Erudition, pp. 373-383.

Kortas Jan, (2009), « Les hybrides lexicaux en français contemporain : délimitation du concept » in *Meta : journal des traducteurs*, volume 54 n°3, pp. 533-550

Labov William (1976), *Sociolinguistique*, Paris, Minit.

Lafage Suzanne (1998), « Hybridation et français des rues à Abidjan » dans Ambroise Queffélec (dir), *Alternances codiques et français parlé en Afrique*, Actes du Colloque d'Aix-en-Provence, pp. 279-291

Tabi-Manga Jean (2000), « Prolégomènes à une théorie de l'emprunt en français langue seconde » dans *Contact des langues et identités culturelles*, Québec, Les presses de l'Université de Laval, pp. 159-176

## Les verbes agni : analyse sémantique et syntaxique

ASSANVO Amoikon Dyhie

Maître-assistant

Université Félix Houphouët-Boigny

adyhies@gmail.com

**Résumé :** La classification des verbes demeure un problème majeur dans la majorité des langues naturelles, et en particulier dans les langues africaines. Les chercheurs ayant consacré leurs productions scientifiques à la taxinomie des verbes ont essayé de proposer des méthodes de classification. Il arrive, cependant, que les solutions proposées ne soient pas toujours adéquates aux langues kwa. Par ailleurs, le présent article est un essai de taxinomie des verbes agni sur la base de critères sémantiques et syntaxiques. Pour ce faire, l'auteur part des critères les moins appropriés aux plus appropriés, non sans avoir identifié les difficultés inhérentes à chacun d'eux. Parlant de difficultés, la contrainte majeure est due à la signification que l'on rencontre dans certains verbes "hautement" polysémiques. Aussi, l'on découvre que quel que soit le critère de choix, des problèmes subsistent. Au terme de cette réflexion, l'auteur parviendra-t-il à une classification verbale de l'agni ? Dans l'immédiat, difficile de donner une suite à cette interrogation non sans avoir parcouru quelques critères.

**Mot-clé :** *classification verbales, taxinomie, critère de classification, structure verbale.*

**Abstract:** The classification of verbs remains a major problem in most natural languages, and especially in African languages. Researchers who have devoted their scientific outputs to the taxonomy of verbs tried to propose classification methods. It happens, however, that the proposed solutions are not always adequate for kwa language. This paper aims to be a taxonomy sketch of agni verbs on the basis of semantic and syntactic criteria. To this end, we gradually move from less suitable criteria to the most appropriate ones, after we identified the difficulties inherent in each. Concerning these challenges, the major constraint lies in the meaning of some 'highly' polysemic verbs. Also, we realize that whatever the criterion of the choice, problem subsist. At the end of this work, have we been able to suggest a verbal classification of agni? At this point, it seems difficult to respond to this question.

**Keyword:** *verbal classification, taxonomy, classification criteria, verbal structure.*

### Introduction

Depuis peu, les débats sur la typologie des verbes suscite de plus en plus de préoccupations, des débats et des recherches scientifiques de chercheurs. On pourrait nommer, entre autres, les chercheurs comme Mathieu-Colas (2011), Noyau et Takassi (2005). En s'appuyant sur la grammaire classique (enseignée dans les manuels scolaires de Côte d'Ivoire), l'on découvre l'existence de trois groupes de verbe en français (1<sup>er</sup> groupe 2<sup>ème</sup> groupe et 3<sup>ème</sup> groupe) et en espagnol (verbe terminé en [-ar], [-er] et [-ir]), de deux groupes verbaux pour l'anglais et l'allemand (verbe régulier et irrégulier). En français, par exemple, cette classification tient compte de deux paramètres : la terminaison et le participe présent. De fait, à l'exception du verbe « aller », le premier groupe renferme les verbes terminés par [-er] et qui font leur participe

présent en [-ant], tandis que ceux du deuxième groupe font leur terminaison en [-ir] et leur participe présent en [-issant], enfin le dernier groupe est l'apanage des exceptions recensées dans les deux groupes cités et de d'autres verbes ayant pour participe présent [-ant]. Dans les faits, cette classification a pour but de faciliter la conjugaison de la langue envisagée aux apprenants. D'une manière certaine, cependant, la conjugaison dans les langues Niger-congo n'obéit pas aux mêmes principes que les langues indo-européennes. En effet, dans les langues kwa en général, et singulièrement en agni, une déclinaison verbale fondée sur les paramètres de terminaison et du participe présent ne peut permettre d'opérer une typologie des verbes. Dès lors, il faut rechercher d'autres critères qui prennent en compte les réalités syntaxiques, morphologiques et sémantiques de cette langue. Mais avant d'y parvenir, il nous paraît fondamental de situer le cadre théorique et la problématique de cette étude.

### **Cadre théorique et problématique**

Le présent travail de recherche, en grande partie, inspiré des travaux de Tesnière (1959) et Mathieu-Colas (2011) est un essai de regroupement des verbes de l'agni. Pour rappel, sur la base des critères de valence et syntaxique, les travaux scientifiques de Tesnière et de Mathieu-Colas ont regroupé les verbes des langues indo-européennes en trois classes. Compte tenu des universaux du langage, il nous conviendra de répondre aux interrogations suivantes : Existe-t-il des procédés de classification verbale en agni, comme il en existe pour les langues indo-européennes ? Quels sont les critères de classification verbale de l'agni ? Dans l'attente d'une réponse à ces principales interrogations, Mathieu-Colas (2011 :10) déclare :

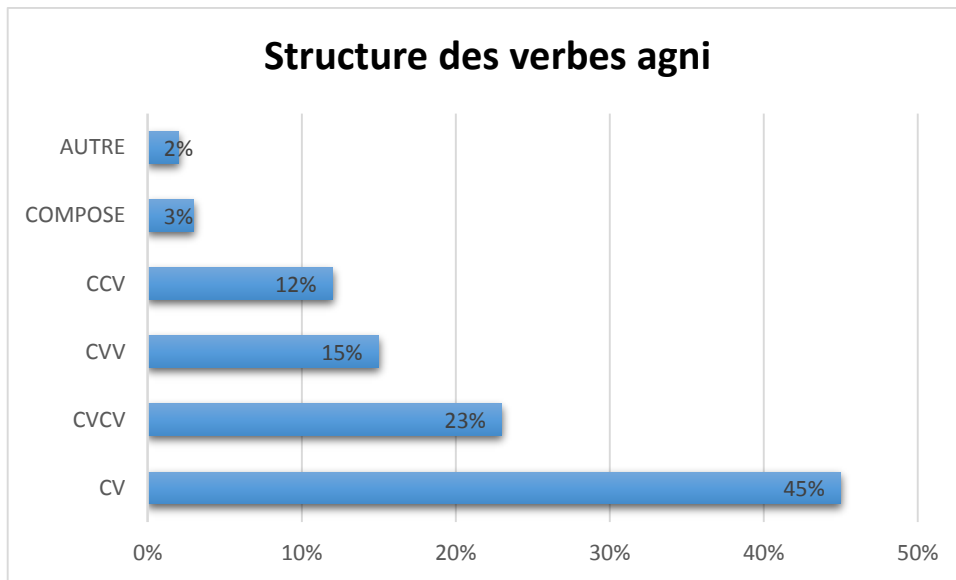
*« Les verbes peuvent être catégorisés dans des classes homogènes, à la fois du point de vue sémantique et du point de vue syntaxique. Chaque classe offre une série de propriétés communes : schéma d'arguments, type sémantique (action, état, événement), adverbiaux appropriés, reconstructions spécifiques, propriétés morphologiques. »*

Bien que prématuré de fournir une réponse aux problèmes soulevés ci-dessus, cette étude s'appuiera sur les critères sémantique et syntaxique.

**Généralité**

À la lecture du diagramme ci-dessous inspiré des travaux d’Assanvo (2016 :135), l’auteur précise la possibilité d’obtenir quatre formes régulières de verbes non composées ou monomorphématiques et deux formes de non régulières. Il s’agit en l’occurrence des structures CV, CVV, CCV et CVCV. Du point de vue statistique, la structure CV représente 45% du répertoire verbal ; vient ensuite la structure CVCV qui occupe 23% ; CVV ne représente que 15% ; 12% pour la structure CCV. Il conclut que les verbes composés (y compris les composés non-lexicaux) ne représentent qu’environ 3%. Les 2% autres reviennent aux locutions verbales. En s’appuyant, a priori, sur le critère morphologique, il est probable de regrouper les verbes agni en six groupes :

(i)



Peut-on réellement, par ailleurs, sur la base de statistique morphologique proclamer l’existence de six (06) groupes verbaux ?<sup>36</sup> Dans le cas où la réponse à cette interrogation serait affirmative, des questions encore plus contraignantes resteront sans réponse. L’on pourrait, par exemple, se demander pourquoi dans les verbes CV, alors que [mà] « donner » exige deux compléments d’objets, [pà] « coudre » ne requiert qu’un seul, alors que les verbes [pì] « se débattre » et [sù] « pleurer » n’en demandent aucun ? Pour une bonne lisibilité des exigences des verbes concernés, observons les exemples ci-dessous :

(01)

júwá            m̀à    àhù    màkú  
 Youwa        offrir Ahou piment  
 habit  
*Youwa offre du piment à Ahou.*

(02)

juwa            pà                    tralé  
 Youwa        coudre  
*Youwa coud des habits.*

<sup>36</sup> CV, CVCV, CVV, CCV, Composé et autres.

(03)	júwá      pì Youwa      se débattre <i>Youwa se debat.</i>	(04)	júwá      sù Youwa      pleurer <i>Youwa pleure.</i>
------	--	------	--

Comme l'on peut l'apercevoir, bien que morphologiquement identique, le fonctionnement (sémantique et syntaxique) d'une classe donnée pose problème d'analyse. Outre, selon les contextes, un verbe comme [sù] reste polysémique. De fait, en l'accompagnant du même complément d'objet, les significations obtenues restent divergentes au sein des phrases en :

(05)	júwá      sù      àdú Youwa      pousser      Adou Adou <i>Youwa pousse Adou (dans le ravin).</i>	(06)	júwá      sù      àdú Youwa      pleurer <i>Youwa pleure (le décès) d'Adou.</i>
------	--	------	---

À l'évidence, quoiqu'important, le critère morphologique n'est qu'une piste de réponse vers la classification des verbes. À lui seul, la condition morphologique reste inefficace. Le recours à des critères taxinomiques relativement plus contraignants est donc nécessaire.

### 1. Critère sémantique

Si la définition la plus répandue voudrait qu'une classe verbale contienne l'ensemble de verbes qui partagent un certain nombre de propriétés sémantiques, la définition même du terme (classe verbale) suscite souvent des controverses dans la communauté scientifique. La difficulté inhérente à la classification est d'ailleurs relevée par bon nombre de chercheurs, dont Moloşniuc. En effet, Moloşniuc (2003:1) déclare que « les problèmes posés par une classification sémantique des verbes commencent par la définition sémantique de cette classe de mots ». Toujours d'après Moloşniuc, « *la grammaire traditionnelle mentionnait l'état et l'action comme aspect sémantique d'une définition possible de la classe des verbes.* ». En d'autres termes, les verbes ne peuvent qu'être regroupés en deux groupes : verbes d'état et verbes d'action. Thèse toutefois récusée par Bateson (1972). En effet, il propose qu'une classification cohérente des verbes prenne nécessairement en compte l'ensemble de leurs propriétés syntaxiques et devrait rendre compte de l'interprétation sémantique conforme aux intuitions des locuteurs. Bien que la thèse de Bateson soit convaincante, il n'est pas possible d'établir singulièrement, les propriétés syntaxique et sémantique de chaque verbe. S'appuyant sur quatre propriétés de la relation du verbe avec ses arguments, entre autres, le degré de combinarité, appropriation, grammaticalisation et figement, Ibrahim (2001 :81) établit six classes verbales pour le français « *opérateurs, génériques, distributionnels, supports, auxiliaires et figés* ». Pour leur part, sur la base de la régularité dans l'usage, Mari et Saint-Dizier (2000) proposent dix-sept (17) principales familles de verbes non exhaustives.

Comme il faudra, par ailleurs, le constater, les chercheurs qui se sont prononcés sur la notion de champ sémantique ont surtout insisté sur le fait que celui-ci devrait prendre en considération l'inclusion de champ lexical et de champ conceptuel. Notons d'ailleurs que cette démarche est confirmée par Schwischay (2011). En effet, ce chercheur affirme qu'un champ sémantique est

l'adéquation entre champ lexical et champ conceptuel. Sous-entendu qu'un champ lexical est un ensemble de relations sémantiques (synonymie, antonymie, hyperonymie/hyponymie) entre les unités lexicales. En revanche, un champ conceptuel est, selon Vergnaud (1996), un espace de problème ou de situations-problèmes dont le traitement implique des concepts et des procédures de plusieurs types en étroite connexion, ainsi que les représentations langagières et symboliques susceptibles d'être utilisées pour les représenter.

D'autres chercheurs comme Fuchs et Bernard ont adopté une autre approche synchronique. Ainsi, Fuchs (2007) pense que le champ sémantique renvoie à l'aire couverte par la somme des significations d'un mot d'une langue donnée à un moment précis de son histoire, c'est-à-dire appréhendée en synchronie. Abondant dans le même sens, Victorri et Fuchs (1996) adoptent une approche synchronie construite de façon dynamique par l'interaction entre le mot considéré et les mots qui l'environnent dans l'énoncé. À en croire Kouadio (1996) et Mel (2003), l'obstacle majeur de la typologie des verbes par le critère de champ sémantique est surtout le prise en compte l'intuition personnelle du chercheur de la langue décrite. Cela dit, une étude approfondie ne peut se faire sans être locuteur natif de la langue. Sur ce, les données recueillies auprès des locuteurs et suivant notre propre connaissance de la langue laissent supposer que les verbes agni pourraient globalement être rangés en six groupes :

(ii)

*Tableau de classification verbale*

<b>Typologie</b>	<b>Nature</b>
Verbe de mouvement	<i>partir, aller, venir, rencontrer</i>
Verbe d'action	<i>frapper, combattre, jouer,</i>
Verbe de consommation	<i>manger, goûter</i>
Verbe d'état	<i>être, fatiguer, se sentir</i>
Verbe de perception	<i>voir, entendre, comprendre</i>
Verbe de réflexion - cognition	<i>penser, croire, calculer</i>
Verbe de communication	<i>parler, dire, affirmer</i>
Verbe introducteur	<i>vouloir (que), souhaiter (que), falloir (que)</i>

Une étude scientifique qui prend en compte l'interaction intuition personnelle et appartenance à la langue décrite ne nous paraît pas rigoureuse.

1.1 Confusion verbe de communication et verbe introducteur

Sur une liste non exhaustive de verbes de communication, le verbe [ɲwà] « dire » a un fonctionnement aspectuel différent de ses pendants. En effet, alors que [kà] « parler » et [sè] « affirmer » sont compatibles aux différents marqueurs aspectuels, [ɲwà] « dire » n'est associable à aucun aspect positif (accompli, futur ou progressif) ou négatif comme exprimé dans le tableau de compatibilité ci-dessous :

(iii)

Tableau de compatibilité aspectuel

	accompli 1	accompli 2	futur	progressif	négation
[ɲwà] « dire »	-	-	-	-	-
[kà] « parler »	+	+	+	+	+
[sè] « affirmer »	+	+	+	+	+

Bien que classé parmi les verbes de parole, le fonctionnement aspectuel de [ɲwà] « dire » reste largement différent des verbes de sa classe. En effet, au sein d'un énoncé verbal, ce verbe a la particularité d'introduire un énoncé complexe. Dire autrement, [ɲwà] « dire » est un verbe introducteur de discours. Dans cette langue, à l'exception de [ɲwà] « dire », les verbes introducteurs sont toujours accompagnés du complémenteur (COMP) [kè]. On pourrait dans cette perspective citer les illustrations ci-après :

(07)

[juwa      ɲwà      [IP adu kó] ]  
 Youwa      dire      Adou      partir  
                  partir

*Youwa dit à Adou de partir.*

(08)

[juwa      klòké      [IP adu kó] ]  
 Youwa      vouloir+COMP      Adou

*Youwa veut qu'Adou parte.*

(09)

[juwa      fùáké      [IP adu kó] ]  
 Youwa      promettre+COMP      Adou      partir  
*Youwa promet qu'Adou partira.*

(10)

[ɔ́      fàtàké      [IP adu kó] ]  
 Il      falloir+COMP      Adou      partir  
*Il faut qu'Adou parte.*

À l'instar des exemples ci-dessus, une neuvième classe de verbes reste probable : celle de verbes multicatégoriels ; c'est-à-dire les verbes appartenant à plusieurs classes à la fois. En plus d'appartenir à plusieurs classes à la fois, certains verbes sont aussi polysémiques.



1.2 Problème de polysémie

Parlant de polysémie, dans son étude portant sur le vocable [bo] en baoulé, Kouadio (1996) a relevé une pluralité d'usage sémique de [bo] qui ne facilite pas une quelconque taxinomie. À partir de cette multiplicité d'usages non exhaustive, on pourrait avoir en agni, ce qui concerne [bò], les cas suivants :

(11)

bò	àmànié	« demander les nouvelles »
	kófié	« faire des buttes »
	búlê	« nouer »
	búa	« casser le canari »
	sú	« goûter »
	etc.	

Un essai de classement verbal à partir du tableau (11) voudrait que les usages [bò] génère trois groupes verbaux. Il s'agit entre autres, des verbes de communication « demander les nouvelles », verbe d'action « faire des buttes », « nouer », « casser le canari » et de verbe de consommation « goûter ». Par ailleurs, compte tenu de la prise en considération du paramètre d'interaction intuition personnelle et appartenance à la langue, d'une part, et de la probabilité de verbes multicatégoriels et des problèmes de polysémie, d'autres parts, le recours au critère sémantique comme condition de classification des verbes semble à lui seul désuet. Qu'en est-il du critère syntaxique ?

**2. Critère syntaxique**

Avant de dérouler le critère syntaxique, il est nécessaire de comprendre ce qu'une valence. En effet, la valence est une notion de chimie à partir de laquelle Tesnière (1966) a donné par métaphore son nom à la notion de grammaire. Ainsi, d'après ce dernier, tout verbe est doté d'une valence, c'est-à-dire capable de régir un certain nombre d'actants ou d'arguments. Dans la terminologie valencienne, le sujet est dénommé *prime actant*, le complément d'objet direct (COD) *second actant* et le complément d'objet indirect (COI) *tiers actant*. Abondant dans le même sens que Tesnière (1966), Tamine (1979 :61) soutient ceci :

*« Dans les phrases verbales, le nœud central est nécessairement le verbe, qui exprime le procès, et auquel se rattachent les actants (les êtres ou les choses) qui, à un titre quelconque et de quelque façon que ce soit, même au titre de simples figurants et de la façon la plus passive, participent au procès. »*

Dès lors, la valence renvoie au nombre d'arguments (participants) agrégés à un verbe. Théoriquement, les verbes agni sont rangés en trois classes de valence. Il s'agit des verbes dits monovalents, bivalents et trivalents. En effet, un verbe monovalent (12) n'a qu'un seul argument : le sujet ; un verbe bivalent (13) et (14) se retrouve avec deux arguments, dont un argument sujet et un argument objet ; alors qu'un verbe trivalent (15) possède trois arguments : un argument sujet et deux arguments objets, dont un argument objet direct et un argument objet indirect.

(12)

[pì] se débattre : [+ V, - N]	1
	ACTANT
	PRIME

(13)

[pà] coudre : [+ V, - N]	1	2
	ACTANT	ACTANT
	PRIME	SECOND

(14)

[jùjó] parler : [+ V, - N]	1	2
	ACTANT	ACTANT
	PRIME	SECOND

(15)

[mà] offrir : [+ V, - N]	1	2	3
	ACTANT	ACTANT	ACTANT
	PRIME	SECOND	TIERS

Dans la grammaire classique, les notions de monovalence, bivalence et trivalence sont désignées sous l'appellation de verbes intransitif, transitif (direct et indirect) et bi-transitif. On pourrait, par exemple dire que « se débattre » est un verbe intransitif ; « coudre » un verbe transitif direct, « parler » un verbe transitif indirect et « offrir » un verbe bi-transitif. En situation de communication, un verbe bi-transitif peut faire fi de son argument indirect ; alors qu'il ne peut pas omettre son argument objet direct. En reconsidérant l'exemple (01), nous avons les possibilités suivantes :

(16)

juwa	mà	<i>t</i>	màkó
Youwa	offrir	trace	piment
trace			
<i>Youwa offre du piment.</i>			

\*(17)

juwa	mà	ahu	<i>t</i>
Youwa	offrir	Ahou	
<i>Youwa offre Ahou.</i>			

Notons, par ailleurs, que le critère de valence permet une meilleure lecture du critère de syntaxique élaboré par Mathieu-Colas (2011). Du point de vue syntaxique, un verbe monovalent, bivalent ou trivalent est représenté sous :

(iv)

- P (x)
- P (x, y)
- P (x, y, z)

Suivant cette logique, (P) désigne la phrase ; (x, y, z) renvoient aux arguments (SUJET, COD, COI) du verbe. Cependant, le critère de valence ou syntaxique ne permet pas toujours la typologie des verbes ; si bien que dans certains verbes bivalents, l'élément (y) pose souvent problème. Dans les faits, l'usage syntaxique d'un verbe introducteur comme [ɲwà] « dire » implique nécessairement l'introduction d'une phrase comme complément d'objet (Cf. ex. (07) repris en (18). Dans le cas contraire, l'exemple (19) obtenu est simplement rejeté par les normes syntaxique et sémantique de langue.

(18)

[<sup>IP</sup> juwa      ɲwà    [<sup>IP</sup> adu blà ]  
 Youwa        dire    Adou venir  
*Youwa demande à Adou de venir.*

\*(19)

juwa            ɲwà    màkú  
 Youwa        dire    piment

### 2.1 Verbes introducteurs

À partir de la description faite pour le verbe [ɲwà] « dire », les verbes introducteurs de discours seront définis sous la formule P (x, y<sub>p</sub>). En termes de règle de réécriture la formule P (x, y<sub>p</sub>) génère ceci :

(v)

- P =    SN + VP
- SN + V + CP
- SN + V + COMP + P
- SN + V + COMP + SN + VP**

La prise en considération de ces éléments nouveaux nous amène à la reformulation du critère de syntaxique de Mathieu-Colas (2011). En effet, en lieu et place de trois classes verbales, ce sont quatre classes qui sont obtenues :

(vi)

- P (x)
- P (x, y)
- P (x, y<sub>p</sub>)
- P (x, y, z)

En sus des difficultés du critère syntaxique à catégoriser les verbes comme [ɲwà] « dire », il est aussi difficile de ranger les verbes sériels au sein d'une classe verbale. Par ailleurs, faute de mieux, le critère syntaxique semble permettre de faire une classification des verbes. Cependant, avant toute conclusion, soumettons ce critère aux verbes sériels.

## 2.2 Les verbes sériels

La définition de verbes sériels nous est fournie par Takassi (2005) qui s'appuie sur les travaux de Frawley (1992) et Westermann (1930). En effet, définissant la sérialisation verbale sous l'angle syntaxique et sémantique, Takassi (2005 :207) déclare qu'un verbe sériel est défini de

*« façon générale comme une construction syntaxique dans laquelle plusieurs verbes sont accolés en séquence mais se comportent comme une seule unité verbale, et du point de vue sémantique elles renvoient à un événement unique. »*

En terme plus clair, les verbes constitutifs d'une série verbale ne doivent sous aucun prétexte être analysés individuellement les uns des autres. Par exemple, dans l'énoncé (20), « Adou » n'est pas le complément d'objet de [dè] « prendre », mais de [dédí] « croire ». Aussi en (21), [fà] « rendre » et [cè] « prendre » n'ont pas chacun pour argument objet [màkú] « piment » et [àdú] « Adou ». Le couple [fàcè] « offrir » est en réalité un verbe trivalent, donc symbolisé par P (x, y, z). Si contrairement aux exemples (21) et (22), le dernier verbe de la série (20) n'admet pas de complément d'objet, c'est parce qu'il s'agit d'un verbe bivalent, c'est-à-dire P (x, y).

(20)  
juwa dè àdú dí  
Youwa obtenir Adou manger  
*Youwa croit en Adou.*

(21)  
juwa fà màkú cè àdú  
Youwa prendre piment partager Adou  
*Youwa offre du piment à Adou.*

(22)  
juwa fà màkú mà àdú  
Youwa prendre piment partager Adou  
*Youwa donne du piment à Adou.*

\*(23)  
juwa dè àdú dí màkú  
Youwa obtenir Adou manger piment

Si les critères syntaxiques et valenciels nous renseignent sur le nombre d'argument requis par un verbe, ils restent cependant muets sur la nature de celui-ci. Pour étayer nos propos, bien que les exemples (24) et (25) soient syntaxiquement bien construits, ils ne sont sémantiquement pas acceptables par l'usage. Quelle est la raison de cette agrammaticalité ?

\*(24)

juwa	fà	àdú	cè	màkú
Youwa	prendre	Adou	partager	piment

\*(25)

juwa	fà	àdú	mà	màkú
Youwa	prendre	Adou	donner	piment

L’agrammaticalité observée en (24) et (25) provient du fait que les propriétés intrinsèques de tout prédicat verbal imposent les conditions de sous-catégorisation et des restrictions de sélection à ses éventuels arguments. Cela dit, les prérequis sémantiques (filtre lexical) des arguments sont déterminés par leur verbe.

*Vers l’imposition d’un filtre lexical*

À l’issu des travaux de recherche de Flaux et Van de Velde (2000), Leclère (1990), Mertens (2010) soutient que pour distinguer les types de références, l’on se sert souvent de traits sémantiques, tels que [HUMAIN], [ANIME], [CONCRET]. Ces mêmes traits sont couramment utilisés pour représenter des restrictions de sélection pourtant sur les arguments d’un prédicat verbal dans un emploi. Ainsi, une restriction sélectionnelle est une sorte de filtre lexical imposé par le prédicat à ses potentiels arguments. À l’instar des exemples (26) et (27), les arguments du verbe [dèdí] « croire » doivent avoir les traits [+HUMAIN] ; alors que [fàcé] « offrir » doit imposer les traits [+/-HUMAIN] et [+ANIME] à ses arguments objets.

(26)

[dèdí] parler : [+ V, - N]	1	2
	ACTANT	ACTANT
	PRIME	SECOND
	[+HUMAIN]	[+HUMAIN]

(27)

[fàcé] offrir : [+ V, - N]	1	2	3
	ACTANT	ACTANT	ACTANT
	PRIME	SECOND	TIERS
	[+HUMAIN]	[+/-HUMAIN]	[+ANIME]

Les difficultés dues à l’usage de filtre lexical (trait sémantique) sont relevées par Gross. En effet, Gross (1994 :15) soutient que « *les traits sémantiques sont souvent utilisés de façon intuitive, comme s’ils étaient évidents et ne nécessitaient pas de définitions préalables.* ». Puis précise-t-il que les classes devraient être établies de façon interne, à l’aide des moyens que la langue fournit elle-même, c’est-à-dire des outils syntaxiques. Comme on peut le constater, que ce soit la typologie verbale par l’usage de critère sémantique ou par le critère syntaxique, les difficultés sont pendantes. Cependant, contrairement au critère sémantique, le critère syntaxique est plus pertinent comme test de discrimination verbale.

## Conclusion

Des difficultés ont été rencontrées dans le cadre de cette analyse sur la classification des verbes agni. Ces difficultés sont de plusieurs ordres. La première difficulté concerne la polysémie des verbes. En effet, pour déterminer la classe verbale d'un prédicat "ultra" polysémique comme [bɔ], il est souvent primordial de sonder tous ses usages contextuels ; exercice ardu car nécessitant beaucoup de patience. La seconde difficulté est due à l'inexistence de documents écrits sur le nombre de verbe agni. Cela dit, toute étude du verbe prendra pour point d'ancrage le français ou l'anglais. Il faudra ajouter aux difficultés mentionnées, la prise de compte de l'intuition du chercheur de la langue décrite. Fort de toutes ces difficultés, deux critères ont été nécessaires pour la classification des verbes : le critère sémantique et le critère syntaxique. D'un critère à un autre, des difficultés sont réelles, mais l'association desdits critères génère quatre classes verbales :

(vii)

$P(x)$	→	verbe monovalent
$P(x, y)$	→	verbe bivalent à complément d'objet
$P(x, y_p)$	→	verbe bivalent introducteurs de discours
$P(x, y, z)$	→	verbe trivalent

## Références bibliographiques

Alda Mari et Saint-Dizier Patrick, "Nature et formation de classes sémantiques de verbe pour l'extraction de connaissances dans des textes : Esquisse d'une approche statisco-symbolique" *JADT, 5<sup>ème</sup> Journées Internationales d'Analyse Statistique des Données Textuelles*, École Polytechnique Fédérale de Lausanne, 2000, pp. 1-8.

Amoikon Dyhie Assanvo, "Sémantisme du préfixe réduplicatif en agni indénié", dans Journée d'hommage au professeur KOUDIO N'guessan Jérémie – Homme des diversités linguistique et culturelle – Constructeur de savoir, *Revue de littérature & d'esthétique négro-africaines*, n°16, Université Félix Houphouët-Boigny (Abidjan), Côte d'Ivoire, 2016, pp. 133-154.

Bateson Gregory, *Steps to an Ecology of Mind*, San Francisco, Chandler; Trad. fr. 1977, *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil, 1972.

Flaux N., et Van D. De Velde, *Les noms en français : esquisse de classement. L'essentiel français*, Gap : Manuscrit : Délivrable du projet Passage/2009/D10/v1.0, 2000.

Fuchs Catherine, “Champ sémantique et champ lexical”, *Encyclopædia Universalis*, 2007, [en ligne], consulté le 30 avril 2016. URL: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/champ-semantique-et-champ-lexical>

Gilbert Lazard et Claire Moyse-Faurie (eds), *Linguistique typologique*, (sens et structures), Villeneuve d'Ascq (France) : Presses Universitaire du Septentrion, 2005, 323.

Gnamba Bertin Mel, “Analyse du champ sémantique d’un verbe adioukrou : le verbe *ɔb*”, dans *CIRL*, n°19, Université nationale de Côte d’Ivoire, 1986, pp. 97-116.

Gross Gaston, “Classes d’objet et description des verbes”, *Langages*, 28<sup>ème</sup> année, 1994, n°115, Sélection et sémantique. Classes d’objets, compléments appropriés, complément analysable, sous la direction de Jacqueline Giry-Schneider, pp. 15-30, [en ligne], consulté le 30 avril 2016, [http://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1994\\_num\\_28\\_115\\_1684](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1994_num_28_115_1684)

Ibrahim Amr Helmy, “Une classification des verbes en six classes asymétriques hiérarchisées”, dans *Syntaxe et sémantique* 1, n°2, 2001, pp. 81-97. Document en ligne consulté le 20 Avril 2016. <http://www.cairn.info/revue-syntaxe-et-semantique-2001-1-page-81.htm>

Leclere Christian, “Organisation du lexique-grammaire des verbes français”, dans *Langue française*, n°87, 1990, *Dictionnaires électroniques du français*, sous la direction de Blandine Courtois et Max Silberstein, pp. 112-122, [en ligne], consulté le 03 mai 2016, [http://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1990\\_num\\_87\\_1\\_6333](http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1990_num_87_1_6333)

Lucien Tesnière, *Éléments de syntaxe structurale*, 2<sup>ème</sup> Edition, Paris Klincksieck, 1959.

Mathieu-Colas Michel, “Les classes de verbes : syntaxe et sémantique”, Jacqueline Bacha et Sala Mejri dans *Le traitement du lexique. Catégorisation et actualisation*, Sousse, Tunisie. Université de Sousse (Tunisie) et Université Paris 3, 2011, pp. 10-24, [en ligne], consulté le 30 avril 2016, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00768381/document>

Mertens Pierre, “Restrictions de sélection et réalisations syntagmatiques dans DICOVALENCE Conversion vers un format utilisable en TAL”, dans *TALN*, Montréal, 2010, pp. 1-10, [en ligne], consulté le 03 mai 2016, [http://www.iro.umontreal.ca/~felipe/TALN2010/Xml/Papers/all/taln2010\\_submission\\_30.pdf](http://www.iro.umontreal.ca/~felipe/TALN2010/Xml/Papers/all/taln2010_submission_30.pdf)

Moloşniuc Viorica, “Problèmes de la classification sémantique des verbes”, dans *Reviste recunoscute CNCSIS, Philologica*, Tome 3, Universitatea de Stat Chişinău, 2003, pp. 1-8. Revue en ligne consulté le 22 Avril 2016, [http://www.uab.ro/reviste\\_recunoscute/philologica/philologica\\_2003\\_tom3/](http://www.uab.ro/reviste_recunoscute/philologica/philologica_2003_tom3/)

N'Guessan Jérémie Kouadio, "Le verbe bo en baoulé : un cas de polysémie verbal", dans *CIRL* n°32, Université nationale de Côte d'Ivoire, 1996, pp. 139-153

Noyau Colette et Takassi Issa, "Catégorisation et recatégorisation : les constructions verbales sérielles et leur dynamique dans deux familles de langues du Togo" dans *Lazard, G. and Moyse-Faurie, C. (eds.), Linguistique typologique*, Villeneuve d'Ascq (France): Presses Universitaires du Septentrion, 2005, pp. 207-239.

Schwischay Bernd *Syntaxe du français*, 2001, [en ligne], consulté le 17 janvier 2016, [www.home.uni-osnabrueck.de/bschwisc/archives/champ.pdf](http://www.home.uni-osnabrueck.de/bschwisc/archives/champ.pdf)

Tamine-Gardes Joëlle, "A propos de la théorie valencielle", dans *L'information Grammaticale*, n°2, 1979, pp. 61-1. Document en ligne consulté le 18 Avril 2016. [http://www.persee.fr/doc/igram\\_0222-9838\\_num2\\_1\\_2531](http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_num2_1_2531)

Victorri Bernard et Fuchs Catherine, *La polysémie, construction dynamique du sens*. Hermès, 1996, 131 p. [en ligne], consulté le 30 avril 2016. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00713735>

Vergnaud Gerald, "The theory of conceptual fields" in *L.P. Steffe, P. Nesher, P. Cobb, G.A. Goldin, B. Greer (Eds) Theories of Mathematical Learning*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Ass, 1996.

William Frawley, *Linguistic semantics*. Hillsdale, NJ: Hove, London: L. Erlbaum, 1992, pp. 17-533

Westermann Diederich, *A study of the Ewe language*. Oxford University Press, 1930.



**Example management in political discourse: case of obama's speech in ghana parliament on saturday july 11<sup>th</sup> 2009.**

**Zorobi Philippe TOH**  
Université Alassane Ouattara de Bouaké

**Abstract**

The metalinguistic status of examples has given it power in the argumentation process. Thus, Obama addressing the Ghanaian Parliament resorted to many examples as a way of strengthening his speech. Consequently, the speech has appeared objective, serious, emotional and even relevant. That is, when examples are appropriately managed, they strongly contribute to persuasion in discourse. But, a careful examination of examples in argumentation displays their ambiguous functions. Anyway, examples, to be well understood have to be seen in line with their user's illocution. They are as such indicators of his subjectivity. This paper is then an appeal to devoting great attention to examples and not to debase them under the ground that they are likely an inferior form of argument needed only for pedagogical purpose.

**Key words:** argument, discourse, example, management, objective, persuasion.

**Résumé**

Le statut métalinguistique de l'exemple lui donne de la force dans le processus d'argumentation. Ainsi, Obama, s'adressant au Parlement ghanéen a eu recours à beaucoup d'exemples comme une façon de donner du tonus à son discours. Par conséquent, son discours a paru objectif, sérieux, émotionnel et même pertinent. C'est dire combien, les exemples, quand ils sont convenablement employés, contribuent fortement à la persuasion dans le discours.

Mais, un examen sérieux des exemples dans l'argumentation révèle leurs fonctions ambiguës. Dans tous les cas, les exemples, pour être bien compris, doivent être considérés du point de vue de celui qui les utilise. Ils sont comme des indicateurs de sa subjectivité.

Cette communication est donc une exhortation à consacrer davantage d'attention aux exemples et à ne pas les mépriser sous prétexte qu'ils sont probablement une forme inférieure d'argument dont on a besoin, seulement pour un but pédagogique.

**Key words:** argument, discourse, example, management, objective, persuasion.

## **Introduction**

The status of examples is ambiguous. They are most often originating from experiences and as such are strongly believed to be a valid source of knowledge by their users. Consequently, all verbal interactions are colored by examples coming from users' experiences. One can reasonably use examples as evidence in an argumentation process. The objective of any arguer being to convince, examples, appear as legitimation instruments. For that reason, the arguer will undertake two types of operations. First: operations of reasoning that consists in establishing causality bounds between assertions and to assure the strength of the tie and second the operations of the choices between arguments of value that will play the best role of guarantor of the reasoning, or, in any case, that seem to have a certain impact on the addressees. The idea being that only the content will help judge reasoning.

Hence the topic: example management in political discourse: case of Obama's speech in Ghana parliament on Saturday July 11<sup>th</sup> 2009. Therefore, what particular orientation has the profusion of examples on Obama's speech in the Parliament? To what extent can these examples be considered to display discursive devices? What make these examples powerful tactics relevant in Obama's argumentation process?

In three parts, we discuss the management of examples in Obama's political discourse in line with the enunciative theory. The first part deals with: cultural bound examples.

The second part displays examples as time saving techniques and the third part identifies manipulative examples.

### **I. Cultural bound examples**

Examples are taken here as a means to explore the process of persuasion and consensus-construction involved in the legitimation of Obama's experience-based knowledge. It is there understandable to see Obama referring to him-self.

#### **1. Personal pronouns and self-ness in examples.**

Discussing the difficulty inherent to examples, Bernard Meyer (2011:128) states nevertheless the necessity to do with them. He words it as follows: «Il est cependant difficile de se passer de l'exemple<sup>37</sup>». If then we are compelled to convoke examples to back up ideas, it would there appear more logical to start by examples related to oneself. As goes the saying "Charity begins at home". To have understood this order, Obama resorted to examples linked to himself. It has the advantage of seeming more realistic and linked to things best known by him. Moreover it witnesses that Obama is an honest person because as put by Dale Carnegie (2007:184) "The honest man does not lie, or steal, or defraud".

---

<sup>37</sup> However, it is difficult to do without examples. (Translation mine).

In examples that follow, one can easily notice reference to self by the use of personal pronouns.

- (1) **My** grandfather was a cook for the British in Kenya, and though he was a respected elder in his village, his employers called him “boy” for much of his life.
- (2) **My** father grew up herding goats in a tiny village,
- (3) **In my father’s** life, it was partly tribalism and patronage in an independent Kenya that for a long stretch derailed his career.
- (4) **I** have blood of Africa.

Obama’s referring to himself and to his fathers fulfill strategic ends. According to Alan Partington (2004:65) “The first is to disarm potential attacks on the factualness of what they are saying. Secondly, it is used for politeness purposes, as to impose less upon listeners. Finally, it enables the speaker to avoid appearing overly didactic or expert and adopt the part of “fellow mortal”.

These examples are subsequent to ideas already stated and that is to be considered a premise. It is “African’s future is up to Africans”. Examples permitting to reach this consensus are in (1). For Obama, if Africans do nothing for themselves, nothing will be done for them.

The example of his father is so clear that it will be easily understood. To quote Bernard Meyer (2011:128) «L’aspect, par définition, concret et image de l’exemple le rend très parlant: il ne fait aucun doute qu’il pénètre aisément dans l’esprit de l’interlocuteur. En d’autres termes, sa facilité de compréhension le rend redoutablement efficace»<sup>38</sup>. As can be noticed, Obama used his examples art-fully. In this trend, Robert Cockcroft and Susan Cockcroft (2014:5) have rightly observed “The persuader must also create trust in the audience and engage their emotions, to make them more receptive to this optimized argument. To this end, the ‘art-ful’ selection of argument will be guided by the practical wisdom of the persuader.

In example (4), Obama identifies himself to the audience in terms of blood. This is done intentionally because there is power in sameness. In other words, the more we resemble one another, the more we are likely to understand one another. According to Kennett Burke (1969:55), this is achieved when the persuader identifies with his audience. In his words: “you persuade a man only insofar as you can talk his language by speech, tonality, order, image, attitude, idea, identifying your ways with his”.

- (5) **I** see Africa as a fundamental part of our interconnected world —as partners with America on behalf of the future that **we** want for all our children.

---

<sup>38</sup> The concrete image of an example makes it by definition very obvious. There is no doubt that it easily penetrates the listener’s mind. In other words, its easiness of understanding makes it very effective. (Translation mine)

The use of first person singular is not unjustified. Alan Partington (2004:77) refers to this 'I' as 'discourse managing I'. He writes: "A good number of these involved in expressions the speaker uses for discourse management. The simplest of these are fillers, expressions employed, at least in part, to gain time to think".

The first person plural goes differently. For Alan Partington (2004:72), it is used "to group the speaker and the listener(s), (inclusive we) and to group the speaker and some other(s) excluding the listener(s) (exclusive we). The first is used to express solidarity and avoid the semblance of coercion; the second can be exploited to share responsibility".

The process involved here based on personal pronouns linked to self has the advantage of giving authority to Obama. As worded by Dale Carnegie (2007:273), "We generally give authority to the man who carries himself and speaks as if he already had it".

As it can be seen, the personal pronoun 'I' refers to the speaker. But, what about the use of 'non-I' pronouns? To whom are reference made of? What is their relevance in the argumentation process?

## **2. Other-ness in examples**

It is now time to see how Obama, in his examples, used a distancing technique in referring to others. It can be made obvious in examples (6), (7), (8), (9) and (10). In example (6), Obama is displaying compliments which in the words of Dale Carnegie (2007:194) is profitable to him. "You will sometimes find it necessary to criticize an individual or a community, and you will discover that it is profitable to preface your unpleasant news with some sincere compliment". So rightly Obama addressed Ghana using the second person pronoun 'you' because according to Arabic grammarians 'you' means 'the one who is addressed' as evidenced by Emile Benveniste (1971:197).

Moreover, Emile Benveniste (1971:196) mentioned another case in which the addressee is a non-person. He put it as follows: "The speaker effaces himself and makes abundant use of impersonal expressions; in order not to stress indiscreetly the relationship of the positions".

It can be seen in examples (7), (8), (9) and (10) as concrete instances or events to substantiate the argument. Ghana can be superseded by the pronoun 'it'. The reference to these non-persons is not randomly wanted. In (9), three quarters of the country voted in recent election is simply a description, therefore a displaying of objectivity. That objectivity witnesses the high awareness of Obama of discourse principle which is "to tell truth" according to Dale Carnegie, (2007:96)

Agreeing then with Emile Benveniste (1971:198), it is obvious that: "The consequence must be formulated clearly: the "third person" is not a "person"". Examples to (10) have proved it as if need were.

- (6) Here in Ghana, **you** show us a face of Africa that is too often overlooked by a world that sees only tragedy or the need for charity.
  - (7) **Ghana**'s economy has shown impressive rates of growth.
  - (8) We saw it in Kenya, where **civil society** and **business** came together to help stop post-electoral violence.
  - (9) We see it in South Africa, where over **three quarters** of the country voted in the recent election — **the fourth** since the end of Apartheid.
  - (10) We saw it in Zimbabwe, where the **Election Support Network** braved brutal repression to stand up for the principle that a person's vote is their sacred right.
- Another function of examples in Obama's speech is visibly the one of saving time.

## **II. Time saving examples**

Classical logic and rhetoric have considered examples an inferior form of argument, used for pedagogic or public debate but inadequate for higher forms of thought. Against such a view one can agree with Aristotle (2012:86) when he emphasized: «Les discours où domine l'exemple ne sont pas moins persuasifs»<sup>39</sup>. It simply means that unless one prefers abstraction to reality, it is clear that examples behave like authority arguments in the sense that they help save time. In the words of Bernard Meyer (2014: 128) «La sélection de quelques exemples (à condition qu'elle soit pertinente, c'est-à-dire que ceux-ci soient caractéristiques de l'ensemble des situations) apparaît tout simplement économique»<sup>40</sup>. That statement will be exemplified through some linguistic devices such as metaphors.

### **1. Metaphors and weak identity in examples**

Metaphor as defined by C. R. Balaraman (2007:110) is “a figure of speech in which one thing is called another which it resembles in some significant way”.

- (11) Above all, it will be the young people —**brimming** with talent and energy and hope.

Oxford Advanced Learner's Dictionary defined to 'brim' as: “be or become full to the brim: a mug **brimming** with coffee. Eyes **brimming** with tears”. When used metaphorically as in (11), it means that young people are full of talent, energy and hope. What one gains using metaphor is to save time because the addressee will quickly establish parallelism between the things compared. Thus, the locator will obey the quantity maxim in discourse which suggests saying not more and not less than required. To quote Aristotle (2012:85),

---

<sup>39</sup> Discourses in which examples overrides are not less persuasive. (Translation mine)

<sup>40</sup> The selection of examples (provided it is relevant, that is to say that these are characteristics of all situations) appears just economic. (Translation mine)

«Lorsqu'on appuyait la démonstration de tel fait sur des cas multiples et semblables, il y avait induction. Ici, il y a exemple»<sup>41</sup>.

Focusing on the benefice of metaphors in examples, Robert Cockcroft and al. (2014:215) wrote: “Turning once again to the actual use of metaphor during its persuasive power, not only must the persuader seek aptness, but s/he must also carefully control the orientation of metaphor during the persuasive process. At successive stages a well-chosen metaphor can illuminate stance, referential content and textual function, besides anticipating the audience’s responses — a remarkable responsibility”.

In the metaphor-example that follows, ingredient which is used in cooking is here to be understood as a quality. As David Parkin (1984:356) put it: “Metaphor plays a central role in the construction of our social and political reality. It has the power to define reality by highlighting some aspects of it and by hiding others. Forced to focus only on the highlighted aspects of the metaphor we accept it as being true if it fits our understanding of the concept closely enough”.

(12) Development depends upon good governance. That is the **ingredient** which has been missing in far too many places, for far too long.

The induction lies in the fact that, the same way ingredients give take to the supper, the same way good governance will enhance development. It amounts to stating: no good governance, no development. One can conclude therefore with Dale Carnegie (2007:179) that a distinctive speech should compare things because “to compare things is to seek qualities they possess in common”. In the words of Michel Meyer (2008:306) «Une ou deux propriétés communes suffisent à identifier les êtres mêmes, comme s'ils étaient littéralement identiques dans la réalité»<sup>42</sup>.

The same view is shared by an often-quoted perspective among cognitive psychology researchers of metaphor. It is Paivo’s contention (1979:150) “Metaphor is a solar eclipse. It hides the objects of study and the same time reveals some of its most salient and interesting characteristics when viewed through the right telescope”.

Metaphor is a time saving example in the sense that “one of the major functions of metaphor in political discourse is to simplify complicated issues in order to make them easily understandable for the public as mentioned by Jeffery Scott Mio (1997:113)

Exactly like metaphor helps gain time, simile is also a time saving tactics.

---

<sup>41</sup> Pressing the demonstration of such a fact on multiple and similar cases, there was induction. Here, there is example. (Translation mine).

<sup>42</sup> One or two common properties are sufficient to identify the same beings, as if they were literally identical in reality. (Translation mine).

## 2. Simile and strong identity in examples

According to Odonoglu (2009), the way in which simile differs from metaphor is not a defined matter. Their effect and meaning differs, but there does not exist a fixed rule that helps distinguish them in specific situations. However, the main difference appears to be the inclusion of “like”. While metaphor is said to refer to a more abstract entity, simile usually refers to something accurate and literal. Because of this reality, the debate goes on freely: some claim that the effect of simile is less significant, others say that it is precisely because of this explicit call for contemplating the comparison actively, simile is more powerful. In any case, it is the context that is the core for determining their effect.

Examples of simile in Obama’s speech can be:

- (13) We have learned that it will not be giants **like** Nkrumah and Kenyetta who will determine Africa’s future.
- (14) **As for** America and the west, our commitment must be measured by more than just the dollars we spend.
- (15) Here in Ghana and across Africa, we see innovative ideas for filling gaps in care —**for instance**, through E-Health initiatives that allow doctors in big cities to support those in small towns.

As it can be observed, the great persuasive import of examples is an indicator of formal resources for argumentation. But what make these examples relevant in this speech? Seemingly, the observation by Bernard Meyer (2011:129) will help:

L’exemple est concret: il acquiert en cela une vraie valeur pédagogique puisqu’il permet au lecteur ou à l’auditeur de clarifier, voire de comprendre une notion qui, sinon, aurait risqué d’être trop abstraite, donc obscure. Il doit alors être adapté au référent de l’interlocuteur pour être accepté et compris. Plus précisément, il doit lui permettre de comprendre une notion théorique nouvelle à partir d’une situation pratique connue; il constitue ainsi un élément qui permet la découverte, classique, du nouveau, donc de l’inconnu, à partir du connu.<sup>43</sup>

These simile example are all subsequent to the argument because they are marked by ‘like’ in (13), ‘as for’ in (14), by ‘for instance’ in (15) which are different from markers preceding examples in an argumentation process. This practical selection of simile indicators optimized the argument. Undoubtedly, communication in politics is of

---

<sup>43</sup> Example is concrete: it acquires in it a real pedagogical value since it allows the reader or the listener clarify, or even understand a concept that, otherwise, would have risked being too abstract, therefore, obscure. It must then be tailored to the referent of the interlocutor to be accepted and understood. More precisely, it must allow him to understand a new theoretical concept from a known convenient situation; it thus constitutes an element that allows the classic discovery of what is new, therefore of what is unknown going from what is known. (Translation mine)

paramount importance. Combining the two units, Grabber (1993:305) defined political communication as the “life blood or mother’s milk of politics because communication is the essential activity that links various parts of society and allows them to function as an integrated work”.

Another function of the use of examples in discourse is for manipulation. That is to give way to emotion. Hence the questions by Robert Cockcroft and al. (2014:86). “What is ‘emotion’, and how do we harness and set it to work in our persuasion?”



### **III. Manipulative examples**

Manipulative examples can be ranged under what Robert Cockcroft (2014:14) called “functional persuasion”. He put: “we shall use the term functional persuasion to describe those kinds of persuasive discourse (spoken or written) concerned with everyday life, where real people are being persuaded to a real purpose”. It is present in Ellipsis.

#### **1. Ellipsis and literal interpretation of examples**

According to C. R. Balaraman (2007:60), ellipsis is defined as “A technical term for leaving out words in sentences”. In the example that follows,

(16) The West is **not** responsible for the destruction of the Zimbabwean economy over the last decade.

(17) I have the blood of Africa within me.

The unstated idea is that the Zimbabwean economy over the decade was destructed with wars and for them it is the West who is responsible for that. Here Obama is negating that view. Thus, the metalinguistic value of the negator adverb ‘not’. For Ducrot (1984:217)

Metalinguistic negation occurs when, literally speaking, the expressed proposition of an opposite assertion is denied, while the literal interpretation is not the correct one, because, in reality, what is denied is not the expressed proposition but one or more presuppositions, implications or conversational implicatures of what is asserted, or the adequacy of the utterance and/or the phrasing.

For Halliday and Hasan (1976:142), ellipsis is described as “substitution by zero”. It means that what is omitted is not substituted. But, with that omission, comprehension is not hindered. It becomes a simple matter of logics.

One way to make examples really manipulative is to give priority to their emotional dimension. In other words, to valorize pathos. For Bernard Meyer, pathos is indeed manipulative. He worded it as follows:

«Le côté réel et vécu de l'exemple lui permet enfin de véhiculer très facilement des notions affectives, des contenus passionnels ou de l'émotion: chacun peut ainsi retrouver dans une anecdote des bribes de souvenirs ou d'éléments concrets et connus auxquels il ne peut qu'être sensible, fût-ce inconsciemment, ce qui, d'ailleurs, peut-être d'autant plus manipulateur»<sup>44</sup>  
Bernard Meyer (2011: 128).

---

<sup>44</sup> The real and experienced side of example allows it finally to convey very easily emotional concepts, contents of passion or emotion: so everyone can find in a story fragments of memories or concrete and widely discussed aspects to which he cannot but be sensitive, albeit unconsciously, which incidentally, maybe even more manipulative. (Translation mine)

Example (17) can be modified as “I **for example** have the blood of Africa within me, and my family’s own story encompasses both the tragedies and triumphs of the larger Africa story”. What is omitted and substituted by zero is the example announcer ‘for example’.

## **2. Synecdoche and representations in examples**

Robert Cockcroft (2014: 221) stated “Synecdoche is a combinative device involving a relationship between an expressed idea and an unexpressed one. It works on the mathematical principle of dividing a whole into its parts [...] Here a part of something is used to signify the whole”. It means that for a good understanding of such an example, it is necessary to go beyond the parts focused since it is a matter of representation. Wholeness is to be thought of.

For its validity, the example should be real. Bernard Meyer (2011:129) expressed it this way: «L’exemple constitue une preuve: il doit donc être réel et valide»<sup>45</sup>. He insisted: «L’exemple est vivant car issu du réel. Il apporte une espèce de pause au raisonnement qui court toujours le risque d’être trop théorique et donc de ne pouvoir être assimilé tel quel.»<sup>46</sup> Bernard Meyer (2011:129)

Giving more clarification on synecdoche-like examples, Aristote (2012 :90) mentioned «Ce n’est pas dans le rapport de la partie au tout, ni du tout à la partie, ni du tout au tout, mais dans le rapport de la partie à la partie, et du semblable au semblable. Lorsque sont données deux termes de même nature, mais que l’un est plus connu que l’autre, il y a exemple». To be more practical, the following examples can help:

---

<sup>45</sup> Example is proof: it must therefore be real and valid. (Translation mine)

<sup>46</sup>Example is alive because descending from reality. It brings a kind of pause in the reasoning that always runs the risk of being too theoretical and therefore unable to be assimilated as such. (Translation mine)

(18) Genocide in Darfur or terrorists in Somalia, these are not simply **African** problems.

It is a global problem. These unfortunate situations happened in Africa but it is a problem the whole world should solve. The continent Africa has just been mentioned as an example case. Hence, the use of synecdoche becomes understandable. It goes alike for (18).

(19) **Africans** can live their dreams in Nairobi and Lagos; in Kigali and Kinshasa; in Harare and right here in Accra.

Accra is only a town in Ghana in Africa. It amounts to other towns like Nairobi, Lagos, Kinshasa and Harare. The unstated idea is that anywhere in Africa, dreams can be fulfilled, and therefore must be. Welfare is not linked to living place. Otherwise, welfare is not only for America or Europe. That means Nairobi is simple a synecdoche example. As defined by Damodar Thakur (2003:117), there is synecdoche when “the meaning of a part is shifted to the meaning of the whole or the meaning of the whole is shifted to the meaning of one of its parts”. At end of the day, one is justified mentioning that to evaluate any one part requires relating it to the whole. Robert Cockcroft and al. are then right when they put: “A more politically dubious version of this model of argument is seen when an entire society is judged on the basis of one individual group”.

To catch on the audience’s attention, president Obama is giving pieces of advice and wisely he is conducting the advice on the Africans’ basis. As indicated by David Gauthier (1963:41) “In giving advice, and in determining what advice to give, the adviser is expected to reason from the advisee’s practical basis. In advising, we treat someone else’s problem from his point of view.”

### **Conclusion**

The study of examples in President Barack Obama's speech in Ghana Parliament was targeted to account for the way examples are managed in political discourse. It has been evidenced that examples have many functions in political discourse. They are not only cultural bound, but are also time saving techniques. Moreover, they are instrumentally and chiefly manipulative in the sense that they are most often ambiguous and as such can be seen as a powerful weapon in the hand of the speaker. Thus, Obama for his examples to reach their expected goals has shown himself a goodman. He has relevantly displayed the examples because he has a high awareness of the fact that discursive devices that marked examples are not always very explicit. Consequently, the profusion of examples in president Obama's speech should be taken as enunciative markers.

### **Bibliography**

- Aristote, (2012), *Rhétorique*, Paris, Librairie Générale Française.
- Balaraman, C. R. (2007), *Literary Terms in Linguistics*, Delhi/India, authors Press.
- Burke, Kenneth, (1969), *A Rhetoric of Motives*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press.
- Carnegie, Dale, (2007), *Tips for Public Speaking. Selected from Carnegie's Original 1920 YMCA Course Books*. California, E & E Publishing.
- Cockcroft, Robert and al. (2014), *Persuading People. An Introduction to Rhetoric*, China, Palgrave Macmillan.
- Ducrot, Oswald, (1984), *Le Dire et le Dit*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Gauthier, David, (1963), *The Structure and Foundations of Prudential and Moral Arguments and their Exemplification in Discourse*. London, Oxford University Press.
- Meyer, Bernard, (2011), *Maîtriser l'argumentation*, Paris, Armand Colin.
- Meyer, Michel, (2008), *Principe Rhetorica. Une théorie générale de l'argumentation*, Paris, Librairie Arthème Fayard.
- Mio, Jeffery Scott, (1997), "Metaphor and Symbol", in *Metaphor and Politics* 12:2, Pp. 113-133.
- Paivio, Allan, (1979), "Psychological processes in the comprehension of metaphor", in *Metaphor and Thought*, ed. Andrew Ortony, Cambridge, Cambridge University Press, 150-171.
- Parkin, David, (1984), "Political Language" in *Annual Review of Anthropology*, vol. 13, Pp. 45-65
- Partington, Alan, (2004), *The Linguistics of Political Argument. The spin-doctor and the wolf-pack at the White House*. London and New York, Routledge Advances in Corpus Linguistics.
- Thakur, Damodar, (2003), *Linguistics Simplified. Semantics*, Patna, Bharati Bhawan.

**Imagination and Languages of initiation: the case study of *Ciga* and *Cosienri*, two initiatory languages in the region of Korhogo-Côte d'Ivoire**

**Dr Sekongo Gossouhon,**

Maître Assistant, Université Alassane Ouattara de Bouaké

**Abstract:** Through the impossible linguistic analysis and therefore the teachings that general linguistic could draw, due to the constraints imposed by the ecological situations of the languages of initiation, this text aims at showing, in the one hand, how the excessive secularization of the world of initiation nurtures imagination as a strategy of conservation, but also as a means to indulging into the mystery that surrounds it. Moreover, it aims at showing, in a space marked by the homogeneity of the language and the resources, how these languages act, at the same time, as markers of social inclusion and/or social exclusion.

**Key words:** sacred- languages of initiation- imagination- revelation- inclusion and exclusion social markers.

**Résumé :**

A travers l'impossible de l'examen des dynamiques linguistiques et donc aux enseignements que peut en tirer la linguistique générale quant aux contraintes qu'impose la sacralité et la confidentialité des langues initiatiques, ce texte vise à montrer, d'une part, comment la sécularisation excessive du monde initiatique alimente, à la fois, l'imagination comme stratégie de conservation, mais aussi, comme moyen pour percer le sacré mystère qui entoure ce même monde, et de l'autre, comment, dans un espace marqué par l'homogénéité de la langue et des ressources, ces langues agissent à la fois comme des marqueurs d'inclusion et/ou d'exclusion sociaux.

**Mots clefs :** sacré - langues initiatiques – imagination – révélation - homogénéité linguistique - marqueurs d'inclusion et d'exclusion sociaux.

## **Introduction**

Contrary to the various studies devoted to linguistic minorities such as “cultural studies”, “black studies” which aim at analyzing the systems and modes of functioning of the languages of these communities, the studies that focus on an analysis devoted to a language of initiation are very rare. The languages of initiation are used in “the margin” created by the space of initiation. In fact, in communities that have an initiatory system, a marginal space is created to inculcate to individuals, along with their age and sex, an education different from the one received from the public communitarian space. Therefore, besides the communitarian space, the space of initiation constitutes a minority community which language is only used to the ell of the initiatory terrain. As such, the languages used in these particular communities entertain almost no relation with the various linguistic theories which could explain their functioning. But, how could it be else, as these languages are said sacred, a careful studied strategy to hide from non-initiated individuals the sacred secret of initiation? However, is it not the bet of this eccentric encoding, a means to sharpen the curiosity of non members of this secret community, and by the same token, incite their will to become members?

Language is the cardinal component of culture which embodies its values and secrets. It is therefore sacred. But, the context of initiation which is at stake in the present analysis, gives to language, a double sacred feature: the sacred of the ordinary language and the sacred of the ritual language of this sacred world, a world jealous of its spaces either geographic or linguistic. Therefore, to maintain its sacred feature, this world does neither lend nor borrow any linguistic item. Its structures and functioning systems do not give way to the influence of any language. The only means to have access to it is initiation.

And yet, it is more and more about promoting languages, vehicles of cultures. But promoting a language is before all, having access to this language, which will allow the possibility to analyze, describe and if possible, develop it. But, the languages used by initiatory communities are objects of an excessive secularization which do not allow any analysis, any description. Therefore, individuals interested in these languages are abandoned to their own imagination, as promoting them is to reveal their secret. Hence, the topic “Imagination and languages of initiation: the case study of *Ciga* and *Cosienri*, two initiatory languages in the region of Korhogo-Côte d’Ivoire”.

Along with the constraints imposed by the ecologic situation of these languages, our analysis intends to show, on the one hand, how the excessive secularization of this particular world nurtures the creative imagination, at the same time, as a strategy of conservation, but also as means to break in the mystery that surrounds it. On the second hand, the current analysis aims at showing how, in a space marked by the homogeneity of the language and resources, these languages function, at the same time, as markers of social inclusion and/or of social exclusion.

However, what to say of these languages without violating the secret that characterizes them? Should we consider the world of these initiatory languages as spaces of freedom or as spaces of constraints? What are their effects on discourses as well as on the construction of

linguistic and cultural identities of individuals? These are the different questions which we will try to answer throughout this analysis.



## I- Introducing *Ciga* and *Cosienri*

*Ciga* and *Cosienri* are two sacred languages which are respectively used in the initiatory practices of the *fodonon* and the *seynebele*<sup>47</sup>, two large sets of variants of the Senufo language, in the region of Korhogo. The particular common shared value of these languages is that they all serve to the initiatory systems known under the denomination of pɔɔr.<sup>48</sup>

### 1.1- From the popular imagination to the characterization of pɔɔr (poro)

From the point of view of its organization and practices, and contrary to the ideas that nurture the imagination of non-members who consider it an esoteric society, a society whereby mysticism, occultism and witchcraft are learned, poro is an institution which serves to the religious and social education of individuals.

In spite of often being perceived as a male chauvinist society, poro is indeed a symbol of the political domination of men over women, but it is also a vital frame of interactions, not only between living men and their ancestors, but also between all the members of the society. The first aim of poro is, in fact, training individuals to the service of the society: the *tchologo*. This training is made possible through the agency of a language which serves not only as means but also as vehicle of knowledge for an audience which is more or less mature, an audience which requires wisdom, creativity and order. Moreover, one of the basic principles of any system of initiation is circumspection; the core principle which goes up to the establishment of the identity-specificity of the community.

### 1.2- Differences between *Ciga* and *Cosienri*

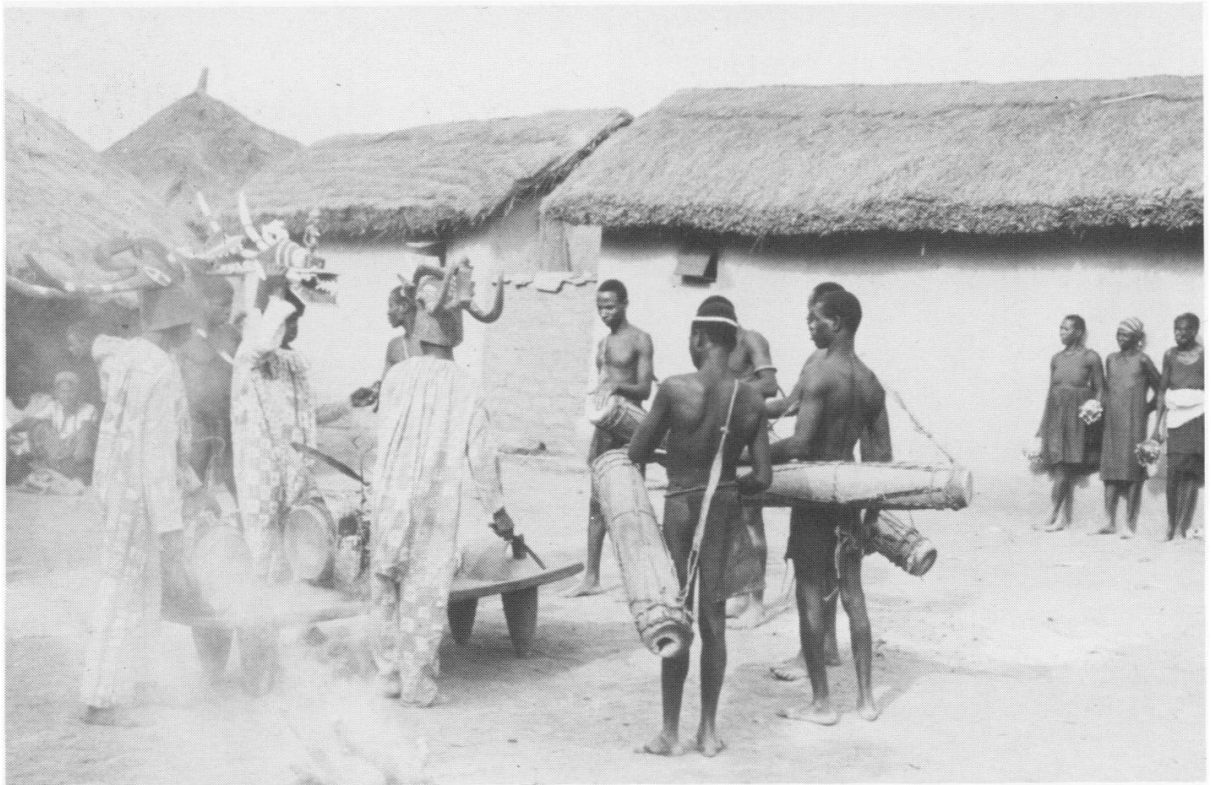
Learning *Ciga* and/or *Cosienri* differs from the point of view of the space and audience. *Ciga* is learned in the ordinary community, in a space cautiously chosen for the cause and it constitutes a preliminary step in the initiation system of the *Fodonon* speech community. As for *Cosienri*, it is learned in the sacred forest during initiation.

Besides, from the point of view of learners, the *Ciga* language is taught to a mixed group, made of young boys and girls of somehow the same age but who are beyond puberty (about 18 years old). Concerning the *Cosienri*, it is taught to young men (21 years old) and post-menopausal women, as shown by the picture below.

---

<sup>47</sup> The *fodonon* group is made of two main subgroups which are the *fɔdɔrɔ* and the *gbɔzɔrɔ* which all use the *ciga* language in their initiatory system. As for the *syɛnari* group, it is made of the *cɛɛbara*, *fɔnɔbele*, *kpɛɛbele*, *tyelibe*, *kulebele*, *tyedunbele*, *syɛnɔbele* subgroups which use *cosienri* as initiatory language.

<sup>48</sup> This stands for the way the poro is called in Senufo



**Picture 1 : Initiated individuals during a poro rite** (source : *Woman Power and Art* in a Senufo Village, Anita J. Glaze 1975)

However, it is worth mentioning that the advent of these initiatory languages in their respective communities leans on mythologies which constitute their backbones. According to Rastier François (2003:2) society is the organ of language; that is, its practice. For him, language has no origin, for it is the origin of everything. Therefore, one cannot and should not even tell learners, how these languages were created and who the first users were.

## **II- From the descriptive intention to the irreversible profanation of the sacred**

Some specificities of the sacred are such that the ordinary man wonders, seeking for an insight of how this world comes about to maintain itself inviolate despite the ever-growing influences and the keen quest for modernity. Unfortunately, this wondering which pokes up any kind of imaginations will find any answer to confirm or infirm what the non-member of the initiatory society might think about as real-life of that world that articulates beauty to fear, two fundamental elements which may lead to curiosity<sup>49</sup>.

Contrary to natural languages for which a linguist could undertake a description, to work out the internal functioning, initiatory languages are all characterized by secret which justifies their existence and which no one should reveal. Therefore, those interested in them are abandoned to their own imagination and will only find consolation in their own imagination. Questions they wonder about are various: how do these languages function? What are the typologies of the languages of initiation? That is, how are they structured? How do they function from the point of view of their grammars? These unanswered questions somehow help understand the specificity of the audience to which initiatory education is addressed: learners

---

<sup>49</sup> This might seem paradoxical, but human being is always attracted by what is prohibited to him. Maybe, it is an heritage received from the first human beings ; Adam and Eve, as the bible explains it in genesis chapter 3: 6

should prove the capacity to keep secret what they are taught, and by the same token perpetuate the rite, the same way their predecessors did. And yet, if for Routman (1996:147), the ultimate goal of education is reached once learners come about to take care of their own education, and by the same token use it to live a satisfactory life, in initiation, everything is condemnation. This is why, this system is characterized by the withdrawal as foundation, mystery as functioning and punishment as means to repairing. Access to this exclusive form of education requires the maturity of learners, who have after their new birth, the access key to life or death. Therefore that system has the characteristics of an incorporated control system in which each learner or member becomes his own warder. It is a sort of a panopticon whereby the spectrum of death permanently dominate minds so that to warn against transgressions, and mainly those relative to the revelation of the secret. As such, the linguist is compelled to restraint, even if he is part of this marginal community. Therefore one can say that the initiatory world is a space of constraints in which one is compelled to restraint and to the service for which the only reward is the recognition of the individual as a complete man, who has the right to take the floor in public; contrarily to women, children and non initiated mature individuals.

Moreover, it is worth mentioning that education in the initiatory system transmits a vestigial culture cut from the living culture. It is an education which does not admit critical analyses of the reality by learners. It is rather a sort of banking of data whereby data are systematically deposited into learners without any possible questioning or objection.

Contrary to natural languages, analysis of social stakes bound to the linguistic construction in the initiatory milieu shows that the initiatory languages are exclusively used in the initiation field. They cannot be used as languages for ordinary discursive exchanges; that is, out of the milieu or moment during which they are required. They are simply used to respond to the need of the domain of initiation to which they are intimately tied. It may sound true, according to Rastier (2003:2) that language is not an instrument, but it is the milieu in which we live. However, what should we understand the purpose of education, if not to lead an individual to be an autonomous person who freely and voluntarily accepts his duties towards his community?

The ecologic environment in which these languages are used makes of their structures and forms not to be violated. They are all characterized by what Saussure calls some “self-contained systems”. They admit change neither as a characteristic bound to languages, nor as a necessity. They do not give way, either to the natural tendency of speakers to deviate from admitted norms, or even to borrow items from another language, in a communication situation.

### **III- Ambivalence of initiatory languages**

#### **3.1- Initiatory languages as factors of a solid spirit of unity and of social inclusion**

Despite reclusion, the initiatory world is a world of values and a no home for conflicts. It is a world that stresses valorization of mankind; a world whereby self-commitment, solidarity and the protection of the space and its resources constitute some fundamental values. Moreover, what is peculiar in the initiatory world and which constitutes, at the same time, its force and beauty, is its capacity into transforming individuals from different linguistic groups, different families, to consider themselves as consanguine brothers tied by an inalienable possession. This strong spirit of brotherhood starts since the new birth which takes place in the convent where

integration of any individual or group (constituting a promotion) necessarily passes by the symbolic of birth. During these well-determined moments and which intervals are determined in terms of years, the *maleeu* or *kaceleeu*<sup>50</sup> engenders individuals who have to consider themselves as relatives of the same family, tied by the same spirit and language, guided by the same ideal and work for the same purpose.

Contrary to natural languages which uses unceasingly modify not only its users but also its structure; the linguistic practice in the initiatory field only modifies speakers. In fact being conceived by the “same mother”, the *maleeu* or *kaceleeu*, interactions between initiated individuals either in the initiatory field or beyond are predominated, first of all, by the observation of what could be called the ancestral visa. This ancestral visa is, just like the colonial visa of ants, a socio-historical and cultural creation, which is, as Rastier well puts it, “the result and at the same time the condition of the interaction”.

Interactions with any individual, not only in the social practices but mainly in the linguistic practices, are not possible unless this ancestral visa is observed. The ancestral visa constitutes the nucleus of the initiatory culture is observed. It is a sort of password which establishes or puts an end to a possible interaction in the initiatory domain. Acquisition and practice of this password is only possible through the new birth, foundation of the existential and social philosophy of any group that has an initiatory system. In fact, as Lotman well puts it, culture is the set of what is transmitted, which, apart from the genetic patrimony, calls for complements. According to him, heritage needs be loved to be transmitted, acknowledged to be accepted, valued to be bequeathed<sup>51</sup>.

Besides, what is paradoxical in the new birth is that, despite the age differences between members of a group, despite the possible renaissance of an individual before or altogether with his biological mother, these members will behave as if they have the same age, as they have received together and at the same moment, teachings or instructions for their socialization. In the initiatory domain, we assist to a sort of social reconfiguration, creating as such; discursive mutations based on respect of groups hierarchies. Discursive, linguistic and societal mutations are related to this hierarchy in terms of “who comes first in the new birth”. Therefore, the “age” of the group and not of the individual becomes a social variable that strongly influences the language practices and allow appreciating intersubjective relationships in the social stratification of this marginal linguistic community.

In the initiatory communities, individuals on duty (*tcholobe*) who constitute a promotion vow respect to their predecessors (*gnãfolo* ou *gnãfobe*) not only in the social practices but also in the linguistic ones. The two sets of individuals would rely on the decision of the *tãjo*, who constitute the group coming just before the *gnãfobe* in the initiation. Above the three groups, we have the elders (*olèbele*), a complex set respecting each time, the classification of the three groups just mentioned above, and this, up to the most elders in the field of initiation. But the most important and which gives more value to the initiatory practice and to the languages in that marginal space is that, from the *tcholobe* to the *olebele*, they all vow respect to the “spirit” which is sometimes physically represented by a mask (see picture

---

<sup>50</sup> This means the old woman in Senufo, referring to the way initiation is done, as initiation is alluded to a new birth which necessitates the active presence of a woman to allow births.

<sup>51</sup> My translation

below). Respect, and more precisely discipline and submission, show through as the fundamental characteristics of the initiatory domain.



**Picture 2:** A mask, as a physical symbol of the spirit <sup>52</sup>.

### **3.2- Initiatory languages as markers of social exclusion**

Though they are characterized by a strong spirit of togetherness, marking them as spaces in which there are many markers of inclusion, initiatory languages also have some markers of social exclusion. In fact, along with what is said relatively to the paradox in “the new birth”, it is possible for a son to receive “the new birth” altogether with his biological mother; which is impossible with his father. Therefore, it is possible for a son to refer to his mother as *porgnĩnĩ* (classmate) and this is impossible from a son to his father. This underlines an aspect of social stratification based on gender.

The issue of the gender differentiation is crucial in the initiatory domain. In fact, in the linguistic and social practices of the initiatory domain, women are considered as simple followers and they scarcely use the language of the milieu. On the contrary, men can use the language to recall the braveness of someone if this one has passed away, or just to tell about the difficulties undergone by a promotion in their long way to initiation.

---

<sup>52</sup> My own production

Besides, if for the *cosienri*, post-menopausal women have access to almost all the language units, for the *ciga*, there exists what one can refer to as “the corridor of men”. In the *ciga*, part of the language is exclusively the privilege of men and the practice of which is specific to the practice of the poro-fodonon, which do not admit women, even post-menopausal ones. Should we still mention that manipulation of the instruments of poro by women is very limited or even not admitted?

Moreover, when it is used outside the sacred forest, the initiatory language serves not only to assess the understanding capacity of this language by initiated people, but also, it is used to mark the rupture between two worlds: the ordinary world, and the sacred world.

The ordinary world is looked on as that of individuals who are not yet socially accomplished; that is, the world made of the social classes of women and children which are hierarchically perceived as culminating that of individuals who are objectively mature but who refuse initiation. These three social classes are constrained to hiding-places during the the poro rituals. All the same, the language used during the practice of the poro is a sort of sociolect used to mark identities that are acquired in this marginal community. By the same token, this sociolect is also used to mark the rupture from the world of non-initiated people whose imagination remains unsatisfied because of their non access to the secret of this marginal exclusivity.

### **Conclusion.**

Along with the system in which the languages of initiation are used, access to these languages is bound to one and only one possibility: initiation. However, due to the constraints which characterize the access to this marginal world, non members are always eager to know about such a world, its functioning and the ways interactions within it are characterized. Opposite to the non members are those referred to as the initiated, that is, those who are part of this world and work for the preservation of its secret by working out elements which will not only maintain the bridge between the ordinary world and the world of initiation, but also, elements which could sharpen the will of non members to satisfy their imagination.

Imagination builds up the duality of any vision. If for the initiatory world, imagination allows to finding strategies for the preservation of the *milieu*, for the ordinary world, the purpose of imagination would be to discover the hidden mystery of that world.

Besides, this duality of visions teaches us, along with these two worlds, that the promotion of a culture, and therefore the promotion of a language should be understood through two possible ways. For the initiatory world, promotion is not necessarily synonym of an open access. It should rather be imagined in terms of conservation and preservation of the secret of cultural features. In the contrary, the ordinary world which imagines promotion in terms of revitalization, places the free or open access, either to all individuals or to other cultures, at the center of debates.

These two opposite visions compel us to understand that imagining development should not always be understood in terms of revitalization. It can also be considered as conservation, for there is an effort of development even in conservation (Rastier 2003:18).

### **Bibliography**

- Anita J. Glaze S, 1975: Woman Power and Art in a Senoufo Village. : African Arts, Published by: UCLA James S. Coleman African Studies Center Stable Vol. 8, No. 3 pp. 25-90.
- BOUDREAU Annette et ALI-KHODJA Mourad, 2009 : Maison des sciences de l'homme | *Langage & société*, n° 129 ISSN 0181-4095 | pp 5 -11.
- MASSON Philippe, 2001: La fabrication des Héritiers. *Revue française de sociologie*, Vol. 42, Éditions OPHRYS et Association Revue Française de Sociologie. No. 3, pp. 477-507
- RASTIER François, 2003 : Le Langage Comme Milieu : Des Pratiques Aux Œuvres, Equipe Sémantique des textes (UMR 7114). Rue de Paris, 94340 Joinville le Pont.
- WIEMAN Henry N, 1942: Democracy and Language, *Ethics*, Vol. 52, No. 2 pp. 216-221.

### **Webographie**

- <http://www.jstor.org/stable/3334950> Accessed: 17/10/2008 13:46
- [http://www.cairn.info/article.php?id\\_revue=articles\\_1290005](http://www.cairn.info/article.php?id_revue=articles_1290005)

**The Systemic Values of the Grammatical Items *Because /For* of English and their Equivalences *Parce que/Car* in French: A metalinguistic approach**

By

**Pr. Jean François Kpli  
Maître de Conférences**

Université Félix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire  
UFR des Langues, Littératures et Civilisations  
Département d'anglais  
kplijfk@yahoo.fr

**Abstract**

This paper aims to determine the systemic differential properties of the couple *because/for* in English and the French operators *parce que/car* through a contrastive analysis. It first raises the issue of categorizing these units as preposition and conjunction in both languages and the explanation of their functioning based on their semantic values of cause, motive, reason, explanation and justification as suggested by previous studies. It argues that these semantic values cannot account for the underlining grammatical operations performed by these linguistic units. It then suggests a shift of paradigm by considering these units as operators or metaoperators that perform distinctive operations based on their systemic invariant values. The paper ends up by comparing *because/for* and *parce que/car* with the ultimate goal of suggesting clues to better translate them from English to French in the light of these systemic values.

**Keywords:** set status, preset status, open paradigm, closed paradigm, causality, invariant

**Résumé**

Cette contribution a pour but de déterminer les propriétés différentielles systémiques du couple *because/for* en anglais et *parce que /car* en français à travers une analyse contrastive. Elle pose d'abord le problème de la catégorisation de ces unités en préposition et conjonction dans les deux langues et l'explication des études antérieures fondées sur les valeurs sémantiques telles que le motif, la raison, l'explication et la justification. Elle démontre que ces valeurs sémantiques ne peuvent pas rendre compte des opérations grammaticales enfouies effectuées par ces unités linguistiques. Elle propose ensuite un changement de paradigme en considérant ces unités comme opérateurs ou métaopérateurs qui effectuent des opérations distinctes à partir de leurs valeurs systémiques invariantes. Elle suggère enfin que pour mieux les traduire de l'anglais en français il faut le faire à la lumière de ces valeurs systémiques.

**Mots clés:** statut posé, statut repris, paradigme ouvert, paradigme fermé, causalité, invariant

**Introduction**

It is perhaps the wide spread use of the old notion of *synonym* that prevented linguists and language practitioners in general from uncovering the fundamental differences between grammatical units like *because* and *for*. That concept is still used in spite of the basic principle defined fifty years ago by Saussure (1985) that language is a system. Although some



contemporary linguists (Adamczewski 1982, Gabilan 2006) have largely focused their analysis on the systemic nature of grammatical units, classical grammar continues to resort to the concept of *synonym* to account for the differences between *because* and *for* in English and *parce que/car* in French. This contribution argues that the notion of *synonym* is totally counter-productive and opaque and that *because* and *for*, just like *parce que* and *car* do have differential properties. It also argues that the semantic interpretations of *cause*, *motive*, *reason*, *explanation* and *justification*, suggested to account for their differences do not help much as both units carry the same semantic values. These differences are to be sought in the underlining linguistic operations they perform and constitute their invariant systemic values. This paper first raises the issue of categorization of these units as subordination and coordination and suggests that their abovementioned semantic interpretations in both languages cannot explain their functioning. It then studies each couple as a microsystem and explains their differences based on their systemic invariant values. It finally suggests ways to better translate these units from one language to the other based on these values.

## 1. Lexical and Grammatical Studies

### 1.1 Lexical Studies of *Because /For* and *Parce que/Car*

As (Zgusta 1971: 67) puts it: “Every word [lexical unit] has....something that is individual, that makes it different from any other word. And it is just the lexical meaning which is the most outstanding individual property of the word”. It seems therefore logical to start this study by presenting the outcomes of the studies made by lexicographers in dictionaries. We shall examine the presentations of the *Oxford Advanced Learner’s Dictionary (O.A.L.D)* and the *Harrap’s Shorter bilingual dictionary (French and English)* taken as samples of lexical analysis made by lexicographers. In the O.A.L.D, “*for*” is categorized as a preposition having 22 different meanings, and as a conjunction, it expresses the “*reason for sth mentioned in the previous statement*” (p.580), while “*because*” means “*for the reason that*” when used as a conjunction. The latter is also categorized as a preposition associated with *of* (because of). In *Harrap’s Shorter*, the French “*car*” is either translated by “*because*” or “*for*” and “*parce que*” is translated by “*because*”. This dictionary makes one believe that “*because*” is equal to “*for*” since they can both be translated by “*car*”. If this is true, why “*for*” in the following utterance renders the sentence totally inaccurate?

1. When I knew her, if she saw the sun rise, it is **because** she hadn’t gone to bed yet. (Tami Hoag, dark paradise, p.95)  
.....\*\*it is **for** she hadn’t gone to bed yet.

This inaccuracy is certainly the proof that *because* and *for* are not strictly interchangeable and therefore cannot be equal nor can they be considered synonyms.

### 1.2 Grammatical Studies

A long lasting grammatical tradition has also perpetuated the idea that these units are synonyms and interchangeable because they express the same meaning. For example, (Martinet, 1983: 290) states that “*These conjunctions have nearly the same meaning and very often either can be used. It is, however, safer to use because, as a clause introduced by for (which we call*

a 'for-clause') has a more restricted use than a clause introduced by *because*." That conception is similar to that of (Delepine 2000), who suggests that "for" and "because" in English are ranked among units expressing *reason*. This raises the following question: if both express *reason* what do learners need to know to determine their differences? In addition, even though Quirk et al. (1985) made a great effort to determine the difference between these two units, they ended up making a taxonomy of meanings that does not help much. They indicated indeed that, when "for" and "because" are preceded by a coma they are ranked in the "drawer" of "indirect reason". On the contrary, when they are not preceded by a coma, they express "direct reason".

As far as *parce que* and *car* in French are concerned, they are also classified as conjunction of subordination and coordination expressing *cause*, *motive*, *explanation* and *justification* by grammar books. The analysis by Degand, Pander (2003) and Simon, Degand (2007) is also based on their semantic values. In addition, Agnes (2009) determined the difference by indicating that *parce que* is "a conjunction of content" and *car* "a conjunction marking an act of speech". Although these characterizations throw some light on the difference between the two, they can certainly not help learners decide which operator to use in a given context.

## 2. *Because /for and parce que/ car as Operators and Metaoperators*

### 2.1 The Couple *Because* and *For* in English Grammar

For the purpose of this study, we shall adopt the theoretical framework of Metaoperational Grammar developed by Adamczewski (1983), Delmas (1987), Gabilan (1992, 2006), Lapaire & Rotgé (1993) and all the researchers under the research team named *Les Amis du Crelingua*<sup>53</sup>. This discourse analysis approach considers language as a system of microsystems in which no two units can ever be equal. In addition, units perform underlining operations or metaoperations defined by Delmas (1983: 85) as follows:

« *Opérateur* dans la mesure où il n'est plus un simple mot mais un outil qui permet le travail de structuration du sens (cf. *opérer*, *cheville ouvrière*, etc.) et *méta-opérateur* dans la mesure où il permet non seulement de construire du sens, mais aussi de renseigner sur la structure en question »<sup>54</sup>.

Delmas et al. (1993: 6) further defines metaoperator as follows:

« *Quand les mots parlent de la texture du linéaire, de l'agencement des autres mots, on dit qu'ils ont une fonction métalinguistique (naturelle). « Meta » veut dire « à côté », « après », il s'agit donc de mots qui se*

---

<sup>53</sup> *Les Amis du Crelingua*, Please refer to the web site: [www.crelingua.fr](http://www.crelingua.fr)

<sup>54</sup> *Operator* insofar as it is no longer a simple word but rather a tool which helps do a work of structuration of meaning (see. *operate*, *kingpin*) and *metaoperator* insofar as it allows not only to build meaning, but also to provide information on structures (This translation and all the subsequent translations are mine)

trouvent à côté d'autres mots pour mieux les commenter »<sup>55</sup>.

In other words, units like *because/for* in English and *parce que/car* in French are placed between two propositions in order to perform a *structuring operation* with them and then to *comment* on the relation between these propositions. For example, in the following typical structure containing *because*, [**P because Q**], *because* introduces **Q** and comments on it. It typically says, "I have chosen **Q because it is the most appropriate reason or justification for P**". The operation performed is the introduction *hic et nunc* of **Q** and the metaoperation performed is the *comment* made on **Q as being the most appropriate choice to make**. In essence, *because* lays down **Q**, which has what Gabilan (2006:345) calls a **set status** (*statut posé*). This is why *because* is the most appropriate unit for answering a Why-question as the following example shows:

2. - Why other men and identities of thousands of Tanzanians who served as soldiers and carriers cops are known?  
  
- Perhaps this is **because** they were not appreciated by Germany. (BBC, 08/08/2015: 9.45, David, GT WW)

\*\*Perhaps this is **for** they were not appreciated by Germany

In utterance (2), the question with *why* opens a range of choices that allows the speaker to choose here and now **Q** [*they were not appreciated by Germany*] as the most appropriate *cause, reason, motive or justification* for the **P**-question. This choice is further sustained by the use of *perhaps* which indicates that the speaker has no certainty whatsoever on the preexistence of **Q**, hence his decision to lay down **Q** paradigmatically. In other words, *because* **introduces Q**, a piece of information, to justify **P**. In the following utterance, the operator *only* seems to back up that role played by *perhaps*.

3. It is true that I grew up in a place where children experimented with eating anything that moved. I will admit I did eat a cricket once when I was four or five, but only **because** someone tricked me.  
(Arthur Golden, *Memoirs of a Geisha*.p54)

- \*...but only **for** someone tricked me.

In the sequence [**only because Q**], *only* sets the paradigmatic choice on only *one* piece of information, [*someone tricked me*], and *because* lays it down here and now (set status). The

---

<sup>55</sup> When words describe the linear texture, the combination of other words, they are said to have a (natural) metalinguistic function. "Meta" means "beside", "after", so these are words that are put alongside other words in order to comment them". See Delmas et al (1993) *Faits de langue en anglais*, DUNOD, Paris, p.6.

use of *for* is totally unacceptable. That inaccuracy is due to the difference in status of **Q** induced by *for* as follows:

4. America's possibilities are limitless, **for** we possess all the qualities that this world without boundaries demands: youth and drive; diversity and openness.<sup>56</sup>

....., **because** we possess all the qualities .....

With the use of *for*, the speaker assumes that **Q** [*we possess all the qualities that this world without boundaries demands: youth and drive; diversity and openness*] is obvious to all Americans. *For* sets **Q** as a piece of information *already shared* or *acquired*. As Gabilan (2006:345) argues, **Q** has a **preset status**: "*for* signale avant tout le caractère acquis – statut repris – de ce qui suit. L'énonciateur énonce un fait qu'il présente comme un lieu commun »<sup>57</sup>. Replacing *for* with *because* produces a different kind of interpretation. **Q** is laid down paradigmatically as a piece of information that is being provided for the first time. Consequently, the choice of *for* or *because* seems to depend on the stance taken by the speaker. In the speech above, it seems appropriate to assume that President Obama has chosen *for* because he did not want to frustrate Americans by assuming that they don't know the *limitless possibilities* that their country has, which the choice of *because* would have implied. The choice of *for* implies that Americans already know the limitless possibilities their country has, which helps avoid the risk of assuming that Americans are ignorant.

A brief summary of the values involved in the use of *because* and *for* would help us understand better the operations at stake in the structuring of causality in English.

Because = **introduces paradigmatically** a reason, a cause, a justification.  
This is

what Adamczewski (1999: 91) calls **OPEN Paradigm** and Gabilan (2006:345) **SET STATUS** (Statut posé)

For = Indicates a reason, cause or justification which is **obvious** or **already acquired**. It signals an **acquired status** also called by Adamczewski (1999: 91) **CLOSED Paradigm** and **PRESET** or **RETAKEN STATUS** (Statut repris) by Gabilan (2006:345)

These operational properties are undoubtedly invariant values (Adamczewski: 1999) that account for the difference between these operators. The following paragraph provides more evidences for these differential properties.

In some cases, units in the utterance explicitly trigger the use of *for* as in the following utterance:

---

<sup>56</sup> Barack Obama's Second Presidential Inaugural Address delivered 21 January 2013, Washington, D.C.

<sup>57</sup> "**For** signals the acquired status – preset status – of what follows. The speaker states a fact that he presents as common place"

5. He had no patience with unsuccessful men. He had had no patience with his father. Unoka, **for** that was his father's name, had died ten years ago.  
(Achebe, Things Fall Apart)  
--- ?? Unoka, **because** that was his father's name, ....

In **Q** the repetition of *father* from **P** indicates that the relation between **P** and **Q** is *preset, predetermined*. In that case, *for* becomes the logical choice for setting **P** as obvious. *For* is therefore the logical choice for ensuring the consistency of the discursive flow. *Because* would introduce a break in the discursive flow insofar as it would introduce **Q** for the first time when *father* is already mentioned in **P**. The word *father* having already been introduced, the name *Unoka* becomes the logical name to be assigned to it in the discursive flow as it is obvious that a *father* does have a *name*. The following utterance seems also explicit in accounting for these values:

6. Every man was asked to gather at the market place tomorrow morning. Okonkwo wondered what was amiss, **for** he knew certainly that something was amiss.  
(Achebe, Things Fall Apart)

??..**Because** he knew certainly that something was amiss.

The utterance can be broken down as follows:

**P** = Okonkwo wondered **what was amiss**  
**Q** = he **knew certainly** that **something was amiss**

In [**P for Q**], *for* indicates that **Q** is a logical and obvious choice for **P**. In fact, the use of *for* is the indication that there is no choice to make, as **Q** is the logical and preset reason for **P**. This is sustained by words like “knew”, “certainly” and the repetition of “was amiss”.

In [**P because Q**], *because* would have introduced **Q** for the first time, which is structurally inconsistent because “was amiss” has already been introduced in **P** and is being repeated in **Q**.

As a matter of fact, this value of *because* that confers to that unit full strength to answer Why-questions and introduce for the first time a **Q**-sequence is deeply rooted in the etymology of that operator. According to Etymonline<sup>58</sup>, *because* first appeared around 1300c as “*bi cause*” or “*by cause*” copied from the French “*par cause*”. Initially *by* was a spatial preposition (he lives *by* the church) just like its French counterpart *par* (*passer par* Paris). It then moved to *be* and “*be cause*” in the mid-15c then to the current *because* meaning [*be the cause of* ...]. The spatial value gradually moved to the idea of cause or origin. The association of the operator *be* (Adamczewski 1992) with the lexical item “*cause*” having a semantic content is the indication that *because* has a semantic orientation, which is typical of Phase 1 operators. On the contrary, its systemic counterpart *for* that appeared in the 12c (Michaël Vallée 2003), is typically an inter-

---

<sup>58</sup> Please refer to [http://www.etymonline.com/index.php?term=as&allowed\\_in\\_frame=0](http://www.etymonline.com/index.php?term=as&allowed_in_frame=0)

propositional connector. As a connector, it has no semantic content and its value is rooted in the structuring work it performs by linking **P** and **Q**. This exclusively linguistic function is certainly what (Agnes 2009) referred to as a “*conjunction marking an act of speech*”. Yet, Agnes does not say what speech act *for* is marking, but that orientation toward langue can be referred to as a metalinguistic function since in [**P for Q**], *for* says that **Q** is being tied up to **P** because it already has something to do with **P** (*Closed paradigm* or *Retaken status*) or because **Q** is a preconceived cause for **P**.

The aforementioned value of *because* is confirmed by (Agnes 2009) as follows:

“**Because** marque une relation indéterminée entre énonciateur et co-énonciateur du fait qu’il n’y a pas de préconstruction de la relation de cause entre RP1 et RP2, d’où une impression d’objectivité<sup>59</sup>. (P. 96)

The feeling of objectivity is typical of operators having Open paradigm value in which the introduction for the first time of a **Q**-sequence does not tolerate a subjective judgment by the speaker. In the relation between **P** and **Q** in [**P because Q**], **Q** is fundamentally introduced for the first time without any subjective comment of the speaker. On the contrary, in the relation tied be *for*, **Q** is presented as the preconceived reason, cause or justification for **P**. Hence the following orientation of the discursive structuring flow:

----->  
P because Q  
<-----  
P for Q

These basic values of *because* and *for* can be contrasted with those of *parce que* and *car* in French.

## 2.2 The Couple *Parce que* and *Car* in French Grammar

If *parce que* and *puisque*<sup>60</sup> are usually presented in classical grammars as expressing *cause* and *justification* respectively, the characterization of *car* is less obvious. *Parce que/puisque* form a microsystem just like *under/below* (Kpli 2014), but they are certainly less interchangeable than *parce que* and *car*<sup>61</sup>. This systemic difference needs to be highlighted as the relation between

---

<sup>59</sup> *Because* marks an unspecified relation between speaker and co-speaker because the causal relation between RP1 and RP2 is not preconstructed. Hence, the feeling of objectivity deriving from its use. (This translation and all the subsequent translations are mine)

<sup>60</sup> The study of *parce que* and *puisque* will be made under the same theoretical framework in forthcoming works.

<sup>61</sup> This is certainly why translators use to translate *because* either with *parce que* or with *car* without making any difference between the two.

*parce que* and *car* is not clear cut. The parallel we can assume here is the functional similarity between *because* and *parce que* and between *for* and *car*.

Thus, in the following utterance:

7. - C'est dommage, dit Sara
- Quoi?
- Que tu me l'aies donnée.
- Pourquoi ?
- **Parce que** /\*\*\***car** je n'en ai rien à faire, de l'intelligence.

(Mireille Ruppli, D.120, 18-23)

In this utterance, *parce que* is the appropriate operator for filling in a gap of information requested by the *Pourquoi*-question. In that, it plays the same role of *because* in answering a *Why*-Question in English. *Parce que* sets *hic et nunc* the cause, reason or explanation for the *pourquoi*-question. *Car* on the contrary cannot help provide an answer to a *pourquoi*-question, just like “*for*” in English. The ungrammaticality of *car* is also due to the fact that it would have indicated that both speaker and co-speaker already have an idea of the answer to the question. The following utterance with *car* may be enough to highlight the differential value of *car*:

8. Tous les hommes d'Umofia étaient priés de se rassembler sur la place du marché le lendemain matin. Okonkwo se demandait **ce qui n'allait pas, car il savait qu'à coup sûr quelque chose n'allait pas.**<sup>62</sup> (p.17)

..... ??? **Parce qu'**il savait qu'à coup sûr quelque chose n'allait pas

*Parce que* seems awkward as the **Q**-sequence [*quelque chose n'allait pas*] is the repetition of the **P**-sequence [*ce qui n'allait pas*]. It clearly presents the **Q**-sequence as a sequence being introduced for the first time when that sequence is already mentioned in **P**. That structural inconsistency produces that feeling of awkwardness in using *parce que* when **Q** echoes **P**. Conversely, *car* is perfectly accurate as it ties two sequences that echoes each other. In that we can assume that the function of *car* is oriented toward the language structuring process and that of *parce que* is oriented toward the information to be provided. *Car* has a **metalinguistic function** and *parce que* an **extralinguistic function** (Adamczewski 1983).

The functions of *parce que* and *car* can be summarized as follows:

- |           |   |  |
|-----------|---|--|
| Parce que | = | <b>introduces paradigmatically</b> a reason, a cause, a justification. It indicates an <b>OPEN Paradigm</b> (Adamczewski 1999: 91) or a <b>SET STATUS</b> (Statut posé) (Gabilan 2006:345)   |
| Car       | = | Indicates a reason, cause or justification which is <b>obvious, repeated</b> or <b>already acquired</b> . It signals a <b>CLOSED Paradigm</b> (Adamczewski (1999: 91), an <b>acquired status</b> , a <b>PRESET</b> or <b>RETAKEN STATUS</b> (Statut repris) (Gabilan 2006:345) |

<sup>62</sup> A translation by Michel Ligny of Chinua Achebe's *Things fall apart: Le monde s'effondre*, Présence africaine, Paris 1972.

At this stage, it seems appropriate to summarize the differential values of *because/for* and *parce que/ car* and indicate some implications of this analysis for translation and language learning in general.

### 3. Summary of Values and Implications for translation

#### 3.1. Values of *because/Parce que* and *for/Car* by contrast

The values studied above indicates a similarity in the underlining functions of these operators in both English and French that can be summarized as follows:

**Because / parce que** = Content oriented operators that lay down paradigmatically (dynamically) the Q-sequence they target. Both indicate an Open Paradigm leaving the co-speaker with a range of options to choose from. Their reference is semantic, extralinguistic. Their structuring orientation is forward looking (left to right).

**For / car** = Language oriented operators that support the structuring process. They tie together sequences that echo each other, thus ensuring the structuring flow. Both indicate a Closed Paradigm impeding any possibility of choice to be made. Their reference is metalinguistic and their structuring orientation is backward looking (right to left).

The concepts of reason, cause, motive, explanation and justification are all speech effects, semantic interpretations that cannot be used to differentiate these operators as in each language they both have these interpretations. Using them as their grammatical functions is certainly counter-productive. For example, saying that “**Because** introduces a *reason* for something” does not make any difference with **For** as the latter also “gives a *reason* for something”. The summary above should help translators or language learners decide which operator to use in which context.

#### 3.2. Implications for Translation

Translators often overlook the values and functions mentioned above and are satisfied with the overall meaning of utterances containing these operators. Hence the mistakes some translators often make in translating English utterances into French and vice-versa as the following examples show:

9. A snake was never called by its name at night, **because** it would hear. It was called a string. (Chap. 2)
- 9t. La nuit, on n'appelait jamais un serpent par son nom, **car** il aurait entendu. (p.18)
10. And it was not too hot either, **because** the cold and dry harmattan wind was blowing down from the north. (Chap. 1)



- 10t. Et il ne faisait pas trop chaud non plus, **car** le froid et sec harmattan soufflait de la bas au nord. (p.11)

In utterance 9t, the translation of *because* by *car* raises two issues: the issue of structural accuracy and that of faithfulness to the original English utterance. In the original utterance 9, the **Q**-sequence introduced by *because* [*it would hear*] does not echo the **P**-sequence [*A snake was never called by its name at night*] since nothing in the context or in real life indicates that *a snake can hear its name*. Therefore, **Q** is introduced as a new information. It is a choice made dynamically and paradigmatically by the speaker who wishes to introduce the information that the snake, in the context of the story, can *hear its name*. Consequently the use of *car* by the translator is inconsistent with the intention of the speaker who produced the original utterance as it presents the **Q**-sequence [*il aurait entendu*] as an obvious and logical reason for the **P**-sequence [*La nuit, on n'appelait jamais un serpent par son nom*]. *Car* indicates that **Q** echoes **P**, which as such, is not expressed in the original utterance.

The issue of faithfulness is certainly difficult to quantify (Kukkola 2008), but by using *car* in the translation of [**P because Q**] above, the translator is not abiding by the intention of the originator of the utterance who wishes to indicate that since it is not usual for a snake to hear its name, the information introduced is a new one and not an information already shared or acquired.

The same analysis can be made with the translation of utterance 10 by 10t above. With the use of *because*, **Q** [*the cold and dry harmattan wind was blowing down from the north*] is introduced *ic et nunc* as the reason for **P** [*it was not too hot either*]. Using *car* to translate *because* presents **Q** as the obvious and common place reason for **P**, which indicates that the speaker is assuming that everybody knows that when the cold and dry harmattan wind is blowing, it is not too cold.

Although it would seem to translators that translating *because* by *car* does not make any difference in meaning, it does create inconsistency in the structuring flow that may result in unfaithfulness to the speaker intention and ultimately to the meaning expressed. To ignore the systemic values analyzed above may result in inaccuracy and bad translation. Translators should therefore bear in mind that in language no two words can ever be equal.

## Conclusion

This study aimed to highlight the differential properties between *because* and *for* and their equivalences *parce que* and *car* in French. The differences are deeply rooted in the semantico-syntactic structuring work they perform in connecting a Q-sequence by indicating that it is the logical reason, cause, explanation or motive, for P-sequence. *Because/parce que* perform the same type of operation by introducing Q for the first time as the reason for P. They both introduce Q as a new information. Hence their potential for answering *Why-question/Pourquoi-question*. Conversely, *for/car* perform a different type of operation by indicating that the relation between Q and P is obvious and quite logical in view of the echo between P and Q. Hence their inability to answer *Why-questions*. As a consequence of the study, a shift of paradigm is necessary. Cause, reason, motive, explanation are all semantic interpretations that cannot be used to distinguish these operators because behind the semantic interpretation lies an imbedded structuring work that needs to be highlighted to account for the differential systemic properties of linguistic units.

## References

- Adamczewski, H., 1999: *Clefs pour Babel*, EMA, Saint-Leu d'Esserent, 151p
- Adamczewski, H. and Delmas, C., 1982: *Grammaire linguistique de l'anglais*, Paris, Armand Colin, 353p
- Adamczewski, H., 1983: *Pour une Grammaire Metaopérationnelle de l'anglais*, TREMA n°8, Sorbonne Nouvelle Paris III, pp. 5-16
- Adamczewski H. et Gabilan J.P., 1992 : *Les clés de la grammaire anglaise*, Paris, Armand Colin, Paris.
- AGNES L. 2009 : *Relation de cause en anglais et en Français dans la Presse : la place du locuteur* Paris X-Nanterre, Groupe de Recherche CLILLAC Paris VII, France *Pologne* n°6 - 2009 pp. 93-102
- Degand, L and Pander Maat, H. 2003: A contrastive study of Dutch and French causal connectives on the Speaker Involvement Scale. In: A. Verhagen; J. van de Weijer (Eds.). *Usage based approaches to Dutch*. Utrecht: LOT, p. 175-199
- Delepine, S.B., 2000 : *Grammaire Anglaise de l'Etudiant*, Paris, Editions ophrys, 607p.
- Delmas, C. et al. 1993: *Faits de langue en anglais*, DUNOD, Paris, 244p.
- Gabilan J.P. 2006 : *Grammaire expliquée de l'anglais*, ellipses, Paris.
- Kpli, Y.K.J.F, 2014 : The Operators "under" and "below" : Differential Properties and systemic order, in la saison des pluies, N° 10, juillet 2014 ,Revue Lettres et

Sciences Humaines, Université Marien Ngouabi, Brazzaville, Congo, pp.135-152.

Kukkola K. 2008: *On faithfulness in Translation*, in Edinburgh University Press Journals, Volume 25 Issue 3, Page 32-41, ISSN 0264-8334 Available Online Jan 2008

Lapaire J.-R. and Rotgé W., 1993: Séminaire pratique de linguistique anglaise, Presses Universitaires du Mirail. Université de Toulouse-Le Mirail

Saussure F. 1985: Cours de linguistique générale, Payot, Paris

TAMI Hoag (1995), Dark paradise, London, Orion Book, 528p

Thomson A.J. and Martinet A.V., 1980: A Practical English Grammar, third edition, Oxford University Press, Oxford Thomson A.J. and Martinet A.V., 1980: A Practical English Grammar, third edition, Oxford University Press, Oxford

Quirk R. et al., 1985: A Comprehensive Grammar of the English Language, Longman, New York.

Vallée, M. 2003: «*Because et for partagent-ils les mêmes propriétés énonciatives ?* » In: *Coréla*, n°2, available on line at l'URL: <http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=101> accessed on December 17, 2013

Zgusta, L., 1971: Manual of Lexicography, The Hague, Mouton.

