



REVUE INTERNATIONALE DE LINGUISTIQUE
DIDACTIQUE DES LANGUES ET DE TRADUCTOLOGIE



FLALY

REVUE FLALY No2,
2EME SEMESTRE
MOIS: DECEMBRE 2016
ISSN: 2519-1527

EDITORIAL

Un nombre important d'articles parviennent de plus en plus pour publication. Les auteurs viennent d'horizons universitaires divers. Le numéro 2 Flaly est là, dans sa diversité thématique et dans sa richesse gnomique. C'est la preuve de l'écho scientifique favorable de cette revue.

Neuf (9) articles composent ce deuxième numéro. Parmi les sujets abordés, on y compte, outre la linguistique anglaise : la linguistique française et générale, la didactique et la traductologie. Cela témoigne de l'ampleur des innovations thématiques et de l'évolution des théories et méthodes.

Flaly poursuit ainsi allègrement le savoir, qui ne se renouvelle pas, mais qui avance contre vents et marées.

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

COMITE DE REDACTION

Rédacteur en chef : Mr Kpli Yao Kouadio Maître de conférences

1^{er} Secrétaire : Mr Kouraogo Pierre, PhD, Maître de conférences

2^{ème} Secrétaire : Dr Sekongo Gossouhon, Maître Assistant

Membres : Dr Konaté Moïse, Maître Assistant

Dr Toh Zorobi, Maître-assistant

Dr Agba Kouamé Michel, Maître Assistant

COMITE SCIENTIFIQUE

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

Directeur : Mr Kouassi Jérôme, Maître de conférences, Didactique de l'Anglais, Université Félix Houphouët Boigny de Cocody

Membres :

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

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

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

6/ Professeur Zigui Koléa, Lettres modernes, Université Alassane Ouattara de Bouaké

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

8/ Professeur Irié Bi Gohi Mathias, Grammaire et linguistique du français, Université Alassane Ouattara de Bouaké

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

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

11/ Mr Silué Sassongo Jacques, Maître de conférences, Sociolinguiste, Université FHB

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

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

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

15/ Mr Coulibaly Daouda, maître de conférences, Etudes Américaines, Université Alassane Ouattara de Bouaké

18/ Mr Koné Vamara, Maître de conférences, Etudes Américaines, Université Alassane Ouattara de Bouaké

CONTACT :

Dahigo Guézé Habraham Aimé Cel : 02037540/ 49503077

E-mail : gueze61@gmail.com

DIDACTIQUE

INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE LANGUAGE DEPARTMENT CURRICULA AT THE ECOLE NORMALE SUPÉRIEURE (ENS) OF ABIDJAN, CÔTE D'IVOIRE.7
Gossé Kouassi Victor

REGARD CRITIQUE SUR L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE DE L'ANGLAIS LANGUE ETRANGERE ASSISTE PAR ORDINATEUR21
LASME B. Vierge

LINGUISTIQUE

AUDIT ENONCIATIF DE LA COUVERTURE FACTUELLE DE LA PRESIDENIELLE GABONAISE DU 27 AOUT 2016 PAR L'AGENCE FRANCE-PRESSE37
David YOUANT

FEMMES AFRICAINES ET PROFÉRATION DE DISCOURS RHÉTORIQUE : UNE LECTURE DE LA MORT DE CHAKA DE SEYDOU BADIAN ET L'AVENTURE AMBIGUË DE CHEIKH HAMIDOU KANE48
MÉCASSON Camus

LA CARACTÉRISATION, UNE TECHNIQUE AU SERVICE DU DÉVOILEMENT DE L'INHUMANITÉ DES PERSONNAGES DANS L'ESTHÉTIQUE ROMANESQUE DE SONY LABOU TANSI.....63
SYLLA Youssouf

ANALYSE DE QUELQUES ERREURS MORPHOSYNTAXIQUES DANS LES PHRASES COMPLEXES EN FRANÇAIS CHEZ LES ÉLÈVES IVOIRIENS80
Jean-Martial TAPE
Kouakou Appoh Enoc KRA

ECRITURE PHRASTIQUE ET EXPRESSION HYPERBOLIQUE DANS « L'APPEL DES ARENES » D'AMINATA SOW FALL93
KOFFI Niangoran Germain

LES DIDASCALIES DANS LA STRUCTURATION DISCURSIVE DU TEXTE THEATRAL.....103
KOUASSI Kouakou Roland

**L'EXPRESSION VERBALE DE LA FUTURITE : SES REPERAGES INGUISTIQUES
ET SON INCIDENCE REFERENTIELLE HISTORIQUE SUR LES EVENEMENTS
BIBLIQUES. CAS DE L'ANCIEN TESTAMENT.....114**

N'GUESSAN Kouadio

**LINGUISTIC POWER IN DISCOURSE: THE LOCUTOR'S TRICKS IN AYI KWEI
ARMAH'S *FRAGMENTS*.125**

Marius Eder Brou

**DIVERSITE LINGUISTIQUE, DIVERSITE CULTURELLE : QUELLE(S)
LECTURE(S) POUR UN BILINGUISME EQUILIBRE LANGUE(S) NATIONALE(S) /
FRANÇAIS AU BURKINA FASO ?146**

Sénon KANAZOE

Florentine AGBOTON

DIDACTIQUE

**INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE LANGUAGE DEPARTMENT
CURRICULA AT THE ECOLE NORMALE SUPÉRIEURE (ENS) OF ABIDJAN,
CÔTE D'IVOIRE.**

Gossé Kouassi Victor

Assistant

Ecole Normale Supérieure

email:gossevictor@gmail.com

Abstract:

Language proficiency is no longer the only goal of language teaching. Intercultural competence (IC) has also become important. Pre-service teachers who take IC classes are culturally more competent than those who do not. However, the framework for the inclusion of an IC dimension is still missing in some pre-service teacher training institutions. This research analyzes existing curricula at the language department of the ENS of Abidjan to evaluate the place given to IC in the education of language teachers. The results reveal that pre-service teacher training curricula of the language department at the ENS of Abidjan called "civilization courses" (American, African, Spanish, British, and German), focus on the teaching of history, geography, society, culture, and institutions of countries, overlooking aspects that may favor the acquisition of IC. A component of the curricula involving a systematic teaching of IC has become crucial.

Key words: culture, intercultural competence, intercultural communication, intercultural sensitivity.

Résumé:

La compétence linguistique n'est plus le seul but de l'apprentissage d'une langue. La compétence interculturelle y joue également un rôle essentiel. Les enseignants dont la formation initiale comprend un volet dédié à la compétence interculturelle ont une interculturelité plus développée que ceux dont le programme ne prévoit pas une telle formation. Cependant, certaines institutions de formation d'enseignants ont toujours besoin de se conformer à cette exigence de façon systématique. Cette recherche s'appuie sur les programmes en vigueur à l'ENS pour évaluer la place accordée à la compétence interculturelle dans la formation initiale des enseignants de langue. Les résultats révèlent que les programmes de formation initiale de l'ENS à travers des cours dénommés "civilisations" (Américaine, Africaine, Britannique, Espagnole, et Allemande) s'intéressent plutôt à l'enseignement de l'histoire, la géographie, la société, la culture, et les institutions des pays concernés et se

préoccupent moins des aspects qui pourraient favoriser l'acquisition de la compétence interculturelle. Un volet des programmes prenant systématiquement en compte l'enseignement de la compétence interculturelle devient nécessaire.

Mots-clés: culture, compétence interculturelle, communication interculturelle, sensibilité interculturelle.

Introduction

Canale and Swain (1980) and later Canale (1983) proposed four indispensable components of communicative competence in language teaching: grammatical, discourse, sociolinguistic, and strategic competences. With the sociolinguistic aspect of their framework, it becomes crucial to teach about the target culture in language classes so that students are not only taught how to meet their communicative goals, but are also taught, “the sociocultural knowledge of the second language group that is necessary in drawing inferences about the social meanings or values of utterances” (Canale & Swain, 1979, p.28). Similarly, Stern (1983) suggests a multidimensional curriculum approach to teaching languages. He states that “both a cultural and a communicative syllabus are essential in language teaching (...)” (p. 123).

The connection of language and culture in the foreign language classroom has been the focus of other scholarly inquiry (Kramsch, 1993; Byram, 1989; Liddicoat, 2002, Liddicoat & Scarino, 2013). As a consequence while language proficiency lies at the “heart of language studies” (American Standards for Foreign Language Learning, 2006, p. 3), recognize that it is no longer the only aim of language teaching and learning and include "Cultures" in its five goals known in terms of the 5 C's ("Communication, Cultures, Connections, Comparisons, and Communities").

The National Asian Languages and Studies in Australian Schools (NALSAS) commissioned a report on ‘Infusing sociocultural dimensions into language programs’. The report identified the need to ‘investigate and disseminate research on good practices for the integration of sociocultural elements into language teaching’ (Liddicoat et al, 2003).

The Council of Europe through the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) has taken some theoretical dispositions for the inclusion of culture in language teaching. This attempt of the Council of Europe can be traced to theoretical publications such as Byram and Zarate's (1997) “Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence”, and accounts of teaching practices such as "The Sociocultural and

Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching". As can be seen, education for intercultural understanding remains central for many educational systems.

Intercultural language learning includes the fusing of language, culture and learning into one educative approach. As a consequence, this interrelationship is placed at the core of the learning process. 'Language', 'culture' and 'learning' are therefore crucial to the design of the languages curriculum. It is then useful to examine how the concepts 'language', 'culture', and 'learning' are viewed in the design of an intercultural competence curriculum.

Language is seen as a communication system language which is never de-contextualized and abstract, but rather a set of practices deployed in context to achieve meaning. As for culture it is viewed as a complex system of concepts, attitudes, values, beliefs, conventions, behaviors, practices, rituals, and lifestyle of the people who make up a cultural group, as well as the artifacts they produce and the institutions they create. Learning is taken as a process of personal knowledge construction and meaning-making. It is both a cognitive constructive process (intra-individual) and a sociocultural constructive process (inter-individual).

The teaching of language and culture is, then, an intra- and inter-personal process that leads to an understanding of the various ways language and culture affect how we see the world, how we communicate about the world, and how we reflect upon seeing and communicating. At a global level the goals of intercultural language learning are as follows: understanding and valuing all languages and cultures, understanding and valuing one's own language(s) and culture(s), understanding and valuing one's target language(s) and culture(s), understanding and valuing how to mediate among languages and cultures, and developing intercultural sensitivity as an ongoing goal (Liddicoat et al, 2003).

In Côte d'Ivoire even with the adoption of Communicative language teaching at the beginning of the 1990's and the textbooks (Go for English, English for success) that went along with it, the cultural aspect of EFL remained weak as the formal system to support teachers in the field of intercultural competence teaching still needs a nationwide framework.

The language department of the ENS of Abidjan does have a common framework for the development of an intercultural dimension in language teaching in terms of aspects that purport: "to give learners intercultural competence as well as linguistic competence, to prepare them for interaction with people of other cultures, to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and

behaviors, and to help them to see that such interaction is an enriching experience" (CEFRL, 2014 p.16).

Given the key role played by teachers in transmitting intercultural competence to language learners and considered that in the absence of a formal theoretical framework reliable curricula for teaching intercultural competence cannot be designed, this project examines the status of IC in the pre-service teacher training curricula of the language department (American, African, Spanish, British, and German) at the ENS of Abidjan, Côte d'Ivoire. Specifically, it investigates the scope to which pre-service curricula integrate intercultural competence in the teachings then suggests a framework for its inclusion.

Following are the questions being asked: Do language pre-service teacher training curricula of the language department at the ENS of Abidjan incorporate IC? What are the principles employed to do so? What framework can best allow the integration of an IC component in the ENS language department programs?

I-Methodology: Building a content analysis framework

This research is a qualitative study using the methods of textual analysis. I followed the exploratory-interpretive paradigm in the design of the research project. Therefore, this study collected qualitative data (typically from existing curricula at the language department at the ENS of Abidjan (See appendix 2 for a sample syllabus analyzed)) and uses an interpretive analysis method (Nunan 1992).

For that purpose I constructed a content analysis framework adapted from (Liddicoat et al, 2003) who traced and synthesized developments in language, culture, intercultural learning, models of intercultural sensitivity, and how to measure it.

The framework used for the analysis involves 23 questions. It is composed of three main parts: Part 1 includes Status, Construct, Treatment, and Range of views of culture (13 questions), part 2 refers to models for IC teaching (5 questions), and part 3 is about principles guiding IC curriculum design (5 questions) (refer to appendix 1 for complete version)

The last step was a detailed examination of the pre-service teacher training curricula of the language department (American, African, British, Spanish, German and) at the ENS of Abidjan to see how they apply to the framework.

II-Results

2-1-American civilization syllabus

Concerning status there is an explicit reference to culture since culture appears in the course description in the following terms: "*The course aims at giving students the necessary tools for providing their own students with cultural and historical insight necessary for understanding language in context*". As for the position of culture within the document, the learning outcomes include cultural event i.e. "*The students should be able to accurately grasp and teach some of the major American cultural events*". Talking about the stated importance of culture, American cultural events are given prominence by the syllabus.

Relationship of culture to construct of languages learning is shown. Language learning is not described through the four language skills listening, speaking, reading and writing. By the same token, relationship of culture to wider curriculum is not stated in a clear manner.

As for treatment, American culture is present in the teaching content: "*Discussion on the uniqueness of the American history and culture. Some American cultural events (Halloween, Black Friday, Saint Patrick's Day, etc...) the history behind these cultural events*". American culture is systematically included in each of the course content carried out within four weeks.

For the last aspect, range of views of culture, culture is viewed as static and uni-dimensional as there is no reference to aspects like using language in different contexts, shared meaning and values and practices of a community as embodied in that language, and reference to various views the world. As a consequence the learners' own language is not included, as the main goal is the study of the "*uniqueness of American culture*".

2-2-African civilization syllabus

The course description shows the relation between language and civilization and the relation between civilization and culture. The course aims at developing three main competences: "*communicative (reading comprehension, and writing), cultural (knowledge and behaviors), methodological (integration of civilization into the language course)*". It also purports to arouse students curiosity about cultural facts. African cultural events are given the priority. Reading and speaking are used as the students write about culture and do presentation on African cultural events, listening is not mentioned. This syllabus shows no relation to the wider curriculum.

African culture is explicitly targeted, as the overview of the course deals with the concepts of culture and civilization. African culture is included consistently in each of the course content carried out within the seven sessions composing the course. Culture is considered as static and one-dimensional as there is no reference to aspects like using language in different contexts, shared meaning and values and practices. Concerning learner's own culture, as the students are African and given that this course deals with African culture, the students' culture is supposed to be treated; however, we notice that the course puts the emphasis on African historical events rather than African customs, values, beliefs, attitudes, and behaviors.

2-3-Spanish civilization syllabus

The course description mentions and insists on the study of the relation between language and civilization, and the relation between civilization and culture in the following terms: "*The course consists in the presentation of Spanish civilization and culture*". The learning outcomes specify the study and analysis of Spanish habits, practices, customs throughout the centuries. The historical perspective is therefore given prominence. The study of the couple civilization and culture is mentioned throughout the syllabus and takes an important place. The study of cultural facts in the textbooks that the trainees will use in the classrooms is done through the exploitation of grammatical and linguistic items. Apart from grammatical and linguistic items in the textbooks, the use of the four skills is overlooked. The relationship of culture to wider curriculum is not explicitly mentioned.

Spanish and the Iberia peninsula culture is explicitly referred to. Spanish and the Iberia peninsula culture is included consistently in each of the course content carried out within the two semesters composing the course. Themes such as public transports, traditions and celebrations, economic and political organization are treated. About the relation of language to culture, no explicit link established. Culture is taken as static and unidimensional. Learner's own language is not referred to as the main goal is the study of a unique culture, Spanish culture.

2-4-British civilization syllabus

The British civilization syllabus makes no explicit reference to culture, the focus being on British history, society, economy and institutions. The history of the British people such as the Scots, the Welsh, the Irish, and the English is focused. The study of the couple civilization and culture is exploited through reading passages given to the students.

The booklet designed for the course uses reading passage as basic study materials. It contains questions and answers, multiple choice questions, and discussion questions. Therefore reading and speaking are integrated in the study of civilizations, not listening and writing. No explicit relationship of culture to wider curriculum is visible through the document. British culture is included consistently in each of the course content carried out within the two semesters allotted to the course. Themes such as public transports, traditions and celebrations, economic and political organization are the focus. Culture is taken as static and the students' own language is not included.

2-5-German civilization syllabus

The course description opens on a statement about the study of the civilization of German speaking countries in the following terms: *"The course focuses on the study of the civilizations of German speaking countries including Germany and other countries such as Austria, Switzerland, and Liechtenstein"*. Here, culture is given no particular importance, it is just mentioned as one of the aspect of the study as evidenced by this quote from the syllabus: *"This course should allow the student to reinforce the recent history of Germany, Austria, Switzerland, Liechtenstein as well as their geography, society, and culture"*.

Concerning the relationship of culture to construct of languages learning, there is no explicit mention of any of the language skill. There is no explicit mention of the degree and the nature of integration of language and culture. A relationship of culture to wider curriculum has not been observed in the German civilization course. Culture is viewed as static and the learners' own language is overlooked.

All the five syllabi analyzed have the same degree concerning the application of the models for IC teaching and principles guiding IC curriculum design. The results revealed that none of the syllabi includes concepts like ethnocentrism and ethnorelativism, cultural self-awareness, attitudes, knowledge and skills, external outcomes, and internal outcomes in their practices. Similarly, the syllabi showed no sign of active construction, connections making, social interactions, reflection, and responsibility in the intercultural teaching practices.

III- Discussion and implications

3-1 Discussion

The syllabi examined have the same status for the teaching of culture. They all mention culture in their course description, however, only the culture of the specific countries studied are targeted, which is logical as their goal is not the teaching of intercultural competence but rather the history, geography, economy, institutions of the targeted countries. As a consequence the culture of the learners is overlooked and less opportunity for a cross cultural exchange is given.

Moreover, the "Civilization courses" do not include key concepts such as, Ethnocentrism and ethnorelativism, self-awareness, attitudes, knowledge, skills, internal outcomes, and external outcomes. This means that the four basic intercultural teaching models are not considered. The Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) by Bennet's (1993) charts internal evolution from ethnocentrism to ethnorelativism and will be crucial in the teaching of IC. As for Gudykunst's (1993) Anxiety/ Uncertainty Management Model (AUM), it focuses on self-awareness as the key component in building bridges to other cultures. Byram's (1997) Multidimensional Model of Intercultural Competence (MMIC) addresses the attitudes, knowledge, and skills needed to interact successfully in intercultural situations. Deardorff's (2006) Process Model of Intercultural Competence (PMIC) creates a continuous process of working on attitudes, knowledge, internal outcomes, and external outcomes related to intercultural competence.

The "Civilization courses" do not involve the five basic principles (Active construction, Making connections, Social interaction, Reflection, and Responsibility) as suggested by Liddicoat et al (2003). Such principles are unavoidable in the preparation of a reliable framework for teaching IC.

Active construction stipulates that learning involves the purposeful and active construction of knowledge within a sociocultural context of use. Practices in language learning will involve: Exploring language and culture through active engagement and developing a personal, intercultural space with multiple dimensions.

Making connections contends that learning is based on previous knowledge and requires challenges to initial conceptions that learners bring. The challenges lead to new insights through which learners make connections, to reorganize and extend their existing framework of knowledge. Practices in language learning for this principle are comparing languages and

cultures and drawing connections and building the relevant bridges between home and target language and culture.

Social interaction promotes the central idea that learning is social and interactive. Practices in language learning encompasses communicating across linguistic and cultural boundaries and recognizing them as boundaries and why they are constructed. It concerns communicating about linguistic and cultural difference and similarity and engaging with new conceptual systems through language.

Reflection defends the idea that learning involves becoming aware of the processes underlying thinking, knowing, and learning through conscious awareness and reflection. Reflecting critically and constructively on linguistic and cultural differences and similarities, questioning dichotomies, reflecting critically and constructively on their own intercultural behavior, and articulating the multiple dimensions of their own intercultural space and identity are the main practices with this principle.

The last principle that of responsibility states that learning depends on learners' attitudes and disposition towards learning. Practices in language learning will involve accepting responsibility for contributing to successful communication across languages and cultures, accepting responsibility for developing an intercultural perspective.

3-2 Implications

The inclusion of ethnocentrism and ethnorelativism, awareness of self and cultural worldview, attitude towards cultural differences, knowledge of different cultural practices and world views band, and cross-cultural skills will increase teachers' IC.

Moreover, the study of value dimensions may make enhance the teaching and learning intercultural competence at the language department of the ENS of Abidjan. In other words, the best opportunity to grasp intercultural competence is to use and practice basic concepts that are used to describe the characteristics of cultures. The notions of identity, power distance, uncertainty avoidance, and sex roles are available, which constitute the point of departure of a mutual comprehension among different cultures should play a key role.

Two terms individualism and collectivism are used to describe identity. The first one emphasizes nuclear family, privacy regulation and the independent self, whereas the second stresses upon extended family, relational harmony, and the interdependent. They have different

views about activity value. They can be either action-oriented or being-in-becoming or being (expressive/emotional).

Power distance can be small or large. In some cultures people can believe in controlling (mastering) nature, they can search for harmony with nature (flow), or just be in subjugation to nature (yielding).

One can also have cultures that advocate either weak uncertainty avoidance or strong uncertainty avoidance. For instance, temporal value orientation varies from one culture to another. Certain cultures believe in future-oriented (schedule-bound, making projections), while some are just present-oriented (here-and-now, Immediate needs).

Sex roles also determine societies. In feminine societies we have flexible roles where both sexes can take initiative, while in masculine societies roles are rather complementary, with males taking the initiative.

CONCLUSION

This article explored the teaching of IC at the language department of the Ecole Normale Supérieure Abidjan (ENS). This research analyzed existing curricula at the language department to evaluate the place of IC. The results showed that pre-service teacher training curricula of the language department at the ENS of Abidjan called "civilization courses" (American, British, German, Spanish and African) are rather concerned with the teaching of history, society, culture, institutions, economy of the targeted countries. They consequently focus less on IC and require additional components like cultural skills, knowledge, beliefs, attitudes and values which are aspects to maximize the acquisition of IC by teachers.

However, this study bears some limits. The data collection method used is the documentary analysis focused on the exploration of the existing curricula. Though it allowed me to find out the data needed for this project, more facts could have been shown by also carrying out interviews and classroom observations to have a closer look at what the teachers think of the integration of IC and how they implement their curricula in their classroom. Future studies may include these methodological options.

REFERENCES

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2012). Standards for foreign language learning in the 21st century (3rd ed.). Yonkers, NY: National Standards in Foreign Language Education Project
- Bennett, J.M. (1993) Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. R.M. Paige (ed.), *Education for Intercultural Experience* (pp. 109-135). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (2nd ed., pp. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J.S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 2, 62-77.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. New York: Multilingual Matters.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., and Méndez Garcia, M. (2009). *Autobiography of intercultural encounters: Introduction*.
- Canale, M & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language acquisition. In M. Canale & M. Swain (Eds.), *Assessing foreign language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication*. New York: Longman.
- Catteeuw, P. (2012). A framework of reference for intercultural competence, FARO, Brussels, Belgium.
- Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Council of Europe Language Division website: <http://culture.coe.fr/lang>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241- 266.
- Deardorff, D. K. (2009a). Implementing intercultural competence assessment. In D. K. Deardorff, D. K. (2009b). *The SAGE handbook of intercultural competence*. London: SAGE Publishing, Inc.
- Deardorff, D. K. , ed. 2009. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deardorff, D. K. 2008. “Intercultural Competence: A Definition, Model and Implications for Developing intercultural competence through education: <http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>
- Gudykunst's (1993) Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication: An anxiety/uncertainty management perspective. In R. L. Wiseman & J. Koester (Eds.), *Intercultural communication competence* (pp. 33-71). Newbury Park, CA: Sage.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. New York. Anchor Books Editors
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

- Liddicoat, A.J., Papademetre, L., Scarino, A., & Kohler, M. (2003). *Report on intercultural language learning*. Canberra ACT: Commonwealth of Australia
- McCurdy, B. L. (2012). The benefits of intercultural interactions: a position paper on the effects of study abroad and intercultural competence on pre-service and active teachers of ESL. *Eastern Washington University for foreign language learning: Preparing for the 21st century*. Retrieved from http://www.actfl.org/sites/default/files/StandardsforFLL_execsu_mm_rev.pdf
- Nieto, C., and Zoller Booth, M. (2010). Cultural competence: Its influence on the teaching and learning of international students. *Journal of Studies in International Education*, 14(4), 406-425
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. Sage.
- Singhal, M. (1998). Teaching culture in the foreign language classroom. *Thai TESOL Bulletin*. Vol. 11.N1.
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools. Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of teacher education*, volume 52, 94106
- Stern (1983) *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford
- Ting-Toomey, S. & Chung, L.C. (2012). *Understanding Intercultural Communication*. (Second Edition). Oxford University Press.

Appendix 1: Framework for content analysis (23 questions)

Part 1; Status, Construct, Treatment, and Range of views of culture (13 questions)

a-Status

- Is there any presence of explicit reference to culture?
- What is the position of culture within the document?
- What is the stated importance of culture?

b-Construct

- What is the relationship of culture to construct of languages learning?
- What are the degree and nature of integration of language and culture?
- What is the relationship of culture to wider curriculum?

c-Treatment

- What is the degree of culture explicitness?
- What is the degree of culture systematicity?
- What is the relation of language to culture?

d- Range of views of culture

- Is culture viewed as static or dynamic?
- Is culture viewed as uni-dimensional or multi-dimensional?
- Does the syllabus deal with the learner's own culture?
- Does the syllabus deal with culture of the target language-speaking community?

Part 2: Models for IC teaching (5 questions)

- Does the syllabus mention ethnocentrism and ethnorelativism?
- Does the syllabus deal with cultural self-awareness?
- Do the themes refer to attitudes, knowledge and skills?
- Are external outcomes considered?
- Are internal outcomes taken into account?

Part 3: Principles guiding IC curriculum design (5 questions)

- Does the syllabus include active construction?
- Does it allow learners to make connections?
- Are social interactions made possible?
- Does it engage students in reflection?
- Does it allow the learners to take responsibility?

Appendix 2: American Civilization Syllabus for 2014-2015

Office hours: Mondays & Tuesdays 9:00 – 11:00 IAI or by appointment

Course Description:

The course aims at giving students the necessary tools for providing their own students with cultural and historical insight necessary for understanding language in context. It also aims at developing their critical thinking on subjects they have generally taken for granted.

Learning Outcomes (Objectives):

By the end of the course, students will be able to

- ✓ Understand the uniqueness of the American experience
- ✓ Accurately grasp and teach some of the major American cultural events
- ✓ Give an overview of the American history from its inception to now
- ✓ Think critically about some American historical events that are impacting the world
- ✓ Explain the birth of the American English
- ✓ **Course Texts:**

Main textbook: Baker, K. (2010). *America: The story of us: An illustrated history*. New York: Charles Melcher.

Supporting video: Nutopia (Producer). (2010). *America: The story of us*. [Television series]. United States of America: A & E Home Video.

Other materials such as links to specific websites and additional books will be used to cover many cultural aspects of the American experience.

Course schedule and content

Week 1:

- Introduction to course
- Discussion on topical issues
- Discussion on the uniqueness of the American history and culture

Week 2:

- Some American cultural events (Halloween, Black Friday, Saint Patrick's Day, etc...)
- The history behind these cultural events
- First group presentations delivered

Week 3:

- The American educational system
- A brief presentation of the American educational system pioneers
- Second group presentation delivered

Week 4:

- America and the world
- Truths and lies
- Final examination

REGARD CRITIQUE SUR L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE DE L'ANGLAIS LANGUE ETRANGERE ASSISTE PAR ORDINATEUR

LASME B. Vierge, doctorante

Département d'anglais, Université de Cocody-Abidjan, Côte d'Ivoire

RESUME

L'apprentissage assisté par ordinateur ou le « Computer Assisted Language Learning » (CALL) offre des opportunités supplémentaires d'enrichir l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Cet article s'intéresse aux appréhensions liées à l'utilisation de cette approche pour l'apprentissage de la grammaire. Notre préoccupation essentielle était la suivante : Considérant les approches d'enseignement-apprentissage de la grammaire de l'anglais langue étrangère à travers le CALL et compte tenu des appréhensions liées à leur mise en œuvre en classe, quels moyens didactiques pourraient rendre cette pratique plus profitable aux apprenants ? Nos conclusions sont de trois ordres. Premièrement, l'approche behavioriste rend la compréhension des règles plus difficile du fait du caractère inflexible des explications et des feedbacks proposés. Deuxièmement, l'abondance du matériel numérique et la complexité des contenus rendent plus ardues la découverte et la compréhension des règles de grammaire par les apprenants. Troisièmement, le recours à l'approche socioconstructiviste s'accompagne bien souvent de l'acquisition de structures grammaticales fautives. Nos suggestions pour un enseignement-apprentissage à travers le CALL plus efficace tiennent en deux points. Premièrement, une intégration à deux niveaux qui permet d'une part, la combinaison des activités numériques et de l'enseignement-apprentissage ordinaire de la grammaire et d'autre part, une articulation entre les différentes approches du CALL s'avère nécessaire. Deuxièmement, il faut instituer un contrat didactique plus explicite qui situe enseignant et apprenants sur le processus et les modalités d'accomplissement des tâches.

Mots-clés : CALL, Béhavioriste, Constructiviste, Socioconstructiviste, Grammaire, Anglais Langue Etrangère, Enseignement-Apprentissage.

ABSTRACT

Computer Assisted Language Learning (CALL) offers additional opportunities for the improvement of foreign language teaching and learning. This paper shows interests in the apprehensions related to the use of CALL for the teaching of grammar. My concern was as follows : Considering the approaches of grammar teaching through CALL and taking account of the apprehensions related to their implementation in the classroom, what didactic means could make this practice more profitable to learners? My conclusions are threefold. First, the constructivist approach makes it more difficult to comprehend the rules due to the rigid nature of explanations and feedback. Second, the abundant data provided by the computer and the complex content do not facilitate discovery and comprehension of grammar rules. Third, the use of socioconstructivist approach often causes the acquisition of wrong grammatical structures. My suggestions for more efficient teaching and learning of grammar through CALL stand in two points. First, a two level integration which on the one hand allows the combination of the activities provided by the computer and classroom grammar teaching and learning, and an articulation between the different approaches to CALL on the other hand might be an asset. Second, a more explicit didactic contract which enlightens the teacher and his learners on the process and the stages of tasks completion is encouraged.

Mots-clés : CALL, Behaviorist, Constructivist, Socioconstructivist, Grammar, English as a Foreign Language, Teaching and Learning.

Introduction

Aujourd'hui, il est de plus en plus question d'introduire l'outil technologique dans les systèmes éducatifs en vue d'enrichir les pratiques déjà existantes. Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues secondes/étrangères, on a recours à l'ordinateur ou au « Computer Assisted Language Learning¹ » (CALL). Levy (1995), Wang (2005), Lai (2006) et Kouassi (2016) s'accordent sur les atouts de cette approche numérique des langues étrangères en ce qu'elle permet un environnement d'apprentissage autonome et interactif. S'agissant de la grammaire, Nutta, (1998), Collentine (2000) et Slaberry (2000) attestent que le CALL facilite l'apprentissage. En effet, il favorise la compréhension et l'utilisation des règles

¹Apprentissage des Langues Assistées par Ordinateur (ALAO). On utilisera le terme CALL dans cet article.

de grammaire grâce aux explications des tuteurs, à l'accès au matériel numérique et aux interactions à distance entre l'enseignant et les apprenants d'une part, et entre les apprenants d'autre part. Cependant, cette pratique suscite quelques appréhensions qui méritent d'être scrutées en vue d'une plus grande efficacité. Notre réflexion s'inscrit dans cette perspective. Considérant les approches d'enseignement-apprentissage de la grammaire à travers le CALL et compte tenu des soucis liés à leur mise en œuvre en classe, quels moyens didactiques pourraient rendre le CALL plus profitable aux apprenants ? Notre article tient en trois principaux points. Nous nous intéressons d'abord à l'enseignement-apprentissage de la grammaire de l'anglais langue étrangère à travers le CALL. L'accent sera ensuite mis sur les appréhensions que suscite cette approche. Enfin, nous définirons un cadre didactique pour un enseignement-apprentissage de la grammaire de l'anglais langue étrangère plus profitable aux apprenants.

1- L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE A TRAVERS LE CALL : AVANTAGES ET INCONVENIENTS

1-1- **Le CALL : Un cadre d'apprentissage dynamique de la grammaire**

Il existe trois principales approches du CALL : les approches behavioriste, constructiviste et socioconstructiviste qui correspondent à trois périodes que Kern et Warschauer (2000), Chapelle (2001) et Smith (2016) situent respectivement de 1960 à 1970, de 1970 au début des années 1990 et de la moitié des années 1990 à aujourd'hui. L'approche behavioriste du CALL repose sur l'idée selon laquelle l'apprentissage résulte de la présentation répétée d'un stimulus, de sa mémorisation et du renforcement du comportement qui en découle. Ainsi un comportement souhaité sera-t-il suivi d'un renforcement positif et un comportement non désiré d'une réaction négative. La grammaire est conçue essentiellement comme un ensemble de règles de fonctionnement de la langue cible, règles dont l'apprentissage résulte de la mémorisation de formes correctes (Fotos et Browne, 2013). L'enseignement à l'aide de l'ordinateur se fait de façon déductive à l'aide de la présentation, l'explication des règles de grammaire, et la pratique intensive d'exercices structuraux suivie d'une correction immédiate. Slaberry (1996) parle alors d'ordinateur « tuteur » dispensateur du savoir grammatical. Le principal avantage de cette approche est l'acquisition par l'apprenant de connaissances générales des règles de construction de phrases et d'automatismes langagiers. A cela s'ajoute le feedback correctif de l'ordinateur-tuteur qui fait le point sur les performances de l'apprenant en matière de connaissances explicites (Meunier, 2002). Dans une étude comparative menée

auprès d'apprenants indonésiens, Abuseileek (2009) montre qu'un tuteur est plus efficace qu'un enseignant en situation de classe ordinaire, notamment pour les phrases complexes. Par contre, pour les phrases simples et composées, l'auteur n'a noté aucune différence entre les deux types d'enseignement. L'auteur suggère que les structures grammaticales complexes ne sauraient être apprises autrement qu'à l'aide d'une approche behavioriste du CALL.

L'accent avec le constructivisme est mis sur la construction par l'apprenant de son propre savoir à partir de son expérience et de ses réflexions personnelles. Activité essentiellement individuelle, l'apprentissage résulte d'une interprétation de son objet. Le sujet se sert de ses connaissances antérieures et de ses interactions avec l'objet pour se l'approprier. En grammaire, on amène les apprenants à explorer le support numérique en vue de découvrir les règles. Ils manipulent ces catégories grammaticales en contexte sans qu'elles soient explicitées (Celce-Murcia, 2016). Il s'agit d'un apprentissage inductif de la grammaire. Les micro-ordinateurs et les outils multimédia intégrant des vidéos, des documents authentiques audio, des textes et des images, deviennent les moyens idoines pour l'utilisation pédagogique de la technologie (Smith, 2016). Les principaux avantages de l'approche constructiviste sont de trois ordres. Premièrement, le matériel électronique contextualise et rend dynamique le sens des structures grammaticales qui sont souvent abstraites sous formes de textes. Ce qui permet d'attirer et de maintenir l'attention des apprenants. Deuxièmement, elle permet une interactivité dynamique entre les apprenants et l'ordinateur à travers la manipulation des supports (Chapelle, 2001). Troisièmement, elle amène les apprenants à exercer leur créativité et à effectuer un travail plus individualisé, augmentant ainsi les chances d'adaptation au rythme de travail de chaque apprenant. A cela s'ajoutent la motivation induite chez les apprenants pour le matériel utilisé et l'apprentissage ludique que propose l'approche (Desmet, 2006). A titre d'illustration, les conclusions d'une étude menée par Collentine (2000) indiquent que les apprenants ont découvert la règle de construction du discours indirect en espagnol à l'aide d'outils multimédia (vidéo, documents sonore, textes, etc.).

Le socioconstructivisme s'intéresse aux interactions (entre l'apprenant et l'environnement) qui facilitent l'apprentissage lors de l'accomplissement d'une tâche. Selon Vygotsky (1997), l'efficacité du processus d'interaction dépend de la qualité des ressources utilisées et de l'aide reçue par le sujet, de personnes plus expérimentées. Au niveau technologique, des sites pédagogiques exploitent les opportunités qu'offrent les espaces numériques pour favoriser la communication à distance entre des apprenants et des locuteurs natifs ou non natifs. L'approche inductive de la grammaire se fait à l'aide d'interactions

synchrones (en temps réel) et/ou asynchrones (en différé) (Sotillo, 2000 et Albuseileek, 2009). Pour Slaberry (2000.), la communication en ligne est un moyen efficace d'appropriation par les apprenants des règles morphosyntaxiques. L'auteur indique que les discussions dans les environnements électroniques facilitent le repérage et la découverte des règles grammaticales par les apprenants grâce aux activités réalisées en collaboration avec des pairs et les feedbacks reçus des autres. Si le repérage des règles grammaticales est une condition nécessaire force est de constater qu'elle n'est pas suffisante pour leur appropriation. En fait, les apprenants doivent être capables de les utiliser pour communiquer. Sumakul (2012) souligne que le Web 2.0² offre cette opportunité, c'est-à-dire, l'utilisation de la grammaire dans des situations authentiques de communication.

1.2. CALL et enseignement-apprentissage de la grammaire : Quelques appréhensions

1.2.1. Appréhensions liées à l'approche behavioriste du CALL

L'approche behavioriste du CALL présente le scénario suivant : la présentation orale ou écrite de règles de grammaire et la pratique d'exercices suivie d'un feedback. Cette application suscite quelques appréhensions dans le milieu de la recherche qui tiennent en trois points essentiels. Premièrement, la trop grande importance accordée aux aspects formels de la grammaire ne fait pas du CALL un outil innovant pour l'apprentissage de la grammaire (Slaberry, 1996 ; Kern et Warschauer, 2000 ; Rivens, 2014). Deuxièmement, étant donné qu'avec les exercices proposés par l'ordinateur, il n'y a qu'une seule solution prévisible, les apprenants n'arrivent pas à exercer leur créativité (Desmet, 2006 ; Fotos et Browne, 2011). Ces appréhensions nous semblent pertinentes et ce d'autant plus que ces activités n'encouragent pas les apprenants à réutiliser les formes apprises dans des contextes différents de l'apprentissage initial.

Pour notre part, le problème avec le CALL behavioriste se situe au niveau de l'explication et du feedback fournis par la machine. En fait, la rigidité du processus ne permet pas de reformulation des explications. Qui plus est, le tuteur numérique ne possède pas la capacité d'adaptation d'un enseignant humain. Les termes qu'il utilise restent inchangés chaque fois que l'élément est repris. Les apprenants n'ont pas l'occasion d'interagir avec l'ordinateur

² Un ensemble d'espaces numériques (blogs, wikis, skype, facebook, etc.) qui facilite un apprentissage interactif ou collaboratif.

en vue d'obtenir des éclairages sur les règles de grammaire qui leur posent problème. Ce procédé tranche avec les activités en classe au cours desquelles les apprenants ont la possibilité de poser des questions à l'enseignant. En outre, le feedback que propose l'ordinateur, qu'il soit positif ou négatif, n'offre pas de commentaires supplémentaires. L'efficacité du feedback dépend des observations sur les réponses données en ce qu'elles guident mieux les apprenants vers les réponses attendues. En un mot, le feedback doit amener les apprenants à appréhender leurs forces et faiblesses. Notre expérience personnelle montre que le feedback correctif accompagné de commentaires augmente les chances d'amélioration de leurs performances ultérieures. Or, à notre connaissance, les tutoriels³ n'intègrent pas encore cette possibilité.

En outre, d'autres points constituent une gêne dans l'utilisation de l'approche behavioriste du CALL. La disponibilité de la correction dans l'ordinateur pourrait renforcer la passivité intellectuelle des apprenants. De plus, la correction des exercices à l'aide de l'ordinateur ne permet pas le partage des expériences auquel on assiste habituellement au sein d'une classe ordinaire. En fait, l'animation de la classe, les intonations, les émotions qui caractérisent l'enseignement-apprentissage en classe et qui sont aussi vecteur de sens, manquent cruellement dans cette approche. En définitive, l'approche behavioriste du CALL nous semble moins efficace que les formes classiques de l'enseignement de la grammaire. Ce qui remet en question le caractère innovant de cette approche dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la grammaire. Cette absence d'originalité nous amène à nous interroger sur l'apport du support numérique à l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

En dépit de ces appréhensions, deux raisons justifient l'opportunité d'utilisation de cette approche. Premièrement, elle permet un accès systématique et illimité à des explications et à des exercices ; ce qui crée le cadre d'une pratique supplémentaire des règles grammaticales. Deuxièmement, elle amène les apprenants à développer l'intuition de grammaticalité, de sorte que qu'ils arrivent à distinguer les formes fautives des formes correctes (dans les productions écrites des paires au cours des échanges en ligne, par exemple). Troisièmement, les connaissances acquises les aident à accomplir diverses tâches (la révision de la grammaire dans la production écrite).

1.2.2. Appréhensions liées à l'approche constructiviste du CALL

³ Les cours de grammaire assistés par ordinateur

L'approche constructiviste en grammaire n'a pas pour but d'expliquer les règles; elle se consacre plutôt à la découverte par les apprenants des structures à l'étude. Pour les constructivistes, le fait que les apprenants découvrent eux-mêmes les règles de fonctionnement de la langue cible, les amène à les utiliser plus aisément en vue de comprendre et construire de nouveaux énoncés. Cependant, ce point de vue ne fait pas l'unanimité lorsqu'il s'agit du CALL constructiviste. Certains reprochent au matériel numérique d'être parfois trop complexe (Meunier 2002, Liu, 2014). Selon eux, les documents authentiques, généralement conçus à l'usage des natifs, pourraient être au-dessus des capacités des apprenants de langue étrangère. D'autres par contre soutiennent que les documents informatisés rendent difficiles, voire impossibles, la découverte des structures grammaticales (Desmet, 2006 et Rivens, 2014). En fait, l'importante quantité d'informations dans le matériel numérique, expose les apprenants à un nombre élevé d'items grammaticaux, de formes morphologiques et de structures syntaxiques. Nous partageons donc cette appréhension car cette façon de présenter la grammaire ne permet ni de comprendre les significations des structures ni de distinguer le superflu de l'essentiel dans un contexte aussi immersif.

De plus, le fait qu'avec l'ordinateur, les apprenants se retrouvent seuls face à des contenus et à un tuteur absent, augmente les risques de fausse conceptualisation. En outre, les apprenants n'ont pas en réalité l'occasion d'interagir avec le matériel. Or, cette interaction apprenant-ordinateur est l'une des conditions essentielles pour la découverte et la compréhension des structures. Il faut aussi craindre l'inadaptation du matériel numérique aux attentes des contextes éducatifs en matière de connaissances des règles grammaticales. Dès lors on s'interroge sur l'intérêt d'une approche constructiviste du CALL qui encourage le recours à un matériel authentique, et l'autonomie des apprenants dans la découverte des règles grammaticales.

Malgré tout, l'approche constructiviste du CALL a des avantages indéniables qui tiennent en trois points essentiels. Premièrement, le matériel authentique est important surtout pour l'illustration des emplois culturels de certains items grammaticaux. Deuxièmement, Il permet de compenser l'absence de contact direct avec la culture de la langue étudiée. Troisièmement, contrairement à l'approche behavioriste qui limite la présentation de la grammaire aux phrases isolées, l'approche constructiviste permet d'étudier les règles grammaticales dans des contextes plus élargies et plus variés (énoncés oraux et/ou écrits excédant une phrase, vidéos, images fixes et/ou animées etc.).

1.2.3. Appréhensions liées à l'approche socioconstructiviste du CALL

Comme cela a été déjà indiqué dans cet article, l'interaction entre l'apprenant et son environnement est au cœur de l'approche socioconstructiviste. En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la grammaire dans le cadre du CALL, cette interaction tient aux feedbacks (des pairs et des enseignants), aux discussions entre apprenants pendant l'accomplissement de tâches collaboratives et aux échanges libres. Pourtant, le CALL socioconstructiviste n'échappe pas aux objections. Les principaux reproches faits à cette approche tiennent en deux points. D'une part, les échanges dans les espaces numériques ne permettent pas toujours l'acquisition de règles grammaticales complexes (Sato, 1988). D'autre part, de nombreux sites qui se réclament de l'approche socioconstructiviste continuent de proposer exclusivement des exercices de drills (Desmet, 2006). Nous convenons avec ces auteurs que ces caractéristiques du CALL peuvent avoir des effets inattendus. Quoique réels, les soucis évoqués ne sont pas insurmontables.

De notre point de vue, les interactions entre les apprenants soulèvent la question de la justesse des formes morphosyntaxiques utilisées. En fait, même si les échanges entre des apprenants entraînent une fluidité dans l'expression orale, ils pourraient augmenter le risque d'exposition à des énoncés fautifs. Des apprenants pourraient ainsi considérer ces formes comme étant la norme. Qui plus est, la conséquence de l'exposition massive et répétée aux formes erronées serait la fossilisation ou la persistance de fautes grammaticales difficiles à éradiquer. Ces appréhensions n'entament pas les avantages de l'utilisation de l'approche socioconstructiviste du CALL pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire pourvu que les interactions (enseignant-apprenants, apprenants-apprenants) continuent hors de la classe à travers les échanges en ligne.

2- POUR UN ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE PLUS EFFICACE DE LA GRAMMAIRE A TRAVERS LE CALL

2-1- Enseignement-apprentissage de la grammaire à travers le CALL : une intégration à deux niveaux

Une des réponses aux appréhensions identifiées part nécessairement de l'intégration des approches du CALL, en vue de plus d'efficacité. Au premier niveau, il faut encourager l'utilisation de situation d'apprentissage qui combine de façon plus harmonieuse les activités

numériques et celles de la classe. Aussi faut-il amener les apprenants à acquérir des automatismes et des connaissances explicites sur la construction des formes. En fait, l'explication des règles nous semble plus profitable lorsqu'elle se réalise dans le cadre d'un cours ordinaire. En revanche, eu égard aux horaires limités de la classe, il importe de suppléer les activités organisées en classe avec la pratique numérique d'exercices progressifs (structuraux contextualisés et communicatifs). Ce qui faciliterait l'exploration du matériel numérisé et les échanges entre apprenants sur le Web. Le processus inverse est aussi envisageable. Pour que les règles grammaticales présentées dans le matériel informatisé soient acquises, il faut qu'elles fassent l'objet d'un apprentissage inductif explicite et/ou déductif. En outre, la mise en évidence des contenus, la collaboration et les feedbacks de l'enseignant (en classe ou par emails) augmentent les chances d'appropriation des règles de grammaire.

Le deuxième niveau d'intégration repose essentiellement sur une articulation entre les différentes approches du CALL. Cette intégration suppose qu'on fait une utilisation complémentaire d'au moins deux approches de sorte que l'une compense les insuffisances de l'autre. On songera dans ce cas à combiner les trois approches numériques dans un parcours pédagogique unitaire. Au regard de la diversité des apprenants et de la complexité de l'acquisition de la grammaire, le processus du niveau 2 permettra, en plus de renforcer les activités effectuées en classe, de satisfaire un plus grand nombre d'apprenants et de poursuivre les objectifs d'apprentissage.

2-2- Un contrat didactique plus explicite entre enseignants et apprenants

Même s'il apparaît que l'apprentissage survient lorsqu'on accorde une certaine indépendance aux apprenants, cette proposition doit être nuancée. L'excès d'autonomie peut être préjudiciable aux interactions en classe entre l'enseignant et les apprenants d'une part et entre les apprenants, d'autre part. Il faut, pour éviter une telle déconvenue, instituer un contrat didactique explicite qui situe chaque acteur sur le processus et les modalités d'accomplissement des tâches. Ce qui fournirait des indications sur le « quand » et le « pourquoi » du recours à ces approches du CALL. Le contrat didactique pourrait consister, entre autres, à la clarification des rôles de l'enseignant et des apprenants, à l'utilisation de consignes claires, à l'opération des choix des activités et à la détermination des types d'organisation de la classe.

2-3- Approche intégrée de l'enseignement-apprentissage de la grammaire à travers le CALL : Modélisation

Modèle intégré du CALL pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire

Phases	Objectifs	Activités	Approche intégrée	Organisation	Ressources
NIVEAU 1					
Phase 1	Amener les apprenants à explorer les règles en contexte	Exploration du matériel qui illustre les règles	Préparation de la base de l'intégration	Travail individuel/ travail de groupe	Matériel numérique
Phase 2	Amener les apprenants à comprendre des règles	Explication et/ou découverte des règles	Intégration	Plénière	Matériel numérique
Phase 3	Amener les apprenants à s'approprier les règles	Résolution de situations-problèmes	Appropriation	Travail individuel/ travail de groupe/ plénière	Matériel et espaces numériques
NIVEAU 2					
Phase 4	Amener les apprenants à renforcer leurs Connaissances explicites	Explication et exercices complémentaires des tuteurs sur les règles de grammaire étudiées en classe	renforcement de la base de l'intégration numérique	Travail individuel	Matériel numérique
Phase 5	Amener les apprenants à approfondir leur compréhension des règles	Manipulation du matériel numérique (ancien et nouveau)	Intégration	Travail individuel	Matériel numérique

Phase 6	Amener les apprenants à renforcer leur appropriation des règles	Discussions sur des sites conseillés par l'enseignant	Renforcement de l'appropriation des règles	Travail de groupe	Espaces numériques
---------	---	---	--	-------------------	--------------------

Ce modèle repose sur une intégration à deux niveaux : la combinaison d'activités classiques et numériques d'une part et l'association des approches du CALL, d'autre part. Sa mise en œuvre se réalise par le recours à une variété de ressources technologiques simples d'usage.

NIVEAU 1 :

Il comprend trois phases qui intègrent les activités CALL et celles d'une classe ordinaire.

Phase 1 : Préparation de la base de l'intégration

Elle vise à exposer les apprenants au matériel numérique qui contient les structures grammaticales à l'étude. Il s'agit d'un processus essentiellement sémantique déclencheur d'un point de grammaire qui sera étudié en classe. Pour ce faire, l'enseignant donne des consignes relatives à la compréhension globale des contenus du matériel en vue de permettre aux apprenants d'interagir avec ces contenus. Le travail s'effectue de façon autonome ou en groupes.

Phase 2 : Intégration

Elle se déroule en classe et a pour objectif la compréhension des règles de grammaire. La séance débute par un échange sur les activités d'exploration effectuées en dehors de la classe. En fonction de la situation d'apprentissage et des apprenants, l'enseignant recourt aux approches déductive et/ou inductive et à une activation immédiate des structures manipulées. En cas de recours à une approche inductive, les catégories grammaticales sont mises en évidence à l'aide de techniques variées en vue de faciliter leur découverte. Ces activités sont envisagées comme des passages nécessaires pour l'accomplissement d'éventuelles tâches complexes à réaliser ultérieurement par les apprenants. L'organisation de la classe combinera le travail individuel, le travail de groupe et une plénière. Ce processus se fait avec l'aide du

matériel numérique (outils multimédias) ou du tableau de la classe en vue d'amener les apprenants à formuler leurs hypothèses et à les confirmer dans le cas d'un processus inductif.

La phase 3: Appropriation

Elle survient après deux ou trois séances de cours ou à la fin d'une unité de deux ou trois leçons. L'objectif est d'amener les apprenants à collaborer pour résoudre une situation-problème qui requiert l'emploi de règles grammaticales. Ils s'appuient sur les différents cours réalisés en vue de faire un exercice de grammaire, d'écrire des emails, de s'exprimer sur un thème donné, etc. L'enseignant propose un feedback (par email) avant la présentation des travaux qui se fera avec ou sans le recours aux multimédia. En outre, des activités de maison notamment à l'aide de matériel numérique les amèneront à faire des exercices complémentaires et à échanger des informations avec les pairs au moyen des structures grammaticales étudiées.

NIVEAU 2 :

Les apprenants ont besoin de plus d'input et de pratique en vue de renforcer l'appropriation des structures grammaticales présentées en classe. Le niveau 2 propose un parcours complémentaire dans un environnement essentiellement numérique qui amènera les apprenants à retravailler les points de grammaire de façon autonome et interactive en dehors de la classe. Il s'agit d'un parcours pédagogique non linéaire⁴ en trois phases qui combine les trois approches du CALL.

Phase 4 : renforcement de la base de l'intégration numérique

Cette phase adopte une approche exclusivement behavioriste. Ici, les apprenants consultent des explications et font des exercices supplémentaires sur un point de grammaire insuffisamment maîtrisé.

Phase 5 : Intégration

Pendant la phase 5 les apprenants ont accès au matériel numérique déjà exploité et/ou supplémentaire afin d'approfondir leur compréhension en contexte des structures grammaticales. Ils consultent les explications fournies dans la phase 1 en vue de vérifier les

⁴ Le parcours ne doit pas être linéaire ; les apprenants doivent avoir la possibilité de commencer par une phase ou une autre. Ce qui leur permettra d'aborder la grammaire selon leurs préférences en partant de l'explication des règles vers la manipulation du matériel et les échanges ou en adoptant la démarche inverse ou intermédiaire.

hypothèses émises sur la structure grammaticale concernée. Pour faciliter la découverte des points grammaticaux, l'enseignant propose des corpus plus illustratifs des structures grammaticales à l'étude ou transcrit le matériel audiovisuel ou encore met en évidence des éléments du matériel numérique présenté sous forme de textes.

Phase 6 : Renforcement de l'appropriation des règles

La phase 6 a pour but de renforcer l'appropriation des formes et structures grammaticales apprises au niveau 1. Elle se caractérise par des interactions aux cours desquelles les apprenants sont amenés à utiliser, dans une situation de communication, les connaissances grammaticales acquises dans les phases 1 et 2. Les possibilités qu'offre la technologie sont exploitées dans le cadre des échanges synchrones (en temps réel) et asynchrones (en différé) qui permettent l'utilisation des structures grammaticales spécifiques. L'espace numérique (les forums de discussions, le Web 2.0 et les emails) contribue à réaliser l'objectif de cette phase. Lorsque les apprenants sont suffisamment préparés au niveau 1 et dans les phases 1 et 2 du niveau 2, ils s'approprient plus aisément la grammaire aux cours de leurs échanges avec d'autres locuteurs. L'enseignant a sa place dans ce dispositif et ce d'autant plus qu'il assume des rôles que l'ordinateur ne peut assumer. Il s'agit concrètement pour lui d'organiser et d'assurer le suivi des activités CALL dans cet environnement numérique, et de proposer les feedbacks nécessaires aux apprenants (via email, par exemple). Les apprenants s'auto-évaluent à partir d'un modèle de correction que l'enseignant met à leur disposition.

CONCLUSION

Notre préoccupation essentielle était la suivante : Considérant les approches d'enseignement-apprentissage de la grammaire de l'anglais langue étrangère à travers le CALL et compte tenu des appréhensions liées à leur mise en œuvre en classe, quels moyens didactiques pourraient rendre cette pratique plus profitable aux apprenants ? Nos conclusions sont de trois ordres. Premièrement, l'approche behavioriste rend la compréhension des règles plus difficile du fait du caractère inflexible des explications et des feedbacks proposés. Deuxièmement, l'abondance du matériel numérique et la complexité des contenus rendent plus ardues la découverte et la compréhension des règles de grammaire par les apprenants. Troisièmement, le recours à l'approche socioconstructiviste s'accompagne bien souvent de l'acquisition de

structures grammaticales fautives. Nos suggestions pour un enseignement-apprentissage à travers le CALL plus efficace tiennent en deux points. Premièrement, une intégration à deux niveaux qui permet d'une part, la combinaison des activités numériques et de l'enseignement-apprentissage ordinaire de la grammaire et d'autre part, une articulation entre les différentes approches du CALL s'avère nécessaire. Deuxièmement, il faut instituer un contrat didactique plus explicite qui situe enseignant et apprenants sur le processus et les modalités d'accomplissement des tâches. Dans la perspective d'autres réflexions en ce domaine, nous suggérons que des études empiriques soient menées en vue d'apporter plus d'éclairage sur la question de l'utilisation du CALL pour l'enseignement-apprentissage de la de la grammaire en langue étrangère.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Albuseileek, A. F. (2009). The effect of using an online-based course on the learning of grammar inductively and deductively. *ReCALL*, 22 (3), 319-336.

Celce-Murcia, M. (2016). The importance of discourse level in understanding and teaching English grammar. In Hinkel, E. *Teaching English Grammar to Speakers of Other Languages*, 3-18. New York: Routledge

Chapelle, C. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: CUP.

Collentine, J. (2000). Insights into the construction of grammatical knowledge provided by user-behavior tracking technologies. *Language Learning and Technology*, 3(2), 46-60.

Desmet, P. (2006). L'enseignement/apprentissage des langues à l'ère du numérique : tendances récentes et défis. *Revue française de linguistique appliquée*, 1 (1), 119-138.

Fotos, S. et Browne, M.C. (2011). *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms*. New York: Routledge.

Kern, R. et Warschauer, M. (2000). Introduction: Theory and practice of network-based language teaching. In Kern, R. et Warschauer, M. (Eds), *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*, 1-19. Cambridge: CUP.

- Kouassi, J., (2016). Computer-assisted language learning: Relational implications for the didactic triangle. *Saudi Journal of Humanities and Social Sciences* [En ligne], 1 (4), 213-221, Consulté le 31 juillet 2017.<http://scholarsmepub.com/>
- Lai, C. (2006). The advantages and disadvantages of computer technology in second language acquisition. *National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research*, 3(1), 1-6.
- Levy, S. (1995). The year of internet. *Newsweek*, 21-46.
- Liu, D. (2014). *Describing and Explaining Grammar and Vocabulary in ELT: Key theories and effective practices*. New York: Routledge.
- Meunier, F. (2002). The pedagogical value of native and learner corpora. In Granger, S. et al. (Eds), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, 119-142). Philadelphia: Benjamins Publishing Company.
- Nutta, J. W. (1998). Is computer-based grammar instruction as effective as teacher-directed grammar instruction for teaching L2 structures? *CALICO Journal*, 16 (1), 49-62.
- Rivens, A. M. (2014). Analyse de didactique des langues et technologies – De l'EAO aux réseaux sociaux, *Alsic* [En ligne], Vol. 17 | 2014, mis en ligne le 20 mai 2014, Consulté le 31 juillet 2017.URL: <http://alsic.revues.org/2729>
- Sato, C. (1988). Origins of complex syntax in interlanguage development. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 371-395.
- Slaberry, R. M. (2000). L2 morphosyntactic development in text-based computer mediated communication. *Computer Assisted Language Learning*, 13 (1), 5-27.
- (1996). A theoretical foundation for the development of pedagogical tasks in computer -mediated communication. *CALICO Journal*, 14 (1), 5-34.
- Sumakul, D. T. (2012). Facebook in grammar teaching: A look at three EFL classrooms in Indonesia. *The New English Teacher*, 1-16.
- Smith, B. (2016). *Technology in Language Learning*. New York: Routledge.
- Sotillo, S. M. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning Technology*, 13 (1), 5-27.

Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris: Snedit.

Wang, L. (2005). The advantages of using technology in second language education: Technology integration in foreign language teaching demonstrates the shift from a behavioral to a constructivist learning approach. *T.H.E. Journal*, 32(10), 38.

LINGUISTIQUE

**AUDIT ENONCIATIF DE LA COUVERTURE FACTUELLE DE LA
PRESIDENTIELLE GABONAISE DU 27 AOÛT 2016 PAR L'AGENCE FRANCE-
PRESSE**

David YOUANT

Université Félix Houphouët-Boigny de
Cocody Département de Linguistique

Abstract

The Agence France-Presse was one of the data sources for the majority of the Western and African media during the post-electoral crisis in Gabon, that burst out a few hours after the announcement on August 31 2016 of the re-election of current president Ali Bongo for a second term, a result contested by the opposition leader incumbent Jean Ping.

We have selected 118 factuels from the total production issues by the AFP, from August 18th to September 10th to submit them to a statement audit which consists in checking whether this type of factuels expected to be linguistics neutral comply to the norms of the required enunciation distance.

Key words:

Wire service - factual news - Enunciation, enunciation audit, subjectivity, enunciation distance

Résumé

L'Agence France-Presse (AFP) a été l'une des principales sources d'information pour la majorité des médias occidentaux et africains, lors de la crise postélectorale gabonaise déclenchée le 31 août 2016 à la suite de la contestation, par l'opposition, de la réélection du chef de l'Etat Ali Bongo pour un 2^e mandat.

De la production globale de l'AFP du 19 août au 10 septembre 2016, nous avons sélectionné 118 factuels que nous avons soumis à un audit énonciatif. Inspiré de la théorie d'énonciation de Kerbrat-Orecchioni, l'audit énonciatif consiste à vérifier à partir de la présence ou non de *subjectivèmes* si ces dépêches, dont le contenu devrait observer le principe de neutralité linguistique exigée pour la production de ce type de discours, ont été conformes aux normes de distanciation énonciative.

Mots-clés :

Agence de presse, factuels, énonciation, audit énonciatif, subjectivité, distanciation énonciative

INTRODUCTION

Grâce à son réseau de 200 bureaux dans 150 pays⁵, l'Agence France-Presse (AFP) fait partie, avec la britannique Reuters et l'américaine Associated Press (AP), des trois agences de presse mondiales, qui alimentent chaque jour en textes, photos, vidéos et infographies, la plupart des médias, institutions, organismes privés et publics sur les cinq continents.

Plus ancienne que les deux autres, l'AFP couvre en six langues⁶ tous les faits d'actualité divers pour ses 4.600 clients à travers le monde. Au Gabon, où elle dispose d'un bureau régional qui couvre cinq autres pays d'Afrique centrale⁷, l'agence a rendu compte de l'élection présidentielle du 27 août 2016, qui a débouché sur des violences postélectorales, à la suite de la contestation des résultats du scrutin par l'opposant Jean Ping et ses partisans.

Le fil de l'AFP a été ainsi l'une des principales sources d'information de plusieurs autres médias hors du Gabon durant cette période, en raison notamment de la présence de l'agence dans ce pays⁸, mais surtout parce que, plus ancienne que les autres, elle a fini par jouir d'une présomption de professionnalisme. Selon sa charte interne (12 avril 2016), la production de l'AFP devrait être «*exacte, équilibrée et impartiale*». Quant à ses journalistes, ils «*visent la neutralité, l'absence de préjugés ou de préférences*».

À partir de la théorie énonciative de Kerbrat-Orecchioni (2014, 113) qui considère que «*l'emploi de toute unité lexicale (...) peut, en un sens, être considéré comme subjectif*», nous nous sommes proposés de mener un audit énonciatif de la couverture factuelle de l'AFP, en vue de vérifier si ses journalistes ont - autant qu'ils le pouvaient - respecté les règles de neutralité et d'impartialité dans leurs productions.

Calqué sur le principe de l'audit comptable et financier, le concept d'audit énonciatif en journalisme a pour but de rechercher dans un article, les marques de subjectivité ou d'objectivité, qui déterminent dans une large mesure sa crédibilité, dans le contexte de la diffusion de l'information par les médias.

Pour atteindre notre objectif, nous nous proposons d'analyser les substantifs et les verbes employés par les journalistes de l'AFP dans leurs factuels, en vue de savoir s'ils ont été exempts de subjectivité. Le présent travail comporte deux parties : l'approche théorique du concept d'audit énonciatif et l'audit énonciatif à proprement parler des factuels de l'AFP.

⁵ Source : <http://www.afp.com/fr/agence/afp-monde>

⁶ En plus du français, il s'agit de l'anglais, de l'allemand, de l'arabe, de l'espagnol et du mandarin.

⁷ Il s'agit du Cameroun, de la Centrafrique, du Congo-Brazzaville, de Guinée-Equatoriale et du Tchad

⁸ Source : Marco Longari, responsable photo de l'AFP pour l'Afrique, dans son article intitulé, *l'importance d'y être*, publié le 6 septembre 2016 sur le blog de l'AFP (making-of), consulté le 20 octobre 2016 via le lien <https://making-of.afp.com/limportance-dy-etre>

I. APPROCHE THEORIQUE DU CONCEPT D'AUDIT ENONCIATIF

Basé sur le même principe que celui de l'audit comptable et financier, qui permet entre autres de contrôler et apprécier la régularité des opérations comptables d'une entité commerciale ou à but non lucratif, l'audit énonciatif vise, dans le domaine journalistique, à vérifier l'objectivité ou la subjectivité d'un article, à la lumière des règles de distanciation énonciative.

Autant l'auditeur financier se réfère aux règles du Plan général comptable pour examiner des états financiers, autant, pour analyser les articles de presse, l'auditeur énonciatif a recours aux catégories grammaticales (substantifs, verbes, adjectifs et adverbes) et différentes formes de modalisations discursives, *«par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui (problème de distanciation énonciative)»* (Kerbrat-Orecchioni 2014, p.36).

I.1 Cadre théorique du concept d'audit énonciatif et études antérieures

Sans le qualifier d'audit énonciatif, certains universitaires ont abordé avant nous la question de l'énonciation journalistique, en mettant en avant quelques aspects de la subjectivité dans le métier de l'information, notamment la manière dont les journalistes se mettent en scène dans leurs discours.

I.1.1/ Les trois unités de mesure de la subjectivité journalistique, selon Charon et Jacob

Dans un article publié en 1999, Charon et Jacob (p.7) de l'université de Laval au Québec, présentent trois unités de mesure de la subjectivité dans les textes journalistiques, en recourant notamment à des indicateurs linguistiques.

Les deux auteurs partent du principe qu'*«en livrant des informations sur un objet (un fait, une déclaration), le journaliste ne peut pas ne pas donner une représentation de cet objet, et ce faisant, définir la nature du rapport qu'il entretient avec l'objet»*.

La première unité de mesure de la subjectivité journalistique est basée sur *«la manière dont le journaliste, par les différentes formes du discours rapporté, manipule le discours d'autrui»*, car en rapportant des propos, celui-ci témoigne de sa propre identité et de celle qu'il attribue à sa source. Ils estiment en effet que *«la subjectivité du journaliste est susceptible de se manifester dans le choix de citer ou de ne pas citer, dans la nature, la quantité et la longueur des segments qui seront retenus aux fins de la citation ainsi que dans le choix du style direct ou indirect»* (op cit, p.13).

En ce qui concerne la deuxième unité de mesure, les deux universitaires citent quatre *«types de procédés analytiques»* qui permettent de déceler les *«marques linguistiques que laisse le journaliste dans un texte de nouvelle lorsqu'il analyse un événement ou une situation»*.

Il s'agit des *«expressions d'analyse»*, c'est-à-dire les mots ou expressions qui dénotent une opération analytique ou cognitive, tels que *«on peut conclure que, il est à prévoir que, il apparaît que, il se dégage de»*, des *«attributions d'états psychologiques»*, les connecteurs de renforcement et d'opposition et les prospectives qui renvoient au cas où le journaliste s'engage dans des considérations sur des événements futurs.

Certaines marques linguistiques, en l'occurrence les points d'exclamation, d'interrogation et de suspension, l'humour en «*clins d'œil*», les pronoms et les adjectifs possessifs à la deuxième et troisième personnes du pluriel, le mode impératif et les appels à la compétence du lecteur, constituent la troisième et dernière unité de mesure de la subjectivité journalistique relevée par Charron et Jacob.

I.1.2 Tabou: presse régionale et nationale française - deux manifestations de la subjectivité

À partir d'un corpus de la presse régionale et nationale française rendant compte des émeutes de Villiers-le-bel (en banlieue parisienne) survenues le 27 novembre 2007, Tabou fait une analyse comparative des différentes manifestations de la subjectivité, dans ces deux types de journaux.

Dans son mémoire de Master sur la «*Théorie de l'information : analyse comparative du discours de presse écrite*», Tabou (2007, p.2) part du principe qu'un journaliste ne devrait «*pas s'impliquer dans son discours, puisque sa profession le met en position de médiateur et d'observateur, ne devant pas porter de jugement et être le plus objectif possible*»⁹.

Cependant, elle observe que «*pour écrire un article, il est obligé d'utiliser un langage qui lui est propre*», caractérisé notamment par «*une construction individuelle qui le conduit à employer certains mots ou certaines locutions facilitant la compréhension des lecteurs ainsi que la visualisation des événements*».

Au terme de l'analyse de son corpus, extrait des quotidiens nationaux *Le Monde*, *Le Figaro*, *Libération*, *L'Humanité* et régional le *Midi Libre*, Céline Tabou a relevé qu'en rendant compte de cet événement, les journalistes se sont impliqués «*inconsciemment ou non*» dans leurs énoncés, à l'aide «*des termes axiologiques*»¹⁰.

En définitive, l'un des éléments qui retient notre attention dans cette étude, c'est le fait que la subjectivité journalistique est liée à la distance géographique entre le fait et le journaliste.

Tabou conclut que plus le fait est géographiquement proche du journaliste, plus il s'implique dans la situation d'énonciation, comme elle a pu le noter avec les exemples des quotidiens nationaux. Par contre, le journaliste prend de la distance énonciative lorsqu'il est éloigné de l'événement, à l'image de celui du *Midi Libre*.

⁹ Céline Tabou, page 2

¹⁰ Op Cit, page 88

I.1.3 Lagneau: l'objectivité en question dans la production des faits journalistiques à l'AFP

Lui-même journaliste à l'Agence France-Presse (AFP) depuis 1995, Lagneau a consacré l'essentiel de ses travaux universitaires, dont sa thèse en sciences politique¹¹, à la production des faits journalistiques à l'AFP.

Il s'est penché notamment sur la pratique de l'objectivité et les limites de cette notion, autour de laquelle cette agence septuagénaire a bâti sa réputation et sa renommée.

Lagneau relève en effet que *«la mise en forme agencière repose sur des formats relativement rigides, des contraintes d'écriture assez strictes qui la rendent facilement reconnaissable. Il ressort de ses travaux que «la limite la plus évidente des formats d'objectivité ne tient pas à leur difficulté à neutraliser entièrement la subjectivité des rédacteurs», mais résulte «d'une ambivalence fondamentale des formats d'objectivité eux-mêmes».*

Lagneau pointe, par ailleurs, du doigt cette tendance de l'AFP à vouloir *«s'aligner davantage sur les attentes des clients ou les choix des concurrents d'une manière qui risque de compromettre leurs chances de conserver l'initiative dans la hiérarchisation et le cadrage des informations produites».*

II. AUDIT DES FACTUELS DE L'AFP DU 19 AOÛT AU 10 SEPTEMBRE 2016

Comme toute recherche descriptive et analytique, notre travail se base sur l'exploitation d'un corpus d'articles, extraits de l'ensemble de la production journalistique de l'Agence France-Presse sur la crise postélectorale de 2016 au Gabon, diffusés du 19 août au 10 septembre 2016.

Sur un total de 206 dépêches obtenues sur le fil de l'agence, nous avons extrait 118 factuels, dont l'écriture *«pousse aussi loin que possible la distanciation énonciative, par la citation systématique des sources, le rejet de tout ce qui peut s'apparenter à un jugement de valeur du journaliste»* (Lagneau 2003, p. 111).

Dans le factuel, le journaliste est censé s'en tenir aux faits, qu'il hiérarchise selon un cadrage rigoureux. Par contre, dans les genres journalistiques descriptifs comme le reportage ou le portrait, d'opinion comme le commentaire, le papier d'angle ou l'analyse, l'agencier à la possibilité de se démarquer des règles de distanciation énonciatives.

Dans ces 118 factuels, *«associés par les journalistes de la plus ancienne génération à la vérité et à l'objectivité»* (Laville 2007, p.260), nous allons étudier et analyser les substantifs et les verbes, classés par Kerbrat-Orecchioni dans la catégorie des *subjectivèmes*.

¹¹ LAGNEAU, Eric : *L'objectivité sur le fil. La production des faits journalistiques à l'Agence France-Presse*, Thèse de doctorat de Sciences Politiques, Institut d'Etudes Politiques de Paris, programme doctoral de sociologie politique publique, Centre de Recherches Politique de Sciences Po, 2010, 976 pages.

II.2. Les substantifs subjectifs

Les substantifs subjectifs sont des noms dérivés de verbes ou d'adjectifs qui véhiculent un jugement affectif ou évaluatif, subjectifs contextuellement ou non.

Cacique, *régime* et *pillard* sont les trois substantifs que nous avons inventoriés dans le corpus. Le premier, *cacique*, est employé 21 fois pour désigner le sujet de l'énoncé *Jean Ping*. Synonyme de *hiérarque*, ce nom fait référence, selon le *Nouveau Petit Robert* (1995), à une «personnalité nantie d'une fonction importante (politique, administrative)».

Ce substantif est marqué d'une connotation péjorative: étymologiquement, il désignait un «chef indien de certaines tribus d'Amérique», avant de faire allusion à «un notable local qui exerce un contrôle de fait sur la vie politique et sociale de son district» (Larousse 2016). Dans son emploi actuel, le terme «*cacique*» connote en outre le caractère discutable de la légitimité du pouvoir qu'un individu détient et auquel il n'est pas disposé à renoncer même si le contexte démocratique l'y contraignait.

Le deuxième substantif, *régime*, est employé 30 fois dans le corpus, dont six fois par l'AFP, pour désigner le pouvoir de la «*dynastie Bongo*», comme dans l'exemple 01 ci-dessous, extrait d'un factuel daté de Libreville le 29 août 2016, signé des initiales *cl/mc/dom*.

/01/

Gabon-présidentielle-élections

Présidentielle au Gabon: le peuple "défendra par tous les moyens la victoire" (Ping)
=(PHOTO+VIDEO)=

LIBREVILLE, 29 août 2016 (AFP) –

M. Ping, un **ex-cacique** du **régime** âgé de 73 ans, prétend renverser la **dynastie Bongo**, au pouvoir depuis 1967 dans le petit Etat pétrolier d'Afrique centrale.

Le substantif *régime* (du latin *regime*, *royaume*) désigne une «organisation politique, économique, sociale d'un Etat», selon *Le Nouveau petit Robert*, mais il «a pris une connotation foncièrement négative, dont il était dépourvu à l'origine», fait remarquer Boron (2013), dans une chronique intitulée, *Le régime d'Obama*. (2013). Cependant, observe-t-il, ce nom est utilisé aujourd'hui «pour stigmatiser des gouvernements ou des États qui refusent de se plier aux diktats de Washington et auxquels sont collées les étiquettes dépréciatives d'+autoritaire+, voire de +tyrannies sanglantes+».

Il ressort ainsi, de cette argumentation, que le substantif *régime* employé par l'AFP pour qualifier le pouvoir gabonais, dégage une connotation péjorative, car faisant allusion à une autorité jugée non démocratique, selon les standards occidentaux. Dans l'extrait numéro 01 cité précédemment, l'Agence France-Presse utilise d'ailleurs deux autres substantifs, à savoir *cacique* et *dynastie*, qui appartiennent étymologiquement au même champ sémantique que *régime*. Le nom «*cacique*» évoque l'idée de chef suprême sans une onction démocratique. Le terme «*dynastie*» fait, quant à lui, allusion à une succession politique plus héréditaire que démocratique

Le troisième et dernier substantif que nous avons répertorié, *pillard*, est employé une fois, dans le titre et le lead du factuel ci-dessous daté de Libreville le 1^{er} septembre 2016, intitulé, *Gabon: plus de 200 pillards arrêtés (chef de la police nationale)*. Il est signé des initiales *cl/mda/jhd*.

/02/

Gabon-troubles-arrestation-présidentielle-élections, LEAD

Gabon: plus de 200 **pillards** arrêtés (chef de la police nationale)

LIBREVILLE, 1 sept 2016 (AFP) - Plus de 200 **pillards** ont été arrêtés depuis mercredi à Libreville, a annoncé jeudi à l'AFP le commandant de la police nationale gabonaise, suite aux émeutes qui ont éclaté après l'annonce de la victoire du sortant Ali Bongo Ondimba à la présidentielle, contestée par son rival Jean Ping.

"Nous avons arrêté plus de 200 **pillards** depuis hier soir. Ils sont dans les locaux de la police judiciaire mais aussi dans les commissariats de la ville. Les pillages continuent maintenant dans les quartiers populaires", **a affirmé à l'AFP le commandant en chef de la police nationale, Jean-Thierry Oye Zue.**

Le nom *pillard* est obtenu par adjonction du morphème de dérivation «-ard» à la base verbale *pillier*. Ce morphème est classé par Kerbrat-Orecchioni (2014, 83) dans la sous-catégorie «*des termes péjoratifs*», comme «*chauffard vs chauffeur, vantard, fuyard, flemmard, cossard, fêtard, froussard, trouillard, revanchard*», qui ont en commun de connoter un jugement évaluatif de dépréciation du sujet-énonciateur vis-à-vis du dénoté (ici, les présumés pilleurs).

Cette dépréciation est, du reste, empruntée au sujet de l'énoncé *Jean-Thierry Oye Zue, commandant en chef de la police nationale*, qui affirme, selon ses propos rapportés par l'AFP au 2^e paragraphe de cette dépêche, que ses hommes ont «*arrêté plus de 200 pillards depuis hier soir*», c'est-à-dire le mercredi 31 août 2016.

Les guillemets distanciateurs auraient permis à l'agencier de se démarquer de la charge subjective du substantif *pillard*, qui de toute évidence, ne provient pas du répertoire sémantique de l'AFP.

II.2.2 Les verbes subjectifs

En français, le verbe est reconnaissable entre autres par ses différentes variations de formes et multitudes d'inflexions. Sémantiquement, l'un de ses rôles permet à l'énonciateur de garder (subtilement ou non), une certaine distance avec son discours.

En suivant sa classification, les verbes subjectifs répertoriés dans le corpus peuvent être subdivisés en deux sous-catégories : les verbes *occasionnellement* et *intrinsèquement* subjectifs.

a) Les verbes *occasionnellement* subjectifs

Les verbes «*occasionnellement*» subjectifs impliquent un jugement évaluatif de l'énonciateur ou d'un des actants du procès.

Trois verbes, que nous avons classés dans cette sous-catégorie, ont retenu notre attention. Il s'agit de *s'enflammer*, *buter* (au sens propre du terme) et *donner*. Ci-après résumées les apparitions de ces trois verbes occasionnellement subjectifs.

Tableau n°1: Les verbes «occasionnellement» subjectifs

	DATE ET ORIGINE	TITRE	APPARITION DU VERBE OCCASIONNELLEMENT SUBJECTIF
1	LIBREVILLE, 30 août 2016	Présidentielle: polémique dans la presse gabonaise sur un communiqué du PS français	La presse gabonaise s'enflammait mardi, à quelques heures de l'annonce des résultats de la présidentielle, à propos d'un communiqué du Parti socialiste français (PS, au pouvoir) estimant qu'"une alternance (au Gabon) serait signe de bonne santé démocratique et un exemple".
2	LIBREVILLE, 31 août 2016	Présidentielle au Gabon: début d'une réunion décisive sans les observateurs de l'UE	Depuis mardi soir, les débats au sein de cette commission qui centralise les résultats butent sur une seule des neuf provinces: le Haut Ogooué, fief de l'ethnie Téké du président Bongo.
3	LIBREVILLE, 31 août 2016	Gabon: le SG du parti au pouvoir demande des résultats "crédibles" à la présidentielle	Depuis mardi soir, les débats au sein de la Cénap qui centralise les résultats s'enflamment sur une seule des neuf provinces: le Haut Ogooué, fief de l'ethnie Téké d'Ali Bongo et de son père et prédécesseur Omar Bongo, au pouvoir pendant 41 ans jusqu'à sa mort en 2009.
4	LIBREVILLE, 2 sept 2016	Gabon: "Le président, c'est moi", affirme l'opposant Jean Ping	Les Gabonais ont voté le 27 août pour désigner leur président lors d'un scrutin à un tour. Mercredi en fin de journée, la commission électorale a donné la victoire au chef de l'Etat sortant Ali Bongo Ondimba avec 49,80% des voix devant son principal adversaire Jean Ping (48,23%), qui conteste les résultats et revendique la victoire.

En (1), le verbe pronominal *s'enflammer* - s'exalter, s'animer de passion, au sens figuré - est employé dans le lead de la dépêche du 30 septembre 2016, signée *mc/jhd* et datée de Libreville. Elle est intitulée: *Présidentielle: polémique dans la presse gabonaise sur un communiqué du PS français*.

Dans ce paragraphe, ce verbe pourrait connoter un commentaire du journaliste, sur l'attitude jugée excessive et émotionnelle de la presse gabonaise, en réaction à un communiqué du Parti socialiste français.

En (2) et (3), les rédacteurs du bureau de Libreville passent du verbe *buter* (heurter, achopper), à *s'enflammer*, dans deux paragraphes quasi-identiques, issus de deux factuels distincts diffusés

le même jour. De *buter* à *s'enflammer*, nous notons une forme de gradation ascendante qui pourrait renseigner sur l'émotivité du journaliste et de son passage de spectateur à celui d'acteur de la situation d'énonciation.

En (4), le verbe *donner* (la victoire) – faire un don, mettre quelque chose à la disposition de quelqu'un – connote une action entre deux sujets d'énoncés: d'une part, la commission électorale et la province du *Haut-Oogoué*, et d'autre part, Ali Bongo. Dans ces trois paragraphes, le verbe *donner* pourrait refléter le point de vue de l'énonciateur sur les résultats de cette élection et sous-entendre par ricochet une victoire non méritée du sujet de l'énoncé *Ali Bongo*.

L'usage de ces trois verbes *occasionnellement* subjectifs (*buter*, *s'enflammer* et *donner*) peut par ailleurs traduire une opinion de partialité et de non crédibilité imputée par les journalistes de l'AFP à la commission électorale du Gabon.

b) Verbe *intrinsèquement* subjectif

Kerbrat-Orecchioni définit les verbes *intrinsèquement* subjectifs comme étant ceux qui impliquent une évaluation ayant toujours pour source le sujet-énonciateur, peu importe le contexte dans lequel ils sont employés.

Chasser ou, dans ce contexte, «*faire partir de force*», est le seul que nous avons répertorié dans la sous-catégorie des verbes *intrinsèquement* subjectifs. Il est employé deux fois, dans deux factuels diffusés de Paris les 3 et 4 septembre 2016.

/03/

Gabon-France-manifestation-élections-présidentielle-troubles

Des Gabonais manifestent à Paris pour réclamer "la reconnaissance de l'élection" de Jean Ping
=(PHOTO+VIDEO)=

PARIS, 3 sept 2016 (AFP) –

Trois jours après l'annonce des résultats de la présidentielle, le Gabon restait sous haute tension, Jean Ping se proclamant "président élu" et réclamant un recompte des voix afin de **chasser** Ali Bongo. Des violences post-électorales ont en outre fait au moins sept morts dans le pays.

Dérivé du latin *captiare*, le verbe *chasser* signifiait à l'origine «*chercher à prendre*». Dans l'ancien français, il renvoyait à «*la chasse aux animaux*»¹². Le *Nouveau petit Robert* le définit comme un verbe transitif ayant le sens de «*poursuivre (les animaux) pour les tuer ou les prendre*». Au figuré, il connote une évaluation du type *bon/mauvais* de l'énonciateur vis-à-vis du dénoté, en l'occurrence ici *Jean Ping* (le bon) et *Ali Bongo* (le mauvais). Ce verbe pourrait dévoiler une vision manichéenne de l'AFP à propos du conflit postélectoral gabonais, qui a opposé un *bon* (le chasseur Ping) et un *mauvais* (le chassé Bongo).

CONCLUSION

L'audit énonciatif de 118 factuels de l'AFP sur la présidentielle et la crise postélectorale au Gabon, diffusés du 19 août au 10 septembre 2016, nous a permis de relever des indices de subjectivités dans la couverture de l'agence. Sans peut-être le savoir, ses journalistes ont par moment laissé prévaloir leurs sentiments et assentiments dans certaines dépêches, qui devraient,

¹² Dictionnaire étymologique et historique du français, Larousse, p. 187

selon leurs propres règles d'écriture et charte, être marquées du sceau de la neutralité linguistique.

L'analyse du corpus nous a permis d'inventorier des substantifs et verbes subjectifs, avec lesquels les agenciers ont exprimé des jugements de valeur dépréciatifs.

Ces marques de subjectivité ont pu, de ce fait, altérer la crédibilité et l'objectivité des informations produites par l'AFP sur la crise postélectorale gabonaise de septembre 2016. En définitive, l'AFP ne s'est pas montrée objective (d'un point de vue énonciatif) dans le traitement journalistique de cette actualité, contrairement à ce qu'elle laisse entendre dans ses valeurs¹³.

OUVRAGES CITES

AFP, *Manuel de l'agencier*, 2004

BORON, Atilio : *Le régime d'Obama*, <http://www.michelcollon.info/Le-regime-d-Obama.html>, traduit par le collectif Investig'Action, 4 pages, 26 juillet 2013

CHARON, Jean & Loïc JACOB: *Énonciation journalistique et subjectivité : les marques du changement*, *Les études de communication publique*, cahier numéro 14, département d'information et de communication, Université Laval, Québec, 1999.

KERTBRAT-ORECCHIONI, Catherine: *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 2014 (édition révisée et actualisée), 267 pages

LAGNEAU, Eric: *Le style agencier et ses déclinaisons thématiques. L'exemple des journalistes de l'Agence France-Presse*, revue *Réseaux* numéro 111, Hermès Sciences Publications, 2002, pp. 58-100

LAVILLE, Camille: *Transformations des contenus et du modèle journalistique : la dépêche d'agence*, revue *Réseaux* numéro 143, 2007, pp. 232-262.

TABOU, Céline: *Théories de l'information : analyse comparative du discours de presse écrite*, Master en Sciences du Langage, spécialité analyse du discours, Université Paul Valéry de Montpellier III, 2008. [Sous la direction de Jacques Brès].

FEMMES AFRICAINES ET PROFÉRATION DE DISCOURS RHÉTORIQUE : UNE LECTURE DE LA MORT DE CHAKA DE SEYDOU BADIAN ET L'AVENTURE AMBIGUË DE CHEIKH HAMIDOU KANE

¹³ Dans son *Manuel* de 2008, l'AFP consacre un passage à ses «valeurs», à savoir la vérité, l'impartialité et le pluralisme, qui, selon elle, «sont la garantie d'une *information rigoureuse, vérifiée et dégagée de toute influence politique ou commerciale*».

MÉCASSON Camus¹⁴

Résumé

La floraison des lieux rhétoriques dans la littérature africaine à travers les discours des femmes, constitue un régime de lecture digne d'intérêt. Elle est, en effet, empreinte de morceaux rhétoriques inspirés de l'oralité africaine. L'excellent profil dont jouissent les personnages féminins dans *La Mort de Chaka* et *L'Aventure ambiguë*, permet de dépasser les clichés indûment rattachés à cette créature et qui en faisaient un être non doté de paroles fécondantes. La méthode rhétorique d'analyse du discours nous permet de livrer cette étude exigeant une approche pluridisciplinaire.

Mots Clés

Art rhétorique- Parole africaine-convaincre-persuader-méthode rhétorique d'analyse du discours-

Abstract

The extension of rhetoric tools in African literature, particularly, in speeches by women, reveals the richness of this literature. In fact, it is made of rhetoric implements inspired of African oral art. The good steering of this exercise handed by women *L'Aventure ambiguë* and *La Mort de Chaka*, enable to go over a stereotype look who thinks that African women are damned to silence in a male-chauvinist society. Rhetoric method of speech analysis, with its efficiency allows knowing the importance of this study involving multiplicity of subjects.

Keywords

African speech, rhetoric method of speeches analysis, rhetoric art, persuading, convicting

INTRODUCTION

La femme africaine, d'opinion courante influencée par le modernisme occidental, n'a pas l'aura d'un être doté de charisme et de leadership. La conscience populaire semble garder l'image péjorative d'une société traditionnelle africaine phallocratique où la femme, véritable

¹⁴ Doctorant, Université de Bouaké, Département de Lettres Modernes, Poésie négro-africaine, mecassonc@gmail.com

comparse dans la gestion de la chose publique, serait damnée au silence. Trois rôles lui sont généralement dévolus au sein de la société : instrument économique, animatrice du ménage et objet de plaisir sexuel et de procréation. Le premier rôle l'oriente vers les travaux champêtres ou les petits commerces qui lui permettent de participer à la suivie familiale. Le second lui assigne les fonctions de cuisinière et d'éducatrice des enfants. Enfin, le dernier rôle lui impose plusieurs soins corporels pouvant garantir la pérennité de sa beauté afin de toujours plaire à son homme à qui elle doit donner des enfants. Nulle part elle n'a occupé ni même revendiqué des fonctions judiciaires et politiques, lesquelles fonctions pourraient impliquer l'exercice public de la parole, la parole du pouvoir.

La lecture de certaines œuvres littéraires négro-africaines de référence donne, cependant, à découvrir que les femmes allient puissance de verbe et puissance de conduite. En d'autres termes, la puissance de la conduite innerve et fortifie la rhétorique verbale. Mieux, ces femmes font valoir des opinions courageuses là où les hommes tergiversent. Tel est le constat qui s'offre dans *La Mort de Chaka* de Seydou BADIAN et *L'Aventure ambiguë* de Cheick Hamidou KANE. Notifié dans *La Mort de Chaka* et *La Grande Royale* dans *L'Aventure ambiguë* sont deux femmes aux charismes différents qui sont appelées à influencer des prises de décisions dans une assemblée. La première tente de dissuader les généraux de leur projet d'assassiner Chaka, pendant que la seconde convainc le peuple diallobé de la nécessité d'orienter les enfants vers la nouvelle école, l'école occidentale. Dans cet exercice, chacune se forge une image dans le discours ou s'appuie sur son statut social, déclenche des affects chez l'auditoire et le tout se transmet dans une argumentation rigoureusement construite. L'ethos, le pathos et le logos, en tant que fondements du discours rhétorique, innervent ainsi cet exercice illocutoire mené avec diligence par des femmes. Nous en étudierons les traces.

La méthode rhétorique servira de moule à cette approche. La possibilité d'appréhender la rhétorique, art du pouvoir par la parole, dans un discours, en dit plus sur la capacité de leurs auteurs d'émettre des raisonnements face à un auditoire. La visée argumentative, pour nous, est de montrer que l'Afrique précoloniale n'était pas forcément cette société de la phallocratie où la liberté d'expression de la gent féminine était bâillonnée du simple fait de son sexe. Elle avait bel et bien droit à la parole. Celle-ci était seulement réglementée par des normes sociétales très strictes. Le corpus répond si bien au besoin de la cause que ces deux œuvres, parues en 1961, retracent les premiers contacts entre l'Afrique et l'Occident, moment que l'on peut se targuer de nommer l'Afrique originale.

La méthode choisie demande naturellement que la progression du travail suive un plan tripartite : l'ethos de la femme et l'autorité du discours, le pathos et ses affects et le logos en tant qu'esthétique et charme poétique du discours, au sens jakobsonien du terme.

1/L'ethos : garantie de la crédibilité et de l'influence

L'ethos est l'image que se forge l'orateur afin de garantir la crédibilité et l'efficacité de son discours, en vue de susciter l'adhésion de l'auditoire. Cette image met en avant le caractère,

les qualités, la valeur morale et l'adéquation entre parleur, discours et circonstances d'émission du discours. Dans le cadre des deux discours-corpus, le plus important se joue, d'abord, sur l'éthos social. Les oratrices misent, en effet, sur le statut social pour influencer leurs auditoires.

1.1/ L'éthos social

Chacune des deux oratrices puise l'efficacité de sa parole dans son statut social auprès de l'auditoire, jouant sur le lien d'autorité ou d'affectivité. La Grande Royale, dans *L'Aventure ambiguë*, s'appuie, par moments, sur un ethos prédiscursif ; c'est-à-dire l'image antérieure que garde d'elle le peuple Diallobé. Elle n'est, en effet, pas seulement la sœur aînée du chef des Diallobés. Elle est, également, une femme ayant de l'autorité et qui est, à la fois, admirée et crainte, du fait de son caractère : « *Elle avait pacifié le Nord par sa fermeté. Son prestige avait maintenu dans l'obéissance les tribus subjuguées par sa personnalité extraordinaire. C'est le nord qui l'avait nommée Grande Royale* » (AA : 32). Le plus-que-parfait des différents verbes nous situe bien dans un contexte antérieur au discours. L'oratrice mettra à profit ces savoirs préalables des auditeurs sur sa vie, son caractère et ses actions. C'est pourquoi dira-t-elle : « *je viens vous dire ceci, moi Grande Royale* », « *je dois vous dire ceci* », « *Quant à moi...* », « *Mon avis à moi, Grande Royale,...* ». La récurrence de la première personne du singulier renvoyant à sa personne est l'expression de son sens de responsabilité dans ses actes, lesquels actes sont assumés car guidés par son libre-arbitre. On peut, surtout, relever l'emphase que porte l'emploi de cette première personne. Elle s'oppose, par ce fait, à une catégorie de personnes : « *quant à moi* ». Cette locution prépositive établit bien une rupture entre des prédécesseurs et elle. Elle abandonne même sa nomination civile pour adopter celle qui résulte de l'admiration qu'éprouve pour elle toute la communauté « *moi, Grande Royale* ». La Grande Royale est consciente de l'estime et de la crainte dont elle jouit auprès des populations. Elle sait également que ce charisme repose sur le fait qu'elle est un personnage sulfureux, inspirant des mythes populaires. Pour les Diallobé, en effet, plus qu'une femme, la Grande Royale est le spectre de la révolution. Elle entend que l'autorité et l'admiration subséquentes à l'appellation "Grande Royale" se reportent sur son discours. Tout cela explique cette prévalence sur la scène oratoire, qui assure une adéquation entre l'éthos prédiscursif et l'éthos discursif ; ce qui constitue un véritable atout dans la persuasion.

La première personne du singulier, en tant qu'outil linguistique d'assomption du discours, abonde également chez Notibé, dans *La Mort de Chaka*. On peut l'entendre dire : « *Je suis votre sœur, prête à vous servir ; je vous porte de l'eau quand vous avez soif, je vous porte à manger quand vous le désirez* ». La reprise anaphorique de « je » place Notibé au centre de la vie des généraux. Mieux, son statut et l'importance des rôles qu'elle joue à leurs côtés nécessitent que son opinion soit prise en compte. Elle est la sœur. La sœur, dans certaines croyances africaines, relève, en effet, d'une sacralité telle qu'il est difficile de lui refuser une sollicitation. Témoin de ce fait, la place accordée au neveu, enfant de la sœur, dans plusieurs sociétés traditionnelles africaines. Il s'en suit une litanie de fonctions montrant son importance : « *c'est moi qui vous compose des louanges, c'est moi qui les chante. Je suis la première à être fière de vos exploits (...) je suis la première à en souffrir* ». L'anaphore constitue le patron syntaxique de construction de l'image de Notibé. La première est forgée autour de la formule emphatique « *c'est moi qui* », sujet dont les compléments des verbes profitent tous aux généraux. L'autre prend en compte cinq mots dans sa construction : « *je suis la première à* ». Il est, donc, évident que Notibé est incontournable dans la vie des généraux ; position essentielle qu'elle met en avant dans sa tentative de persuasion. C'est après l'égrenage de ses mérites qu'elle peut formuler sa demande : « *c'est compte tenu de tout cela que je vous demande de réfléchir* ». Ce qui précède pèsera dans la réflexion et la prise de décision des généraux.

Il est, donc, clair que chacune, dans son discours, se positionne selon ce qu'elle vaut dans la société et qui peut rendre son discours efficace et atteindre l'objectif visé. Cette technique de l'ethos prédiscursif est si centrale en rhétorique que Ruth AMOSSY(1999) apprend que l'autorité de la parole est liée à l'autorité de l'orateur. C'est-à-dire que généralement, le public adhère à un discours, plus pour celui qui dit que pour ce qui est dit. Ceci explique, au demeurant, que toute prise de parole débute par sa justification. L'orateur se présente et prouve en quoi il mérite de traiter tel sujet, et peut-être même pourquoi pas l'autre, car tout acte de parole est une exclusion de l'autre qu'il faut justifier.

En plus de cette image antérieure qu'elles exploitent à fond, il est d'autres images qu'elles se construisent, elles-mêmes, lors de la prononciation des discours. C'est l'ethos discursif.

1.2/ l'ethos discursif : l'argument du désintéressement

L'argument du désintéressement consiste à montrer qu'on n'a aucun profit, aucun intérêt à tirer des effets du discours qu'on tient et que celui-ci vise exclusivement l'intérêt d'autres personnes, mieux, de celui que l'on tente de persuader ou de convaincre. Ceci a l'avantage de gager la neutralité et la sincérité de l'orateur qui gagne en confiance de la part de son auditoire. Telle est la seconde technique que les oratrices laissent prévaloir dans ce qu'elles disent. Il s'agit de se laisser passer pour des altruistes, voire des engagées pour la cause commune dont elles ne tirent aucun profit personnel. La Grande Royale, par exemple, affirme qu'elle soutient une position qui, en réalité, se situerait aux antipodes de son désir personnel. Mais l'intérêt général et l'avenir du peuple en dépendent. « *Moi, Grande Royale, je n'aime pas l'école étrangère. Je la déteste* ». C'est un véritable dégoût qu'elle affiche pour l'école occidentale ; un dégoût rendu évident par la négation absolue « *je n'aime pas* » et l'affirmation répulsive « *je la déteste* ». Mais, au-delà de ce dégoût, elle est contrainte par les impératifs du moment.

Elle poursuit dans l'énumération des graves inconvénients supposés liés à cette école « *Quand ils reviendront de l'école, il en est qui ne nous reconnaîtront pas* ». « *L'école où je pousse nos enfants tuera en eux ce qu'aujourd'hui nous aimons et conservons avec soin, à juste titre. Peut-être notre souvenir lui-même mourra en eux* ». À ce niveau, la Grande Royale fait corps avec son public dans la mesure où elle partage avec lui les mêmes anxiétés et inquiétudes. Sans doute voit-elle plus loin et plus grave que ne pouvait imaginer le peuple-auditoire. Dans de telles conditions, le public n'a aucune raison de douter de la crédibilité et de la sincérité de l'oratrice qui semble être plus émue et peinée que tous les autres. Elle montre qu'elle se sent, malgré tout ce qu'elle énumère, contrainte de soutenir sa position ; pas pour elle, mais pour le futur du peuple diallobé. Mais, en réalité, nous sommes dans le cadre des figures argumentatives que sont la prolepse et l'antéoccupation. La première consiste en la réfutation anticipée d'une objection possible à sa thèse et la seconde prévoit les arguments contradictoires à sa propre thèse en montrant leur faiblesse. C'est à cet exercice que se livre la Grande Royale dans cette énumération d'inconvénients de l'école étrangère.

La finalité est de montrer que ce que le peuple perd en y conduisant les enfants est infime face à ce qu'il gagne. Au total, la Grande Royale convainc qu'elle parle dans l'intérêt communautaire.

Le tout se noue avec le discours de Notibé dans *La mort de Chaka* où elle présente ses interlocuteurs comme les premiers bénéficiaires de l'objet de son discours : « *c'est pour vous que je parle (...) rien que pour vous* ». Telle est la clause de ses propos ; ce pour dire qu'ils sont les seuls à qui profite ce qu'elle dit. Ils sont aussi à la croisée des chemins de la gloire et de la déchéance. La seule décision à prendre à cet instant les hissera aux firmaments de la gloire et l'honneur ou les ravalera au banc de la cité, pour des siècles et des siècles. Elle les invite,

cependant, à leur propre gloire. Leur intérêt compte beaucoup plus à ses yeux. Elle est également le porte-voix de tout le peuple : « *ce que je dis de Chaka, c'est ce que pense de lui tout le peuple en général* ». Elle n'est donc pas guidée par la défense d'un intérêt mesquin personnel quelconque mais, parle au nom de tout le peuple. Seul le bien-être et le bonheur de celui-ci motive son entreprise illocutoire. Chez l'une comme chez l'autre, le peuple est mis sur le piédestal dans la persuasion. Toute personne qui s'opposerait à l'idée émise serait considérée comme l'ennemi du peuple, l'ennemi commun. Notibé prouve, également, qu'elle manque d'intérêt particulier dans les propos qu'elle émet. Dans la négation « *ce n'est donc pas le chef que je défends* », le désintéressement de Notibé apparaît encore en cela qu'elle nie tout intérêt particulier qu'elle aurait à défendre un individu ; le plus important étant le peuple. Et de poursuivre « *je voudrais pouvoir être fière de vous* » pour susciter à nouveau leur intérêt dans ses propos. Cette manie est si porteuse en rhétorique qu'Alphonse DAUDET affirmait que la meilleure façon d'imposer une idée aux autres, c'est de leur faire croire qu'elle vient d'eux. Cela permet aussi d'anticiper sur les suspicions liées à la subjectivité.

Au total, l'ethos est une technique qui permet d'afficher une identité rassurante, persuasive et convaincante autant que peut l'être le discours lui-même. Cette image, trop forgée, cependant, peut produire un effet contradictoire ; c'est-à-dire que le public pourrait constater une manœuvre de duperie en lieu et place de la sincérité, et nourrir une certaine méfiance à l'égard de l'orateur. C'est pourquoi, ARISTOTE conseille qu'il faut que cette image soit l'effet du discours et non d'une prévention sur les caractères de l'orateur. En clair, il ne revient pas à l'orateur de dire à l'auditoire ce qu'il est, mais sa personnalité doit se découvrir progressivement dans le discours proprement dit. Et, c'est ce que réussissent Notibé et la Grande Royale.

Ce succès garantit un autre ethos de la femme africaine, en général. Elle démontre son savoir et son humilité ; celle qui sait mais laisse le pouvoir aux autres. On peut certes réfuter l'hypothèse de l'existence de telles femmes dans l'Afrique authentique non européanisée. Les œuvres sont pourtant parues avant les concepts d'émancipation de la femme et d'égalité de sexes, les faits littérisés datent d'une Africaine très ancienne, aux premiers contacts entre Afrique et Occident, à l'instant de la rencontre entre deux civilisations presque exclusives l'une l'autre. Et Cheikh Hamidou Kane le défend si bien qu'il dit que le portrait de la Grande Royale lui a été inspiré par des femmes africaines, particulièrement,

une personne que j'ai connue et qui vient de mourir en cette année en 1974, (...), une personne qui vivait dans la vallée du fleuve Sénégal, dans le village de Sadé. (...) Elle a eu dans cette société, islamisée depuis huit siècles, l'influence que je décris dans l'Aventure Ambiguë¹⁵.

À côté des mœurs oratoires observées, il serait intéressant, à présent, de voir les qualités oratoires. Il sera plus précisément question de voir par quels procédés discursifs s'opèrent la conviction et la persuasion chez les oratrices. Qu'est ce qui confère la beauté au message ?

2/ Le logos

Le logos est la partie de la rhétorique qui s'intéresse au discours dans son contenu intrinsèque, à sa forme qui est beauté ; il vise à prouver la vérité de ce qu'on affirme. Michel MEYER le définit comme « *une production et un déploiement d'effets de sens et d'effets sur*

¹⁵ Cheikh Hamidou KANE répond à Maryse CONDE, disque édité par CLEF, 1974, séquence reprise par Jean GERTREY, *Comprendre l'Aventure ambiguë de Cheick Hamidou Kane*, Éditions Saint Paul, « coll. les classiques africaines », Paris, 1982, p.56.

nos sens »¹⁶. Il concerne donc l'argumentation proprement dite du discours ; le but étant d'avoir les arguments justes pour convaincre ou persuader, influencer, en un mot. Le logos prend en compte plusieurs dimensions du discours : la voix, le ton, le rythme, le style, la logique, la cohérence et la structure, la solidité des arguments, le choix des mots, les images et symboles, etc. Vu les contraintes liées au nombre de pages exigé par la nature du travail (un article), seuls deux aspects seront exploités: la logique des discours et les sources des arguments.

2.1/ La logique des discours

Il s'agit de la manière de raisonner, l'enchaînement cohérent des idées de sorte à favoriser son intellection. Concernant la structure argumentative, les deux discours peuvent être séquentialisés en trois étapes, chacun. La Grande Royale procède d'abord par un exorde « *je viens vous dire ceci : moi, Grande Royale, je n'aime pas l'école étrangère. Je la déteste. Mon avis est qu'il faut y envoyer nos enfants cependant* ». Elle nous offre une sorte d'introduction au discours où elle se présente, présente le sujet de son allocution et indique clairement sa thèse.

L'exorde, ici, a une fonction première qui est phatique en ce qu'il a pour but de capter l'attention de l'auditoire. Il le rend docile et attentif, c'est-à-dire en état d'apprendre et maintenu dans le raisonnement. Tous voudraient la suivre afin de voir comment elle pourra défendre cette thèse. Sa présentation « *moi, Grande Royale* » active, également, la bienveillance, comme indiqué plus haut dans l'étude de l'ethos.

Après l'exorde, la Grande Royale énonce une seconde séquence qui consiste en la justification de son raisonnement. Sa démarche, comme elle l'indique clairement, est différente de celle du chef et du maître qui, eux, sous le poids de toute la communauté, sont encore à la recherche du vrai et du juste. On peut même remarquer, chez eux, un certain manque de courage, lié à l'attachement à la légitimité. Pas surs de l'écho qu'aura leur décision au sein de la communauté, ces deux autorités tergiversent là où il faut assumer. La Grande Royale le sait et l'utilise bien. Elle feint, toutefois, de leur faire une concession, avec la déclarative « *ils ont raison* » avant d'annoncer l'antithèse « *quant à moi* ». Sa démarche à elle, est présentée à travers une image : celle du bébé, symbole de la candeur et de l'insouciance. Il y a surtout l'idée de nécessité et d'urgence à lire dans ce symbole de bébé, à travers la description des premiers pas caractérisée par une modalité déontique « *il faut* ». Au même titre que le bébé a besoin de lever le second pied après le premier, "il faut" prendre une décision face au problème posé. C'est un bond dans le néant.

Elle utilisera un « *topoi* », lieu commun comme argument d'autorité pour soutenir cette démarche : « *Diallobé, vous me disiez « la parole se suspend mais la vie, elle ne se suspend pas »* ». Le lieu commun est, en effet, ce sur quoi s'accorde un grand nombre de raisonnements oratoires, se développant sur certains sujets, certains schémas que l'art oratoire a préétablis. CICÉRON dira que « *les lieux communs (...) sont comme les étiquettes des arguments sous lesquels on va chercher ce qu'il y a à dire dans l'un ou dans l'autre sens* »¹⁷. La citation avancée ici est du répertoire oratoire diallobé. Elle est connue de tous et, en tant que telle, ne saurait souffrir d'aucune forme de contestation. Elle confère ainsi un grand poids au discours. C'est pourquoi George MOLINIÉ dira du lieu commun qu'il est « *un stéréotype logico-déductif* »¹⁸. En clair, de cette vérité générale émise par les diallobés, la Grande Royale déduit une autre. Tel que la vie ne se suspend pas, chaque minute qui s'écoule est importante pour la vie du peuple.

¹⁶ Michel MEYER, *La Rhétorique*, PUF, coll. « que sais-je ? n°2133 », Paris, 2004, p.127.

¹⁷ CICÉRON, *L'Orateur*, Paris, Les Belles Lettres, coll. « Bude Serie Latine », 2001, p.46.

¹⁸ Georges MOLINIÉ et Michel AQUIEN : *Dictionnaire de rhétorique et de poétique*, Paris, Librairie générale française, 1991, p.234.

Il faut, donc, urgemment prendre une décision. C'est aussi un postulat, une vérité générale immuable et indémontrable à laquelle vient se greffer son argument afin d'avoir une solidité. Ce procédé rappelle, par ailleurs, le gnomisme, figure rhétorique d'argumentation. Il consiste en une démonstration logique sous forme de sentence, de proverbes ou de maxime, généralement pour exprimer une vérité morale, une leçon, une règle de vie, un conseil ; le gnomisme est proche de l'enthymème. En clair, une seule formule émise par l'oratrice : « *Diallobé, vous me disiez « la parole se suspend mais la vie, elle ne se suspend pas »* renferme plusieurs procédés rhétoriques : le topoï, le postulat, l'argument d'autorité, la citation, le gnomisme et l'enthymème, véritable gage de richesse rhétorique du discours. Telle est la justification de sa démarche. Cependant, même si sa démarche, dans la prise de décision, est à l'image de la première marche d'un bébé, il ne s'agit pas d'une décision de bébé. Elle n'est pas hâtive, mais judicieuse. C'est ce qu'elle prouve dans la troisième partie où elle tente de convaincre de l'opportunité de son choix.

Le discours de Notibé n'a pas d'exorde, d'introduction comme cela est le cas chez la Grande Royale. Elle utilise la rhétorique de l'exorde ; celle-ci consiste à supprimer l'exorde et à commencer le discours *ex abrupto*. Notibé entre, en effet, dans le vif du sujet, en commençant par « *Nous nous comprenons, n'est-ce pas ?* ». C'est, cependant, la même structure tripartite qui se présente chez elle. Elle offre à observer un tableau synoptique et diachronique de la vie des Zoulous. Deux étapes évolutives sont cernables au regard des transformations opérées qui se cristallisent autour du héros Chaka. Ainsi avons-nous la situation initiale du peuple qui est celle vécue avant Chaka, la vie avec Chaka et les conséquences à tirer de la comparaison des deux situations. L'observation du tableau révèle qu'avant Chaka, les Zoulous vivaient dans une situation de manque, de détresse et de désolation. C'était une vie d'asservissement et d'assujettissement. Cette séquence occupe le premier quart du discours et débute, à juste titre, par « *Avant Chaka* » pour se développer à travers une liste des pires déboires et humiliations vécus par le peuple. La seconde séquence commence avec « *Pour la première fois* », proposition circonstancielle de temps qui introduit une transformation, une révolution, en amorçant une situation nouvelle de manque comblé, d'abondance. C'est une véritable dialectique du maître et de l'esclave qui s'opère sous Chaka. Elle est évidente dans plusieurs cas de contraste entre différentes phrases : « *en un mot, nous étions le peuple esclave* » VS « *par l'action de Chaka, les fauves ont reculé ; les hommes se sont mis à genoux devant nous* ». D'un état initial d'esclave, les Zoulous accèdent à un statut de Maîtres dominateurs. Les deux séquences sont de longueurs sensiblement égales, comme pour peser le tout dans une balance d'équilibre. Face à ce qui précède, Notibé peut aisément tirer les conséquences qui, de toute évidence, s'imposent à tous. C'est pourquoi, la dernière séquence est plus longue et équivaut à la somme des deux premières. C'est un véritable plaidoyer en faveur de Chaka qui débutera par « *un tel homme* ». L'épithète « *tel* » prend ainsi une valeur emphatique et de conséquence, mettant l'accent sur l'importance de Chaka dans la vie du peuple. Et la suite montre l'erreur pernicieuse que constitue le projet nourri par les généraux.

La structure des discours observée présente une cohérence et une rigueur argumentative. À elle s'ajoute le mode de raisonnement qui intègre aussi les composantes de la logique discursive. De part et d'autre, les discours sont bâtis sur un modèle antithétique fait de parallélismes. Le discours de la Grande Royale s'ouvre d'emblée sur un paradoxe, figure d'opposition qui déclenche un effet de surprise et aiguillonne la curiosité de l'auditoire : « *Je n'aime pas l'école étrangère. Je la déteste. Mon avis est qu'il faut y envoyer nos enfants cependant* ». Cette assertion choque le sens commun par le paradoxe interne qu'elle exprime. La Grande Royale adopte et rejette à la fois l'école étrangère. Cette inconséquence appelle immédiatement à une interrogation dans l'esprit de tout auditeur : « comment cela peut-il se faire ? » Toute l'attention se mobilise, du coup, pour la suite du discours. Plusieurs autres figures

d'opposition émaillent le discours pour renforcer le modèle de parallélisme et ses effets de surprise et de curiosité.

« *Je déteste l'école étrangère* » VS « *mon avis est qu'il faut y envoyer nos enfants cependant* ».

« *Nous aimons bien nos champs* » VS « *mais...nous y mettons le fer et le feu, nous les tuons* ».

« *Nous voudrions bien les manger* » VS « *mais nous les enfouissons en terre* ».

« *Quand ils reviendront de l'école, il en est qui ne nous reconnaîtront pas* » VS qu'ils y aillent, tout de même.

Le modèle antithétique chez Notibé, nous l'avons observé dans la présentation du tableau synoptique des deux vies contractives du peuple zoulou. Mais, il est encore évident avec cette sorte d'antéoccupation pour défendre Chaka : « *Tout cela a demandé du sang ! Mais avant Chaka, le nôtre seul coulait, et coulait impunément* ». Il existe une opposition concessionnelle entre les deux phrases ; laquelle opposition est lexicalisée par le jointeur oppositif « *Mais* ». L'antithèse vise ici à plaider en faveur de Chaka en présentant les crimes énumérés à son actif comme des actes de légitime défense. La logique des deux allégations fait de la première la conséquence inéluctable de la seconde. La situation du peuple exigeait pareilles actions. La figure rhétorique de l'épizeux, engendrée par la coordination du verbe imparfait « coulait » avec lui-même, sert à insister sur la saignée abusive des Zoulou et de leurs ressources. Elle montre bien comment le peuple souffrait avant Chaka. Et pour un peuple soumis au pire esclavagisme comme le cas des Zoulous tel que décrit précédemment par Notibé, la seule option qui s'offre comme voie de libération est le combat. Loin d'être ce sanguinaire à abattre, Chaka, à en croire Notibé, est un héros à célébrer.

La logique devient ainsi une puissante arme d'argumentation à la portée des oratrices qui en font bon usage. La source d'argumentation concourt également avec efficacité à cette entreprise.

2.2/ La rhétorique des preuves et la rhétorique des images

Une légère démarcation s'établit entre les deux oratrices quant au choix de la source des arguments. La Grande Royale se sert des images tandis que Notibé opte pour les preuves matérielles. L'image et les faits sont, en effet, deux procédés rhétoriques centraux. Ils s'affichent, non comme simples techniques d'embellissement du discours, mais plus comme un code de la parole puissante et influente car témoignages d'une maîtrise parfaite du sujet abordé et des codes linguistiques et socioculturels en vigueur dans la communauté.

Véritable truisme que d'affirmer l'essence imagée de la parole africaine. Elle se tisse de symboles et de substrats culturels. C'est ce vaste humus qui nourrit la sève poétique du message de la Grande Royale qui construit une figure macrostructurale qui procède à une poétisation des pratiques culturelles, fait intégrant le vécu quotidien du peuple. Ceci permettra à l'auditoire de mieux cerner l'analogie et la visée argumentative. Le lexique des travaux champêtres abonde, de ce fait, dans tout le discours : « *nos champs* », « *la saison des pluies* », « *le feu et le fer* », « *réserve de graines* », « *enfouissons dans la terre* », « *la tornade* », « *le grand hivernage* ». L'étendue de ce champ lexical est une particularité des macro-images qui sont lexicalement plus étendues avec un fonctionnement un peu plus complexe. Nous constatons, également, une véritable distorsion entre l'énoncé et le sujet traité (pour utiliser les termes de Jean CAUVIN). Et, ceci déconcerte l'auditeur non initié qui, *a priori*, ne voit aucun rapport entre l'école

étrangère, sujet du rassemblement et « *les champs et graines précieuses* » dont parle la Grande Royale. Le décodage du message devient tributaire de la maîtrise de ce code qui en renforce l'effet rhétorique. C'est pourquoi Jean CAUVIN dira qu'en Afrique « *on parle réellement des gens et des événements mais on semble n'en pas parler. L'initié comprend, l'ignorant ne se rend pas compte qu'on parle de lui* »¹⁹.

Cependant, le discours étant adressé à toute une assemblée, constituée à la fois d'initiés et de profanes, la Grande Royale rend ses images plus accessibles en construisant des micro-images dont les principales déployées sont la comparaison et la métaphore. Car l'objectif est de se faire comprendre par le plus grand nombre d'auditeurs. La comparaison, nous en avons parlé plus haut dans le rapprochement direct entre sa démarche et la marche d'un bébé. Le plus important reste, alors, la métaphore. Principal pilier de l'oralité, la métaphore transfigure les sens des mots, induit une impertinence sémantique pour aboutir à la concision. La Grande Royale établira, ainsi, une analogie entre la progéniture et la graine de semence : « *nos meilleures graines et nos champs les plus chers, ce sont nos enfants* ». C'est alors que la macro-image plus complexe plus haut rend tous ses secrets. Nous sommes, ici, dans le cadre d'une métaphore syntagmatique, métaphore in praesentia. Les métaphorisants "graine" et "champs" et le métaphorisé "enfants" partagent la cherté et la préciosité comme motif d'analogie. Ils doivent, de ce fait, être traités pareillement. Tel qu'on accepte de détruire le champ et se séparer de la bonne graine en dépit de leur préciosité, pour qu'ils régénèrent, il faut accepter de se séparer de ses enfants, les éloigner de soi, s'il faut qu'ils nous défendent ultérieurement face à nos bourreaux. La métaphore vient ainsi donner plus de clarté à la macro-image. Ce rôle de la métaphore dans la rhétorique est bien vu par Michel MEYER qui disait que « *la métaphore est la figure qui contribue le plus, par les relations de similitude qu'elle établit, non seulement à la clarté du discours, mais aussi à la compréhension de ce qui est énigmatique* »²⁰.

À la différence de la Grande Royale, Notibé s'appuie sur les faits, en apportant des preuves matérielles pour corroborer ses dires. Les faits, ils sont récents et estampillés indélébilement dans la mémoire collective. Toute personne de bonne foi peut bien en témoigner. Elle fera, donc, de manière itérative cette injonction : « *souvenez-vous* » qui en plus de ponctuer le discours par un effet rythmique berceur, cabre, dans la mémoire de l'auditoire, un projecteur lumineux sur les faits héroïques de Chaka en faveur de son peuple : « *souvenez-vous, il a également affronté, seul, un lion, à l'époque, et l'a tué. Par l'action de Chaka, les fauves ont reculé et les hommes se sont mis à genoux devant nous* ». Il ne s'agit, donc, pas d'un fait qu'elle invente mais d'une réalité connue de tous.

Souvenez-vous, j'ai une dette envers Chaka ! J'étais cette jeune fille qu'une hyène a enlevée un soir dans une case. Il faisait noir. J'ai crié, crié. C'était l'époque de la terreur. Chacun s'enfermait, tremblait, nul ne sortait. Pour la première fois, ce soir-là, un jeune homme a osé affronter la maudite hyène. Cet homme, c'était Chaka ! Il a tué la bête et m'a sauvé la vie.

C'est encore un fait précis et daté dont chacun est censé se souvenir. Il rappelle la bravoure de Chaka face à la lâcheté de tout le peuple. En plus de ces faits, l'essentiel narratif est également fondé sur le rappel de la vie pénible du peuple que Chaka a transformée et qui menace de réapparaître avec l'assassinat de celui-ci. « *Ni nos récoltes ni nos enfants ne nous appartenaient* ». La double forclusion formulée par le jointeur « *ni* » montre l'extrême

¹⁹ Jean CAUVIN, *Comprendre la parole traditionnelle*, Éditions Saint-Paul, « coll. Les classiques africains », Paris, 1980, p.28.

²⁰ Michel MEYER, op.cit., p.54.

dépouillement du peuple zoulou qui ne pouvait naguère jouir des retombées de son labeur. Pis encore, « *nous étions les jouets des autres. On nous pillait, on nous massacrait. En un mot, nous étions le peuple esclave* ». L'emploi des indéfinis « *les autres* » et « *on* » est lié à la diversité de la nature du danger. L'oratrice, par mépris et haine pour les prévaricateurs, n'ose point les nommer, préférant les indéfinis. Il s'agit d'une exposition permanente à la merci de n'importe qui ; une permanence rendue évidente par l'imparfait de durée et la reprise anaphorique de « *on nous* ». L'accumulation des verbes de victimation « *tourner en dérision* », « *piller* », « *massacrer* » et l'état de passivité qui la clôt ne sont pas, non plus, négligeables en tant qu'éléments de prise de conscience présentés aux généraux. « *Nous vivions dans la peur, dans la famine* ». On y lit leur niveau d'inhumanité avant l'avènement de Chaka. La question implicite qui se pose de cette narration et qui marque la conscience des généraux est de savoir si, par le projet d'assassiner Chaka, ils entendent replonger avec le peuple dans la même tragédie.

Voilà donc que les méthodes d'argumentation diffèrent entre Notibé et la Grande Royale. Cette différence s'explique par l'option des genres discursifs. Le discours de la Grande Royale est délibératif ; c'est-à-dire qu'il vise à conseiller une valeur utile ; il pousse la communauté à prendre une décision bonne pour tous. Il tranche. C'est l'adoption de l'école étrangère comme issue de salut du peuple diallobé. Ce délibératif explique la présence du futur simple et de l'impératif comme temps verbaux privilégiés et la démarche inductive appuyée d'exemples imagés pris dans la vie courante du peuple. Notibé est, elle, dans une perspective judiciaire. C'est un véritable plaidoyer qu'elle fait en faveur de Chaka ; d'où l'emploi du passé simple pour rappeler les faits. Cela explique sa démarche déductive qui lui permet de tirer les conséquences de deux conditions de vie. Cette défense de Chaka est subséquente à la défense des valeurs humaines comme la gratitude, la loyauté et la préservation de l'intérêt commun. Ce n'est donc pas un seul individu qui compte, mais l'avenir du peuple et les valeurs à léguer aux générations à venir.

Les exemples observés sont de véritables occasions qui ont permis aux femmes de faire montre de leur maîtrise de l'art oratoire ; c'est-à-dire le maniement correct de la langue, l'aisance face à un auditoire et la clarté expressive. Ces femmes connaissent le secret de la parole qui réside en la sagesse des proverbes, l'imprégnation dans l'univers culturel et symbolique qui engendre une richesse d'images. Bref, cet exercice de femmes correspond parfaitement à la conception de la parole belle dans la tradition africaine. Bien parler, pour les africains, signifie, en effet,

que l'on est capable de s'exprimer dans une langue truculente par l'utilisation d'un langage allusif, langage des images, qui est une manière de dire les choses, la vérité sans donner l'impression de les dire pour ne pas heurter de front les gens. Bien parler signifie aussi être sensible à la pureté du langage, à la correction de la langue, à l'enchaînement éloquent des phrases.²¹

Le logos met en évidence la forme du discours célébrée par sa structure, ses images, ses arguments et bien d'autres paramètres. L'autre intérêt est qu'il laisse apparaître encore subtilement la personnalité et l'identité des oratrices qui sont perçues comme des femmes de valeurs. Il est, cependant, de toute évidence que l'identité n'a de consistance que par rapport à l'altérité, que l'autre est le prisme à travers lequel l'image de soi se construit objectivement. Ce principe demande d'examiner le troisième pôle du discours littéraire ; celui de la réception. Il s'agira de voir comment la construction de l'identité et l'argumentation rationnelle et imagée

²¹Pascal Éblin FOBAH, *Introduction à une poétique et une stylistique de la poésie africaine*, Paris, l'Harmattan, 2012, p. 123.

sont essentiellement destinées, finalisées, avec pour but ultime de susciter un modèle d'émotion chez le récepteur (le pathos).

3/ Le pathos et les affects

Dans la rhétorique en tant qu'art oratoire, le pathos s'adresse à la sensibilité de l'auditoire, ses tendances émotives et passionnelles et ses sentiments. L'orateur cherche à faire ressentir par l'auditoire des passions fortes. Tel que l'ethos s'appesantit sur la personnalité artistique et morale de l'orateur, et le logos sur la dimension poétique ou argumentative du message, le pathos s'étudie sur le pôle réceptif. Il a plusieurs indices lexicaux dont les majeurs dans nos discours-corpus sont les questions oratoires, la gestuelle et les imprécations.

3.1/ Les questions oratoires

Les questions oratoires ou questions rhétoriques sont des interrogations d'un orateur à l'endroit de l'auditoire, mais qui, en réalité, n'attendent pas une réponse de celui-ci. L'orateur pose la question et y répond, lui-même. L'objectif est de captiver l'attention afin que le raisonnement soit suivi. C'est, donc, un appel à adhésion.

Le discours de Notibé s'ouvre sur une question oratoire : « *Nous nous comprenons, n'est-ce pas ?* » Et s'en suivent les explications. Cette question rend, en réalité, dociles les généraux à travers une relation symbiotique qui s'établit entre les deux pôles, émetteur et récepteur. Ayant la même position argumentative, le débat ne tient donc plus et l'on peut lui permettre de défendre cette position. Elle reprend la même formule quand il s'agit d'amorcer l'éloge de Chaka : « *Vous souvenez-vous ?* » Cette interrogation totale qui, normalement, appelle à une réponse "oui" ou "non" est restée suspendue en cédant à un récit d'événements de la part de l'oratrice. Elle cherchait, en réalité, à remobiliser autour de cette nouvelle étape du discours qui lui paraît cruciale.

C'est à un foisonnement de questions oratoires qu'il est donné d'assister chez la Grande Royale, avec des interrogations partielles : « *Nous aimons bien nos champs. Mais que faisons-nous, alors ?* » Et de répondre, elle-même : « *Nous y mettons le feu et le fer, nous les tuons* ». Suivra une autre question à la foule, à laquelle elle donne une réponse : « *De même, souvenez-vous : que faisons-nous de nos réserves quand il a plu ? Nous voudrions bien les manger, mais nous les enfouissons en terre* ».

Les questions oratoires constituent un moyen d'agir sur l'attention de l'auditoire en le détournant de toutes distractions au cours d'une prestation oratoire. Elles pourraient être complétées par quelques injonctions qui jouent quasiment le même rôle : « *souvenez-vous* », recommanda Notibé aux généraux. La Grande Royale renchérit : « *regardez-le* », « *voyez le bébé de Coumba* », « *souvenez-vous de nos champs quand il a plu* ». Il s'agit de marteler la conscience des auditeurs et leur imposer une grande attention.

Autant que le font les questions oratoires, la gestuelle peut également agir sur l'attention de l'auditoire.

3.2/ Une gestuelle pathémique

La gestuelle ou l'élocution du corps est capitalement importante dans l'entreprise persuasive. Elle prend en compte les expressions du visage, les mouvements des mains ainsi que les différentes postures. L'art du spectacle, le théâtre, où l'orateur est un acteur, s'en est largement inspiré. La difficulté, dans notre étude, se situe à la forme essentiellement scripturaire des discours analysés. Les oratrices ne sont pas en action, sur scène afin de découvrir leurs

différents mouvements du corps. Et l'utilisation des moyens expressifs de la voix et du corps lors de la prononciation d'un discours ne peut être restituée avec exactitude dans sa transcription écrite. Quelques indices descriptifs de leurs gestuelles nous guideront, toutefois.

La gestuelle de Notibé vise à arracher la pitié des généraux. Deux descriptions sont courantes : « *je vous demande à genoux de réfléchir* » et la didascalie « *(Elle joint les mains)* ». L'auditoire y lit une supplique et une imploration qui appellent la pitié des généraux. Elle les invite à nourrir de la sympathie pour le peuple en pensant aux souffrances qui planent afin de les éviter. La détérioration de l'empire zoulou est effectivement imminente avec ce projet et Notibé en souffre déjà. Elle entend donc partager cette souffrance avec ses interlocuteurs qu'elle considère comme détenteurs exclusifs de la solution, par la renonciation à leur projet. Elle se met à genoux et joint les mains pour traduire son incapacité et sa soumission face à la toute-puissance des généraux et leur grandeur d'esprit qu'elle invite. Ce sentiment de pitié-compassion sollicité dans la gestuelle est même traduit en mots : « *si aujourd'hui un malheur arrive entre vous et Chaka, c'est tout le monde qui en souffrira* ». Elle espère toucher à leur sensibilité par ses paroles et gestes forts. Ici, ce ne sont plus les arguments qui sont mis en avant, mais plutôt les affects. On recherche le cœur et non la raison. L'auditeur adhère à la cause par la mise en mouvement de son foyer d'émotions.

C'est le sentiment d'admiration qui est actionné par la gestuelle de la Grande Royale. Elle procède par des mouvements qui imposent son autorité, confirment son caractère et sa maîtrise de l'assemblée ; toutes choses qui visent à amplifier l'admiration qui détourne l'auditoire de tout raisonnement. Sa gestuelle est décrite comme suit :

« *Il y eut un murmure. La Grande Royale attendit qu'il eût expiré, et calmement poursuivit* ».

« *(elle désignait l'enfant à l'attention générale)* ».

« *La Grande Royale se tourna vers un autre point de l'assistance* »

« *La Grande Royale seule bougeait. Elle était au centre de l'assistance, comme la graine dans la gousse* ».

« *Elle se tut encore bien qu'aucun murmure ne l'eût interrompue* ».

La gestuelle est marquée par une grande aisance et une sérénité et l'occupation de la scène est également notable comme élément d'habileté oratoire, car rien ne semble influencer la Grande Royale. L'effet immédiat d'un tel comportement oratoire est l'hypnotisation du public qui est arraché à toute frénésie pour admirer les mouvements de l'oratrice. Et cet effet est visible dans l'évolution de l'attitude de la foule qui part d'une agitation réprobatrice à un silence approbatif :

« *Il y eut un murmure* » ;

« *L'assistance demeurait immobile comme pétrifiée* »

« *deux grosses larmes coul[aient] le long du rude visage du maître des forgerons* »

« *Nul ne répondit* »

Cette évolution est en faveur de la Grande Royale qui a conquis son auditoire par la pertinence de sa thèse et l'effet de son discours. Certains plongent dans la résignation par le caractère évident et irréfutable des arguments.

Le dernier acte participatif du pathos est l'imprécation.

3.3/ Les imprécations de Notibé

Les imprécations sont une sorte de malédiction proférée contre un ou des individus. Les effets d'une telle malédiction sont, cependant, conditionnés par l'entêtement dans l'acte défendu. En clair, on menace quelqu'un d'être frappé par un malheur s'il fait telle ou telle chose ; l'objectif étant de l'amener à renoncer par crainte ou par peur. Notibé dira : « *si vous abandonnez Chaka, aujourd'hui, les chansons le diront demain à tous nos enfants ; vos noms seront portés de génération en génération* ». Il s'agit de rendre sensibles les généraux, leur attirer l'attention et ouvrir leur conscience sur les lourdes conséquences de leur projet et, par ricochet, les graves dangers auxquels ils s'exposent, eux-mêmes. L'assassinat d'un seul individu perçu comme gênant devient un acte engageant tout un peuple. L'effet pathémique, à ce niveau, est la crainte de voir son nom inscrit sur la mauvaise page de l'histoire de tout un peuple, l'éternelle damnation.

Le pathos, comme les autres pôles du discours, participe à la persuasion, avec un rôle plus affectif, car la raison est écartée pour faire agir les émotions. C'est que le discours rhétorique, pour être efficace, prend en compte la raison, l'émotion et les valeurs morales et sociales.

CONCLUSION

La lecture rhétorique des discours de femmes transcrits dans la littérature africaine est assortie de quelques observations :

Elle fait constater, d'abord, l'efficacité de cette méthode d'approche textuelle qui met en relation linguistique, littérature et sociologie voire psychologie, dans une perspective d'analyse complète du discours. Le texte littéraire n'est plus cet objet clos, se suffisant à lui-même et qui ne s'explique que par lui-même à travers le décortiquage de l'agencement des éléments qui le composent (thèse structuraliste) ou encore cette montagne éloignée inaccessible et observable de loin à travers un contexte qui gravite autour d'elle (thèse sociologique). La littérature est un vaste univers qu'il faut explorer par plusieurs regards croisés pour en cerner tous les aspects.

Elle montre aussi que l'art oratoire n'est pas le simple fait des seuls concepteurs de la rhétorique, et la conception de la parole africaine n'est guère liée à cette incapacité d'écriture. Elle relève plutôt de la célébration de ce fait humain et social car la parole est un héritage commun à toute l'humanité.

Enfin, la femme africaine est aussi une femme du verbe mais qui, par humilité et sagesse, observe. Elle intervient quand il le faut, et avec efficacité.

Au total, la méthode rhétorique d'approche du discours est bien adaptée à la littérature africaine qui est une littérature inspirée des canons esthétiques de l'oralité, de l'art oratoire. La

critique africaine gagnerait à explorer davantage cette nouvelle piste, en vue d'une approche plus complète du fait littéraire.

Références bibliographiques

Corpus

- ✓ S. BADIAN, *La Mort de Chaka*, précédée de *Sous l'orage*, Présence Africaine, Paris, 1972, pp.185-253.
- ✓ C. Hamidou-KANE, *L'Aventure ambiguë*, EDICEF, « coll. Littérafrique, Paris, 2011, 216 p.

Ouvrages consultés

- ✓ J. CAUVIN, *Comprendre la parole traditionnelle*, Éditions Saint-Paul, « coll. Les classiques africains », Paris, 1980, 88 p.
- ✓ CICÉRON, *L'Orateur*, Les Belles Lettres, coll. « Bude Serie Latine », Paris, 2001, 314 p.
- ✓ P. FOBAH-Éblin, *Introduction à une poétique et une stylistique de la poésie africaine*, l'Harmattan, Paris, 2012, 332 p.
- ✓ J. GETREY, *Comprendre l'Aventure ambiguë de Cheick Hamidou Kane*, Éditions Saint Paul, « coll. les classiques africaines », Paris, 1982, 112 p.
- ✓ F. KOUABENAN-Kossonou, « Pour une lecture rhétorique et stylistique de Cri de Z.G. NOKAN », in *Revue Le Didiga*, revue africaine de poétique et des sciences de la langue, N°1, Abidjan, deuxième semestre 2008, pp. 83-116.

- ✓ D. MAINGUENEAU, « parole populaire, éthos discursif et roman », in *Les voix du peuple et leurs fictions*, Édition de l'Université Paul Verlaine de Metz, coll. "Recherches textuelles" n°7, Metz, Décembre 2007, pp. 263-285.
- ✓ G. MOLINIÉ et (M) AQUIEN: *Dictionnaire de rhétorique et de poétique*, Librairie générale française, Paris, 1991, 757 p.
- ✓ O. REBOUL, *La Rhétorique*, PUF, coll. « que sais-je ? », Paris, 1998, 128 p.
- ✓ O. REBOUL, *Introduction à la rhétorique*, PUF, coll. « Premier cycle », Paris, 2009, 256 p.
- ✓ J. J. R. TANDIA-Mouafou, « Héros césarien et identité discursive : Ethos, Logos et Pathos », in *Ethiopiennes* numéro spécial en hommage à A. Césaire, 2°Semestre 2009.

**LA CARACTERISATION, UNE TECHNIQUE AU SERVICE DU DEVOILEMENT DE
L'INHUMANITE DES PERSONNAGES DANS L'ESTHETIQUE ROMANESQUE DE SONY
LABOU TANSI**

Par SYLLA Youssouf

Doctorant à l'Université Alassane Ouattara
yossef_sylla@yahoo.fr

Résumé

La caractérisation est un mode de description qui implique le nom et ses éléments de complémentation, lorsqu'elle est tournée vers la description des «être». Un sujet énonciateur use de la caractérisation dans une nette volonté de mettre en relief ce qu'il a de spécifique chez le sujet qu'il décrit. Les déviations sémantiques, à l'origine des figures d'analogie comme la métaphore ou la comparaison, élargissent le champ de la caractérisation et des interprétations. Chez Tansi, l'appellation de certains personnages par des noms d'animaux, le parallèle établi entre eux et les morts, les végétaux, les objets ou les choses font partie des procédés de caractérisation qui permettent de réaliser l'absence d'humanité qui existe en eux, et, par ricochet, en tout Homme.

Mot clés : *caractérisation, caractérisème, caractérisant, déshumanisation, inhumanité.*

Abstract

The characterization is a mode of description which involves the nouns and its complementation elements, when it is turned to the description of the «being». An enunciator use the characterization in a clear will to highlight what the subject which he describes specially gets. The semantic deviations, in origins of the figures of analogy as the metaphor or the comparison, extend the scope of the characterization and the interpretations. At Tansi, the naming of some characters by the names of animals, the parallel established between them and the deaths, the vegetables, the objects or the things are among characterization processes which allow to realize the absence of humanity which exists in them, and, on the rebound, in every People.

Keywords: *Characterization, caractérisème, characterizing, dehumanization, inhumanity.*

INTRODUCTION

Les outils qui servent à donner corps à un personnage porte, en littérature, la dénomination de caractérisation. Elle est, selon la définition de Jacques Demougin, «le fait d'indiquer avec précision les traits distinctifs d'un personnage dramatique ou romanesque. [...]».²² On retrouve la caractérisation, également, sous l'impulsion de Ferdinand Brunot, dans le champ des sciences du langage avec les mêmes acceptions. Elle est, selon ce dernier, le fait de « noter les caractères essentiels ou accessoires, naturels ou acquis, durables ou éphémères d'un être, d'une chose, d'un acte, d'une notion quelconque »²³. Nous voudrions l'appréhender en nous appuyant sur les œuvres romanesques de Sony Labou Tansi. Ce sont, en tout, six romans : *La vie et demie* (1979), *L'état honteux* (1981), *L'anté-peuple* (1983), *Les sept solitudes de Lorsa Lopez* (1985), *Les yeux du volcan*(1988), *Le commencement des douleurs* (1995).

²². Jacques DEMOUGIN, *Grands dictionnaire des lettres*, Tome 1, Paris, Larousse, 1984, p. 275.

²³. Ferdinand BRUNOT, *La pensée et la langue : méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français* (3e édition revue), Paris, Masson, 1936, p. 577.

Chez Tansi, la notion de personnage modèle, de héros, inspirant admiration ou exempt de tout reproche n'existe pas. Les personnages sont logés à la même enseigne dans le traitement. La caractérisation permet de s'en rendre compte dans les moindres détails. Mieux encore, elle permet de s'introduire dans leur intimité pour révéler l'absence d'humanité en eux. D'où l'intérêt d'une analyse de *la caractérisation comme une technique au service du dévoilement de l'inhumanité des personnages dans l'esthétique romanesque de Sony Labou Tansi*. Il importe, donc, de comprendre le mode de traitement de la caractérisation dans l'analyse des personnages créés par Tansi. D'où la problématique suivante : quelles sont les outils linguistiques sur lesquels se fonde le phénomène de la caractérisation ? Comment arrive-t-elle à traduire le non-humain chez les personnages tansiens ?

En prenant pour socle les phénomènes de substitution des noms des personnages par des surnoms, et les effets de rapprochement entre les humains et les animaux ou les objets, nous fixons l'hypothèse suivante : la caractérisation est un phénomène langagier régi par des normes. Elle a ses particularités et des fondements sur lesquels Tansi s'appuie pour rendre plus visibles les aspects du non-humain qui existe chez les personnages qu'il met en scène dans ses romans.

Nous voudrions dans une approche pragmatique saisir le phénomène de la caractérisation. Nous aurons également recours aux théories générativistes pour expliquer et décrire son fonctionnement.

Notre analyse s'articulera, à cet effet, autour de deux grands axes. La présentation des outils linguistiques qui fondent la caractérisation en constituera le premier axe. Nous nous intéresserons à ses implications dans le processus de déshumanisation opéré par Tansi sur ses personnages dans le second axe.

I. Les fondements linguistiques de la caractérisation

La caractérisation s'inscrit dans la langue comme un instrument que tient un sujet parlant pour donner des informations sur un référent donné. Elle repose, indifféremment, sur des fondements lexicaux, syntaxiques et sémantiques.

1. Les fondements lexicaux

Dans la langue, chaque partie du discours a un statut précis. En ce qui concerne la description, un usager parlant a le choix, selon le contexte, entre le nom, l'adjectif ou le verbe.

1.1. La caractérisation par le nom

Le nom, dit encore substantif, est un «mot désignant une substance, ce qui existe essentiellement»²⁴. Il permet, surtout, d'identifier une réalité extra linguistique, mais à partir des propriétés qui lui sont propres et qui font qu'ils sont différents des autres entités existantes. Cela est lié, à l'évidence, à l'aptitude de certains noms, propres ou communs, à exprimer une valeur de qualité.

1.1.1. Le nom propre d'humain

Les noms que Tansi attribuent à ses personnages sont, pour certains, de véritables outils de description.

Chaïdana, dans *L'Anté-peuple*, résonne comme le mot arabe «Chaytaan», qui signifie Satan. On peut déjà présager que, dans ce roman, elle incarnera le mal dans toute son acception. Cette description contraste, pourtant, avec la douceur qui découle des allitérations en /ch/ ou en /n/ qui se retrouvent dans ce nom. À travers l'harmonie des sons qui composent son nom, il est aisé de deviner que Chaïdana est une belle femme: «Elle était déjà la plus belle fille du pays», nous dit le narrateur: (VD.: p. 23). En réalité, sa beauté est l'appât qui lui permet de piéger les adversaires de son père qu'elle a promis d'éliminer sans autres formes de procès; peu importe la manière et les moyens utilisés. Chaïdana est le prototype de la femme fatale. Elle l'incarne par son nom.

Dans *L'Anté-peuple*, le nom de Yavelde fait penser à un personnage biblique : Yahvé. La suppression de la dernière syllabe (-de) confirme cette étrange similitude entre les deux noms. Tout est mis en œuvre pour faire de Yavelde une sorte de reproduction de Yaveh dans l'univers de *L'Anté-peuple*. Dans la Bible hébraïque, Yahweh (YHWH) est présenté comme le dieu national des Enfants d'Israël. Yavelde, le personnage de Tansi, est encore une enfant.

1.1.2. Le nom commun

Les noms communs désignent les animaux, les objets, les choses, etc. Ils constituent des substituts du nom dans une chaîne de phrases reliée entre elles selon une suite logique. Ils y déclinent des informations relatives au nom thème. À propos de cohérence textuel et du rôle des noms communs, Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat et René Rioul, font la mise au point

²⁴ CNRTL [en ligne]. Disponible sur <http://www.cnrtl.fr/definition/substantif>.

suivante: «Pour qu'un texte soit cohérent, il doit comporter dans son développement des éléments apportant une information nouvelle.»²⁵:

- (1) «**Maître Bruyère**, son avocat pour rire, prit la parole pour expliquer que son client avait perdu le nord, qu'il ne jouirait jamais plus de tout son entendement, détraqué qu'il était par cette frousse carabinée que présentent toujours les natifs de L'de l'île d'Ôbomongo. **L'avocat** avait plaidé pour que nous reconnaissons tous à l'accusé le droit et la Licence de divagué, [...]. » (C.D.D., p.13.)

Le nom *l'avocat* constitue une autre façon de dénommer Maître Bruyère. Ce processus de « re-nommation » correspond à un apport d'information sur le sujet nommé en tête d'une suite de phrases ou en tête de paragraphe. Le nom commun *avocat* renseigne sur le statut social de *Maître Bruyère*. On s'aperçoit, aussi comme l'affirme Ferdinand Brunot, que « la caractérisation, dans certains cas, devient le nom lui-même... »²⁶

1.2. La caractérisation par l'adjectif

L'adjectif qualificatif, par opposition à l'adjectif relationnel, est le lexème par excellence de la description. Elle est apte à donner des informations sur les traits intérieurs ou extérieurs d'un être, d'un objet ou d'une chose.

- (2) « [...], le Guide providentiel enfonça le couteau de table dans l'un puis dans l'autre œil, il en sortit une gelée **noirâtre** qui coula sur les joues et dont les deux larmes se rejoignirent dans la plaie de la gorge, la loque-père continua à respirer comme l'homme qui vient de finir l'acte. » (V.D. : p. 13.)
- (3) « La colère du Guide providentiel monta, qui gonfla sa gorge et dilata son menton en manche de houe, son **long** cou s'allongea davantage, il exécuta un pénible va-et-vient, mangea son dessert, une salade de fruits, puis revint vers l'homme. », LVD., p. 13.
- (4) « Comme un corps éblouissant que va quitter la vie, elle haletait de toute sa chair et ses yeux sortaient un peu, **tourmentés** par un lourd désespoir. » A.P. p. 12.

²⁵ Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat et René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, Paris, P.U.F., 2006, p. 604.

²⁶ Ferdinand Brunot, op. cit, p.577

Dans ces exemples, les adjectifs : *noirâtre, long et tourmentés*, sont des descriptifs. Les informations qu'ils donnent sur les noms auxquels ils sont liés révèlent ce qui constitue leur spécificité. Ils assument dans cette position le rôle de caractérisème.

1.3. La caractérisation par le verbe

Le verbe est l'élément essentiel du groupe verbal. Il exerce, au sein de celle-ci, la fonction de prédicat et se positionne dans la phrase déclarative simple après le sujet dont il caractérise les actions ou les états. Le verbe peut souligner des valeurs positives ou négatives du sujet dont ils décrivent les actions. Il y a, à titre d'exemple, la catégorie des verbes suffixés en *aille* :

- (5) « L'homme avait [...] des yeux qui lâchait un éclat de métal blessé, au-dessus desquels **broussaillaient** des sourcils rouges. » (YV. : p. 9.)
- (6) Il s'était fourré dans un guet-apens : la maison de Banos Maya était encerclé par des nuées de femmes qui huchaient, **criaillaient**, caquetait de colère et haine, **piaillaient** et réclamant réparation au bénéfice de la gamine. » (CD. : p.46.)

Les verbes *broussaillaient, criaillaient, piaillaient*, ont une portée descriptive axiologisée négativement. Ils présentent les personnages, qui sont sous le feu de la description, à travers des images moins reluisantes.

2. Les fondements syntaxiques

Comme procédé syntaxique, la caractérisation se matérialise dans la langue par l'intermédiaire des constructions détachées (CD). Le terme de détachement désigne, en général, le fait qu'un constituant (dans une phrase) se trouve isolé du reste de la phrase. Elle se traduit par une pause syntaxique. Toutes les segmentations ne correspondent pas, pour autant, à des constructions détachées (CD). Ce sont, par exemple, la dislocation (*Cet écrivain, je le pardonne [...]*) ou la topicalisation (*Dans quelques minutes, j'aurai terminé*).

L'adjectif épithète détachée (AED), l'apposition²⁷ détachée (AD) et la subordonnée relative appositive (SRA) sont des outils de cette fonction :

- (7) « Dadou alla à la découverte de ce corps (Chaidana), **délicieux, harmonieux, subversif**. » (AP. : p.12)

²⁷ Certaines grammaires refusent d'employer la dénomination « apposition » pour désigner la fonction de l'adjectif détaché du nom par une pause syntaxique. Elles considèrent que l'apposition est propre au nom dans une relation de coréférence avec un autre nom.

- (8) « Habiola Lopez, **le faux curé**, eut si peur qu'il s'abstient de manger et de boire des semaines durant. » (CD. : p. 38.)
- (9) « Pauvre Gasparde Mansi, **chef suprême des armées**, [...], hélas comme Lopez de maman, venu au monde en se la tenant, parti du monde de la même sale manière, quel malheur. » (EH. : p. 7.)
- (10) « Mais ce n'est pas grave, puisque les fonds de classe étaient réservés aux enfants de pontes, **qui avaient les diplômes sur un coup de fil au Service national des examens**. », (VD. P31.)

Une réécriture de ces phrases sans les CD donne une autre interprétation :

- (11) « Dadou alla à la découverte de ce **corps**. »
- (12) « **Habiola Lopez** eut si peur qu'il s'abstient de manger et de boire des semaines durant. »
- (13) « **Pauvre Gasparde Mansi** [...], hélas comme Lopez de maman, venu au monde en se la tenant, parti du monde de la même sale manière, quel malheur. »
- (14) « Mais ce n'est pas grave, puisque les fonds de classe étaient réservés aux **enfants de pontes**. »

Il y a, immanquablement, une perte d'information avec cette suppression. Le destinataire, dans une situation d'échange de parole, peut se retrouver, aussi, dérouter. Les CD jouent donc un rôle de désambiguïsation. Mieux, ils apportent des surplus d'information qui aident à spécifier le sujet identifié à travers des qualités qui lui sont inhérentes ou non.

- (15) Ce corps **était** délicieux, harmonieux, subversif
- (16) Habiola Lopez **était** le faux curé.
- (17) Gasparde Mansi était **chef suprême des armées**
- (18) « Mais ce n'est pas grave, puisque les fonds de classe étaient réservés aux enfants de pontes (parce qu'ils) **était** diplômés sur un coup de fil au Service national des examens. ».

Cette autre transformation montre la parenté syntaxique entre les CD et l'attribut. Fort de cette ressemblance, les AED *délicieux, harmonieux, subversif* en (15), les NAD *le faux curé*

et *chef suprême des armées* en (16) et (17), ainsi que la SRA *qui avaient les diplômes sur un coup de fil au Service national des examens* en (18) dénotent des qualités, plastiques ou sociales, mais spécifiques, qui permettent d'identifier les référents auxquels renvoient les sujets respectifs. Les CD participent, de ce point de vue, à la construction du portrait des personnages.

3. Les fondements sémantiques

La caractérisation, selon la définition de Charaudeau, consiste à décrire une personne ou un objet par une qualité qui lui est inhérente. Elle est un processus de qualification. Ferdinand Brunot, à l'inverse, dit de la caractérisation qu'elle « contribue à nommer »²⁸ ou encore qu'elle « détermine »²⁹.

3.1. La caractérisation et la qualification

Le verbe *caractériser*, duquel dérive la *caractérisation*, signifie, selon le *Grand Larousse de la langue française*, « mettre en relief les traits dominants de quelqu'un ou de quelque chose »³⁰. Littré parle d'« indiquer, mettre en relief le caractère, la qualité propre »³¹ à un être ou à un objet. Dans cette dernière définition, les verbes *caractériser* et *qualifier* sont vus comme des termes synonymiques.

Pour Nuria Rodriguez Pedreira, il n'y a aucun doute que, la *caractérisation* et la *qualification* renvoient à même processus. Ainsi note-t-elle : « Caractérisation et qualification sont (...) pour nous des termes équivalents »³². Dans l'optique d'être plus explicite, Elle ajoute :

Nous entendons par qualification ou caractérisation l'expression d'un caractère spécifique attaché à un être ou un objet quelconque, en insistant sur le fait que ce caractère comprend pour nous les traits positifs (notamment les qualités) aussi bien que les traits négatifs attribués au substantif. En d'autres termes, nous entendons la notion de qualité dans le sens large, comprenant toute caractéristique de l'être ou de la chose. »³³

²⁸ Ferdinand Brunot, op. Cit, p.577.

²⁹ Idem, p. 578

³⁰ Le Grand Larousse de la langue française, p.584 in <http://www.micmap.org/dicfro/page/grand-larousse/584/1/caractériser>, consulté le 15 octobre 2016.

³¹ Littré in <http://www.micmap.org/dicfro/search/littré/caractériser>, consulté le 15 octobre 2016.

³². Nuria Rodriguez Pedreira, *A propos de la fonction sémantique des adjectifs de relation*, p. 310. Disponible sur https://revistas.ucm.es/index.php/THEL/article/viewFile/THEL9797220309A/338_70ok

³³. Idem.

Sans véritablement les opposer, Charaudeau précise l'existence d'une nuance sémantique, fut-elle légère. Il considère la qualification comme un grand ensemble dans lequel la caractérisation constitue un sous-ensemble. « La caractérisation est un des types de la qualification des êtres »³⁴. Le schéma suivant : « C est contenu dans Q » permet de mieux le matérialiser. Il considère que la « caractérisation » est un processus de description de la personne ou de l'objet par une qualité qui le caractérise :

(19) « Elle (Yavelde) **avait une démarche noble.** » (AP. : p15.)

(20) « Diégo Sadoun Argandov déshabilla le liquide de ses **gros yeux noirs** avant de l'avaler. », (YV. : p. 23.)

Dans ces phases, l'existence d'un processus de qualification est indéniable. Mais, le fait qu'il s'agisse d'une qualification dans lequel Yavelde et Diégo Sadoun Argandov sont décrits à partir des qualités qui leur sont intrinsèques et qui marquent leur spécificité, il faut parler, pour être précis, de caractérisation.

3.2. La détermination

La détermination est définie en linguistique comme étant « la fonction assurée par les déterminants et constituant à actualiser le nom, c'est-à-dire à lui donner la propriété de nom défini ou indéfini. Elle s'oppose à la caractérisation par le fait qu'elle sert de moyen d'identification, de désignation ou encore d'actualisation. Elle est construite au moyen :

- d'un adjectif relationnel

(21) « Une histoire saugrenue d'aéré, un pamphlet ce marteau que personne n'eut vraiment le cœur d'entendre, à l'exception de la vieille Pascale Mala, **tante maternelle** de l'accusé (Hoscar Hana) [...]. » (CD. : p 15.) ;

- d'un groupe nominal prépositionnel

(22) « La première fois que **la fille aux lunettes** lui sourit, Dadou n'y accorda aucune occasion » (AP. : p.11.) ;

- d'une subordonnée déterminative

(23) « Il était un de ces **hommes qui savent parler avec le silence...** » (LYV. : p. 24.)

³⁴. Grand Larousse de la langue française, op. cit, 236.

Dans ces énoncés, il est aussi possible de voir autre chose que de la détermination. Il suffit d'associer dans l'esprit ces éléments à des jugements de qualités. Dans ce cas, les termes commis à la détermination du nom change sémantiquement de statut et se rattache symboliquement à une valeur qualitative. Ainsi :

- L'adjectif *maternel* signifie *une manière d'être de la tante*,
- le groupe *aux lunettes* signifie *une manière de paraître de la fille*.
- La relative *qui savent parler avec le silence* signifie une qualité de ces hommes.

Il est question, ici, de caractérisation déterminative. Brunot parle de caractérisation qui détermine et Marcel Cressot de souligner que « la caractérisation n'existe pas nécessairement dans le mot, mais dans une intention de l'esprit qui classe tel détail dans des catégories de valeurs morales ou esthétiques ou simplement descriptives »³⁵.

Le déploiement de la caractérisation dans les romans de Tansi, est aussi l'occasion de découvrir, à certains moments du récit, des personnages aux qualités, extérieures ou intérieures, insolites.

II. La déshumanisation par la caractérisation

L'humain se distingue des autres êtres vivants ou de toute autre chose par des différences radicales et absolues. On dit souvent de l'homme qu'il est un animal évolué. Mais, il lui arrive, souvent, de perdre cette humanité. La « surnommation » et les effets de dédoublement en sont des manifestations dans les romans tansiens.

1. La « surnommation »

Les noms qu'un romancier donne à ses personnages est le gage d'une volonté de leur donner une âme. Ces noms, on peut le dire, pourraient être assimilés à des noms de baptême. Mais, avec Tansi, ces noms s'éclipsent, au fil des actions, au profit de surnoms. Beaucoup d'entre eux ont des relents ironiques ou humoristiques.

³⁵. Marcel CRESSOT et Laurence JAMES, *Le style et ses techniques*, Paris, PUF, 1963 (1^{re} édition en 1947), p 150.

1.1. Les surnoms ironiques

Les surnoms, attribués à certains personnages, portent des sèmes qui contrastent avec leurs actions, leurs qualités physiques ou morales. Ils résonnent comme des formes d'ironie, habilement concoctés par Tansi, pour exprimer les anormalités qui existent dans le tréfonds des personnages qu'il a créés. Selon Fontainier « l'ironie consiste à dire par une raillerie, ou plaisante, ou sérieuse, le contraire de ce qu'on pense, ou de ce qu'on veut faire penser »³⁶. Elle découle de la volonté de ridiculiser.

Dans les romans tansiens les surnoms concurrencent des noms de personnages. Ceux de *Cypriano Ramoussa* et le colonel Mouhahantso sont révélateurs des contradictions qui sont enfouis en eux.

Cypriano Ramoussa = surnom : Guide Providentiel

Le colonel Mouhahantso = surnom : *Jean-au-Cœur-Tendre*.

Ces surnoms ont des résonances mélioratives. Normalement, ils devaient servir à honorer ou apprécier Cypriano Ramoussa et le colonel Mouhahantso. Le contexte révèle tout le contraire.

Cypriano Ramoussa s'accommode sans gêne avec son surnom *Guide Providentiel*, surtout qu'il fait référence à ce qu'il est sensé incarné : « celui qui apporte la providence », c'est-à-dire celui qui fait œuvre de protection, de soutien ou par qui arrive le bonheur, la richesse, etc. Lui se situe, en réalité, aux antipodes de ce que cette appellation dénote. Le Guide Providentiel est un excentrique ayant un goût prononcé pour le sang et le sexe. Le nom « Guide Providentiel » est donc trompeur.

Le constat est le même avec le colonel Mouhahantso qui, avec l'avènement de son arrivée au pouvoir à la suite du règne du Guide Providentiel, a pris pour nom de règne *Jean-au-Cœur-Tendre*. Ce surnom sonne positivement. Le mot cœur symbolise les actes d'humanité, c'est-à-dire la générosité, le partage, la tolérance, etc. le mot *Tendre* est un évaluatif mélioratif. Mais, au lieu de se comporter en homme de cœur, de tendresse, Mouhahantso se distingue par son goût prononcé pour les vierges, la viande et les vins. Il est le prototype du débile qui a cessé de vivre. Le nom « cœur » qui compose son surnom révèle par antithèse au fait qu'il est sans cœur ; il n'a pas d'humanité.

³⁶ Pierre FONTANIER, *Les figures du discours*, 1830, réédition Paris, Flammarion, 1977, p.145

1.2. Les surnoms humoristiques

Le rire est partout dans les romans tansiens, même dans les noms affectés aux personnages.

(24) « [...], ils connaissaient **Jean caoutchouc** et ses immenses plantations de sève ; ils connaissaient **Jean Calcaire** et les mines de fer [...], ils connaissaient **Jean Cuivre, Jean Calcium, Jean Carburateur** et les usines pétrochimiques de la côte ; ils connaissaient **Jean Carbone, Jean Cabane** et les entreprises de l'habitat, **Jean Caillou** et ses mines de Zouarnatara ; ils connaissaient tous les **Jean quelque-chose** à cause de tout ce qu'ils avaient changé dans la forêt en trente ans » (V.D. : 161).

Le but visé par l'humour est de provoquer le rire, la moquerie, la raillerie. Tansi vise également cet objectif, c'est-à-dire montrer ce qui chez les personnages provoque le rire.

La « surnommation » constitue, enfin de compte, un acte de rejet du nom de baptême au profit de noms d'emprunt. Sous le couvert des surnoms, le Guide Providentiel, Henri-cœur-tendre et ses enfants commettent les pires formes d'exaction. À travers ces écarts de comportement, ils mettent à nu leur méchanceté, c'est-à-dire leur non-humanité.

2. Les effets de dédoublement

D'autres personnages sont présentés par Tansi sous des aspects doubles : d'un côté, l'humain et de l'autre le non-humain. L'inhumanité des personnages est perceptible à travers un rapprochement avec les animaux, les végétaux, les choses ou les morts.

2.1. L'animalisation

Le monde animal est bien présent dans les romans de Tansi. Les animaux ne le sont pas en tant qu'actants. Ils sont, seulement, évoqués pour servir de prétexte à la caractérisation des personnages. À ce sujet, Jean-Fernand Bédia écrit : « [...] les animaux fournissent le langage de la caractérisation des personnages, et leurs milieux, le langage de la peinture des espaces sous l'empire de l'homme. »³⁷ Les traits caractéristiques des personnages sont, en effet, donnés, avec

³⁷ Jean-Fernand BEDIA : *Écrire l'humanité par l'animalité : une stratégie narrative d'intertextualité dans le roman africain francophone* Francofonía, Núm. 17, 2008, pp. 63-76, Universidad de Cádiz España.

Tansi, à partir de parallèles qu'il établit avec des animaux. Le regard qu'il jette sur le Guide Providentiel, par exemple, est moins reluisant. Il voit en lui un animal. D'où cette comparaison :

(25) « Il (le Guide providentiel) marcha longuement dans toute la pièce **beuglant** [...]. » (VD. : p. 19.)

Martial, son éternel opposant, n'échappe pas au processus d'animalisation. Son statut d'humain est volontairement oblitéré au profit de son animalité :

« Le sourire secoua encore une fois le visage déjà ridé du **vieux tigre** des forêts, un de ces sourires qui vous fendent le cœur. » (VD. : p. 28.)

« [...], il s'approcha de sa fille lui prit la main, fit rencontrer son front Au sien trois fois, un grand sourire montrait **ses grosses dents d'un blanc de fauve** [...]. » (VD. : p. 28.)

Lorza Lopez, dans *Les Sept solitude de Lorza Lopez* est taxé d'hippopotame :

« Lorza Lopez était gras comme les **hippopotames** de la Rouvira Verda [...]. » (SSLL. : p. 34.)

Un personnage comme Hoscscar Noote, dans *Le Commencement des douleurs*, est comparé à une poule :

(26) « [...] Hoscscar Noote **caquetait**, proférant des paroles sans tête ni queue. », (CDD. : p12.)

On assiste à une forte propension de Tansi à entretenir l'illusion du réel en transmutant ces catégories d'humains en animaux.

2.2. La végétalisation

La caractérisation des personnages chez Tansi s'appuie également sur des représentations tirées de la végétation. Martial et sa famille sont ravalés au rang de végétaux par le narrateur. Il le réussit grâce aux effets de rapprochement qui découlent de la comparaison :

« Le sang coulait à flots silencieux de la gorge de la loque-père. Les quatre loques, les trois loques-fils et la loque-mère n'eurent aucun geste, parce qu'on les avait liés **comme de la paille**. » (LVD. : p.12.)

(27) « A ce moment, Martial leur apparut comme avant son arrestation, en soutane kaki de pasteur du prophète Mouzediba. chaïdana tremblait **comme une feuille**, sans pouvoir dire si c'était de peur ou de joie ; ses urines cédèrent. » (LVD. : p. 27.)

Martial et sa famille sont assimilés à des déchets ou à des choses de peu de valeur. «Plier quelqu'un comme une paille» revient à l'abaisser au niveau le plus bas en lui ôtant toutes les possibilités, surtout physiques, d'émerger. Faute de pouvoir se défendre, il devient fragile, comme Martial et les membres de sa famille, à la merci du Guide Providentiel.

Chaïdana, la fille de Martial, est comparée à une feuille. «Trembler comme une feuille» s'emploie pour traduire le tremblement sous l'effet de la peur par analogie à la feuille d'un arbre qui tremble sous l'effet du vent.

La comparaison donne l'illusion, dans les deux cas, d'une transformation des personnages en entités végétales. Nous assistons à un processus de mutation qui consiste à ôter à ces personnages toute apparence humaine.

2.3. La chosification

Tansi opère également, dans le cadre de la caractérisation des personnages, une intrusion dans l'univers des objets et des choses. En effet, il y a chez lui une attitude à chosifier ses personnages. Tel est, souvent, le regard porté sur Yavelde et Chaïdana :

(28) « Non que Dadou eût peur du destin ou qu'il voulût sauver la face. Mais c'était tout de même moche d'avoir la tête d'un jeune homme de trente-neuf ans qui suit **une fille – délicieuse** sans doute – à la façon des chiens. », (AP. : 11.)

(29) « Dadou leva les yeux. Comme **un corps éblouissant** que va quitter la vie, elle haletait de toute sa chair... » (AP. : p12.)

(30) « [...] elle avait un corps farouche, avec **des formes affolantes, un corps d'une envergure électrisante, électrique**. », LVD, p 23.

À travers les caractérisèmes *délicieux* et *succulents*, Yavelde est présentée comme un objet comestible. Cette idée est renforcée par l'emploi de l'adjectif « éblouissant », en référence

à la constellation. Il est employé par Dadou pour magnifier Yavelde. Ce qualificatif la décline, à vrai dire, en objet de plaisir. Le CDN *d'une envergure électrisante, électrique* et les adjectifs *farouche* et *formel* sont des caractérisèmes formulés à l'endroit de Chaïdana dans *La Vie et demie*. Ils attestent, par ailleurs, de sa trop grande beauté. Seulement, ils la rabaisent, en sourdine, au rang d'instrument procurant des sensations charnelles.

2.4. La zombification

Le mot zombie, du Haïtien *zombi*, désigne un mort sorti droit de sa tombe et rendu esclave d'un sorcier. Un zombi, c'est aussi un revenant, un mort vivant.

Chaïdana est présentée dans *la vie et demie* comme, un individu mi-vivant mi-mort :

- (31) « Elle (Chaïdana) était devenue cette loque humaine habitante de deux mondes : celui des morts et celui des "**pas-tout-à-fait-vivants**", comme elle disait elle-même. » ; LVD., p. 17.

Dans *Les yeux du volcan*, l'homme est surnommée *l'envoyé des profondes eaux* :

- (32) « L'homme et son bucheron semblaient sortis du fond de quelque lac, si bien que certains surnommaient déjà l'homme "**l'envoyé des profondes eaux**". » (YV. : p. 15.)

Les supputations sur l'homme vont bon train. Aucune information relative à ces origines n'est sue. Les réponses les plus plausibles le font passer pour « l'envoyé des profondes eaux », c'est-à-dire le fantôme d'un des corps des conjurés de la Sainte-Vierge jetés par les autorités « dans le lac Tarkayoti ou dans l'embouchure des vasières du Kongo. » (YV. : p. 15.).

L'effet de doublement donne à voir des personnages sous des apparences trompeuses. L'humain qui est en eux est mis à mal à cause de leurs caractères répréhensibles. Chez ces personnages l'inhumanité a déjà pris le dessus

CONCLUSION

La caractérisation est, en définitive, un instrument d'analyse qui permet de reconnaître une identité décrite à travers ce qui lui est spécifique. À travers le phénomène de la caractérisation, l'on découvre des personnages avec des défauts qui trahissent leur humanité. Les unités lexicales, les combinaisons syntaxiques et les questions du sens conditionnent l'élaboration de la caractérisation. Sur l'axe des combinaisons, les relations entre le nom et ses expansions conduisent à des écarts qui donnent plus de relief à la caractérisation et élargissent le champ des interprétations. La métaphore, la comparaison ou l'hyperbole rendent possible la transmutation des humains en diverses réalités extra linguistiques. La caractérisation, selon le contexte, se mue en phénomène d'animalisation, de végétalisation, de chosification ou de zombification. Elle se présente donc comme un outil linguistique, une fonction syntaxique mais aussi comme un instrument d'analyse des textes littéraires. Une absence de caractérisation dans

un roman, et même dans un échange communicationnel, peut dérouter le lectorat ou l'allocutaire. À en croire Gildas Jaffrennou : « Le pire qui puisse arriver à votre lecteur ou à votre spectateur, c'est de ne pas " entrer " dans l'histoire que vous lui racontez. Le contexte lui reste indifférent, il ne se sent pas concerné par les personnages, ne parvient pas à s'impliquer dans les situations »³⁸. Une analyse sous le sceau de la grammaire permet de comprendre son fonctionnement et ses implications sémantiques.

Bibliographie

BEDIA Jean-Fernand : *Écrire l'humanité par l'animalité : une stratégie narrative d'intertextualité dans le roman africain francophone* Francofonía, Núm. 17, Universidad de Cádiz, España, 2008, pp. 63-76.

BRUNOT Ferdinand, *La pensée et la langue : méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français* (3e édition revue), Paris, Masson, 1936, 982 pages.

CRESSOT, Marcel et **JAMES Laurence**, *Le style et ses techniques, précis d'analyse stylistique*. PUF. Paris, 1947, 320 pages.

DEMOUGIN Jacques, *Grands dictionnaire des lettres*, Tome 1, Paris, Larousse, 1984, 735 pages.

FONTANIER Pierre, *Les Figures du discours*. Paris : Flammarion, 1996. 505 pages.

³⁸ Gildas JAFFRENNOU, *La Réécriture au montage : techniques de sauvetage en post-production*, Publié le 28 juillet 2011, www.ghostinthescrypt.fr

JAFFRENOU Gildas, *La Réécriture au montage : techniques de sauvetage en post-production*, Publié, www.ghostinthescrpt.fr

IRIÉ Bi Gohy Mathias, « Caractérisation des référents humains » in *Revue de Langues, Lettres, Sciences humaines et sociales*, n°1, Ouagadougou, PUO, 2014, pp. 261-280.

JAFFRENOU Gildas, *La Réécriture au montage : techniques de sauvetage en post-production*, [en ligne]. Disponible sur www.ghostinthescrpt.fr, Publié le 28 juillet 2011,

PEDREIRA Nuria Rodriguez, *A propos de la fonction sémantique des adjectifs de relation* [en ligne]. Disponible sur <https://revistas.ucm.es/index.php/THEL/article/viewFile/THEL9797220309A/33870ok>

RIEGEL Martin., PELLAT Jean-Christophe et RIOUL René, *Grammaire méthodique du français*, Paris, P.U.F., 2006, 646 pages.

Grand Larousse de la langue française, 1971-1978, [en ligne]. Disponible sur <http://www.micmap.org/dicfro/home/grand-larousse>

Littéré [en ligne]. Disponible sur <http://www.micmap.org/dicfro/search/litre/>

CNRTL [en ligne]. Disponible <http://www.cnrtl.fr/>

ANALYSE DE QUELQUES ERREURS MORPHOSYNTAXIQUES DANS LES PHRASES COMPLEXES EN FRANÇAIS CHEZ LES ELEVES IVOIRIENS

Jean-Martial TAPE

jeanmartialtap@yahoo.fr

Kouakou Appoh Enoc KRA

kranoc@yahoo.fr

Université Félix Houphouët-Boigny Cocody Abidjan

Résumé

En français, comme dans les langues du monde, des unités syntaxiques servent à la jonction de propositions indépendantes dans la construction de phrases complexes. Ces éléments sont appelés conjonctions de subordination (ou relationnelles). Leur usage est à l'origine de nombreuses erreurs, chez des apprenants ivoiriens, pouvant être réparties en deux groupes : d'une part, celles qui sont liées à la méconnaissance des propriétés de construction de phrases

complexes en français ; d'autre part, les erreurs interférentielles consécutives à l'emploi des structures morphosyntaxiques des langues maternelles ivoiriennes.

Mots clés : erreur ; phrase complexe ; conjonction de subordination ; interférence ; morphosyntaxe.

Abstract

In French, as in the languages of the world, syntactical units are used to the junction of independent proposals in the construction of complex sentences. Nammed subordinating conjunctions (or relational), their use is at the origin of many errors at Côte d'Ivoire learners. The error can be distributed in two aspects : on one hand, errors connected to the not master's degree of the properties of construction of complex sentences in French ; on the other hand, errors interférentielles consecutive to the use, in French, morphosyntactic structures of the Côte d'Ivoire mother languages.

Keywords : error; complex sentence; subordinating conjunction; interference; morphosyntax.

INTRODUCTION

Le français a été choisi comme langue officielle et langue de l'administration en Côte d'Ivoire. Ce statut lui vaut d'être utilisé comme médium et matière d'enseignement dans le système éducatif ivoirien. Son enseignement implique plusieurs activités pédagogiques dont la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, la conjugaison... essentielles à la construction de phrases aussi bien à l'écrit qu'à l'orale. En effet, la phrase est importante dans une langue car pour exprimer et faire comprendre ses idées, il est nécessaire de construire des textes cohérents et structurés. Toutefois, certains apprenants éprouvent des difficultés d'expressions écrite et orale dans le mode de constructions de phrases complexes en français. Le problème que tente de résoudre ce travail est le suivant : « quelles sont les difficultés auxquelles font face des apprenants ivoiriens dans la construction de phrases complexes en français ? » L'objectif de la recherche est l'identification des raisons qui favorisent ces erreurs. Elle est fondée sur les

hypothèses suivantes : d'une part, les jeunes apprenants ivoiriens font des erreurs parce qu'ils sont beaucoup plus enclins à pratiquer les variétés locales de français ; d'autre part, le mode de relation des phrases en langues maternelles influence les procédés morphosyntaxiques de liaison des propositions indépendantes en français. L'étude s'attèle à identifier et à analyser les erreurs morphosyntaxiques dans la construction des phrases complexes en français et à en déterminer l'origine. Le plan de travail est le suivant : d'abord, nous porterons un regard sur la notion d'erreur en didactique du français langue seconde ; ensuite, nous rendrons compte de la méthodologie de l'enquête ; enfin, dans une perspective didactique contrastive, nous identifierons et analyserons quelques erreurs morphosyntaxiques dans la réalisation de phrases complexes en français chez des apprenants ivoiriens.

1. L'erreur en didactique du français langue seconde

La didactique du français est une sous discipline de la didactique des langues dans laquelle sont interrogées les théories, les méthodes et méthodologies qui régissent l'enseignement du français. Elle se donne comme objectif la transmission et la construction d'un ensemble de savoirs et savoir-faire sur le langage, la communication, les textes et la littérature. Ces éléments permettent à l'élève de mieux penser, formuler ses idées et de s'exprimer à l'oral ou à l'écrit. Le projet est d'en faire un acteur social critique et créatif tant en milieu scolaire qu'en milieu social. Halte affirme : « L'objet de la didactique du français est l'ensemble des problèmes que pose la transmission appropriation des savoirs et savoir-faire du français ». (J-F. Halte, 1990 : 15)

La didactique du français implique des activités pédagogiques comme le vocabulaire, l'orthographe et la grammaire qui sont nécessaires au renforcement des acquis du jeune apprenant... Il arrive, pourtant, que des élèves font des erreurs dans la mise en œuvre des règles combinatoires des unités linguistiques du français. Est considérée comme erreur, toute combinaison de forme linguistique qui s'écarte de la norme standard. Dans le domaine scolaire, l'erreur fait partie intégrante de l'apprentissage. Aussi est-elle considérée comme un passage obligé pour l'élaboration de nouvelles connaissances. D'après Hacquard-Taylor, l'erreur doit être analysée à divers niveaux. Selon, l'auteur, elle :

Est révélatrice de l'évolution des savoirs en construction chez l'apprenant ainsi que des lacunes à combler et à ce titre a une place prépondérante au niveau didactique et au niveau linguistique (...) Aussi, elle doit être appréhendée dans la globalité de la production linguistique de l'apprenant. (C. Hacquard-Taylor, 2014 : 19)

En outre, étudier l'erreur, c'est mettre en évidence l'une des raisons de l'échec des méthodes pédagogiques. De ce qui précède, l'erreur est utile pour le renforcement des acquis de l'apprenant. Pourquoi écrit :

L'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre. (R. Porquier, 1977 : 28)

S. P. Corder (1967 ; 1980) considère que l'analyse de l'erreur a une double fin : théorique et pédagogique. L'erreur est théorique lorsque pour l'apprenant la langue étrangère est un moyen d'apprentissage et de connaissance, note l'auteur (idem, 1967). L'erreur a une fin pédagogique lorsqu'elle permet d'« aider l'apprenant à apprendre de manière plus efficace en utilisant notre connaissance de son dialecte à des fins pédagogiques » (idem, 1980). En d'autres mots, il est normal et bénéfique pour l'apprenant de faire des erreurs car elles ont un rôle positif dans le domaine de l'apprentissage scolaire.

2. Cadre méthodologique

L'évaluation de la compétence morphosyntaxique des apprenants passe par l'analyse de leurs productions écrites et orales. Elles sont la manifestation concrète de leurs savoirs. Elles fournissent des éléments qui permettent de juger de leur acquisition réelle. Deux méthodes ont permis la collecte des données : la première concerne la collecte des données écrites. À cette étape, nous avons recueillis 230 copies d'élèves dans des établissements scolaires du secondaire (premier et second cycle) à Abidjan. Nous voulions montrer que les erreurs de constructions de phrases complexes en français ne sont pas figées à une zone précise et concerne une frange importante d'apprenants. En outre, Abidjan étant une ville cosmopolite où vit une population hétérogène, l'étude a pour but de montrer que les phénomènes morphosyntaxiques sont inhérents à une proportion importante de la société. Après le dépouillement, nous avons constaté que 183 copies sur 230 soit plus de 81% sont concernés par les problèmes que rencontrent les élèves dans la construction de phrases complexes en français. De plus, afin de constituer un corpus dynamique, nous avons recensé des productions orales auprès de 40 apprenants (28 garçons et 17 filles) du secondaire. L'analyse a révélé également que 33 élèves soit plus de 82% des enquêtés font des erreurs pour construire des phrases complexes. La deuxième méthode a consisté à identifier des documents en rapport avec notre travail. Il s'agit de « Réflexion sur les distorsions morphosyntaxiques dans des productions en technique d'expression écrite chez des élèves en terminale de la commune de Yopougon » (Kossonou, 2016) et de « De la phrase simple à la phrase complexe : analyse de problèmes de construction

chez des apprenants en fin de premier cycle du secondaire » (Kouffé, 2016). Afin de montrer que les erreurs de constructions de phrases complexes sont consécutives à des interférences avec les langues locales, nous avons eu recours à l'article de Kra (2016) « Le relateur *lè* en Koulango : Etude de quelques rôles syntaxiques ».

3. Quelques erreurs liées à la construction de la phrase complexe dans des productions écrites d'élèves

Une phrase est dite complexe lorsqu'elle contient plus d'un verbe conjugué. De plus, les propositions qui la composent sont toujours reliées par des procédés morphosyntaxiques tels que la juxtaposition, la coordination et la subordination. Nous constatons que des apprenants font des erreurs dans la réalisation des phrases complexes en français. Les erreurs sont perçues à deux niveaux : erreurs dues à la connaissance imparfaite des règles de construction de phrases complexes en français et erreurs interférentielles consécutives à l'emploi, en français, des structures syntaxiques des langues locales.

3.1. Erreurs dues à la méconnaissance des règles de construction de phrases complexes en français

Les erreurs commises par les apprenants dans la construction de phrases complexes en français se répartissent en divers points :

- Emploi erroné de connecteurs logiques et de conjonction de subordination en début de phrases

En grammaire, des mots permettent d'unir deux phrases, une proposition indépendante et une proposition subordonnée ou deux éléments de même fonction syntaxique et de même nature grammaticale. Les conjonctions de subordination établissent une hiérarchie entre les éléments coordonnés tandis que les connecteurs logiques réunissent des éléments de même niveau syntaxique. Ils ont une place fixe et se situent généralement entre les éléments qu'ils sont chargés d'unir. De plus, ils ne peuvent, en se juxtaposant, se combiner entre eux. Les liens logiques et de subordination ont un emploi erroné dans des copies d'élèves comme le montrent les phrases suivantes :

(1) « **Car** papa a acheté un vélo j'ai eu mon BEPC »

(2) « **Mais** l'homme nait bon et c'est la société qui le transforme »

Ces extraits de phrases montrent que la règle, qui consiste à placer les connecteurs logiques « car » et « mais » entre les éléments qu'ils doivent unir, n'est pas respectée. Ils sont plutôt situés en début de phrase comme le prouvent les exemples (1) et (2).

- Ellipse de connecteurs logiques et de la conjonction de subordination

L'omission, de connecteurs logiques et de conjonctions de subordination, peut constituer une des stratégies des apprenants dans la construction des phrases complexes. Le phénomène altère la compréhension des phrases. Quelques exemples extraits de copies d'élèves l'illustrent :

- (3) « M. Nouffé a impressionné les élèves ont aimé »
- (4) « Il pleut fait froid »
- (5) « Mariam et Marie se sentent bien jouent ensemble à la balle »
- (6) « Il pleut fait froid »
- (7) « Il chantait dansait au Plateau »
- (8) « Je vais à la maison j'ai faim »
- (9) « Il chante une bonne chanson danse »
- (10) « Je suis noir fier »

- Confusion dans l'emploi des connecteurs logiques et conjonctions de subordination

Dans certaines phrases, on observe la présence de connecteurs logiques dont l'emploi est confus si bien que leur usage rend incompréhensible le sens de la phrase. Voici quelques exemples de réalisation des phrases complexes par des apprenants :

- (11) « Le professeur de français est fort **mais** il enseigne bien »
- (12) « Je ris **ainsi** je suis en bonne santé »
- (13) « Je serai infirmier **en effet** je soignerai les malades »
- (14) « Parce que nous avons notre BEPC **donc** nous sommes intelligents »
- (15) « **Si bien que** je suis grand je suis fort »

- Conjugaison erronée après la conjonction « que »

En grammaire française le subordonnant « Que » introduit une clause subordonnante qui se conjugue au subjonctif, respectivement présent ou passé dans une phrase complexe. En outre, il sert à introduire une clause subordonnée causée ou déclenchée (employant un sujet distinct) qui se conjugue à l'indicatif (le plus souvent au futur simple ou antérieur) ou au conditionnel (présent ou passé).

Dans des productions écrites, les apprenants conservent le mode indicatif pour la conjugaison des verbes après l'emploi de la conjonction « que » comme l'indiquent les phrases suivantes :

- (16) « Les professeurs de français doivent être bien *pour que* nous *soyons* motivés. »
- (17) « Il faut faire le sport *pour que* nous *devenons* solides. »
- (18) « Pour être meilleur, il faut *que* vous *évitez* la tricherie. »
- (19) « *A moins que* nous *demeurons* dans l'ignorance, le courage est le seul facteur de réussite. »
- (20) « Il serait mieux *que* vous *fâites* comme moi pour être parmi les meilleurs. »
- (21) « *Pour que* je *fais* la seconde C je dois étudier les maths. »

3.2. Erreurs interférentielles

Les sociocognitivistes accordent une importance à la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue seconde. Selon cette perspective, la langue maternelle façonne le cadre conceptuel et référentiel dans lequel la langue seconde se développe et fournit une source d'analogies sur lesquelles les solutions à des problèmes de communication et d'apprentissage peuvent se construire (P. Griggs, 2007 :89). Dans le même ordre d'idées, V. Castelloti (2001) a montré également que la langue maternelle pourrait être un appui à l'apprentissage de la langue seconde au lieu d'être un obstacle. N. J. Kouadio (1999) a relevé aussi que les expressions et les phrases utilisées par les élèves en langue 2 (français) ne sont que des calques d'expressions et de phrases en langue 1 (baoulé).

Dans des productions orales d'apprenants, le morphème « LA » établit un lien de subordination entre des propositions. Il faut se fier au substrat africain d'un français sensiblement identique au français standard dont les locuteurs se servent pour communiquer entre eux. Le phénomène a été étudié par J. M. Tapé (2016). Dans son étude, l'auteur indique que le subordonnant *LA* est analysable aussi bien sur les plans syntaxique et sémantique. Au niveau syntaxique, *LA*

n'introduit que des propositions circonstancielles. Nous avons quelques exemples où *LA* se comporte comme un subordonnant de conséquence :

- (22) « Les enseignants nous disent toujours d'apprendre nos leçons *LA* nous aurons de bonnes notes en classe ».
- (23) « Moi je veux que le professeur de français fasse bien son cours *LA* nous tous on sera forts dans sa matière.
- (24) « Demain, il va aller régulariser votre situation *LA* chacun de vous va avoir un peu un peu »

Au niveau sémantique, J. M. Tapé (idem : 451) note :

LA, utilisé comme conjonction de subordination, peut relier deux propositions ayant la même valeur sémantique. Il établit une relation de subordination qui dévoilent des valeurs d'appétition : intégrative et percontative.

La subordonnée est intégrative lorsque le sens de la subordonnée est intégré dans l'ensemble phrastique comme l'indiquent les exemples suivants en français parlé de Côte d'Ivoire. Nous précisons que les exemples sont ceux de J. M. Tapé (op. cit : 451) :

- (25) « Papa, il faut faire ma clé, *LA* comme ça le jour où vous serez pas là, je vais moi-même ouvrir la porte »
- (26) « Il faut mettre l'accent sur l'apprentissage de l'outil informatique dans la formation, *LA* quand la personne est sur le terrain, elle pourra l'utiliser aisément »

En (25), la proposition subordonnée introduite par *LA* rend compte du processus d'autonomisation du locuteur alors qu'en (26), elle met en lumière la qualité de la formation.

Dans un autre contexte, le sens de la subordonnée introduite par *LA* n'est qu'à titre notionnel. Il s'agit de la subordonnée percontative comme mis en exergue par ces exemples de J. M. Tapé (ibidem, 452) :

- (27) « Je vais t'envoyer le nombre de boites par sms *LA* on va faire le point plus tard »
- (28) Je te demande tu es où ça ? *LA* je vais descendre »

Dans les exemples précités, la subordonnée est percontative puisqu'en (27) elle renseigne sur le moment de l'action et en (28) elle interroge sur le lieu.

La syntaxe du français de Côte d'Ivoire est basée sur celles des langues locales ivoiriennes. Les erreurs morphosyntaxiques sont dues aux interférences entre français et langues maternelles ivoiriennes. Les manifestations syntaxiques de « *LA* » comme subordonnant dans les productions orales chez les élèves ivoiriens pourraient trouver leur source dans l'emploi de certains morphèmes issus des langues locales ivoiriennes dont le morphème « **lɛ** » en koulango (langue kwa de Côte d'Ivoire). K. A. E. Kra (2016 : 233-236) donne un aperçu du comportement

morphosyntaxique de « **lɛ** » en tant que subordonnant en koulango, dont nous proposons un extrait :

Le morphème **lɛ** établit une relation entre des unités linguistiques plus grandes que les noms et les pronoms ; c'est le cas des énoncés. Ici, l'énoncé est perçu au sens strict, c'est-à-dire une unité de la taille d'une proposition. Le relateur **lɛ** rattache les propositions dans une relation de subordination. La conjonction de subordination définit la relation entre des propositions de rangs différents ; en général, entre une proposition principale et une proposition subordonnée. Dans le repérage, la proposition principale renvoie au terme *repère* tandis que la proposition subordonnée représente le terme *repéré*. Le relateur **lɛ** utilisé comme conjonction de subordination permet d'exprimer les valeurs : temporelle, consécutive et causale.

- La valeur temporelle

La valeur temporelle est exprimée lorsque les deux procès liés par le morphème **lɛ** se réalisent l'un à la suite de l'autre. Ici, c'est l'ordre chronologique qui est mis en relief. En (30), l'énoncé est constitué de deux procès (le procès comme état ou action exprimé par le verbe) : P1 et P2. Dans l'exemple (31), le procès P1 (3) se réalise toujours avant le procès P2 (4). Dans cet énoncé (29), les actions se répètent et sont effectuées dans l'ordre P2 à la suite de P1.

(29)	mɔ	háà	dí	lɛ	hɔ́	gú
	mɔ	hɔ+a	du	lɛ	hɔ+hɔ	gu
	quand	il (ani.)+Hab.	manger	et	il (ina.)+Inac.	sortir

Quand il mange, ça sort.

(30)	Procès 1 (P1)	háà	dí
		hɔ+a	du
		il (ani.)+Hab.	manger

Il mange.

(31)	Procès 2 (P2)	hɔ́	gú
		hɔ+hɔ	gu
		il (ina.)+Inac.	sortir

ça sort.

il (ani.) Acc. +voir son papier Déf.

Il est admis à son examen.

La conjonction de subordination (consécutives) précise un repérage entre :

- la proposition principale **hò jī** « *Il est venu* » (le repéré) et

- la proposition subordonnée (conséquence) **hò jí b́ tógó rè** « *Il est admis à son examen* » (le repère).

On peut retenir aussi que la conjonction consécutive est introduite par le marqueur **mó** « si » du fictif.

- La valeur causale

Le connecteur **lè** traduit un rapport de causalité entre les deux procès qu'il lie. L'on a le procès cause (PC) et le procès effet (PE). Pour la construction syntaxique et sémantique de la causalité, outre le morphème **lè**, la langue recourt à l'expression de la négation. Aussi, le PE est-il placé avant le PC selon le schème suivant : PE+lè+PC.

(36)a **bíj ní hò úí jígá**
 bíj ní hò úí jígá
 enfant Déf. Inac. pleure rien
 L'enfant pleure...

(37)b **lè í b̀ bá b́ táák̀**
 lè í b̀ H+ba b́ taak̀
 êtr Nég. ils/on Acc. +taper sa tête
 e (ani.)
 ... parce qu'on lui a porté un coup à la tête.

(38) Procès effet (PE) **bíj ní hò úí**
 bíj ní hò úí
 enfant Déf. Inac. pleurer
 L'enfant pleure

(39) Procès cause (PC)	b̀̀	b́́	b́́ táák̀̀
	b̀̀	H+ba	b̀̀ taako
	ils/on (ani.)	Acc. +taper	sa tête
	On a tapé sur sa tête		

La conjonction de subordination (cause) indique un repérage entre :

- la proposition principale **b́́́́ ní h̀̀̀ ń́́** « *L'enfant pleure* » (le repéré) et

- la proposition subordonnée (cause) **b̀̀ b́́ b́́ táák̀̀** « *On a tapé sur sa tête* » (le repère).

Les fonctions de repérage sont manifestes dans les constructions à valeur temporelle, consécutive et causale. L'ordre structurel des propositions reste le même pour tous les cas identifiés : à savoir que **l̀̀** clos la proposition principale (PP) et introduit la proposition subordonnée (PS) comme suit : PP + **l̀̀** PS.

Les erreurs constatées dans la construction de phrases complexes en français écrit et parlé de Côte d'Ivoire sont le fait d'interférences entre la langue française et les langues locales ivoiriennes comme le koulango.

Conclusion

Dans le processus d'apprentissage de la langue française, des erreurs peuvent apparaître comme ceux que l'on détecte chez les jeunes élèves ivoiriens. Le fait est présent, par exemple, en français où ceux-ci rencontrent des difficultés à mettre en pratique les règles morphosyntaxiques dans la construction des phrases complexes. La raison essentielle est la situation sociolinguistique de la Côte d'Ivoire où les apprenants doivent faire face à une pluralité de langues maternelles, dont aucune n'a réussi à s'imposer comme langue officielle. En outre, il est observé la naissance d'une norme endogène de français fruit de l'appropriation de la langue par les locuteurs dont les manifestations syntaxiques contribuent à renforcer le sentiment d'insécurité linguistique chez les élèves ivoiriens.

Bibliographie

CASTELLOTI, V, 2001 : *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé International.

- CORDER, S. P., 1980 : « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs » in *Langages* n°57, 14e année.
- CORDER, S. P., 1967 : « The significance of learner's error. International Review of Applied Linguistics » in *Language Teaching*.
- GRIGGS, P., 2007 : « Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères » dans *Langue et parole*, Paris, l'Harmattan.
- HACQUARD-TAYLOR, C., 2014 : « L'apprentissage du français langue seconde : les erreurs interlangues chez des élèves en classe d'immersion précoce au Nouveau Brunswick » dans *Linguistique*.
- HALTE, J-F, 1990 : *La didactique du français*, collection « Que sais-je ? », Paris ; P.U.F
- KOUADIO, N. J, 1999 : « Interférences de la langue maternelle sur le français : phraséologie et confusions de sens dans l'emploi des unités lexicales chez les élèves Baoulé », in S. LAFAGE, S. et QUEFELEC, A., *Le Français en Afrique*, Revue du Réseau des Observatoires du Français contemporain en Afrique, n° 13, Paris, Didier-Érudition.
- KOUFFE, Y. P. S., 2016 : « De la phrase simple à la phrase complexe : Analyse de problèmes de construction chez des apprenants en fin de cycle du secondaire », *mémoire de master*, Département des Sciences du Langage, Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody, Abidjan.
- KOSSONOU, Y. M., 2016 : « Réflexion sur les distorsions morphosyntaxiques dans des productions techniques d'expression écrite : cas des élèves de terminale de Yopougon », *mémoire de master*, Département des Sciences du Langage, Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody, Abidjan.
- KRA, K. A. E., 2016 : « Le relateur le en koulango : étude de quelques rôles syntaxiques » dans *Cheminelements Linguistiques : Mélanges en hommage à N'Guessan Jérémie KOUADIO*, Editions Universitaires Européennes, Allemagne.
- PORQUIER, R., 1977 : « L'analyse des erreurs. Problèmes et perspective » dans *Études de Linguistique Appliquée*, 25.
- TAPE, J. M., 2016 : « Là en tant que subordonnant en français parlé de Côte d'Ivoire » dans *Lɔŋgbowu*, Revue des Lettres, Langues et Sciences de l'Homme et de la Société, N° 002, Université de Kara, Togo

**ECRITURE PHRASTIQUE ET EXPRESSION
HYPERBOLIQUE DANS « L'APPEL DES ARENES »
D'AMINATA SOW FALL**

KOFFI Niangoran Germain (*Assistant*)

Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC)

Email : elichebakof@yahoo.fr

INTRODUCTION

Aminata Sow Fall, romancière sénégalaise, fait partie du groupe de prosateurs issus du roman négro-africain intégral.³⁹ Son écriture se singularise, ainsi, par une rupture perceptible à bien des égards. En effet, la volonté affichée de l'écrivaine de sortir des sentiers battus se matérialisera aussi bien dans la forme que dans le fond de ses œuvres. Aussi assistons-nous à une création romanesque saturée de «l'Africanité» où les œuvres produites exploitent suffisamment le patrimoine africain. Pour les tenants de cette écriture novatrice, la création d'une œuvre littéraire comme le roman s'inspire toujours d'éléments constitutifs appartenant au milieu de l'auteur. De ce cadre se

³⁹ L'expression 'Roman négro-africain intégral' ou 'Nouveau roman africain' est tirée du cours « Culture et création romanesque : L'exemple du roman africain » du professeur Kouamé Kouamé.

construit le contexte situationnel qui n'est rien d'autre que « *l'ensemble des conditions naturelles, sociales et culturelles dans lesquelles se situe un énoncé, un discours* ». ⁴⁰ Dès lors, le discours romanesque qui découle de ce cadre référentiel se charge de divers éléments dont la langue qui est perçue comme une institution sociale spécifique. Elle se définit d'ailleurs comme « *un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires adoptées par le corps social, pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus* » ⁴¹. A travers le sujet : « **Écriture phrastique et expression hyperbolique dans *L'appel des arènes* d'Aminata Sow Fall** », nous nous proposons d'étudier l'une des caractéristiques linguistiques de la romancière ; à savoir, les modalités d'expression de l'hyperbole. Comment l'hyperbole apparaît-elle alors dans le roman de l'auteur ? En d'autres termes, en quoi l'expression hyperbolique constitue-t-elle une particularité linguistique dans le roman de l'auteur ? Quelle signification peut-on donner à ce style d'écriture ? A notre avis, l'écriture de la romancière sénégalaise semble se distinguer par la convocation de certaines formes d'expression caractéristiques de la littérature traditionnelle orale dans les procédés narratifs du roman. Ainsi, dans une démarche descriptive, notre réflexion portera d'abord sur les moyens grammaticaux et linguistiques d'expression hyperbolique, puis sur les figures de style à valeur hyperbolique avant d'évoquer quelques raisons justificatives de l'écriture phrastique de l'auteur.

I- Les moyens grammaticaux et linguistiques d'expression de l'hyperbole dans *L'appel des arènes*

L'hyperbole, de manière générale, est un procédé d'écriture qui consiste à mettre en relief une idée. Selon Jean Dubois, cette idée peut se traduire par « *l'emploi d'une expression qui va au-delà de la pensée* ». ⁴² Elle désigne aussi tout emploi excessif de mot, et l'ensemble des modalités discursives à visée dithyrambique. En d'autres termes, l'hyperbole décuple le procès de vérité de ce qui fait l'objet du discours ; en somme, on y note l'exagération. Ainsi définie, l'hyperbole procède de la parole quand l'on considère la dichotomie saussurienne langue/parole. En effet, pour le linguiste Ferdinand de Saussure, la parole est un « *acte de liberté et d'intelligence* » ⁴³ ou encore « *la partie individuelle du langage* » ⁴⁴. En substance, la parole s'affirme dans le domaine de la liberté, de la fantaisie et de la diversité. Dans une production littéraire, l'hyperbole peut se présenter sous différentes formes dont deux sont perceptibles dans le roman à l'étude. Ces formes d'expression hyperbolique sont : les formes lexicales et les formes résultant de constructions syntaxiques.

⁴⁰ Jean Dubois et alii, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse-Bordas/HER, 2001, p.116

⁴¹ Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1984, p.25

⁴² Jean Dubois et alii, *Dictionnaire de linguistique*, *Op.cit*, p. 235

⁴³ Ibidem, p.346

⁴⁴ Idem

I-1 : *Les formes lexicales de l'hyperbole*

L'expression hyperbolique dans l'écriture phrastique d'Aminata Sow Fall est identifiable à travers la reprise de certains termes simples que l'on peut isoler. En effet, l'auteur décrit des actions ou présente des situations en les mettant en relief par un procédé de répétition des termes simples qu'il emploie. Ci-après quelques exemples illustratifs tirés du corpus.

1) « *Là-bas, aux arènes, la belle cadence du tam-tam s'étire jusqu'à Nalla, (...) Et Nalla se sent vibrer comme le tam-tam **fou, fou, fou** ; ...* ». P.8

Dans ce récit, l'auteur décrit l'attitude d'un petit garçon de douze ans (Nalla) attiré par la cadence du tam-tam qui lui parvenait des arènes. Cette description édifie en matière d'amplification. En effet, dans un procédé de répétition linéaire du mot '*fou*', le narrateur présente le petit garçon comme contrôlé par les chants et le rythme du tam-tam des arènes. Aussi déclare-t-il que ce dernier se mit à « *vibrer comme le tam-tam **fou, fou, fou*** ». Le triple emploi de l'adjectif qualificatif '*fou*' trahit la volonté de l'écrivaine de mettre en relief l'état d'âme de Nalla face au rythme cadencé du tam-tam qui lui parvenait des arènes.

Dans l'énoncé qui suit, l'auteur écrit,

2) « *Là-bas (dans le Saalum), s'étire un fleuve miroitant comme une lame d'argent, qui **coule, coule, coule**, et qui nous bénit à l'aube...* » P.25

Dans cette phrase, l'expression hyperbolique est mise en évidence à travers la description que le lutteur André fait de l'écoulement du fleuve dans le Saalum. Ainsi, la romancière emploie à trois reprises le présent de l'indicatif du verbe "couler" (*coule*) pour illustrer le débit régulier de l'eau.

Dans cet autre exemple, l'auteur du roman traduit l'ampleur de la scène des pleurs de Diattou. Il le fait dans la phrase ci-après.

3) « *Diattou s'est cachée dans la salle d'eau pour **pleurer, pleurer, pleurer*** ». P.10

La douleur qui étreint la mère de Nalla, à l'idée d'échouer dans le modèle d'éducation qu'elle entend inculquer à son fils unique, la pousse à pleurer sans arrêt. Ici, l'action est mise en relief par la répétition linéaire du verbe '*pleurer*' qui apparaît dans le syntagme verbal « *pleurer, pleurer, pleurer* ».

Un autre exemple de répétition linéaire de mots pour exprimer l'hyperbole est identifiable dans l'énoncé ci-après.

4) « *Kani avait maîtrisé l'incendie de son cœur (...) Le lendemain, (...) à l'heure où les enfants vont à l'école (...) Kani sortit le martinet dissimilé dans son boubou (...) Elle*

avait **frappé, frappé, frappé**. Les cris de Birama avaient immobilisé les passants et vidé les maisons du voisinage ». PP. 58-59

Dans cet exemple, le narrateur relate une scène de châtement corporel que Kani, la mère de Birama, administra à son petit garçon pour lui avoir désobéi. La sévère correction de la mère en colère est rapportée dans la phrase « *Elle avait frappé, frappé, frappé* ». Le triple emploi du participe passé « *frappé* » traduit à la fois la violence et la durée du châtement infligé au petit garçon.

En définitive, l'hyperbole lexicale se laisse voir dans le roman de l'auteur sous la forme de répétition linéaire de verbes à l'infinitif (*pleurer*), sous une forme fléchie (*coule*) ou accomplie (*frappé*) ; mais aussi par la répétition de l'adjectif qualificatif (*fou*). Dans cette forme d'expression hyperbolique, l'écrivaine omet volontairement d'explicitier le lien de coordination supposé entre les mots pour décrire les actions. Notamment l'emploi supposé de la conjonction de coordination '*et*' qui précède le dernier élément de l'énumération.⁴⁵ Ce faisant, elle adopte l'asyndète comme moyen linguistique dans sa structure phrastique pour exprimer l'hyperbole. Une autre forme d'expression hyperbolique se perçoit aussi dans le roman de l'auteur ; il s'agit des constructions syntaxiques.

I-2 : Les constructions syntaxiques

La romancière adopte une nouvelle forme d'expression de l'hyperbole pour traduire l'amplification d'une autre scène des pleurs. Il s'agit des pleurs de Siga Ndiagne. Le narrateur relate l'histoire d'une jeune fille orpheline de père et de mère qui vient de perdre encore son unique frère. L'ampleur de sa douleur se mesure à la quantité des larmes qu'elle a versées. L'énoncé qui suit en est la parfaite illustration.

5) « *Elle parcourut la forêt en chantant (...) Lorsqu'elle fut arrivée à l'endroit où se trouve ce ruisseau, une voix lui répondit (...) « Elle **pleura des jours et des jours**. Ses larmes étaient si abondantes qu'elles se transformèrent en ruisseau. Siga Ndiagne plongea alors dans le ruisseau et on ne la revit plus jamais (...)* ». P.70

Cette histoire tragique révèle encore la démesure d'Aminata Sow Fall dans la description de l'action. En effet, la jeune Siga Ndiagne informée de la disparition de son unique frère est inconsolable. Alors, elle « *pleura des jours et des jours* » et versa une très grande quantité de larmes. Ces larmes furent « *si abondantes qu'elles se transformèrent en ruisseau* », un ruisseau qui finalement emporta la jeune fille désespérée. Contrairement aux cas d'emploi répétitif de termes sans conjonction de coordination déjà relevés, ici, dans l'expression « *des jours et des jours* », qui décuple le procès, la conjonction '*et*' assure la coordination des syntagmes nominaux « *des*

⁴⁵ Selon Grevisse (*Le bon usage*, p.1454), en général, dans une énumération, lorsque la conjonction '*et*' coordonne plus de deux éléments, elle se place seulement devant le dernier élément de la série.

jours ». Il y a donc syndèse ou syndète dans la structure de la phrase par la présence de la conjonction ‘et’.

Hormis les moyens grammaticaux et linguistiques relevés dans les tournures hyperboliques précédemment inventoriés, l'écrivaine procède à l'usage de certaines figures de style pour amplifier les actions décrites ou des situations présentées dans son roman.

II- Les figures de style à valeur hyperbolique

Dans la logique de mettre en relief les actions qu'elle décrit, la romancière emploie des figures de sens ou de construction qui apparaissent à travers les énoncés ci-après,

6) « Là-bas, aux arènes, la belle cadence du tam-tam s'étire jusqu'à Nalla, pénètre en Nalla emplit Nalla d'une douce émotion, occupe tout l'être de Nalla qui en ce moment entend, comme s'il était aux arènes les accents mélodieux des cantatrices (...) Et Nalla se sent vibrer comme le tam-tam **fou, fou, fou** ; comme les cantatrices éperonnées par la beauté enivrante de l'atmosphère ; comme les feuilles de fromager qui tournoient frénétiquement au rythme de l'harmattan » P.8

Dans ces phrases, la stratégie narrative de l'auteur ne manque pas d'intérêt. En effet, par un procédé de gradation, puis de comparaison, il fait vivre au lecteur la cadence du tam-tam qui, des arènes, parvient au jeune garçon. Aussi écrit-il que ce son rythmé « s'étire jusqu'à Nalla », le transporte jusqu'aux arènes, puis le « pénètre », l'« emplit » avant d'occuper « tout l'être de Nalla ». Alors subjugué, et littéralement en extase, le petit garçon perd le contrôle de son corps pour « vibrer comme le tam-tam **fou, fou, fou** ».

Les procédés de gradation, de comparaison auxquels s'ajoute la métaphore sont encore utilisés comme des moyens d'expression de l'hyperbole dans certaines phrases. La métaphore est un procédé de création lexicale et de style. Elle se définit comme « l'emploi de tout terme auquel on en substitue un autre qui lui est assimilé après la suppression des mots introduisant la comparaison ».⁴⁶ En général, elle permet l'identification de l'objet évoqué à l'objet repère par suppression de l'adverbe ‘comme’. Les exemples suivants l'illustrent bien.

7) « Malaw, c'est **un hercule** ; c'est **le plus fort** des lutteurs. On l'appelle le « **Lion du Kajoor** ». Il est **fort, très fort, fort comme un lion**, avec l'auguste masse et la dignité du lion ». P.20

⁴⁶ Jean Dubois et alii, *Dictionnaire de linguistique*, Op.cit. , p.302

8) « *Kani avait maîtrisé l'incendie de son cœur (...) Son sang bouillonna toute la nuit. Le lendemain, elle avait guetté Diattou à l'heure où les enfants vont à l'école (...) Kani sortit le martinet dissimilé dans son boubou (...) Elle avait **frappé, frappé, frappé**. Les cris de Birama avaient immobilisé les passants et vidé les maisons du voisinage* ». PP. 58-59

La description de Malaw dans la phrase 7 ne laisse personne indifférent. Sa musculature et sa force sont hors du commun. Aussi, pour l'auteur, Malaw est-il « *hercule* » puis « *Lion* » eu égard à ses atouts légendaires qui forcent le respect et l'admiration. « *Il est fort* ». Cette qualification est intensifiée par l'adverbe « *très* », et fait de Malaw un lutteur « *très fort* ». Au surplus, la force de Malaw est semblable à celle du lion, ici traduit dans le syntagme adjectival (Malaw) « *fort comme un lion* ».

En ce qui concerne la phrase 8, la colère de Kani et ses effets sont aussi présentés en des termes dont l'expressivité est remarquable. En effet, le petit Birama est expulsé par Diattou de chez elle. Sa mère Kani, mécontente se met en colère. La colère qui l'anime est si vive et si dévastatrice qu'elle est assimilée à un incendie déclaré dans son cœur. Cet état se révèle dans l'expression « *l'incendie de son cœur* » employée par le narrateur. Ce sentiment de colère a d'ailleurs perduré et a affecté le sang de dame Kani au point de le rendre semblable à un volcan prêt à cracher. L'expression « *son sang bouillonna toute la nuit* » en est l'illustration. La conséquence de cette ardente colère est prévisible : le petit Birama en fera les frais le lendemain. Il fut « *frappé, frappé, frappé* ». D'ailleurs, l'acte de Kani ne laissera personne indifférent. Le spectacle a attiré de très grandes foules au point même que les maisons ont été vidées de leurs habitants. La phrase « *les cris de Birama avaient immobilisé les passants et vidé les maisons du voisinage* » traduit bien la portée hyperbolique de la scène évoquée.

D'ailleurs l'enfant ne survivra pas à cette correction. Et dans la logique du grossissement des faits, l'isolement de Diattou et de son mari Ndiogou est comparé à une « *prison* ». Les pierres et les invectives qui leur sont lancées se quantifient en « *pluies* ». Ces hyperboles apparaissent dans les phrases suivantes,

9) « *Et l'ère de prison commença. Après les funérailles de Birama, invectives et pluies de pierres régulières sur ces « toubabs Njallxaar»⁴⁷ qui sont en réalité que des « dëmm* ». P.60

Comme l'on peut le constater au travers des exemples sus cités, l'expression hyperbolique se présente dans la structure phrastique d'Aminata Sow Fall à travers différentes formes. L'auteur amplifie des actions ou des scènes par le procédé de répétition linéaire du verbe qui rend compte de l'action ou de l'adjectif qualificatif qui

⁴⁷« *Toubabs Njallxaar* » et « *dëmm* » sont des mots wolofs qui signifient, selon l'auteur, respectivement « faux blancs » et « sorciers mangeurs d'âmes »

la détermine. Il omet volontairement, par ce procédé, l'emploi supposé de toute conjonction de coordination et adopte ainsi l'asyndète dans la syntaxe de ses phrases. Les exemples illustratifs sont contenus respectivement dans les groupes de phrases (1, 2, 3,4). Dans la phrase 5, l'hyperbole est exprimée dans une de figure de construction, dite syndèse, qui admet la coordination des syntagmes qui décuplent le procès par la présence de la conjonction 'et'. L'hyperbole est encore perceptible dans l'usage de la métaphore, des procédés de gradation et de comparaison contenus dans les phrases (6, 7,8, 9). Par cette diversité dans la stratégie discursive d'expression de l'hyperbole, quelle signification peut-on évoquer de l'écriture romanesque d'Aminata Sow Fall ?

III- Signification des formes d'expression hyperbolique d'Aminata Sow Fall

Toute œuvre littéraire, comme le roman, se construit en construisant son contexte. Or, le contexte africain est caractérisé par le fait que la littérature orale est toujours vivante dans la société à travers l'éducation. Ainsi, la présence des formes culturelles d'expression de l'oralité dans le roman doit être un facteur d'interprétation des œuvres africaines. En conséquence, Locha Mateso⁴⁸ prône une approche linguistique et intertextuelle qui examine la survivance de la tradition dans la littérature moderne africaine. A cet effet, il affirme que « *Le travail du critique consiste à faire ressortir la continuité relative du discours traditionnel oral au discours écrit...* » Une telle approche est pertinente dans la mesure où la pratique de l'écriture dans une langue qui n'est pas celle du substrat engendre une expression littéraire ambivalente. Cette assertion corrobore la pensée d'un critique selon laquelle « *l'univers africain reste encore très proche des mythes qui renforcent la littérature orale* ». ⁴⁹ Dès lors, en considération du cadre spatio-temporel de l'œuvre à l'étude, l'auteur semble restituer un aspect de la tradition sénégalaise. A cet effet, en évoquant sa perception de la création littéraire, la romancière déclare :

« *J'ai pensé que l'on devait pouvoir créer une littérature qui reflète simplement notre manière d'être, qui soit un miroir de notre âme et de notre culture... je me suis mise à écrire en prenant comme modèle la société dans laquelle je vivais. Je m'inspire d'abord de ce que j'observe et de ce que j'entends raconter autour de moi. C'est le point de départ et le reste, je l'imagine (...)* ». ⁵⁰

En déclinant ainsi sa vision de la création littéraire, la romancière semble renforcer l'idée de Makouta Mboukou⁵¹ qui révèle que des genres de la littérature traditionnelle

⁴⁸ Locha Mateso, *La littérature africaine et sa critique*, Paris, Karthala, 1986, pp.339-340

⁴⁹ Kesteloot et Dieng, *Les Epopées d'Afrique noire*, Paris, Karthala, 1997, p.17

⁵⁰ Françoise Pfaff « Aminata Sow Fall : l'écriture au féminin », in *Notre librairie*, Op.cit., P.136

⁵¹ Makouta Mboukou, J.P., *Introduction à l'étude du roman négro-africain de langue française*, Dakar, NEA, 1980, p.154

orale comme les proverbes, les dictons, les chansons constituent le fondement de la pensée africaine. Ainsi, les écrivains les retrouvent spontanément, soit en les recréant, soit en les transcrivant d'après le fond traditionnel. Pour sa part, Aminata Sow Fall laisse apparaître dans son œuvre quelques traits caractéristiques de la structure narrative du conte africain.

En effet, selon Denise Paulme⁵², les contes africains s'élaborent selon une structure qui prend en compte une situation initiale de manque. Elle est engendrée par la famine, la pauvreté, la solitude ou une calamité de toute nature... En outre, le conte africain se singularise par des procédés énonciatifs que sont les formules liminaires et clausulaires. Le schéma oral est marqué par la répétition des actions et des événements. Quant au merveilleux, il tient dans le non-lieu et l'irréel, et cela ne manque pas d'intérêt dans le conte africain. Pour Mohamadou Kane,

*« Le conte est le genre littéraire qui pratique au mieux la technique du mélange des genres. En fait, au cours de la narration d'un conte, le récit et le chant, la musique et le jeu du conteur s'entremêlent harmonieusement. L'histoire, la légende et la poésie sont exécutées par le conteur traditionnel ».*⁵³

Dans le roman de l'auteur, plusieurs passages laissent percevoir quelques-unes des caractéristiques sus-énoncées. C'est le cas de l'histoire des deux orphelins (pp. 69-70). Elle commence par la formule liminaire « *Il y a longtemps très longtemps* » et se poursuit avec la situation initiale de manque, ici marquée par la situation sociale empreinte de précarité de ces orphelins. En effet, « *(Ils) vivaient dans la forêt ; ils se nourrissaient du gibier que le frère allait chasser* ». En outre, le narrateur mêle au récit le chant mélancolique de la sœur désespérée à la recherche de son frère disparu : « *Elle entreprit d'aller à sa recherche. Elle parcourut la forêt en chantant :*

Solitude ô Solitude

J'ai perdu le sourire de ma mère

Solitude ô Solitude

J'ai perdu la tendresse de mon père

Solitude ô Solitude

Siga Ndiaye verra-t-elle son frère ?... »

Le merveilleux se perçoit dans ce récit à travers la voix qui s'est fait entendre au bord du ruisseau en réponse au chant de la petite orpheline en ces termes « *Solitude ô*

⁵² Denise Paulme, « Morphologie du conte » in *Cahier d'études africaines*, volume XII, 1972

⁵³ Mohamadou Kané, « *Sur les formes traditionnelles du roman africain* », in *Revue de littérature comparée*, n°3 et 4, Juillet-Décembre, 1974, p.566

Solitude... Pour l'enfant qui n'avait plus de mère... Pour l'enfant qui n'avait plus de père... Car Siga Ndiaye n'a plus de frère ». Le merveilleux apparaît aussi dans la fin du récit où l'irréel s'exprime par l'amplification des événements, précisément les pleurs de la jeune fille et les conséquences qui en découleront. En effet, «*Elle pleura des jours et des jours. Ses larmes étaient si abondantes qu'elles se transformèrent en ruisseau. Siga Ndiagne plongea alors dans le ruisseau et on ne la revit plus jamais (...)* ». P.70. Le merveilleux est encore présent dans le portrait physique du lutteur Malaw et la description de sa force. La masse corporelle de l'homme est impressionnante et sa force exceptionnelle, voire surnaturelle : «*Malaw, c'est un hercule ; c'est le plus fort des lutteurs* ». Sa force est d'ailleurs comparable à celle du lion «*Il est fort, très fort, fort comme un lion*». Le personnage est d'ailleurs surnommé le «*Lion du Kajoor* ». P.20

L'autre caractéristique du conte qui est perceptible dans le roman de l'auteur, c'est la répétition des actions qui contribue à "grossir" les faits décrits dans la narration. Elle se présente à travers l'emploi répétitif des verbes d'action. A titre illustratif les exemples de scènes décrites ci-après :

La romancière rapporte la scène relative aux pleurs de Diattou dus à la douleur qui l'étreint dans le triple emploi du verbe "pleurer". Cela est exprimé dans la phrase : «*Diattou s'est cachée dans la salle d'eau pour pleurer, pleurer, pleurer* ». P.10

L'écoulement de l'eau du fleuve dans le Saalum est décrit aussi par l'emploi à trois reprises du verbe "couler" ; comme présent dans la phrase «*Là-bas (dans le Saalum), s'étire un fleuve..., qui coule, coule, coule, ...* » P.25

La violente et continue correction corporelle que Kani a administrée à son petit garçon Birama est manifeste à travers l'emploi répétitif du participe passé "frappé". L'action est décrite dans la phrase «*Elle avait frappé, frappé, frappé* ». P.59

CONCLUSION

L'étude de l'expression hyperbolique dans le roman *L'appel des arènes* d'Aminata Sow Fall ne manque pas d'intérêt. Deux formes d'expression de l'hyperbole ont été relevées. Il s'agit des moyens grammaticaux et linguistiques d'expression hyperbolique et les figures de style à valeur hyperbolique. L'analyse de ces différentes modalités d'expression hyperbolique a permis de passer en revue les formes lexicales de l'hyperbole, les constructions syntaxiques ainsi que quelques figures de construction et de sens. Ce sont plus précisément les procédés de gradation, de comparaison et de la métaphore dont s'est servie l'écrivaine pour mettre en relief les actions décrites ou les situations présentées dans des scènes.

Ce style d'écriture de la romancière laisse apparaître les marques de la survivance des formes d'expression caractéristiques de la littérature orale ; plus précisément le conte africain à travers ses procédés énonciatifs et son schéma oral auxquels s'intègre le merveilleux. Il s'agit donc d'une savante transposition des indices des genres de la littérature traditionnelle dans le discours du roman. L'on peut donc affirmer avec Médoune Guèye, qui déclare à propos de l'écriture romanesque d'Aminata Sow Fall, qu'« au niveau de la forme, elle (l'écrivaine) adapte dans ses romans des genres, des motifs, et des procédés narratifs qui sont inspirés de la littérature traditionnelle ». ⁵⁴ Dès lors, le roman d'Aminata Sow Fall se présente comme un mélange de genres littéraires qui traduit, en filigrane, le génie de l'auteur dans sa création romanesque.

BIBLIOGRAPHIE

I- CORPUS

Sow Fall (Aminata), *L'appel des arènes*, Abidjan, Dakar, Lomé, NEA, 1982.

II- OUVRAGES DE GRAMMAIRE ET DE LINGUISTIQUE

Grevisse (Maurice), *Le bon usage*, 11^{ème} édition, Paris, Duculot, 1980

Saussure (Ferdinand de), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1996

III- OUVRAGES CRITIQUES ET GENERAUX

Duchet (Claude), *Sociocritique*, Paris, Edition Nathan, 1976.

Guèye (Médoune), *Aninata Sow Fall, oralité et société dans l'œuvre romanesque*, Paris, L'Harmattan, 2005.

Kesteloot et Dieng, *Les épopées d'Afrique noire*, Paris, Karthala, 1997.

Mateso (Locha), *La littérature africaine et sa critique*, Paris, Karthala, 1986.

⁵⁴ Médoune Guèye, *Aminata Sow Fall, oralité, et société dans l'œuvre romanesque*, L'Harmattan, 2005, p.36

Mboutou (Makouta) et al, *Introduction à l'étude du roman négro-africain de langue française*, Dakar, NEA, 1980.

Mitterrand (Henri), *Le discours du roman*, Paris, PUF, 1980.

IV- ARTICLES - REVUES

Kane (Mohamadou), « *Sur les formes traditionnelles du roman africain* » in *Revue de littérature comparée*, n° 3 et 4, Juillet-Décembre, 1974.

Paulme (Denise), « *Morphologie du conte* » in *Cahier d'études africaines*, Volume XII, 1972.

Pfaff (Françoise), « *Aminata Sow Fall : l'écriture au féminin* » in *Notre librairie*, n° 91, 1985.

V- DICTIONNAIRE

Dubois (Jean) et alii, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse-Bordas/HER, 2001.

LES DIDASCALIES DANS LA STRUCTURATION DISCURSIVE DU TEXTE THEATRAL

Par KOUASSI Kouakou Roland
Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
Mail : kouassiroland1@yahoo.fr

Résumé

Le texte théâtral s'organise dans un parallélisme énonciatif et discursif vers un discours autre. Les didascalies, en effet, en tant que *modus* fonctionnent comme des éléments psychologiques subsidiaires, séparés du texte principal pris, lui, comme *dictum*. Toujours, dans une coexistence parallèle, ces didascalies font cohabiter conversation et environnement d'énonciation pour recadrer sémantiquement le discours. Cette caractéristique dichotomique du texte théâtral finit par le structurer pour mettre en place une syntaxe particulière qui réorganise conversations et didascalies, usant même de para-connexions logiques dans une vision du théâtre-lecture comme narration parallèle.

Mots-clés : texte théâtral, énonciation, structuration, para-connexion, dictum, modus, narration.

Abstract

The theatrical text is organized in an enunciative and discursive parallelism towards another discourse. The didascalies, in fact, as *modus* function as subsidiary psychological elements, separated from the main text taken as a *dictum*. Always, in a parallel coexistence, these didascalies make cohabite conversation and enunciation environment to reframe semantically the discourse. This dichotomous characteristic of the theatrical text ends up by structuring it to put in place a particular syntax that reorganizes conversations and didascalies, even using logical para-connections in a theater-reading vision as a parallel narrative.

Keywords: theatrical text, enunciation, structuration, para-connection, dictum, modus, narration.

Introduction

Le caractère accessoire¹ des didascalies dans le texte théâtral fait qu'elles sont négligées comme des rebuts. Selon Jean-Pierre Ryngaert (2014), dans le théâtre grec, elles étaient destinées aux interprètes. Dans le théâtre moderne, où l'on utilise aussi l'expression « indications scéniques », elles sont utiles au metteur en scène et aux acteurs pendant le travail de répétition, et aident le lecteur à comprendre et à imaginer l'action et les personnages. À comprendre le rôle des didascalies sur le lecteur, c'est-à-dire dans l'optique du théâtre lecture ou de la lecture-représentation, la séparation de ces couches textuelles n'a plus droit de citer. En effet, si le texte didascalique n'était destiné qu'à quelques énonciateurs du monde du spectacle, « le lectorat devrait appréhender facilement le texte sans les didascalies ; cependant, ces dernières jouent un rôle majeur dans la construction du sens. » (S. Zaarour, p. 235) Cette structuration du sens peut s'appréhender sur le plan énonciatif et syntaxique. Dans l'apparence d'un parallélisme, le texte théâtral nous donne à constater que le discours texte et le discours didascalie fusionnent pour compléter certains énoncés ou structurer le discours. L'objectif de

cette contribution est de démontrer que le texte théâtral s'explique grammaticalement par sa structuration autre.

En nous appuyant sur la linguistique énonciative et textuelle, nous montrerons le caractère particulier du texte théâtral au regard de la langue qui se sublime pour proposer une syntaxe structurant texte et énonciation.

I. Les relations dichotomiques dans texte théâtral

La modalisation et la situation d'énonciation sont des éléments importants dans les textes. Elles accompagnent, en général, les propos de l'énonciataire. Le narrateur se charge, dans le roman, de les inclure dans la narration. Mais dans le texte théâtral, l'on constate une dichotomie « texte »/énonciation à deux niveaux ; au niveau des attitudes du locuteur qu'on peut extraire ou au niveau du contexte ambiant qui est mis au rebut.

I.1 La dichotomie texte/modalité

La notion de modalité est empruntée à la logique épistémologique sur les vérités propositionnelles. Les modalités de nécessité et de probabilité s'ajoutent à la réalité logique des propositions. Ce raisonnement est appliqué à la langue et Charles Bally (1932) pense que toute phrase peut s'analyser en deux éléments : un « contenu représenté », le *dictum* qui est le contenu propositionnel et une modalité, le *modus*, qui indique le jugement de valeur du locuteur sur l'acte locutionnaire. Cette réalité apparaît scindée dans le texte dramatique. Si le *modus* peut être présent dans tout texte de façon autonome ou y apparaître de façon incorporée², dans le texte théâtral, les didascalies aident à asseoir le *modus*.

En général, la dynamique performative n'est pas contenue dans l'énoncé, elle s'appuie sur la modalité des types phrastiques.

Exemple :

- 1- BINTA : As-tu entendu ce son, Loba ?
LOBA : Une musique bizarre ! (p. 39)

Nous avons affaire à des énoncés performatifs primaires qui traduisent le questionnement et l'assertion. Ici, le type de phrase est associé par convention à un type d'acte précis. Ces énoncés contiennent les actes traduits et la modalité énonciative du fait de leur morphologie :

- Tu as entendu ce son, Loba + interrogation (questionnement)
- Une musique bizarre + exclamation (sentiment de peur)

Cette traduction de la modalité n'est pas précisée par des didascalies. Cependant, le didascale, à travers le fait théâtral, c'est-à-dire dans son rôle de témoin discursif, peut révéler des modalités qui apparaissent en parallèle³ à côté du texte-conversation. Selon Meunier (1974, p. 8), les modalités renvoient « à des réalités linguistiques très diverses » mais ont en commun d'impliquer le sujet parlant dans l'énoncé. Celles venant de l'auteur du texte théâtral se présentent comme des renforcements relatifs à l'attitude prise par l'énonciateur à l'égard de ce qu'il énonce.

Exemples :

- 2- LOBA : (péremptoire) Arrête-moi ça Agnéraud ! (p. 64)
- 3- LA VOIX : Dizo (coléreuse) C'était donc toi le voleur ? (p. 31)
- 4- LA VOIX : (Ton rageur) N'insiste surtout pas. (p. 34)

À travers ces exemples, on se rend compte que le texte dramatique exploite les données psychologiques que l'énoncé ne révèle pas toujours. Ainsi, des émotions diverses du locuteur

sont ressorties par les didascalies grâce à l'espionnage des personnages par l'auteur-commentateur. Les didascalies permettent donc de renforcer les modalités ordinaires :

2a- Arrête-moi ça Agnéraud ! (modalité impérative renforcée par le mot « péremptoire » qui fait allusion au ton magistral, équivalant à une grande montée de la voix pour donner, ici, l'ordre.)

3a- Dizo (coléreuse) C'était donc toi le voleur ? (modalité interrogative + modalité exclamative (coléreuse). Les didascalies permettent, ici, d'associer des modalités différentes.)

4a- N'insistez surtout pas. (modalité impérative + émotivité (rageur).)

Il y a, dans ces exemples, renforcement ou multiplicité des modalités grâce aux didascalies. Elles permettent de traduire toutes sortes d'émotion qui conditionneront la façon de dire la réplique.

Exemples :

5- LOBA : Mais... (*surpris*). (p. 40)

6- LOBA : (*Très attentif*) Oui et qu'est-ce qu'il a répondu ? (p. 45)

7- LA VOIX : (*Énervé*) Un foyer ça se mange ? (p. 34)

8- LOBA : (...) (*Ironique*) Ah mon cher Dizo ! Tu voulais jouer les plus fins avec moi ? (p. 45)

9- BINTA : (*Méprisante*) Ferme ta bouche de rigolo impudique ! (p. 83)

Dans ces exemples, les didascalies permettent de noter les différenciations énonciatives chez les personnages. Il ne s'agit pas seulement de présenter les sentiments traversés par celui qui parle, mais surtout de montrer comment il parle, submergé par une émotion qui l'étreint et qui modifie le timbre de la voix (énervé, ironique, surpris, très attentif, mépris).

Mais l'énoncé pris pour lui-même peut connaître des variations énonciatives que révèlent aussi les didascalies.

Exemples :

10- LES VOIX : (*En chœur off*) Vengeons le Djosseur ! (bis) (p. 79)

11- UNE VOIX : (*En solo off*) Un cheveu de lui ! (p. 79)

Dans ces énoncés, les didascalies (en chœur off, en solo off) permettent de préciser le fonctionnement énonciatif des propos. L'on révèle comment le propos est dit comme pour nous placer dans le langage parlé. L'écrit, avec le texte dramatique, fonctionne comme un texte oral écrit. Cela est possible grâce à la précision des didascalies.

« Vengeons le Djosseur ! » À part la modalité exclamative, la phrase est prononcée ensemble par Les Voix de façon off, et ce deux fois (bis), c'est-à-dire en énonciation hors champ deux fois de suite.

« Un cheveu de lui ! » Outre la modalité exclamative, le propos est dit en solo off, c'est-à-dire en énonciation d'absence une seule fois par une voix parmi les autres voix du chœur. On peut dire que la conversation se fait sous fond de chant.

Tous ces éléments énonciatifs sont relevés par les didascalies qui renseignent sur l'attitude des locuteurs par un « narrateur » qui dit la vérité sur l'énonciation des phrases comme s'il investissait la psychologie des personnages. Ce témoin organise aussi l'environnement énonciatif pour appuyer le texte théâtral, toujours dans une relation de parallélisme.

I.2 La dichotomie texte/situation de communication

La situation de communication prend en compte l'environnement sociologique du propos, en interaction avec d'autres bruits, description, voix, etc. C'est l'ambiance de la

communication⁴. Cette ambiance est manifeste dans le texte théâtral et est en constante interaction avec la conversation qu'elle influence⁵.

Exemples :

- 12- LA VOIX : (lueur d'une bûchette d'allumette) C'est bizarre que Pop Amélie ait pu écrire et signer cette lettre ! (p. 31)
- 13- DIZO : (...) Qu'est-ce que c'est ? (Un vieux document). Mon acte de naissance ! Enfin ce qui semble en tenir lieu. (p. 29)

Les didascalies à l'intérieur du texte ne sont pas de simples éléments scéniques. Elles sont utiles à la compréhension de la conversation qu'elles recadrent. Sans elles, les conversations n'ont pas de sens. Sans la référence à la lueur de la bûchette d'allumette (exemple 12), le propos « C'est bizarre que Pop Amélie ait pu écrire et signer cette lettre ! » ne se comprendrait pas. Le contexte situationnel, grâce aux didascalies, compte pour situer l'énoncé et le rendre accessible. La lueur de la bûchette d'allumette a permis de lire la lettre même si cela n'est pas dit expressément dans le propos. Cela est suggéré par le contexte situationnel *obscurité/lueur*. Sans les didascalies, le propos serait ambigu. Ainsi, c'est « la situation, qui confère un sens au discours et conditionne son énonciation. » (C. Wei, 1999, p. 149)

Dans l'exemple 13, le conditionnement énonciatif (un vieux document) permet de préciser davantage le propos. En effet, les didascalies comme une voix off pour le lecteur justifient le propos. L'auteur explique au lecteur la nature désuète, surannée du document, ce qui permet de comprendre le propos suivant « Enfin ce qui semble en tenir lieu ». Certes le metteur en scène utilisera cette donnée didascalique, mais pour le lecteur, les circonstances énonciatives rendent le propos pathétique et non drôle comme dans la représentation.

Le contexte situationnel est donc « indispensable pour saisir le vouloir-dire » (C. Wei, 1999, p. 144) comme on vient de le voir avec les didascalies. En fait, analysant le discours au-delà du signifié, nous entrevoyons la compréhension de l'énoncé théâtral comme une dynamique du sens qui, selon toujours Wei, « échappe à l'inventaire et à la description sémantique, parce qu'il est la partie du contenu informationnel tributaire des contextes et des situations, et infiniment variable selon les coordonnées de ces contextes et de ces situations ». Les auteurs des textes théâtraux livrent au lectorat ces codes, à travers les didascalies, pour comprendre véritablement les conversations par leur recadrage sémantique. Dans cette mesure, les didascalies ne sont pas fortuites : elles participent au sens des répliques.

L'étude de la dichotomie dans le texte théâtral permet de renforcer le texte en approfondissant le modus pour nous placer dans la vérité énonciative. La modalité est décrite par le didascale qui explore la psychologie des personnages, à travers un discours parallèle dans une dynamique narrative.

Le contexte situationnel est aussi investi pour déterminer l'environnement énonciatif des conversations, toujours dans une dualité énonciative du texte théâtral.

Cependant, est-il vraiment possible de séparer conversation et didascalies dans un texte théâtral ? Leur fusion est claire comme le témoigne la phrase-didascale suivante qui charrie implicitement la conversation : « Dizo ouvre la bouche sans qu'aucune voix n'en sorte. » (p. 20). Nous allons donc voir que didascalies et conversations cohabitent pour structurer le texte théâtral dans la perspective d'une syntaxe autre.

II. La syntaxe autre du texte théâtral

Les didascalies ne sont pas des indications scéniques qui organisent uniquement la représentation de la pièce théâtrale. Elles « jouent un rôle majeur dans l'organisation du sens » (S. Zaarour, 2014, p. 231). Elles se présentent donc comme des éléments de structuration textuelle à travers des éléments d'énonciation et à travers des pseudo-connexions logiques.

II.1 L'enchaînement texte/éléments d'énonciation

L'enchaînement du texte avec les éléments d'énonciation se fait par transfert syntaxique en utilisant les éléments de l'un pour compléter ceux de l'autre. Cela permet « l'encodage d'un texte compréhensible à la lecture » (S. Zaarour, 2014, p. 233). Le texte à proprement dit et les didascalies forment donc un tout homogène qui fonctionne dans une même dynamique syntaxique.

Exemples :

- 14- DIZO : (*Lui balance la lettre froissée*). Et ça n'est pas des accusations à prendre à la légère ! (p. 123)
- 15- DJANGO MOUSSA : (Revient avec des lance-pierres). Dépêchons-nous de partir... (p. 109)
- 16- DIZO : (Hésite un temps et se décide) Je ne vois pas grand-chose. (une boîte d'allumettes est projetée du tunnel) Merci frère de sang (s'approche du pont et fait flamber une bûchette) « POP AMELIE DEESSE DE LA ZONE DIX ». Qu'est-ce que ça veut dire ? (p. 35)

Les didascalies apparaissent comme des éléments de structuration pour bâtir le texte théâtral qui devient compréhensible pour le lecteur⁶.

Ainsi, dans l'exemple 14, on a : Dizo lui balance la lettre froissée (et dit) : « Et ça n'est pas des accusations à prendre à la légère ! »

Dans l'exemple 15, nous avons : Django Moussa revient avec des lance-pierres (et dit) : « dépêchons-nous de partir... »

L'exemple 16, plus complexe, donne le texte suivant : Dizo hésite un temps et se décide. « Je ne vois pas grand-chose. » Une boîte d'allumettes est projetée du tunnel. « Merci frère de sang ». Il s'approche du pont et fait flamber une bûchette. « « POP AMELIE DEESSE DE LA ZONE DIX ». Qu'est-ce que ça veut dire ? »

Les didascalies s'enchaînent au texte comme une suite syntaxique logique et homogène. Elles prennent en compte les noms indiqués pour les conversations. L'auteur en fait l'économie dans les didascalies à l'intérieur ou avant les propos, de sorte que tout fonctionne comme un texte structuré et cohérent dans l'esprit et la démarche du lecteur.

Le lecteur comprend le texte théâtral dans une perspective syntaxique enchaînée. Il le restructure pour se l'approprier dans une dynamique de continuité syntaxique. Il ne peut séparer didascalies et répliques, comme le ferait le metteur en scène. Il les fusionne syntaxiquement pour avoir un texte cohérent. On conçoit, ici, l'existence d'un « narrateur », le lecteur, qui construit un texte autre⁷.

Outre la syntaxe de fusion énonciative entre texte et didascalies, nous pouvons avoir une syntaxe par addition d'éléments.

Exemples :

- 17- DIZO : Y a pire. Il t'accuse d'avoir instauré tout ce bordel avec Agnéraud (*Rires*). (p. 123)
- 18- BINTA : (Apparaît sur le pont, essoufflé). Vite, Dizo ! (p. 103)
- 19- DJANGO MOUSSA : Oui, Dizo, tout de suite. (*Disparaît rapidement par la bouche d'égout*) (p. 103)
- 20- LOBA : (Rit) Entre deux feux ! (brandit son lance-pierres). Il ne manque pas d'humour, le mec. (Rire nerveux) Des lance-pierres et des petits morveux pour arrêter Agnéraud ! (p. 109)

Dans l'exemple 17, les rires sont effectués après les propos. Ils n'habillent pas, ici, les propos. Cette attitude de l'énonciateur est un complément d'information qui s'inscrit dans la continuité discursive.

On a : « Y a pire. Il t'accuse d'avoir instauré tout ce bordel avec Agnéraud » + Rires.

Et non « Y a pire. Il t'accuse d'avoir instauré tout ce bordel avec Agnéraud » (inclusion) rires, c'est-à-dire parler en riant.

Les exemples 18 et 19, s'établissent respectivement dans une syntaxe action + propos et propos + action.

Dans la dynamique du discours rapporté, le lecteur comprendrait :

- Binta apparaît sur le pont, essoufflée et dit : « Vite, Dizo »
- « Oui, Dizo, tout de suite », dit Django Moussa qui disparaît rapidement par la bouche d'égout (construction subordonnée). Ou dans une construction par coordination : « Oui, Dizo, tout de suite », dit Django Moussa. Ensuite, il disparaît rapidement par la bouche d'égout.

Dans l'exemple 20, plus complexe, on a : action (Rit) + propos (Entre deux feux !) + action (brandit son lance-pierres) + propos (Il ne manque pas d'humour, le mec.) + action (Rire nerveux) + propos (Des lance-pierres et des petits morveux pour arrêter Agnéraud !)

Les actions et les modalités, dans le texte théâtral, sont séparées des propos. L'auteur narre donc autrement, c'est-à-dire de façon parallèle⁸.

Les différents textes parallèles du théâtre écrit fusionnent ou s'additionnent syntaxiquement pour donner forme à un énoncé ou à un texte homogène. Cette structuration donne souvent toute la primeur aux didascalies qui, dès lors, fonctionnent comme des connexions logiques parallèles.

II.2 La para-connexion logique par les didascalies

Le texte dramatique pris dans sa globalité nous permet de considérer les rapports linguistiques dans leurs structures discursives. Dans cette tendance syntaxique, « le discours coulera les relations construites par la syntaxe narrative dans une certaine temporalité (les événements se succéderont, avec telle ou telle relation de cause à effet), dans un certain espace (les objets y entretiennent des relations), et dans des rapports entre acteurs » (J.-M. Klinkenberg, 1996, p. 182). C'est la syntaxe discursive marquée dans le texte dramatique par les didascalies qui en sont la ponctuation et la structuration. Elles fondent la structuration de ces textes car elles fonctionnent comme la respiration et l'ossature du texte dans une dynamique macrostructurale. On assiste donc à l'utilisation de pseudo-liasons pour organiser le texte dramatique.

Exemple :

21- (Musique langoureuse – l'ombre disparaît. Dizo regarde le lointain, immobile).

NOIR

Pulsation1

Le même décor. Dizo se relève, les yeux bouffis de sommeil...

DIZO : Déjà vingt et une heures ! Je me suis endormi pendant trois heures...(pp. 21-23)

La fin du prologue et le début de la Pulsation 1 laisse présager d'une rupture temporelle puisqu'on se retrouve dans « le même décor », c'est-à-dire le même lieu et que Dizo vient de se réveiller après trois heures de sommeil, il est vingt et une heures.

Nous pouvons suggérer les connecteurs logiques suivants : Trois heures après, À son réveil, À vingt et une heure, etc.

La structure du texte et les didascalies suggèrent une structuration textuelle qui peut correspondre à des connecteurs logiques. La baisse du rideau ou l'extinction des lumières signifié par **NOIR** marque une rupture spatiale ou temporelle pour reprendre le théâtre. Dans cet exemple, la rupture est temporelle en référence aux autres rapports énonciatifs et contextuels. Analysons un autre exemple de didascalie-connecteur :

22- Deux ombres apparaissent en rampant, furtives. Elles brandissent des torches qui éblouissent Django au moment où il lève le poignard (...)

NOIR

Pulsation 2

Binta et Loba éclairent la décharge de leurs lampes à pile... (pp. 38-39)

Le dévoilement des personnages à la pulsation 2 justifie la rupture par **NOIR** à la fin de la pulsation 1. Désormais, ce ne sont plus des ombres furtives, mais Binta et Loba qui discutent dans toute la pulsation 2, toujours dans le même espace, la décharge mais seulement comme si l'on faisait un gros plan sur eux.

Le texte dramatique s'enchaîne logiquement dans une dynamique narrative grâce aux didascalies car, « la narration est au sein de toute démarche de production du sens. » (J.-M. Klinkenberg, *ibidem*) C'est pourquoi si les éléments de didascalies sont supprimés, il y aura confusion dans les rapports entre conversations.

La syntaxe chronologique est aussi évoquée à travers l'utilisation des didascalies. Le cours du théâtre peut être interrompu par des **NOIR** comme extinction des lumières ou baisse de rideau pour asseoir une rupture temporelle ou spatiale ou même signifier l'apparition d'autres acteurs sur scène.

Cette structuration peut se faire aussi par les silences comme signal de rupture énonciative entre les énoncés.

Exemples :

23- DIZO : Non ! (silence)

LA VOIX : Que veux-tu savoir ? (p. 35)

24- LOBA : Pourquoi t'obstines-tu à te révolter contre la Coquette ? (Silence) Que recherches-tu au fond ?... (p. 89)

Les silences fonctionnent, ici, comme une structuration par « blanc » entre les conversations ou à l'intérieur d'un énoncé. L'on joue sur le temps entre les énoncés, ce qui est une façon de les structurer. Les silences doivent donc être vus comme des connexions logiques qui témoignent de sentiments spécifiques chez le locuteur.

Les didascalies participent, effectivement, à la structuration du texte théâtral écrit grâce à des para-connexions qui gagnent la dynamique micro ou macro-textuelle.

CONCLUSION

À travers l'analyse du texte dramatique, l'on se rend compte que le rapport dictum/modus est un rapport très complexe que ne peut révéler ni contenir entièrement un énoncé. Le texte dramatique se présente comme une possibilité de circonscrire ces données linguistiques en les faisant évoluer dans un rapport dichotomique. D'un côté *le dictum* comme « le texte dramatique », et de l'autre *le modus* comme informations didascaliques sur l'énonciation prenant en compte la dynamique locutionnaire. La modalité par le dictum permet de renforcer l'énoncé, tout comme le contexte situationnel qui s'appuie sur les didascalies pour recadrer les conversations. Ces rapports texte/énonciation distincts au départ, fusionnent syntaxiquement pour bâtir une progression textuelle mixte et introduisent des pseudo-liaisons logiques qui suggèrent les connecteurs logiques. Tous ces éléments caractérisent le texte théâtral, mais informe sur le fonctionnement linguistique des textes qui ne sont pas toujours précis sur les modalités énonciatives ni sur la situation d'énonciation.

On retiendra que le « dramaturge n'écrit en général pas sa pièce dans la perspective de la représentation et de ses multiples canaux de communication, mais de l'encodage d'un texte compréhensible à la lecture. » (S. Zaarour, 2014, p. 237) Le texte théâtral a sa structuration propre qui organise conversation et didascalies. Alors, si « les didascalies forment une couche textuelle distincte » (*Ibidem*, p. 229), c'est, sans doute, pour mieux participer à la structuration de l'ensemble textuel. Si le théâtre n'est pas encore reconnu par tous comme un texte structuré et narré à cause de sa duplicité narrative parallèle, il faut croire qu'il s'y apparente fort dans la lecture qu'en fait le lectorat.

Bibliographie

- Aristote, (Traduction et introduction de Barbara Gernez), (1998), *Poétique*, Paris, Les Belles lettres.
- Bally, Charles, (1932), *Linguistique générale et linguistique française*, Librairie Ernest Leroux.
- Bonnard, Henri, (1950), *Grammaire des lycées et collèges*, Paris, SUDEL.
- Brunot, Ferdinand, (1926), *La Pensée et la langue Méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français*, Paris, Masson.
- Dasinieres, Laure, (2008), « Thème N°1: Situation d'énonciation, sens et contexte », En ligne <http://analysediscoursmediatique.over-blog.com/article-23219924.html>, consulté le 20 février 2017.
- Grunig, Blanche-Noëlle, (1996), « Théâtre, énonciation, cognition », *Cahiers de praxématique* [En ligne], 26 |, document 1, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 02 octobre 2016. URL : [http:// praxématique.revues.org/2976](http://praxématique.revues.org/2976)
- Hubert, Marie-Claude, (1988), *Le Théâtre*, Paris, Armand Colin, coll. « Cursus ».
- Klinkenberg, Jean-Marie, (1996), *Précis de sémiotique générale*, Paris de Boeck et Larcier.
- Liazéré, (2012), *Le Paris de Dizo*, Abidjan, Balafons.
- Lineda, Bambrik-Bensebia, (2013), « Théâtralité et mise en scène de l'énonciation dans *Don Quichotte* de Cervantès et *Jacques le Fataliste et son maître* de Diderot », *Synergies*, N° 19, pp. 109-128.
- Marouzeau, Jules, (1963), *Précis de stylistique française*, Paris, Masson.
- Meunier, André, (1974), « Modalités et communication », *Langue française*, Volume 21, Numéro 1, pp. 8-25.
- Petit-Jean, André, (2012), *Étude linguistique des didascalies*, Limoges, édition Lambert-Lucas.
- Ryngaert, Jean-Pierre, (2014), *Introduction à l'analyse du théâtre*, 3^e édition, Paris, Armand Colin.
- Wei, Chen, (1999), « Contexte, compréhension, traduction », *Meta*, Volume 44, Numéro 1, pp. 144-153.
- Zaarour, Suzanne, (2014), *Le Théâtre de Sarraute : polyphonie et énonciation*, Thèse de Doctorat, Littératures. Université de Bourgogne.

NOTES

- 1- Le théâtre s'appréhende généralement comme la rencontre de deux espaces : un espace à code unique ou scriptural (le texte) et un espace scénique à codes multiples que composent les voix, gestes et costumes des acteurs, le lieu de la représentation (théâtre antique, élisabéthain, salle à l'italienne, etc.) soutenu par des éclairages et des décors. À l'analyse du théâtre écrit, les espaces n'ont plus la même importance. Et le texte supplante les didascalies.
- 2- Dans « il est sans doute parti », le modus « sans doute » est autonome, mais dans « je viendrai demain », il est incorporé dans la temporalité comme une probabilité.
- 3- Les didascalies ne font pas partie du texte théâtral pense-t-on. Mais nous pensons que ce sont elles qui fondent ce type de texte, en représentation comme en texte littéraire. Elles définissent l'environnement énonciatif propre à ce texte. La conversation n'est rien sans les didascalies.
- 4- La situation de communication prendra en compte ici les conditions générales de production et de réception du message (nature du canal, contexte socio-historico-politique, contraintes de l'univers du discours... (L. Dasinieres, 2008)
- 5- Analysons un exemple de Marouzeau (1963 : 147) pour comprendre l'impact de la situation de communication sur l'énoncé : « On demande, en se faufilant dans la presse pour parvenir à la sortie d'un wagon de métro. — Vous descendez, monsieur ? — Non, mais je descendrai. » Si l'on considère ce propos hors de son contexte, c'est-à-dire du métro pendant que des passagers veulent descendre, « Non, mais je descendrai » est incomplet, voire ambigu. L'on descend plus tard, mais où et pourquoi ? La situation de l'énoncé étant dans un métro, on peut clairement comprendre que le locuteur est d'accord pour juste descendre pour dégager le passage à ceux qui quittent le wagon. La situation fait donc le sens. Dans le texte théâtral, elle est révélée par les didascalies qui deviennent, dès lors, indispensable à la compréhension des énoncés-conversations.
Un autre exemple sur l'impact du contexte situationnel sur l'énoncé est donné par Lederer, rapporté par Wei (1999 : 149) : « La lumière, s'il vous plaît ! » disait un congressiste qui présentait des diapositives au cours de sa communication. Lorsque ces mots résonnaient dans la salle obscure, le technicien allumait les lumières ; lorsque quelques minutes après, le congressiste prononçait les mêmes mots, le technicien plongeait la salle dans le noir. Par les mêmes mots connus, identiques, ce congressiste donnait successivement deux ordres diamétralement opposés, il était chaque fois compris, la perception d'une situation différente s'intégrant à un seul et même énoncé linguistique pour constituer tantôt une idée, tantôt une autre. En l'absence de la situation, le mot « lumière » ne serait que convention linguistique.
- 6- Corneille l'a souligné dans le Troisième Discours : « Ainsi je serais d'avis que le poète prît grand soin de marquer à la marge les menues actions qui ne méritent pas qu'il en charge ses vers et qui leur ôteraient même quelque chose de leur dignité, s'il se ravalait à les exprimer. Le comédien y supplée aisément au théâtre, mais sur le livre on serait assez souvent réduit à deviner et quelquefois même on pourrait deviner mal, à moins que d'être instruit par là de ces petites choses. » (Voir M.-C. Hubert, 1988, p. 86.)
- 7- Certes de nombreux théoriciens pensent que le présent contenu dans les textes théâtraux ne peut permettre la narration. Mais la fusion des didascalies et des conversations crée

un autre texte, du moins dans l'esprit du lecteur pour accéder au décodage du texte, car l'énonciataire premier de ces messages que sont les didascalies est le lectorat (Suzanne Zaahour, 2014, p. 235) C'est le lectorat qui modifie les rapports entre didascalies et texte pour avoir une autre organisation textuelle qui l'aide à comprendre le texte théâtral.

- 8- La conception du théâtre comme texte narré se voit dans les spectacles-lectures. Le théâtre est bien une forme de narration. Par exemple, notre texte corpus a été présenté « en lecture spectacle, à une voix, par René Renot au théâtre Essaiion de Paris. Présenté également en lecture-spectacle, à plusieurs voix, par les élèves du conservatoire de Villeneuve-Les-Avignon au Centre national des écritures du spectacle » (Liazéré, 2012, p. 7).

L'EXPRESSION VERBALE DE LA FUTURITE : SES REPERAGES LINGUISTIQUES ET SON INCIDENCE REFERENTIELLE

HISTORIQUE SUR LES EVENEMENTS BIBLIQUES. CAS DE L'ANCIEN TESTAMENT.

Par

N'GUESSAN Kouadio
Université Alassane Ouattara
lanzinar@yahoo.fr

Résumé

La futurité est un phénomène linguistique très intéressant. Récent dans l'interprétation des réalités grammaticales, elle aide à découvrir l'ensemble des ressources linguistiques qui permettent d'exprimer l'avenir. Mais également, elle nous donne de vérifier la valeur vériconditionnelle des énoncés bibliques qui sont censés passés de la dynamique virtuelle à la dimension actuelle, c'est-à-dire réelle. L'actualisation permet de démontrer l'omniscience de Dieu dans la main de qui le temps est comme une simple feuille qu'il plie à sa guise. Il annonce et il le fait. Et les temps qui lui permettent de prédiquer de l'avenir peuvent être le futur, le présent et le passé.

Mots-clés : futurité - ressources linguistiques –virtualité- actualité- vériconditionnelle

Abstract

Futurity is a linguistic phenomon very interesting. New in the interpretation of the grammatical facts, it helps in discovering the linguistic resources which express the futur. But also, it gives us to verify the vericondional sens of the biblic states that lead to pass from dynamic virtuality to actual dimension, we mean real. Actualisation permit to testify the omniscience of God in who hand time is as simple leaf that he can fold as his own tastes. He predicts and he does it. And the tenses which permit him to predict the futur can be the futur, the present and tne past tenses.

Keywords : futurity – linguistic resources – virtuality- actuality- vericonditional

INTRODUCTION

Le discours tenu, généralement, peut révéler d'un procès accompli ou en cours de réalisation. Il peut aussi s'agir d'un discours dont la portée ne peut s'inscrire dans le temps présent car il n'a que la simple valeur de parole. Personne ne connaît l'avenir, dit –on très souvent. L'avenir est à ceux que Dieu permettra d'arriver à cette date où l'on conjuguera les événements dans leur réalisation ou dans leur non-conformité avec la réalité. Les messages des livres prophétiques de l'ancien testament (de la Bible) sont centrés sur l'avenir et ils semblent se constituer en défi lancé aux hommes, en général, et aux juifs, en particulier, sur la retombée négative de leurs actions. C'est par la même occasion pour Dieu de témoigner de sa préscience et de son omniscience. Mais, tout au moins, n'est-ce pas sa nature de faire une jonglerie avec le temps pour témoigner de sa puissance. Le phénomène linguistique de la futurité permet en effet de rendre compte de ces réalités et de jeter un regard introspectif sur les événements bibliques. De Là, la préoccupation suivante : quels sont les outils linguistiques dans l'expression verbale de la futurité ? Quelle est l'incidence référentielle de ce phénomène linguistique, dans le temps, au vu des événements qui se succèdent dans le cours de l'histoire ? L'enjeu de cette réflexion est donc de pouvoir réconcilier si cela est avéré les dires prédictifs de Dieu avec les événements effectifs de l'histoire et, sans avoir de parti pris, de montrer que « Dieu est dans sa parole » comme le disent les prophètes qui prétendent parler de sa part ; et si ceux-ci ont réellement parlé de la part de ce Dieu Tout-Puissant que l'humanité vénère, parce qu'on dit de lui qu'il est un Dieu de vérité.

1-Les généralités sur la notion de futurité

La futurité est un concept linguistique qui est récent dans le champ de la recherche. Elle serait rentrée dans les considérations linguistiques dans la première moitié du XXe siècle selon Alida Maria Silletti ⁵⁵(2009, pp.197-215). Mais, dans ses travaux, cette notion est abordée dans une démarche purement comparatiste. Elle s'efforce de montrer les criteria qui gouvernent chacune des langues que sont le français, l'italien et l'anglais.

1-1-La terminologie de la futurité

Nous savons que le système linguistique de l'anglais ne comporte que deux temps (présent/passé). La notion de futurité dans cette langue, elle, s'exprime à l'aide des modaux shall et will, par des expressions comme *be going to* et *be about to*, ou encore par le présent et un simple adverbe.

- (1) « My father will go to village Saturday »
- (2) « Lucy is going to succeed »
- (3) « I don't think they'll be able to come tomorrow. »

⁵⁵ Silletti Alida Maria, *L'Expression de la futurité dans un corpus de la presse franco-italienne*, Montréal, revue québécoise de linguistique, vol. 33, No 1, 2009 pp 197-215

Par ces différents moyens, le locuteur réalise l'opération de prédiction. Il annonce à l'avance la réalisation du procès par le sujet. C'est dans cette langue que la notion de futurité ou de futurition, ayant pris naissance, s'est répandue dans les autres langues ou la description n'est pas aussi aisée que dans cette langue où les morphèmes et les subordonnées temporelles (P. Dominique et B. Lacoste, 1999, p.172), qui expriment la futurité, sont bien connues mêmes dans les classes élémentaires. Dans toutes les langues, la notion de futurité renvoie à ce qui va arriver et que les combinaisons syntaxiques permettent à l'énonciateur d'envisager de façon prédictive, leur actualisation dans l'avenir. Il s'agit effectivement des énoncés construits pour signifier la certitude qu'il a qu'une action qui va se produire, même si dans le discours, il n'y a pas suffisamment d'indices pour affirmer que cela va se produire. Les moyens linguistiques dans chacune des langues existent avec des particularités. En français, des indices permettent d'exprimer l'idée de la futurité. Mais dans certains cas, les balisages sont totalement inopérants. Seules les possibilités qui permettent de se situer vis-à-vis les faits linguistiques prédictifs et leur réalisation dans un temps révolu aident à comprendre que le locuteur et son énonciation étaient dans une dynamique de futurité, de prédiction.

1-2-Divergence, convergence futur/futurité

Le futur est un temps de l'indicatif qui permet d'exprimer un événement à venir, un événement dont la réalisation est projetée dans un temps qui n'est pas encore actuel, un temps qui se situe au-delà du fait présent. Pour A. Hinard et L. Idrac, dans le sens fondamental, le futur simple « sert à exprimer les faits à venir » (1967, p121) et le futur antérieur « a pour rôle essentiel d'indiquer qu'une action future aura lieu avant une action future. » (1967, p.121) La futurité, phénomène linguistique, elle est l'ensemble des temps et moyens linguistiques aussi divers que difficiles à cerner qui servent à énoncer un fait futur. Toujours est-il que dans chacun des cas, les deux faits linguistiques rendent compte d'un événement situé dans l'avenir. Il y a donc convergence quant à l'actualisation du procès qui est reléguée à une date ultérieure. Toutefois, on ne saurait de facto, la futurité au futur qui est un pan de la futurité.

1-3-Les travaux récents sur la futurité et la démarche dans cette étude

La futurité ayant récemment investi le champ de la réflexion linguistique les recherches dans ce domaine sont à poursuivre avec grand intérêt. En anglais, la futurité est connue puisque qu'il n'existe pas réellement un temps verbal qui l'incarne. Dans les travaux scientifiques actuels, il intègre une dimension plus élevée. Les mémoires (A. M. Silletti, 2009), thèses () et autres écrits (P. Valeso, 1968) se consacrent à rechercher à décrire les occurrences syntaxiques et les catégories grammaticales qui la caractérisent. A notre niveau, la futurité prend une approche nouvelle. A quoi servirait un inventaire grammatical gratuit? En effet, le besoin de considérer le caractère pragmatique et dynamique de la langue, nous amène à reconsidérer le sens implicite des discours dont les significations ne rendent absolument pas compte des intentions communicatives du locuteur. Ainsi, l'usage de la futurité cache une intention qui peut être perçue avec l'actualisation du discours. Partant, l'énoncé confronté à l'histoire dans sa réalisation permet de juger de la valeur de vérité des propos autrefois émis.

2-Les outils linguistiques de repérage de la futurité

Les outils linguistiques touchent aussi bien les temps verbaux que des adverbes. Nous contenterons de nous pencher sur les temps verbaux qui sont variés.

2-1-les outils classiques ou de la futurité : les futurs

Les ouvrages de grammaire ne parlent pas d'un futur, mais plutôt des futurs. Henri bonnard écrit (1981, p.227) ceci : « un futur simple comme partira dit simplement que le procès est ultérieur à l'instant présent ; temps composé, le futur antérieur, donne le procès pour antérieur à un moment futur. »

Le conditionnel qui fut longtemps détaché et qualifié de mode à part entière, est aujourd'hui rangé sous le mode indicatif⁵⁶ et se décline comme un temps futur. Delphine Denis et Anne Sancier-Château illustre ce fait en disant que «

C'est le futur simple qui est grandement utilisé dans tous les livres prophétiques. Nous l'observons dans le livre de Joël :

(5) « Après cela, je **répandrai** de mon esprit sur toute chair ; vos fils et filles **prophétiseront**, vos vieillards **auront** des songes, et vos jeunes gens des visions. Même sur les serviteurs et sur les servantes, dans ces jours-là, je **répandrai** de mon esprit. »
(Joël 2 : 28-29)

Les quatre verbes conjugués « répandrai », « prophétiseront », « auront » et répandrai » sont au futur simple d l'indicatif. Ce temps de prédilection est également présent et prédominant dans le livres d'Ésaïe, de Jérémie, d'Ezéchiel etc. En somme, il est manifeste dans tout le nouveau testament avec une fréquence qui montre que Dieu est constamment dans un dynamisme communicatif avec l'homme. Même les recommandations données par Dieu à l'homme, lors de sa création dans le jardin, se sont faites au futur simple. La femme le révèle dans sa confrontation verbale dans le jardin. Dans ce discours rapporté au style direct, elle énonce ce que Dieu leur a laissé comme commandement :

(6) « Mais quant au fruit de l'arbre qui est au milieu du jardin, Dieu a dit : Vous n'en **mangerez** point et vous n'y **toucherez** point de peur, de peur que vous mourriez » (Genèse 3 : 3)

Le discours rapporté à la forme style se soucie de la fidélité du message prononcer par le premier énonciateur ou l'énonciateur No 1. « Au, discours direct, on présente les paroles rapportées comme étant les paroles mêmes qui ont été dites. A l'écrit, elles sont en principes encadrées par des guillemets. » (E. Pellet et alii, 2002, p.239) Dans le cas d'espèce, les paroles rapportées sont soulignées dans le texte par la seule présence des deux points. Cela n'altère en point le discours rapporté au style direct qui se fait au moyen du futur simple de l'indicatif. Deux occurrences verbales « mangerez », « toucherez » situe l'interdiction dans un avenir où

⁵⁶ Henri Bonnard soutient que « les temps du conditionnel ont point commun avec ceux de l'indicatif : ils ont pour repère PA et PA+ X sans le secours d'aucun autre verbe. Aussi apparaissent-ils dans tous les contextes où apparaît l'indicatif (sauf après si) » Code du français courant, op cit, pp 233-2234

l'opportunité peut se présenter à l'homme et à la femme comme c'est le cas dans les échanges verbaux que la femme a avec le serpent.

2-2-Le présent de l'indicatif dans l'expression de la futurité

Le présent se définit dans sa base traditionnelle et notionnelle comme un temps qui « marque que l'action a lieu au moment où l'on parle sans que soit indiqué l'instant précis où elle a commencé ni celui où elle prendra fin » (G. Galichet et alii, 1973, p.49) Dans le cadre de la futurité, tel qu'il est utilisé ici, le présent se dérobe de ce balisage temporel qui est supposé être le sien. Il ne relève plus de l'actualisation, mais de la virtualité. Il évoque au-delà des éventualités, des possibilités certaines dans le futur. Les faits ne sont pas en voie d'actualisation au moment où l'énonciateur fait l'acte de la mise en discours. Ils sont projetés vers un avenir qui est, sans leur porter un secours, dans leur émergence vers le haut en sortant de la fosse abyssale pour parvenir à la pleine lumière. Une prédiction est faite dans le livre de Joël au présent de l'indicatif.

(7) « Les sacrificateurs, serviteurs de l'Eternel, **sont** dans le deuil. Les champs sont ravagés, la terre **est attristée** ; car les blés **sont détruits**, le moût est tari, l'huile **est desséchée**. Les laboureurs **sont consternés**, les vigneron **gémissent**, à cause du froment et de l'orge, parce que la moisson des champs **est perdue**. La vigne est confuse, le figuier languissant ; le grenadier, le palmier, le pommier, tous les arbres des champs **sont flétris...** » (Joël 1 : 9-12)

Dans cette séquence, nous avons huit (8) verbes conjugués au présent de l'indicatif avec deux (2) verbes à la voie active et six(6) à la voie passive. Alors que l'énoncé actif permet de mettre en valeur celui qui fait l'action, la forme passive, elle, permet au contraire de mettre en valeur celui qui subit l'action. L'énonciateur peut faire le choix de ne pas exprimer l'agent car il ne lui accorde pas d'importance dans son énoncé. Il ne se soucie que présenter les faits dans un constat amer. Avec le passif, l'action est « envisagée du point de vue du patient et non du point de l'agent. »(J. Dubois, 1944, 352) La désolation de la cité d'Israël est faite dans un présent exprimant l'aspect duratif, tout en traduisant la souffrance que subit passivement sans pouvoir changer quoi que ce soit. Le passif décrit la passivité et l'incapacité des juifs à pouvoir changer quelque chose à leur condition. Le verbe « être » utilisé à l'entame du discours avait pour souci de nous mettre face à une réalité qui est un état que doivent les juifs.

2-3-Les temps passés, moyens linguistiques de la futurité

Les temps passés ordinairement servent à rendre compte des faits passés. Le procès est en fin de réalisation. Les limites (début du procès et sa fin) de l'action sont déterminées et finies dans le temps. Il s'agit des passés simple, composé, antérieur qui sont des temps « situant l'énoncé dans un moment avant l'instant présent, avant le « maintenant » (J. Dubois, p.354) Esaïe 53 nous donne un aperçu saisissant de l'utilisation des temps passés pour évoquer un événement à venir :

(8) « Qui **a cru** à ce qui nous était annoncé ? Qui **a reconnu** le bras de l'éternel ? Il **s'est élevé** devant lui comme une faible plante, comme un rejeton qui **sort** d'une terre desséchée ; il **n'avait** ni beauté, ni éclat pour attirer nos regards, et son aspect **n'avait** rien pour nous plaire. Méprisé et abandonné des hommes, homme de

douleur et habitué à la souffrance, semblable à celui visage dont on **détourne** le visage, nous **l'avons dédaigné**, nous **n'avons fait** de lui aucun cas. » (Ésaïe 53 : 1-3)

Statiquement, les temps passés sont les marqueurs du continuum du système verbal du discours. On dénombre deux (2) occurrences du présent de l'indicatif et sept (7) occurrences des temps composés du passé [5 occurrences (passé composé) et 2 occurrences du (plus -que – parfait)]. Les temps passés ont une nette prédominance et semblent dire que les énoncés ont été vérifiés dans le temps. Il n'en est rien. Le discours produit au passé nous donne rendez-vous dans l'avenir. Et les temps passés utilisés font croire que celui qui parle s'est placé deux fois dans le futur. Si on considère qu'un fait est avéré dans le présent, dans ce cas le temps de l'actualisé est un futur vis-à-vis du passé qui a renvoyé l'énonciation au moment où l'énonciateur à un temps révolu. Dans le temps passé de la futurité, le temps est deux fois révolu.

3-La futurité au cœur du discours prédictif

La futurité répond à un souci dans la bible. Elle est utilisée avec un dessein précis. Elle est une matérialisation de la puissance de Dieu autant qu'elle démontre son omniscience.

3-1-la futurité dialogique et l'interlocution (polémique) sur l'avenir

Dans ces échanges verbaux où Dieu annonce des calamités et fléaux à venir qu'il prépare pour les peuples méchants et iniques, c'est une façon frontale de leur dire que : « vous croyez être maîtres des circonstances et du temps, On verra alors qui aura raison dans l'avenir. » L'interlocution entre Dieu et l'humanité est avérée. En témoignent les appareils énonciatifs et les modalités énonciatives. Ici, les modalités énonciatives assertive, interrogative, exclamative et impérative sont convoquées à dessein. La modalité assertive utilisée sert à présenter « le contenu propositionnel comme vrai pour l'énonciateur, en vertu d'un des principes de la communication, qui veut que le locuteur parle sincèrement (loi de sincérité) » (D. Denis et A. Sancier-Château, 1994, p.327) Tout le sérieux est dans ces propos où Dieu montre l'immanence des actions à venir. Des fois, ce sont des exclamations qui traduisent « la réaction affective face à la situation de communication » (Idem). La dimension interlocutive du discours, elle, est manifeste à partir des modalités interrogative et jussive où Dieu tantôt exige « de l'interlocuteur une réponse dans des cadres préétablis » (Idem, p.329), tantôt « contraint le destinataire de l'injonction à réagir dans les cadres prévus. » (Idem, p.335) Les déictiques personnels, spatiaux et temporels rendent le discours plus dynamique et plus vivant, en rendant compte du rapprochement, des fois, paternel, des fois, menaçant envers un peuple au coup raide qui se soucie peu de rendre gloire et honneur à Dieu. Mais surtout à marcher dans des pas où l'iniquité ne prospère pas. Dieu, en effet, établit des lois, donne des conseils aux hommes pour leur propre bien et pour qu'il puisse vivre bien. En recommandant : « tu ne tueras point. Tu ne commettras point d'adultère. Tu ne déroberas point. Tu ne feras point de faux témoignage contre ton prochain » (Exode 20 : 13-16), Dieu ne fait que donner des lois relatives à la vie et à la liberté.

3-2-La futurité historique ou le récit d'événements futurs

La futurité sera dite historique lorsqu'elle présente les faits à venir dans une narration qui se présente exactement dans les balises d'un des tiroirs verbaux tels que formalisés par Émile Benveniste (1966). Ce linguiste, en effet, distinguait deux types d'énoncés. Il s'agit de l'énonciation historique et l'énonciation discursive. La première catégorie de discours qui nous intéresse repose sur la troisième personne et les temps passés (passé simple, imparfait) où nous retrouvons une narration impersonnelle où les événements semblent se raconter d'eux-mêmes. (E. Benveniste, 1966, p.) Ce type de narration est fait à dessein dans le cas d'espèce. Si le futur ou le présent n'arrive pas à faire prendre conscience, le locuteur qu'est Dieu choisit un autre moyen pour annoncer le futur, en soulignant par la même occasion que l'humanité rejetterait son fils, le sauveur. Très peu exploitée et même méconnue, la futurité historique est utilisée par Dieu à travers le prophète Esaïe pour évoquer et mettre en relief l'élément central des saintes écritures, à dessein bien sûr. Du coup, la futurité historique (ou relatée au passé) revêt un caractère singulier au vue de la mission qui est assignée au christ. Si les temps passés ont pour valeur de base, l'expression de l'antériorité, le passé composé est utilisé pour traduire cette futurition. Ce temps passé se perçoit originellement comme «un achevé par rapport à l'instant présent du locuteur. « L'achevé, par rapport à l'instant présent, implique un déroulement dans le passé ; d'où tout naturellement, l'utilisation de l'achevé pour un procès localisé dans le passé. » (G. Van Hout, 1974, p.79) Or une histoire bien narrée au passé, ne verra son actualisation dans le temps matériel futur qu'avec cette destinée qu'elle se présentera à ceux qui vivent l'instant présent comme du déjà vu, du déjà connu, du déjà vécu.

3-3-La puissance verbale et agissante de Dieu ou la valeur vériconditionnelle du discours de futurité

La futurité a une valeur de prédiction. Elle permet à Dieu de montrer qu'il a le pouvoir sur l'avenir qu'il contrôle à sa guise, si on s'en tient à la bible. Dieu est dans sa parole. Il est d'ailleurs écrit ceci dans l'évangile de Jean : « Au commencement était la parole, la parole était avec Dieu, la parole était Dieu. » (La Sainte Bible, 2005, p.1256)

Ce qu'il annonce, il le réalise. En mettant l'accent sur l'expression verbale de la futurité, Dieu tend à avertir qu'il est un Dieu de vérité. Au départ, la prophétie ou la prédiction est dans l'ordre de la virtualité. La virtualité étant ce qui est de l'ordre du virtuel ; c'est-à-dire ce « qui n'est que tel qu'en puissance, qui est à l'état de simple possibilité » (P. Robert, 1994, p.2237). Elle exprime ce qui n'est pas encore parvenu à l'existence ou arrivé à prendre place dans la réalité.

Ce terme fonctionne par opposition à l'actualisation. Ainsi lorsque la prophétie est réalisée, nous tombons dans le domaine de l'actualisation. Le discours est actualisé, il n'est plus dans l'ordre du virtuel. Selon le linguiste Gustave Guillaume (1929, pp. 32-33) « c'est posséder la réalité ; or la réalité suppose l'actualité, qui est le point précis où le virtuel passe au réel »

L'actualisation apparaît alors comme la solution d'un problème, une solution qui n'était pas contenue à l'avance dans l'énoncé. L'actualisation est création, invention d'une forme à partir d'une configuration dynamique de forces et de finalités. Il s'y passe autre chose que la dotation de réalité à un possible ou qu'un choix parmi un ensemble prédéterminé : une production de

qualités nouvelles, une transformation des idées, un véritable devenir qui alimente le virtuel en retour.

Cette futurité grandement utilisée dans la bible, et singulièrement dans les livres prophétiques, tend à démontrer le pouvoir que Dieu possède sur le temps. Son discours prédictif ou de futurité est un discours qui révèle sa puissance incomparable aux hommes, aux devins falsificateurs de l'histoire et aux faux dieux qui n'ont, en réalité, aucun pouvoir sur l'avenir.

La futurité permet également de témoigner de la puissante agissante de Dieu. Les faits parlent d'eux-mêmes. Tel que annoncé quinze siècles avant Jésus-Christ, le messie est effectivement venu sur la terre et nous avons pour preuve la datation des faits de l'histoire. Sa naissance devient le repère de toute référenciation des événements qui ont cours dans l'histoire. Il devient alors la personne centrale de l'histoire de l'humanité. La révélation du prophète Ésaïe (VIII^e au VII^e ème siècle) vers 700 avant Jésus Christ a donc une valeur de prédiction inattaquable (« Esaïe », in La Sainte Bible, pp.803-876). Et l'apôtre Jean corrobore ces faits : « Et la parole a été faite chair, et elle a habité parmi nous, pleine de grâce et de vérité ; et nous avons contemplé sa gloire comme la gloire du fils unique venu du père. » (« Jean », in La Sainte Bible, p.1256) Le fils unique, c'est Jésus de Nazareth qui est né et dont les évangiles en parlent. Nous avons là la valeur vériconditionnelle des énoncés bibliques qui ont les conditions de vérités clairement établies à la suite des événements tels que cela nous est rapporté par les saintes écritures à travers les prophètes et les évangélistes. Selon le principe 5 des principes vériconditionnels soulignés sans aller dans les grandes démonstrations, évidemment la sémantique vériconditionnelle établit la valeur de réalité et de vérité des énoncés de futurité de l'avènement de Christ. Soit α une expression linguistique et β un constituant de α . Si γ est une expression qui a la même dénotation que β , alors si dans α on remplace β par γ , la nouvelle expression obtenu à la même dénotation. Les expressions de l'évangile de Jean et celles de l'ancien testament corroborent ces allégations axiomatiques.

Conclusion

La futurité avec Dieu (ou avec les livres prophétiques) sert à montrer que ce phénomène linguistique est une chose précieuse aux mains de Dieu. La maîtrise du temps par Dieu, lui permet d'asseoir son pouvoir sur le monde qu'il organise dans une légifération où les actions que posent les juifs, en particulier, et les non juifs, en général, peut les condamner ou les disculper selon qu'elles s'inscrivent dans une obéissance aux lois divines. Dans le temps, il se sert de la futurité à travers les paroles prédictives, aspects virtuels des événements à venir, pour

prévenir les uns et les autres sur les conséquences de leurs actes. Le futur n'a pas à lui seul le pouvoir de se poser en termes de futurité ou de futurition. Pour preuve le présent, le passé composé, permettent de poser un fait linguistique en termes de virtualité et non d'éventualité. L'éventualité se présentant ordinairement sous deux angles : possibilité de réalisation et non possibilité de réalisation. Tel n'est pas le cas de la virtualité, ici, qui tend irrésistiblement vers l'actualité. A coup sûr, l'événement biblique, puisque Dieu possède le pouvoir d'appeler les choses à l'existence, connaîtra sa réalisation, comme l'atteste La Bible et Le Coran. L'ancien testament est un vivrier important de l'expression de la futurité. Il démontre que le temps est un instrument de Dieu pour forger en l'homme sa divinité et sa science. Etant dans la bible, l'expression de la futurité, il est également la virtualité qui ne rencontre qu'une seule facette : une réalité en potence. L'histoire de l'humanité et le nouveau testament, eux, sont la démonstration de la sémantique vériconditionnelle des propositions de l'ancien testament. Ils attestent l'actualisation et la réalisation des événements annoncés. Ils imposent une incidence pragmatique aux énoncés bibliques puisque se voit contraint de réagir pour imposer la valeur de vérité à ses prédictions.

Références bibliographiques

BENVENISTE Émile, 1966, Problèmes de linguistique générale, Paris, 266p

BONNARD Henri, 1981, Code du français courant, Paris, Magnard, 258 p.

DENIS Delphine et SANCIER-CHATEAU Anne, 1994, Grammaire du français, Paris, Librairie Générale, 560p.

HINARD André et IDRAY Louis, 1967, Précis de grammaire française, Paris 6è, 288p

GALICHET G., CHATELAN L., GALICHET R., 1973, Grammaire française expliquée. De la grammaire à l'art d'écrire, Paris, Charles-Lazauvelle & C, (1969), 174 p.

GALICHET G., 1967, Grammaire structurale du français moderne, Paris, Charles-Lazauvelle, 252 p.

GUILLAUME Gustave, (1933)1978, Temps et verbe. Théorie des aspects, des modes et des temps (1929), réimpression. Avec L'Architectonique du temps dans les langues classiques, 2e édition, Paris, H. Champion, 1965 et 1968 (avec un avant-propos de R. Valin), XXI 136-66 p.

HOUT VAN Georges, 1974, Franc-Math. Essai pédagogique sur les structures grammaticales du français moderne. III. La proposition, Paris, Didier, 404p.

La Sainte Bible, 2013, Alliance biblique coréenne, édition revue avec références, traduit de l'hébreu et du grec par Louis Segond, 1510p.

PELLET Eric et alii, (1997)2002, Grammaire du français, Paris, Belin, 290p

ROBERT Paul, 1994, Le dictionnaire Robert, Paris, Le Robert, 2483 p.

ROUSSARIE L. « Principes et définitions de sémantique vériconditionnelle » Sémantique compositionnelle, Paris8, SDL, U, l.roussarie.free.fr/IMG/pdf/def-sem3-4.pdf

SILLETTI Alida Maria, L'Expression de la futurité dans un corpus de la presse franco-italienne, Montréal, revue québécoise de linguistique, vol. 33, No 1, 2009, pp. 197-215

**LINGUISTIC POWER IN DISCOURSE: THE LOCUTOR'S TRICKS IN AYI KWEI
ARMAH'S *FRAGMENTS*.**

Marius Eder Brou

Université Alassane Ouattara.

Abstract.

The society is shaped in a way that all the people do not have the same status. The structure of the society reflects some inequalities characterized by social, political, economic and religious position. There is apparently an advantage devoted to each position whose impact is expressed in communication. Each individual is the product of the social structure and behind this social structure, exist some kinds of expected attitudes. Thus, in talks in Ayi Kwei Armah's *Fragments*, with regard to the position conferred by the social environment, the antagonists of discourse will rely on their positions to orient the debate for the sake of attaining their objectives. Therefore, resorting to linguistic devices it becomes apparent, social structure confers attributes such as power which in turn is manifested in discourse as "the power" for a specific goal. This paper aims at identifying the linguistic indicators of power in discourse.

Keywords: discourse, enunciation, evidentiality, exercise of power, indicator, power.

Resumé.

La société est façonnée de sorte que toutes les personnes n'ont pas le même statut. La structure de la société reflète certaines inégalités caractérisées par une position sociale, politique, économique et religieuse. Il y a apparemment un avantage dévoué à chaque statut social dont l'impact se traduit en situation de communication. En un mot, chaque individu est le produit de la structure sociale et derrière cette structure sociale, il existe certaines attitudes. Ainsi, dans le discours dans *Fragments* de Ayi Kwei Armah, les antagonistes du discours eu égard à leur statuts conférés par le milieu social, usent de leurs positions pour orienter le débat pour atteindre leurs objectifs. Par conséquent, en recourant à des indices linguistiques, il est évident que la structure sociale confère des attributs tels que le pouvoir qui, à son tour, se manifeste dans le discours comme «le pouvoir» pour un objectif précis. Cet article vise à identifier les indicateurs linguistiques du pouvoir

Mots clés : discours, énonciation exercice du pouvoir, indicateurs, pouvoir, évidence.

INTRODUCTION

Discourse is admitted as the language use to express thoughts. Consequently, it is language based. Moreover, language as a human activity is rooted in human society therefore a societal activity. The society itself is not homogeneous, that is to say, it is structured into classes. The social structure is a catalyst of people identification. On the one hand, those having privilege on account of their social status and on the other hand those in quest for admission price for privilege. Language use in society varies according to the social status we belong to because the status itself confers a specific social position. Those with privileges have a higher position which is characterized by power possession whereas those in lower position, without privileges, seem to be in want of power. Power is therefore an acquired but fragile status which is made possible by the social position.

Dealing with power is obviously to conceptualize it as the status conferred by the social environment in terms of political status, institutional position, economical or financial capacity or religious position. In discourse, this status is revelator of the speaker's identity once engaged in an interaction. (Faircough1999:P.64). It stands as a sort of strength that derives from this status and which has a force of action in discourse, that is the power of this status. Power in this situation, is the expression or externalization of what the social privilege can allow the bearer to do. The two notions of power are subordinated. In fact, since social status confers power, the force that derives from it, that is the power which originates from that power depends on the existence of power first.

Thus in social relations, one should expect the observable manifestation of power in discourse. This is possibly the reason why asymmetrical communication exists. The implicit concern is to know the discourse strategies power can be identified through in discourse and for what goal it is expressed in its functional form. In other words, is power externalization in discourse purposeful? In asking such a question, the hope is to find that people endowed with a specific power can use it in discourse for maintaining hegemony.

Thus to answer this question, resting on Ayi Kwei Armah's *Fragments*, we will resort to evidences borrowed from enunciation and the work will be woven around two main axes. The first concern will be about the characterization of power in discourse through some evidential indicators. The second will be about the rationale behind the activation of power in discourse.

I-CHARACTERIZING POWER IN DISCOURSE

In the view of Benveniste (1966), discourse is “every enunciation assuming a speaker and listener and in the first one the intention of influencing the other in some way”. Benveniste (1966. P242). This statement by Benveniste sets a link between discourse and power. In discourse, power is a sort of mental constraint on the hearer , that is to say the effect power has on the addressee and which can enable the person endowed with it to annihilate any initiative from the locutee or to influence him. Thus, for Foucault (1978), power is “a certain strength we are endowed with”. (Foucault,1978:P.93). This strength derives from many sources among which “wealth, income,position,status,force,group membership,education or knowledge”. (Van Dijk ,1993:P.254), and is exercised from many different points.

1-Evidentiality indicators of power in discourse

Power needs a basis, that is, resources that socially enable the exercise of power. Those devices are clues inherent to power expression.

1-1.Deictic pronouns use and power in discourse

Discourse is a discursive domain, because not only it situates language in action but it also contextualizes the action. As such, deixis belongs within the domain of pragmatics since it directly concerns the relationship between the structure of language and the contexts in which they are used. (Levinson, 1983:P.55).

In fact, the use of deitic pronouns in discourse aims at identifying or delineating the position of the speaker. The one exercising power most of the time resorts to a strategic choice of pronouns to express the power he has. It can be seen in the following utterances.

- 1) You better know *I* am a busy man, a very busy man.

I can't waste_time like this, I said come tomorrow. (*Fragments*,P. 110)

The linguistic parameter “*I*” is an indicative element of power expression in the utterance. This first- person deixis attributes the power or the ability to the speaker as authorized person. The use of first person singular pronoun encodes the hegemony of the speakers and portrays some realities of kinship. For Fillmore (1975:P75), social deixis is “that aspect of sentences which reflect or establish or are determined by certain realities of the social situation in which the

speech act occurs”. The illocution behind the use of first person singular is to intimidate the target so as to impose view on account of one status. It is a sort of dominating person reference in which intimidation is embedded whereas intimidation itself is based on social status and lives. In the above utterance, the speaker is a state personality whereas Baako is in quest for employment. In using the first person reference “I” here, the speaker posits himself as a resource person.

So, the “I” orientates reference to “the contextual coordinates of the utterance” Mey, (2001:P.54). This also leads to Kataoka (2004:P.412) talking about the complex indeterminacy of the singular, first-person deictic, "I". For him, the “ first-person pronoun "I", is essentially multi-vocal . . . and is a reflection of multiple personae, diverting into [...], for example, the animator (utterer), the author (composer), and/or the principal (responsible party)”. “I” is a distinct deictic unit which indicates the speakership that is personal responsibility. In fact taking responsibility is one way of detaining power to the extent that it permits the speaker to have the position of authority thus to exercise power by persuading the audience to cross-over to his ideological position.

1-2. Intonation and the expression of power in discourse

Intonation is a strategy of influence that embodies power. It contributes to attitude change in the audience once used in discourse. Intonation is a complex interaction of verbal forms that must be viewed and interpreted within the context in which it occurs. The comprehension of the reason why there is a high or low pitch in a speaker’s utterance depends on the context and the intentional orientation of the speaker as seen with the priest who used high pitch in speaking to his fellows.

The bearded man in his long robe raised a commanding hand and at the same time shouted loud enough so that even above the general noise his words were clearly heard:

- 2) Come to me. Let them come to me! Come to me, all of
you! Come to me in the nakedness of your first days!”

(Fragments, Pp.43-44)

Following the utterances above, it can be asserted that power is a form of social control. The exercise of power results in the limitation of freedom of action that is why for Foucault (1978:94), “There is no power without aim and objective”. The posture of the priest justifies it.

The illocutionary force of the verb “shouted” used by the priest is directive as well as the verb “come” in the anaphora mentioned above. The intonation that derives from its pronunciation has an influence, a power on the audience. Its discourse functions mark a piece of information such as controlling, constraining the hearer to do something: it embodies strength. Pragmatically, intonation has an illocutionary function. It indicates the speaker’s attitude, his/her moods and the type of speech acts performed. In using a high pitch the priest uses his status to have control over his followers in order to join him and the force contained in the intonation led the women to render and accept Jesus.

1-3.Speech acts and the exercise of power in discourse

Power expression is generally contained in the type of speech acts performed by the speaker. Therefore, it is not mistaking to grasp speech acts as indicators of intention since they can determine the reality behind the posture of the one who speaks. The exercise of power is perceived in utterances mainly with directive and commissives speech acts.

The illocutionary force in such acts reveals the asymmetry in the power relations and hierarchical position of the speech participants, and may be a way to “mitigate an imposition” (Fairclough, 2001: P.130) as illustrated here:

- 3) You are very late. You better know I am a busy man.

The appointment was eleven; you will have to come tomorrow,
and don’t come here just to waste my time. I am a busy man.

Come tomorrow. I said come tomorrow. (*Fragments*, P.110)

- 4) In any case, you can go to Ghana-vision as from tomorrow and start work.

Just tell Asante Smith you have instructions from me. You’ll be paid for all the
time you’ve lost. I’ll see to that. (*Fragments*, P.118)

These utterances reveal the scope of *directive and commissives speech acts* in discourse. They indicate the exercise of power on the part of the speaker. According to Searle (1978:P.17) commissive speech acts indicate the type of action the speaker conveys. Thus the junior assistant in (3), in uttering utterances based on commissive speech acts, not only shows his

hegemony over Baako but he also fosters on his position to deny any consideration to his addressee. His way of speaking to his interlocutor transcends the power he is endowed with and which is seen in the position he has.

In (4), for example, the commissive and directive speech acts contained in the utterances of the principal secretary are revelators of the exercise of power. His words are action taking and the evocation of his name is sufficient to solve problem. In fact, telling someone to go and see another to have a problem solved means that person has an influence therefore a power. This confirms Searle (1978) saying according to which directive speech acts represent “attempts to get the hearer to do something” Searle (1978:P.17). Thus declarations bring a state of affairs into existence by declaring it to exist.

1-4.Modalization and power affirmation in discourse

Culioli (1999:P.24) distinguished four types of modality each of which expresses a particular attitude of the subject to the predication. Power expression is characterized in modality on a form of command. The command is a dominating force of the speaker over the hearer. Such a command is associated with the social position of the speaker and it implicitly denotes power expression. On this basis, one can examine again (3) and see how modalization reveals power possession.

In (3), there is a situation favorable to the junior assistant. His interlocutor is in a socially weak position. To express power conferred by his position, the junior assistant constructs command around a modality just to affirm himself and contest the importance of Baako. Such a posture is one way to show hegemony. For Arnaud and Lancelot (1660), modality is first of all concerned with the verbs: “Verbs are the kind of words that signify the way we think and the form of our thoughts, of which the foremost is affirmation”. Arnaud and Lancelot (1660: chap XVI),

Thus, the verb “come” used with the imperative form is the substance of the exercise of power since it expresses command on Baako. It is in reality an affirmation of the power of the junior assistant who keeps his opinion unchanged. The imperative form used in the case of an oral speech goes together with the intonation that expresses the attitude of the junior assistant and his intention. The expression of power through modality therefore includes intonation, mimic, the gestulation and the modus of verbs, adverbs and adjectives and the imperative form

characterizes the intonation in the speaker's voice. In addition, (5) that follows, determines also how modality can be an indicator of power possession in discourse.

5) Why such a choice of topic?

How do you mean why?

Do you have any others?

Do you have others?

(Fragments pp209-214)

The modalization in (5) leads to conclude that Assante Smith, the speaker is conscious of his position of Boss at Ghana-vision. This position confers power that is why he scrutinizes Baako's arguments and "find faults with them" (Sperber2000:P.136). In using aporia all along his speech, Assante Smith just wants to show his interlocutor his domination conferred by his social status, therefore, such a critical instinct of rejection to attack Baako's arguments, proves he is powerful and untouchable because he has power resource when we consider his social position.

The modalities in these questioning represent negative judgments on whatever Baako presents him. It is a strategy meant for those having a high social status, thus social power to destroy morally their interlocutors. The whole exchange stands as an interrogation rather than a debate, just to monopolize the talk and impose view without permitting the interlocutor to defend himself.

It is a behavior which is characteristic of an asymmetry in communication in which socially powerful individuals never give a chance or an opportunity to less powerful individuals to justify their claims. It is a technique to mark cooperation and it is common to power expression in discourse.

1-5. Syntactic constructions in power discourse.

Power possession can be seen through the way the possessor of such a status uses language to build his discourse.

a) Word order in discourse and power

The way some words are ordered in some characters' speeches are expression of power externalization in discourse. The violations of conventional principles are meant to express hegemony. In using them that way, it is for the sake of imposing view as illustrated in (6)

6) you understand me, mr Opina. (*Fragments*, P.209)

There is no formalism or canonical form (Aux+S+V+O) In this utterance meant to be a question but it for a specific reason. The omission of the auxiliary 'Do' as well as the absence of the subject inversion is a criterion of power expression. The speaker in this structure expresses a sort of autonomy which leads him to defy conventional rules. Moreover, such a way of asking questions is influential because it necessarily calls for an alignment from the addressee; what the addressor expects. It is a process which consists in telling the locutee that you command or you have full control of the situation; and one can control another person or a situation if only he/ she relies on something that permits to have strength that is power.

b) Determining power in discourse through interrogative and imperative mood

Mood is used to characterize power in discourse as we can see with the use of imperative and interrogative sentences throughout the novel. Thus, the interrogative sentences in (5) also permit to identify the speaker as a possessor of power. In asking these repetitive questions, Asante Smith uses his power to impose view, that is he forces Baako to look in his own direction. Not only those questions set doubt in the mind of Baako but they implicitly force him to resignation. The intention behind is to reject them and to convince the addressee for abandonment. The purpose of rejection is to impose view thus to express power. Like interrogative, the imperative mood is also a heading strategy of power expression.

c) Negations and nominalizations in discourse for power expression

Negativization in discourse, is for the sake of the exercise of power and the target of this is to preventively reject the ideology of the addressee and to influence him as seen in (7 and 8)

7) we don't have modern system here. This country doesn't work that way."

(*Fragments* P.118)

8) Humm, I still don't see what it has to do with the national culture and our

work here.” (*Fragments* P210)

These utterances are made of negative ones. The negative use of the verbs seeks to deny any proposals from the addressee and maneuvering him to conform to the speaker’s opinion or ideology; such an attempt is manipulative and is meant to imposition. Furthermore, in (7) there is a double negative construction. It is a total denial of Baako’s thoughts. The semantic of the utterance itself carries imposition of view. Likewise in (8), the interjection “hum” followed by the negation “don’t see” is meaningful. In fact it is a case of impoliteness which can only be used in exchange whenever the one using it has an influence. It is a kind of mockery which lies in power. It gives the scheme of knowledge only to the addressor who thinks to be its unique possessor.

To those linguistics tools that help identify power possession in discourse, there are also extra-linguistics elements which once brought into the discourse environment, represent power thus impact on the conversation.

1-6. Extralinguistic items revealing power in conversation.

The expression of power is not only seen in linguistics parameters. In communication some extra-linguistics items permits to see the exercise of power among the participants.

a) Social position and power exercise.

In discourse, social position is one way of expressing power. It permits in discourse according to Plantin (1996) to: “dispose[r] de l’authorité que” lui “confère” son “role social et” son “charisme personnel”; that is to say to [“ have authority that his/her social role and personal charisma confer to him/her.”]. Plantin (1996: P.91). In other words to influence in discourse. The social position plays the role of identity function in discourse. It has an impact on the processing of the intake and outtake in an interaction since it imposes the exercise of power relations with regard to the categorization of the society. (Fairclough, 1999:P.168). The social status impacts on the exchange and stems as strength that imbalances the communication as illustrated in the following utterances.

9) Baako: “Why are you struggling so with the calendar?

Are you so pressed you have to make money

out of the child?"

Efwa: "Ei, son, we don't need you to preach us"

(His mother said sharply)

Baako: (he closed his mouth) (*Fragments pp24-26*)

This exchange leads us to Festinger (1957) who believed that:

Les individus ...mettent en place des stratégies cognitives et comportementales destinées à réduire, voir éliminer les cognitions contradictoires, [people... set cognitive and behavioral strategies which are meant to reduce or eliminate contradictory cognitions]. Festinger (1957:P.9)

Considering that traditions of the society are indicators of identity, being a mother is a power status that anyone endowed with it exercises and that is the case of Efwa. Being the mother of Baako, she uses this position to prevent her son from expressing contradictory opinion. In fact, being mother gives a dominating position over a son therefore such a status confers power that can be used to influence in exchange. The same situation is applied in (10) :

10) I am a student to go to university and I want

to write, er ... [...] if you are still....

(*but Akossoua spoke just then and cut the young man off*)

That is really a question of normal routine, all such questions will be

dealt with afterwards, see me after the soiree" (*Fragments p.163*)

Akossua is a woman of a high social position, therefore she cannot accept to be upset by a mere student and her status enables to stop him. The fact of interrupting suddenly a speaker shows asymmetry between the speaker and the listener in which the power relationship is favorable to Akossoua Russel. As seen, social position is an instrument of power to influence in discourse or to impose view-points as also illustrated in (5) earlier in the exchange between Baako and Assante Smith.

This conversation between Baako and Assante Smith is a testimony of how a social position can be used by a speaker to persuade and impose views upon his interlocutor. As such it is an

instrument of power expression. In fact, an asymmetry in communication is the extent to which there is an imbalance in the relationship between a speaker and a hearer as a result of social and institutional factors. It results in the influence; the control over the hearer on account of the power contained in this social status and it the case in this conversation. In (5), there is an impact of constraint due to the position of Assante Smith, the director of Ghana-vision, the public television Channel who through directness uses this position as a weapon to dominate and impose views on Baako his employee.

A power relationship is said to hold between two or more persons if they can control each other's behavior or thoughts. This relationship can be asymmetrical if one or more persons can control the behavior or thoughts of one or more other persons in a certain respect without the latter person(s) being able to control the former person(s) in the same respect. Thus, this conversation describes an asymmetry between Baako and his boss Assante Smith the only one who controls the situation at the expense of Baako .

This is possible with regard to his position he uses to restrict Baako's attempt to justify himself. Through the successive questionings, Baako could not succeed in clarifying his ideas; his boss always bumps into his speech to impose his views on his subordinate. Social position is therefore a power and it can be used by its possessor to set authority and influence in communication.

b) Financial force and dominance in discourse

Financial position triggers power to the one having this financial force. Once this status is present in discourse environment it permits to influence it.

11) They sent you to meet me?

 Yes sir, I am sorry I m late....

 But a general police sergeant came and when I showed him the papers,

 he told the escort they were for a very very big man. (*Fragments* Pp.79-80)

In (11), the power of Brempong lies in his economic situation. Having spent a long time in Europe he is supposed to have money since in Africa leaving in Europe is synonym of wealth this is what is termed as "very big man". This position of rich man opens ways and imposes respect on him that is why on showing the papers attesting his presence; the escort let Mensah

without resistance. In addition being economically rich is synonym of a powerful man and people worship you as corroborated here:

12) Eeeeei! Our white man, we saw you wave! We saw you!The big man

has come again. Oh, they have made you a white man Complete (Fragments p80)

The woman speaking does it just because Brempong is rich and as such he has the power to give her some bank notes. His economic power gives him Public attention.

c) Religion and power in discourse

Religion is one way which permits power expression. In fact it is a basic way of influencing people and making them believe and do what one wants them to do. Religious status gives power since it has a persuasive influence on the addressee. It is used to justify beliefs and values in the thought and action of the listener in rapport with his environment and God.

A13 The bearded man in his white robe spoke mainly of fire. Different kinds of fire, fire from the Old Testament Bible, the fire of God's anger and his glory, matched with the burning unending fire of the devil in his hell"

(Fragments P43)

Through the metaphor of "The bearded man in his white robe", there is a semiotic sign which reveals the kind of person described: a priest. He is an incarnation of Jesus Christ on earth; the words in his declarative speech acts are powerful and have influence on the audience. The immediate outcome of the preaching of that religious man is the immediate acceptance of the audience revealed in the attitudes of the women:

14) Jesus! Oh Jesus (*Fragments p43*).

The behavior of these two women through the choral utterances they utter in (14) combined with the interjection "oh" is simply their total adhesion and their cries mean "Jesus the savior we accept you right now". The attribute of religion confers authority thus power in the society.

d) Political position and influence in discourse

Politics is the art of governance and power. This definition of politics is related to ideology and according to Luke (1998:P.366); “ideology refers to the systems of ideas, beliefs and practices, and representations which operate in the interest of an identifiable social class or *cultural group*.” In this notion of ideology, lie issues such as power.

Wherever there is a political situation, there is power that is an attempt to influence. Power is then a form of control the politician implements in the society. From then on, politics is connected to language and discourse being conceived as a social practice. Political discourse is language in action or language use to express ideologies and maintain power. In political discourse, there is an expression of power. Thus political status confers power to the person holding such a status. It is what is described in 15, 16 and (17)

- 15) Yes, Mr. Opina, we’ll be taking pictures of your elders
who freed this nation
- 16) Look, we are free, independent people. We are engaged in a gigantic
task of nation building.
- 17) We have inherited a glorious culture, and that is what we are here
to deal with. For instance, what you have said has nothing to do with
our people’s culture, all this slavery, survival, the brand.

(Fragments, P209)

This speech is a political one because (15), denotes Assanté Smith’s aspiration to maintain the governmental ideology he is the representative. This utterance starting by “yes” with emphasis on the name of Baako insinuates the exasperation of the speaker who wants to impose his hegemony over his addressee.

More, he indicates to Baako (16) the ideology to be followed before rejecting totally his interlocutor’s proposals (17). Such an attitude is possible on account of Assante Smith position as member of the ruling party and as such endowed with power. Political posture then influences in discourse. It gives power to the person having this status to be influential.

II-FUNCTIONAL STATUS OF POWER IN DISCOURSE

2- Power as a regulator of hegemony in discourse

Power is a force contained in the processing of information that results in the understanding of propositional meanings or actions in discourse. The social criterion of power which is exercised encompasses the traits of character and the position of the speaker. The attributes power confers to an individual serve the latter to extend influence, constraint or domination and authority over his /her interlocutor in conversation. There is no discourse deprived of the exercise of power if this power is identified in the social status of one of the protagonists. This power transcends the whole discourse leaving traces of dominance or influence. In a whole power is a social phenomenon which has aim and objective among which the most perceptible is to maintain hegemony.

2-1.Power as manipulative instrument of influence and persuasion

Power is related to ideology. In the Marxian view, ideology is the system of the ideas and the representations which dominate the mind of a man or a social group. As such power is related to self-affirmation. In discourse, power is used to orient goals. It stands as a legitimate influential strength language exerts in a form of control, of mind control or control of actions on hearers as such it is a manipulative tool of influence and persuasion.

Manipulation here is a communicative situation in which a speaker engages his addressee in a particular course of action through his/her control by using influence. It consists then in influencing in discourse by making the interlocutor do our will. In a word, it is an “act of conversion” (Diamonds and Cobb, 1992:P.225)

This language use is related to a mind management which takes forms in many areas such as commercial, political, religious and social domains when there is verbal exchange that is discourse. Power is a manipulative instrument because human beings are Machiavellian. They use it for the achievement personal interests because the society confers them such an authority. It consists for the participants of the communicative stance in placing orders in order to prevent others from achieving their goals, their thoughts or to constrain them to adopt a new attitude. Those orders are generally associated with power that their social position allows. In such a process, the addressee faces a conundrum: on the one hand, his natural ability is defeated, and, on the other hand, his ability to resist is also inhibited.

The influential status of power is a sort of command or a verbal dominating force the speaker imposes over the hearer in discourse. The scope of such a command in discourse renders the hearer incapable to react to the command. He is then influenced as demonstrated in (3). This exchange points out a lack of consensus between the two protagonists. The junior assistant uses his position to make a command over Baako in order not only to keep his position unchanged, but to make Baako change his.

His position has an influence on his interlocutee who is unable to react. The comprehension of this influence is proven around verbal modalizations and the use of imperative. The modalization in “Come tomorrow”; I said come tomorrow” expresses his attitude towards Baako as well as the influential content of his utterances: expression of authority. Similarly power expression as an influential tool is developed in 5, 15, 16 and 17 with Assante Smith endowed with political and social position that enable him to command and give orders.

The modalities contained in these questions: “What is it about? Why such a choice of topic? Do you have any others? Do you have others? permit to conclude that Assante Smith is conscious of his position of Boss at Ghana-vision to scrutinize Baako’s arguments and “find faults with them” (Sperber 2000:P.136).

Those questions are negative judgment of value meant to reject propositions. Such a questioning is to make the other resign. Only the power that his position confers him enables him to react this way. Reasoning for simply persuading without explanation is a sort of manipulation here seen as using unfair method to control the other and it leads to Louis de Saussure,(2005: P.120) who thinks that “to manipulate is firstly to communicate the relevance of things that are not relevant by themselves”.

Through power one looks for alignment. Power confers a power of language in discourse which is exercised manipulatively by the one who possesses it on a form influence and persuasion. People resort to their power in order to influence and persuade in discourse. Their power has a scope which is exercised in a form of force that helps annihilate resistance.

2-2. Power expression: constraint and domination over the interlocutor.

In discourse the expression of power gives way to constraint and domination of the addressee leading to the omission of modesty in exchange. Power being embedded in social position; it is used as an instrument of coercion for the imposition of view-points. (5) results in the influence; the control over the hearer on account of the power attributed to the social status. Here, there is an impact of constraint due to the position of Assante Smith. Baako is his subordinate and as such he undergoes Assante Smith verbal assaults without opposition. This describes the impact of power which leads to an asymmetry in communication and which is obviously perceptible in discourse.

This asymmetry leads to the deliberate action of the “power-holder”, here Assante Smith to affect “the incentive structure of the power-subject”, that is Baako.(Dowding1991: P.48). In a word, Assante Smith is exercising the power his position confers him over Baako for the obtainment of some his goal; which is the satisfaction of his personal interests. The imperative form contained in the discourse embodies the will to control and to be authoritative. The outcome of this is for the sake of dominating and preventing reaction that is why the discourse is also made of directive speech acts. It can be said that power influences communication and it is an instrument of threat, constraint whose finally is a perpetual domination over the others.

2-3. Power externalization: a preservation of authority in discourse.

Power originates from economic, financial or institutional resources. The exercise of power is one way sometimes to hide weaknesses in the speaker. The speaker uses the power his status confers to defend himself in a situation in which he does not have a large opportunity of maneuvering. In a words, powerful individuals resort to power exercise to maintain their hegemony over their audience. This is done on a form of threat in order to construct and maintain identity. This occurs when there is a counter-argument to the speaker's.

In fact counter-arguments occur in “conflict talk”. Vuchinich (1990: P.118), termed conflict talk as a “verbal conflict” whose source derives from antagonism in exchange. In such a situation power externalization serves as a verbal tool of contestation, violence in appearance in order not to lose face. For Partington, (2003:P.124) “face” is “the public self-image that every member wants to claim for himself”.

In the framework of the exercise of power, “face” stands as a positive construct to be approved by interactants for the maintenance of authority. The exercise of power in this position is a kind of authority preservation, that is an antagonistic communicative stance in which one makes reference to a higher authority in order to influence or impose a view since consensus is not always in conversation as Jorgensen (1993: P166) claimed when he asserts that “cooperation is not everything; after all, conflicting interests are present in more than a few conversations”. The social position permits then to have power that helps maintain authority. In the following utterances, one can see how power exercise help maintain authority:

(18)

- (a) It is your mind to pour me out a drink in that, Foli
- (b) But Naana is it good for you also to drink? We give our
ghosts to drink, or am I a liar? It is so strong, you know schnapps?
- (c) Naana: “Yes, Foli. And is it you now telling me the weak
ones have no need of what is strong?”
- (d) Foli: “Ahh, Naana, I will leave it up to you to tell me when to stop”

(Fragment p11-12)

In this turn-taking, following Plantin (1996:P.91), the two protagonists have social roles. Even though Foli is seen as socially respected and powerful, it is worth mentioning that it is the case for Naana and in this exchange the hierarchy of power is favorable to the latter. In fact, Naana is the grandmother of Baako, probably the mother of Foli. In Africa, a grandmother is considered as a person who has authority: power. Armed with such a weapon, she deserves respect and consideration. Whatever a grandmother says is seen as reasonably correct (18c). Foli tries to constest this status in (18a) therefore she questions his attitude. Foli’s justifications irritate her (18c) as seen in the question preceded by the affirmation.

In (18c), this left-dislocation sentence is a way for Naana to call her interlocutor’s attention on his zeal but also to show her hegemony over him. But Foli who believes to know everything counter-attacks by responding to her demand through a direct question which starts with a contrasting marker “but” (18b). This marker shows a conflicting situation which puts at stake

the authority of Naana but this latter puzzles him in her question- response with the “integrated” adverb “now” (18c).

In this utterance of Naana the adverb “now” had a perlocutionary force on Baako who seeing the threat from the old woman abdicates in a self-repair attitude (18d) It stigmatizes capitulation in front of power expression and it leads us to Austin (1962 Pp53-66) who posits that utterances aim at turning statements into actions once produced.

In fact, Faiclough (1999:P.64) asserts that discourse contributes to seize “social identities” and “social positions” . Naana in using the referential adverb “now” places herself as a woman with power on account of her “age” and she wants to construct her personality on this basis to deserve respect. The effect of Naana’s utterance on Baako lies in his persuasion, convincement that he could not treat her as a frugal person because she has authority and power in the society as an old woman.

Naana externalizes her power through the words she utters to preserve her authority. The effects of her words are characterized in these terms by Stephen R. Covey (2007) when he said that:

La veritable influence commence lorsque l’autre sent que ses paroles vous pénètrent, qu’il arrive à se faire comprendre de vous, que vous lui prêtez une oreille sincère et attentive et que vous acceptez son point de vue” in other words, [The real influence starts when the other feels that his words reach you; and that, he is successfully understood by you, you devote to him a sincere and attentive understanding and you agree with his viewpoint].

Stephen R. Covey (2007:P.15)

That is true the intake of Naana words permit her to save face since her interlocutor abandoned his will. Power is a sort of tool that helps preserve face in an unfavorable occasion through its exercise.

CONCLUSION

Power is an acquired status but fragile which is conferred by the social position. This acquired status or social power is manifested itself on a form of strength of action people are endowed with. Generally power; its manifestation and not the concept of power as status is manifested in interactions. In discourse it can be characterized by non linguistics as well as linguistics parameters or devices. Those linguistics items are indicators of power and permit to grasp its exercise in the discourse since they give an orientation to the comprehension of the utterances. The externalization of power or its exercise in discourse is an action-oriented process which consists in regulating, that is maintaining a sort of supremacy over the participants of the interaction.

It is advisable to distinguish power and the power. The first one is linked to the status conferred by the social environment and seen as political status, institutional position, economical or financial power or religious position. The latter is the use of that position in interactions or discourse that is in communicative contexts. It means that the exercise of the power cannot be if the first does not exist.

The power therefore has an impact in discourse and stands as a manipulative instrument of influence to maintain identity. It is also a tool of constrain determining asymmetry in communication.

Bibliography

ADETUNJI, Akinbiji (2006), *Inclusion and Exclusion in Political Discourse: Deixis in Olusegun Obassandjo's speeches*. Journal of Language and Pragmatics 52:1777-191

Arnauld & Lancelot(1660), *Grammaire générale et raisonnée*. éd. Allia

ASLI, Daldal (2014), *Power and Ideology in Michel Foucault and Antonio Gramsci: A Comparative Analysis*. Review of History and Political Science June 2014, Vol. 2, No. 2, pp. 149-167. American Research Institute for Policy Development

COUPER-KUHLEN, Elizabeth (1984): *A new look at contrastive intonation*. In: Watts, Richard J. & Urs Weidmann (eds.): *Modes of interpretation*. Essays presented to Ernst Leisi on the occasion of his 65th birthday. Tübingen: Narr, 137-158

DOWDING, Keith (1996). *Power*, Buckingham: Open University Press.

DOWDING, Keith (1991). *Rational Choice and Political Power*. Edwan Elgar: Aldershot.

HAUGAARD, Mark. (2010). Power: A 'Family Resemblance' Concept. *European Journal of Cultural Studies*, 13 (4), 419-438.

KARLBERG ,Michael (2005) *The power of discourse and the discourse of power: pursuing peace through discourse intervention*. International Journal of Peace Studies, Volume 10, Number 1, Spring/Summer

FAIRCLOUGH, Norman and FAIRCLOUGH, Isabela (2012). *Political Discourse Analysis*. Routledge. London

FOUCAULT, Michel(1982) '*The Subject and Power*', *Critical Inquiry*, 8, pp. 777-795.

FOUCAULT, Michèl (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings*. 1980 (ed. C. Gordon). Brighton: Harvester.

FOUCAULT,Michael (1972). *The Archeology of knowledge*. London: Tavistock.

LEVINSON, Stephen. (2000). *Presumptive Meanings: The Theory of Generalized Conversational Implicature*. Cambridge, MA: MIT Press

LEVINSON, Stephen (1983), *Pragmatics-* Cambridge University Press. Cambridge

PHILLIPS, Nelson, and Cynthia Hardy (2002). *Discourse Analysis: Investigating Process of Social Construction*. London: Sage.

PLANTIN, Christian. (1996). *ARGUMENTATION*. Paris: Éditions du Seuil

SAUSSURE, Louis de, and PETER Schultz (2005), *Manipulation and Ideologies in The Twentieth Century: Discourse, Language, Mind*. Amsterdam: John Benjamins

SEARLE, John, (1978). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge : University Press. London

SHOEMAKER, Sydney (2009) *Self-intimation and second-order belief*. *Erkenntnis* 71: 35-51.

SPERBER, Dan and DEIRDRE Wilson (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell. Second edition 1995.

STEF, Slembrouck (1998-2003) - WHAT IS MEANT BY DISCOURSE ANALYSIS?

STEPHEN R. Covey (2007). *The 7 Habits of Highly Effective People* Free Press; A.J. 1st edition (September 15, 1990)

THOMAS R, Bates (1975) *Gramsci and the Theory of Hegemony*, journal of the History of ideas, Vol.36, No.2 Pp351-366, University Pennsylvania Press.

TOH, Zorobi Philippe (2016) *The metaphor of predators and preys in Chinua Achebe's No Longer at Ease: an enunciative analysis of discourse strategies*, *Particip'Action* vol.8, n°1 - Janvier 2016

VAN DIJK, Teun (1995). *Discourse Semantics and Ideology*” *Discourse and Society* 6(2) 243-289

WARTENBERG, Thomas, (1990). *The Forms of Power: From Domination to Transformation*. Philadelphia: Temple University Press.

Wrong, Dennis. (1979). *Power: Its Forms, Bases and Uses*. Oxford: Basil Blackwell

WECHSLER, Stephen. 2010. What ‘you’ and ‘I’ mean to each other: Person indexicals, self-ascription, and theory of mind. *Language* 86: 332-365.

WIERZBICKA, Anna (1995). *Dictionaries and Ideologies: Three Examples From Eastern Europe*; *Studies in Honour of Ladislav Zgusta*. In B. B. Kachru & H. Kahane (Eds.), *Cultures, ideologies, and the Dictionary* (pp. 181–195). Tübingen: Niemeyer

WILSON, Deirdre (1990) *Politically Speaking: The Pragmatic Analysis of Political Language*. Basil Blackwell Cambridge. Massachussets

WRONG, Dennis. (1968). *Some Problems in Defining Social Power*. *American Journal of Sociology*, 73 (6), 673-681.

Diversité linguistique, diversité culturelle : quelle(s) lecture(s) pour un bilinguisme équilibré langue(s) nationale(s) / français au Burkina Faso ?

Sénon KANAZOE

Maître-assistant en grammaire française

Kanazoe1senon@yahoo.fr

Université Ouaga I Pr Joseph KI-ZERBO
Burkina Faso

Florentine AGBOTON

Maître – assistante en Didactique des langues

Floagboton@yahoo.fr

Université d'Abomey – Calavi
Bénin

Résumé

La présente réflexion porte sur le français en Afrique francophone, et singulièrement au Burkina Faso, ainsi que sur les conflits latents ou manifestes entre cette langue et les langues africaines. En effet, c'est à la faveur de la colonisation que la langue française a pris pied sur le sol africain et s'y est installée. Celle-ci étant un outil culturel, la France s'est appuyée sur elle pour promouvoir les cultures française et européenne. Après avoir dompté l'âme de l'Africain par la religion, il fallait le conditionner par l'école en amenant ce dernier progressivement à renier ses propres valeurs pour celles occidentales. Ainsi, l'enseignement consistait à dispenser la civilisation européenne au détriment de celle africaine. Mais il s'est trouvé des visionnaires pour refuser le fait accompli car les langues africaines sont à même de véhiculer des valeurs positives. Mais l'opportunisme des uns et les errements des autres ont eu raison de ce bel unanimisme. De nos jours, la langue française règne en maîtresse incontestée dans les institutions étatiques telles les écoles, la presse écrite, l'institution judiciaire, reléguant les langues nationales africaines au rôle peu enviable de sous-langues, bonnes seulement pour les échanges intracommunautaires.

Mots-clés

Aliénation, assimilation, fonctionnement de l'aliénation, colonialisme, méthodes d'enseignement, statut du français

Abstract

This paper refers to latent or open conflicts between the French language and African languages in Francophone Africa in general and in Burkina Faso in particular. Indeed, the French language is introduced in Africa by colonization and therefore got established. As a cultural tool, France used it to promote the French and European culture. After having subdued the African soul with religion, they had to prepare him through school by gradually bringing him to deny his own values for Western ones. Thus, education instilled into him should contribute to deny his own civilization for the European one. However, there were visionaries to reject this because African languages are able to convey positive values. But the opportunism of certain persons coupled with mistakes made by others has taken over this beautiful unanimity. Today, the French language is widely used in State institutions such as schools, the written press, courts; turning therefore African national languages into sub-languages, useful only for intercommunity exchange.

Keywords

Alienation, assimilation, alienation process, colonialism, teaching methods, status of the French Language.

Introduction

De la colonisation à nos jours, le problème du choix du type d'éducation à donner à la jeunesse africaine francophone a toujours été une préoccupation majeure pour les autorités étatiques, les acteurs de l'éducation et les partenaires au développement. Explicitement, il s'est agi de savoir quels contenus théorique et pratique donner à cette éducation. Il s'est agi aussi de savoir avec quel médium linguistique et quel contenu théorique et pratique constituaient le nœud de cette préoccupation. En vérité, c'est un choix cornélien qui a été laissé aux décideurs.

Fallait-il, au nom du réalisme et du pragmatisme, privilégier la langue du colonisateur ou pour des questions de patriotisme, de nationalisme et de bon sens, travailler à l'inclusivité? Ou (encore) fallait-il travailler pour l'exclusivité ?

En la matière, on retiendra que le problème de l'utilisation des langues nationales comme matière, et surtout comme médium de l'enseignement a connu un regain d'intérêt avec l'avènement des indépendances nominales des Etats africains, qui s'est matérialisé par une somme de revendications dont la plus importante est l'africanisation des institutions. Dans cette

perspective, pendant des années, de nombreux débats sur la problématique de l'utilisation des langues africaines dans le système éducatif ont constitué une thématique constante et récurrente de plusieurs fora regroupant aussi bien des pédagogues, des linguistes, des didacticiens que des sociologues... bref des intellectuels. Nous en voulons pour preuve ces mots de Keit ALLAN (1973) : « *Très peu de chose dans ce que j'ai à écrire est vraiment nouveau, mais l'exercice en vaut toujours la peine parce que la question de la langue nationale suscite tellement d'émotions et de passions que l'on ne peut espérer faire prévaloir une approche rationnelle que par la répétition constante d'arguments rationnels* » (propos cités par A. BATIANA, 2003 :228).

Ainsi des instances régionales et internationales, à l'image des conférences des ministres d'Etats africains de l'éducation sous l'égide de l'UNESCO, ont-elles régulièrement insisté sur la nécessité d'utiliser les langues africaines comme socle de la promotion de la culture et du savoir dans les institutions scolaires. Mais en dépit de cette volonté clairement affichée de promouvoir les langues africaines et de les sortir de l'hibernation et du ghetto, c'est le français qui conserve le statut de langue officielle avec tout le prestige qui s'y rattache bien que les constitutions africaines ordonnent l'officialisation des langues nationales.

Cette politique de valorisation des langues nationales comme support de l'éducation et promotrices de la culture s'est concrètement traduite par des actions tentées çà et là. Ces dernières se sont traduites par des réformes qui ne sont pas allées bien loin tant les enjeux contradictoires et divergents étaient légion. Dans la pratique, la langue française reste la seule langue officielle favorisant de facto un enseignement monolingue exclusif. Quoi de plus normal donc que la Banque mondiale, en ce qui la concerne, semble cautionner le maintien du fait accompli même après la période coloniale en le justifiant par un problème d'ordre pratique notamment par le nombre de locuteurs par langue africaine que comptent les pays africains mais aussi par le foisonnement des langues nationales.

Le français se présente comme un facteur d'unité entre les populations d'Afrique francophones. Cependant, en réalité, il occasionne des dégâts dans ces pays comme la dépersonnalisation, la chosification de l'Africain par un système éducatif qui lui a inculqué un complexe d'infériorité en donnant de lui-même une image déformée, dépréciée, dévalorisée. Et ce n'est pas faute d'avoir essayé de mettre les Africains en garde contre ce reniement de soi que Bernard LECHERBONNIER (1977 :87) écrit : « *Tant que les colonisés tendirent à l'assimilation comme à un idéal suprême, ils donnèrent par eux-mêmes leur assentiment au portrait mythique proposé par le colonisateur : celui d'être inférieurs qui de leur infériorité aspiraient vainement*

à la caste supérieure, ou, si on préfère, d'être nés pour l'esclavage, établissant, dans et par l'acceptation de leur état, celui de leurs maîtres, comme nés pour la maîtrise ».

Ceci étant, c'est en vue de participer à la civilisation de l'universel pour paraphraser Léopold Sédar SENGHOR que nous portons notre réflexion sur le thème intitulé «*Diversité linguistique, diversité culturelle : quelle(s) lecture (s) pour un bilinguisme équilibré langue (s) nationale (s) / français au Burkina Faso? »*

1. Problématique

Le Burkina Faso, à l'instar de la plupart des ex-colonies françaises, a hérité du français comme langue officielle depuis son accession à l'indépendance. Cette langue y est utilisée dans toutes les sphères de la vie des Burkinabè telles que l'administration, les institutions judiciaires, l'enseignement, les médias, etc. au côté des multiples langues nationales. Elle est le canal par lequel interagissent les gouvernants avec leurs gouvernés. Cependant, en dépit de la plus-value sociale accordée à cette langue, elle n'est comprise et parlée que par une minorité de personnes. La majorité de la population croupit dans l'ignorance, la non information et l'impossibilité de participer activement à la gouvernance du pays. Cet état de fait a amené Youssouf OUEDRAOGO (1988 : 10) à s'interroger comme suit : «*Mais pourquoi avoir choisi au moment des indépendances politiques d'accorder cette place au français arrivé quelques temps seulement, en en faisant la langue officielle alors que les populations la parlent peu ? On aurait pu en effet porter le choix sur une langue nationale plus répandue, ce qui aurait eu l'avantage de permettre les communications entre les nouvelles autorités et une grande partie de la population au début et de faciliter l'apprentissage de l'autre langue par la suite ».*

Le constat est que le français est venu se superposer à d'autres langues, les langues nationales qui, elles, sont, par contre, maîtrisées par les Burkinabè dans leur ensemble. L'on observe alors une situation de diglossie entre une langue étrangère jouissant du statut de langue officielle, mais peu pratiquée et des langues nationales parlées par la grande majorité des burkinabè, mais dont le statut reste encore à préciser si nous nous référons à l'article 35 de la Constitution de 1991 qui stipule que «*la langue officielle est le français. La loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales ».* Les sociolinguistes burkinabè s'accordent pour soutenir la thèse d'une diglossie français/ langues nationales. La langue française, à partir de son statut de langue officielle, occupe une position haute par rapport à une panoplie de langues dites nationales en situation de langues " interdites, infériorisées". D'une façon générale, la

diglossie burkinabè peut se présenter sous la forme d'un triangle : le sommet est occupé par le français en position haute. A la base se trouvent les langues burkinabè premières. Mais du fait de l'existence de la quasi-diglossie, nous pouvons placer entre la base et le sommet les trois véhiculaires (langues inter-ethniques) que sont le moore, le jula et le fulfulde.

Malgré les tentatives de planification, il n'existe encore à ce jour aucune politique linguistique clairement définie par les autorités burkinabè pour une coexistence équilibrée entre les langues au Burkina Faso. Au nombre des actes de planification, nous pouvons relever le décret N°289 bis du 13/8/1965 portant réorganisation de l'enseignement du Premier Degré, le décret n°-69/012/PRES du 17 janvier 1969 portant création d'une "*commission nationale des langues voltaïques*", le décret 79/055/PRES/ESRS du 2 février 1979 qui fixe un alphabet de la langue voltaïque, les Etats généraux de l'éducation de 1994 qui proposent la prise en compte d'un certain nombre de langues burkinabè premières dans le système éducatif aux côtés du français et la loi n°013/96/ADP de 1996 portant orientation de l'éducation au Burkina qui stipule en son article 4 (titre I) que "*les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales. D'autres langues interviennent comme véhicules et disciplines d'enseignement dans les établissements d'enseignement*". Cette loi semble donner un élan à l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif, mais elle laisse entrevoir une certaine réticence du politique, dans la mesure où elle précise par ailleurs que "*l'organisation de l'enseignement des langues est précisée par décret pris en conseil des ministres*".

En dehors du domaine de l'éducation, il n'existe aucune disposition législative réglementant la question du multilinguisme au Burkina Faso. Bien au contraire, l'on y constate une sorte de complaisance généralisée des autorités à décider d'une politique linguistique explicite visant à conférer aux langues nationales un statut qui les mettra au même pied que le français. Ce qui nous amène à nous poser la question suivante : que peut-on proposer pour un bilinguisme équilibré langue (s) nationale (s)/ français au Burkina Faso ? Autrement dit :

- quels sont les modes du fonctionnement de l'aliénation du français ?
- quels sont les statuts du français au Burkina par rapport aux langues nationales?

2. Les modes du fonctionnement de l'aliénation

L'on dénote divers mécanismes dans la manifestation de l'aliénation. Dans leur approche du phénomène, Albert MEMMI (1985), Jean-Paul SARTRE (1972) et Georges BALANDIER (1957) se réfèrent à la notion de situation coloniale dans leurs œuvres. Pour ces essayistes, la situation coloniale est perçue comme un système contraignant de caractère à la fois juridique, économique et idéologique.

Ce système est d'abord politique et juridique par le fait que la colonie est dans une situation de dépendance à l'égard de la métropole. Ainsi la gestion du territoire africain est assurée par des fonctionnaires spécialement préparés à l'administration de la France « *d'outre-mer* ».

Il est économique ensuite du fait que cette situation exprime une autre dépendance. En effet, la prospérité et les privilèges des colons reposent essentiellement sur l'exploitation éhontée et sur la paupérisation des colonisés

Enfin il est idéologique en ce qu'elle intervient à titre de légitimation soit sous la forme laïque et l'on parle alors de mission civilisatrice de la France.

« *La bourgeoisie coloniale est aidée dans son travail de tranquillisation par l'inévitable religion* », révèle un penseur. Les discriminations raciales qui imprègnent toutes les institutions de la société déterminent le comportement individuel et social du colonisé aussi bien que ses rapports avec le colonisateur.

E. AMOUZOU (2003 :3) décrit les mécanismes mis en place par la colonisation. Pour ce chercheur « *au cours de la période coloniale, les Européens avaient mis en place en Afrique, un système à la fois politique, économique et idéologique pour assurer la domination, l'exploitation et la préservation de leurs intérêts au détriment de ceux des Africains. Pendant plusieurs siècles d'occupation, ils vont tirer profit de leur politique instaurée. En effet, sur le plan politique, le continent a été morcelé et des systèmes d'administration ont été créés au gré des colonisateurs qui n'ont pas tenu compte de l'histoire des peuples africains et de leurs aspirations. Par ailleurs, de nouveaux types de pouvoirs ont été mis en place et l'ordre hiérarchique traditionnel bouleversé* ».

L'assimilation comme l'aliénation forme un couple complémentaire tant elles se complètent. Aliéné, le noir n'a plus d'âme ; seule compte pour lui celle du maître. Il fuit les valeurs qui ont

fait la force de l'Afrique. Seules les valeurs françaises et européennes comptent à ses yeux. Ainsi l'Européen a raison d'affirmer péremptoirement que l'Afrique et les Africains n'ont rien apporté à la civilisation de l'universel. Se vêtir, s'exprimer et se tenir à table sont des formes d'assimilation

Sur le plan culturel, les ravages de la colonisation ont été énormes. Les chants et les danses traditionnels africains par exemple sont considérés par les envahisseurs européens comme des pratiques moyenâgeuses, surannées et passistes. Comme l'Europe voulait asseoir sa domination politique et économique sur l'Afrique, il fallait au préalable qu'elle amenât l'Africain à renier sa propre culture par la substitution de la leur ; après la conquête militaire, il faut adoucir les âmes et c'est la principale mission confiée à la religion à travers ses serviteurs emblématiques que sont les missionnaires et l'école coloniale, mission que ne cautionnera pas Jean DARD dans sa démarche pédagogique, tout comme il rejette le profil d'homme qui sortira de cette école, c'est-à-dire ni plus ni moins qu'un auxiliaire de l'administration coloniale servile, un obscur instituteur indigène imbus, un commis expéditionnaire conquis et acquis, un interprète zélé, un marmiton disponible.

2.1. L'école coloniale, vecteur de l'assimilation

A l'école coloniale, la langue française était le véhicule et le médium d'enseignement et l'usage de toute autre langue comme par exemple les langues maternelles des apprenants était interdit. La langue française était la langue d'usage au détriment des langues maternelles.

Pourtant Roland COLIN estime qu'en chaque langue sommeille un génie. Ne pas la pratiquer constituerait une perte car chaque mot « *est un miroir où l'on voit le visage d'un certain peuple [...]. Même si ce langage a acquis un grand pouvoir d'expression de l'univers, de ce qui est commun à tous les hommes, il y a des choses qu'il ne pourra jamais dire et qui appartiennent à d'autres hommes* », propos relevés par Locha MATEO (1986 :35).

L'écriture, en tant que matérialisation de la langue, ne peut donc pas se déconnecter de la réalité sociologique du pays d'origine. Comme le souligne K. Maurice SANOU (1989 :97) « *la langue est en effet le véhicule des idées d'une civilisation. Sa compétence s'estompe dès lors qu'elle est appelée à désigner des réalités relevant d'un autre univers culturel* ». On ne le répétera jamais assez l'école de type colonial constitue en effet, avec les missions chrétiennes, l'une des institutions qui assume le contact le plus étroit entre le système colonial et les autochtones et qui a pour effet d'accroître la distance du colonisé avec ses us et coutumes.

En outre, le livre véhicule, dans la langue du colonisateur, un ensemble de valeurs. Les écoliers en s'en appropriant se heurtent aux us et coutumes.

Enfin, la langue du colonisateur se révèle comme la voix unique pour toute promotion sociale. Ainsi, le colonisé qui n'a pas eu l'occasion d'apprendre la langue du colonisateur devient un étranger dans son propre pays ; c'est ce qu'a bien montré et dénoncé Ousmane SEMBENE dans *Le Mandat* (1965). De surcroît, les hommes politiques ou les écrivains des pays colonisés ou les ex-colonies sont obligés, du fait de la diversité des langues nationales, d'utiliser la langue du colonisateur pour se faire comprendre entre eux. En effet Jean-Paul Sartre, dans *Orphée noir*, pouvait dire en ces termes « *entre les colonisés, le colon s'est arrangé pour être l'éternel médiateur* ».

2.2. La politique coloniale de l'enseignement du Français

Une fois les sociétés africaines conquises, il fallait une langue qui permettrait les échanges entre le colon et le colonisé, dans l'administration, dans l'éducation et autres secteurs d'activités. En Afrique francophone, le français se posa en langue universelle. Et Jean-Pierre MAKOUTAMBOUKOU (1973 :92), décrivant la méthode directe, constate, avec le gouverneur Général R.ANTONETTI dans *Sa circulaire n°8 du 8 mai 1925*, que cette méthode n'était pas du tout efficace. Témoin les propos qu'il rapporte : « *Trop d'élèves, chaque année, quittent nos écoles avec un mince bagage, sachant vaguement lire, ayant des notions d'écriture, ayant enregistré dans leur mémoire un certain nombre de mots français, dont ils ignorent parfois le sens exact, juste assez savants en un mot pour s'écarter de la terre et mépriser leurs frères restés au village, mais incapables de se servir de ce semblant d'instruction dont ils sont si puérilement fiers pour gagner leur vie. Aucun n'est capable de faire un écrivain, un dactylographe, un comptable.* »

L'enseignement du français en Afrique noire est une entreprise coloniale qui a vu le jour en 1817. Selon l'histoire, Jean DARD fut le premier enseignant à dispenser la première leçon à Saint-Louis au Sénégal, le 7 Mars 1817. A ce propos, voyons comment Jean DARD s'y est pris pour enseigner le français aux petits Africains pendant la période coloniale.

Abou NAPON (1994 :2) décrit cette période en ces termes:« *Pour Jean F. Roger, gouverneur du Sénégal de 1822 à 1827, l'école de Saint- Louis n'avait pas pour mission au départ, d'apprendre aux jeunes Wolofs un français classique mais en quelque sorte de les alphabétiser de façon qu'ils dirigent le secteur économique (activités agricoles et commerciales). Il ne*

s'agissait donc pas de former des intellectuels mais des auxiliaires dans le domaine administratif et économique. »

Il s'est trouvé parmi les intellectuels africains, des historiens, des sociologues, des philosophes pour soutenir que dès son avènement, la colonisation française a eu dès le départ des visés assimilationnistes mais sur la foi des informations et documentations disponibles, nous leur rétorquerons qu'ils se trompent. En effet, Jean DARD cherchait une méthode pour enseigner le français aux petits Wolofs car il n'avait pas reçu des consignes ni des directives de sa hiérarchie relatives aux programmes, et aux méthodes d'enseignement qu'il fallait dispenser aux écoliers africains. Il comprit alors que la méthode directe pratiquée en France ne convenait pas aux systèmes scolaires en Afrique Noire.

Il fallait l'adapter. Et c'est ce qu'il fit en créant l'école wolof française. En quoi consistait cette école nouvelle version Jean DARD ? Il fallait d'abord apprendre aux enfants à lire et à écrire en wolof par la méthode de l'école mutuelle puis par la méthode de traduction. Jean DARD voyait à travers cette méthode un palliatif aux conflits linguistiques entre le français et le wolof. Ainsi, le wolof deviendrait la langue officielle au détriment du français, langue coloniale.

Pour la réussite de cette méthode, il fallait un décalage des horaires des cours : l'enseignement du wolof, d'abord et l'enseignement du français ensuite. Cette méthode empêchait l'expansion du programme économique de la France. Elle serait combattue par la métropole et Jean DARD serait révoqué de ses fonctions d'enseignant. Abou NAPON(1994) dirait à cet effet que « *la colonisation avait besoin d'auxiliaires parlant non le wolof mais le français, alors personne ne pouvait accepter de retarder l'enseignement du français sous quelque prétexte que soit* ». Jean DARD expliquait les faibles progrès réalisés en langue française par les écoliers noirs à travers la méthode directe qui ne collait pas aux réalités africaines. Les irréductibles de la méthode directe, à l'image du Gouverneur JUBELIN, estimaient un sabotage des principes éducatifs de la métropole de la part de Jean DARD. D'où une nouvelle orientation officielle. L'objectif de Jean Dard est de rendre l'écolier nègre son autonomie linguistique. L'école devient pour le Nègre non pas un lieu d'éducation mais un outil culturel d'aliénation.

Avec la nouvelle orientation, ce but a été « *oublié* », l'école devient alors un outil culturel, chargé de former des enfants raisonnant et pensant en français. Il fallait en effet, effacer graduellement ces différences d'éducation, de langage et de mœurs. Il fallait donc que les petits Noirs se mettent directement à la langue française. Des efforts devaient être faits en vue d'adapter la méthode directe au contexte de vie des Africains. Ainsi, la méthode directe fut

réaménagée, renforcée en 1925. Deux décrets présidentiels français furent signés pour l'abandon de langue maternelle au profit de la langue française, langue universelle.

2.3. Le bilan à l'orée des indépendances

A l'approche des indépendances, on a noté que plusieurs siècles n'avaient pas permis de fixer certaines traditions de la langue française en Afrique. Elles n'avaient contribué qu'à former une classe privilégiée d'instituteurs serviles et imbus au détriment de tous les enfants noirs que le sort avait défavorisés mais dont il n'était pas scientifiquement prouvé qu'ils fussent des incapables. Cette classe d'instituteurs issue de la méthode sélective : l'école du village (4 ans), l'école régionale (3 ans) et l'école primaire supérieure (niveau 5^e) n'avait pas le profil et cela était un handicap pour l'écolier nègre (transformation des moniteurs en instituteurs adjoints, d'instituteurs adjoints en instituteurs et d'instituteurs en inspecteurs.) Et comme l'affirme Abou NAPON (1994 :9) « *c'est au regard de cette réalité que les agents de l'administration coloniale se sont reconvertis en conseillers techniques et en coopérants pour accompagner les instituteurs, et ce, en vue de pérenniser la langue française en Afrique* ». Si tel était la politique éducative précoloniale, on est alors en droit de se demander ce que nous réserve l'Afrique francophone indépendante.

2.4. La Politique éducative de l'Afrique francophone indépendante

Avant les indépendances, une réforme du système éducatif avait été annoncée par les dirigeants africains. Les indépendances acquises, le système éducatif colonial refait surface : méthode directe, suppression de la langue maternelle à l'école.

2.4.1. L'attentisme

Au début des indépendances, deux courants, deux tendances se sont aussitôt trouvés en compétition animant tour à tour les équipes politiques dirigeantes et l'opposition. Suivant les régimes, les époques, les postes visés et les moyens d'y arriver, la langue française est considérée soit comme porte-bonheur soit comme porte-malheur. Ceux qui considèrent que pour leur succès politique il y avait intérêt à s'attacher les faveurs de la France, s'imaginent qu'il suffit pour cela de prôner l'élégance et les vertus de la langue de MALHERBE ou de MOLIERE pour ce faire. Alors, ils décrètent que le français est la seule langue valable en Afrique francophone, que hors de cette langue, il n'est de salut ni culturel, ni politique, ni économique pour l'Afrique. Ils décrètent que la méthode directe est la seule valable en Afrique

noire, que le français doit y être enseigné comme à Paris et qu'on doit agir comme si la langue maternelle de l'enfant était le français. Mais dès qu'ils n'obtiennent pas les faveurs politiques et économiques escomptées, ils menacent de quitter la francophonie car le français ne libère plus. Il est désormais un instrument d'aliénation culturelle et mentale. Malgré le dépit des uns et des autres, c'est encore à la veille méthode directe que l'Afrique noire indépendante fait appel.

2.4.2. Tentative de rénovation des méthodes d'enseignement

Il y a des méthodes classiques et les méthodes modernes.

2.4.2.1. Les méthodes classiques

Au début des indépendances, plusieurs méthodes ont été élaborées pour enseigner le français en Afrique. A titre d'exemple, on a le naturel de l'instituteur d'Afrique noire. Cette méthode est d'essence directe car elle ne tient pas compte de la présence des langues nationales. Elle préconise l'enseignement du français en vase clos. La méthode de l'enseignement du français devait être inductive et intuitive, c'est-à-dire qu'elle doit d'une part, faire découvrir par l'enfant le vrai sens des choses qu'il croyait connaître et d'autre part associer dans son esprit le mot prononcé à la vision de l'objet réel. L'enfant africain subit alors un écartèlement au-dessus de ses forces. Pour J. – P. MAKOUTA M BOUKOU (1973) « *deux civilisations, deux cultures, deux langues s'appliquent à la fois sur sa jeune intelligence et l'on veut qu'il rende le tout dès le premier jour, qu'il prend contact sur l'école dans une langue qui souvent effraie ses oreilles au début* ». A la suite de cette méthode, on peut citer celle de *Davesne* dont l'accent est mis sur la syllabe. Il faut étudier la syllabe avant de parvenir au mot. Le support de la conception de cette méthode est le manuel Mamadou et Binéta. Avant les indépendances, les thèmes abordés dans *Mamadou et Bineta* visaient à civiliser les Africains. Après les indépendances, les thèmes ont été réaménagés. L'Africain est présenté comme un homme civilisé. La fonction de commandant de cercle est désormais assurée par un député.

2.4.2.2. Les méthodes modernes

Elles sont sélectives, implicites, audiovisuelles. La plus célèbre est celle du centre de linguistique appliquée de Dakar (la méthode CLAD (1970) communément appelée **Pour parler français (P.P.F.)** « *élaborée au Sénégal dans l'optique d'adapter l'enseignement du français aux réalités sénégalaises voire africaines* ». La stratégie adoptée est l'alphabétisation de masses. En effet, à travers cette méthode, l'objectif visé était d'augmenter le taux de

scolarisation et d'alphabétisation dans le pays. La méthode a été élaborée à partir d'une analyse contrastive des sons des langues nationales et du français. C'est une méthode structuro- globale. L'axe majeur est la priorité et non la primauté accordée à l'oral sur l'écrit.

2.4.2.3. La méthode de l'institut pédagogique du Burkina (IPB)

Elaborée par l'Institution Pédagogique du Burkina (IPB), elle est une synthèse des deux méthodes (syllabique et structuro-globale) et vise à rendre les élèves performants aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. C'est donc une méthode syllabique et globale qui est souvent appelée méthode mixte à tendance syllabique. Elle est structurée de la manière suivante :

- présentation de l'image et construction de la phrase-clé ;
- analyse consistant à la sélection du mot-clé ;
- décomposition du mot- clé en syllabes ;
- synthèse consistant en association des segments pour former des syllabes.

La méthode de l'IPB est fondée également sur l'analyse contrastive des sons du français et des langues nationales. Ces sons s'appuient sur :

- la présentation des sons communs au français et aux langues nationales burkinabè ;
- la présentation des sons différents ;
- la présentation des voyelles ;
- la présentation des consonnes.

Après avoir dégagé les méthodes successives qu'a connues l'école de l'Afrique francophone, on est en droit de se demander si le français en Afrique aujourd'hui peut être considéré comme une réalité. Il s'agit plus particulièrement de savoir le rayonnement du français au contact des nombreuses langues au Burkina. En la matière, de nombreux auteurs, à l'image d'André BATIANA (2003), pensent que le français fait désormais partie intégrante du paysage linguistique du pays et qu'il est en passe de générer un code endogène au point que ce chercheur souhaite le voir élever au rang de la soixante et unième (61^e) langue du pays.

3. Les statuts du français au Burkina

De l'avis de Abou NAPON (1994 :23), le Burkina Faso fait partie de la francophonie, « *le terme utilisé pour désigner l'aire territoriale à l'intérieur de laquelle la langue française est parlée, soit la communauté d'idées et de sentiment engendrés par l'usage en commun du français* ». Comme tous les autres pays de l'espace francophone, l'introduction du français en Haute-Volta, aujourd'hui le Burkina Faso, est un fait colonial dont le dessein inavoué est de servir de support à la domination coloniale. Face au multilinguisme du Burkina Faso (une soixantaine de langues) le colonisateur prétendra rechercher l'unité nationale pour imposer sa langue, le français, aux pays colonisés. Avec une telle conception le français apparaît comme une langue supérieure aux langues « indigènes » et comme un facteur d'unité nationale. M.F. LANGE (1991 :487) réfute cette opinion en indiquant qu' « *en partant du présupposé de la supériorité du français, on provoque la marginalisation et l'infériorisation des autres langues auxquelles on dénie jusqu'au nom de langues et sont désignées par les termes de dialectes ou idiomes...Le Burkina Faso n'a pas échappé à ce phénomène et le français, jadis dialecte de l'Ile de France, devenu pour des raisons politiques au XV^e siècle la langue de toute la nation française, a été imposé à tous les pays colonisés par la France. Il est devenu de ce fait une langue internationale d'où la création du Conseil international de la langue française (C.I.L.F) pour s'occuper du français parlé à travers le monde* ».

Au Burkina Faso, le français s'évalue à trois niveaux correspondant à des catégories socioprofessionnelles différentes de l'avis d'I. NACRO (1988) :

- le niveau basilectal : c'est le français des illettrés, appelé " faux français " et appris sur le tas, dans la rue, au gré des rencontres entre les lettrés et les non-lettrés ;
- le niveau mésolectal : c'est le niveau médian, intermédiaire entre l'acrolectal et le basilectal ; c'est le français des locuteurs moyennement instruits ;
- le niveau acrolectal : c'est le niveau supérieur utilisé dans le système académique et employé par les élites et les intellectuels.

Régnant sans partage, le français est de nos jours, la langue officielle, le moyen de communication dans l'enseignement et dans l'administration.

3.1. Le français, langue officielle

Le Burkina Faso est un pays plurilingue avec une soixantaine de langues regroupées suivant une logique coloniale comme le souligne Bindi Benoit OUOBA, (1993) pour qui la situation linguistique au niveau des Etats africains est le produit historique de la période coloniale, car les frontières héritées de cette époque ne correspondent ni à des frontières naturelles, ni à des

frontières ethniques ou culturelles. Dans ce paysage linguistique, le français est la seule langue qui jouit du statut de langue officielle.

Un article paru dans une revue de l'UNESCO, le courrier ACP-CEE, n° 119 de Janvier-Février 1990, définit la langue officielle en ces termes : « *La langue officielle est la langue reconnue et encouragée aux fins de son utilisation dans les domaines officiels tels les tribunaux, les discours des responsables nationaux, les documents publics et constitue souvent la langue de l'enseignement.* »

3.2. Le français langue d'enseignement

L'objectif de la France, faut-il le rappeler, était d'imposer la langue française, qu'elle considère comme « *une langue de civilisation* », dans les colonies. A.DAVESNE (1933) cité par L.J. CALVET (1979) mentionne clairement cette volonté d'imposition du français par la France. Dans ce document, l'auteur (1979 :127) écrit : « *Nous avons l'ambition qui ne paraît pas absolument utopique de franciser toute l'A. O. F., au sens linguistique et scolaire du mot aussi bien qu'au sens humain. Bien mieux, nous ne croyons pas pouvoir dissocier ces deux préoccupations : enseigner le français, amener les peuple africains à vivre une vie plus humaine, la langue française nous paraît être un incomparable instrument de "civilisation". La réalisation de ce dessein a nécessité la création de structures d'apprentissage et de propagation du français. La première structure a été et reste toujours l'école.* » En effet, une fois l'administration coloniale installée à Ouagadougou, un centre d'apprentissage du français, placé sous la responsabilité des religieux blancs, fut créé en 1901. En 1904, le système scolaire devint laïc, ce qui favorisera la floraison des écoles. Les écoles s'érigeront partout où il y avait un regroupement important de population. Cette politique consiste à une implantation véritable de la langue française au détriment des langues locales. Ces langues locales, selon A. Davesne, n'ont pas de contenu et ne peuvent prétendre être des langues de civilisation.

Les dialectes sont uniquement parlés et leur extension régulièrement limitée. En effet, il était alors interdit aux élèves de parler d'autres langues que le français d'où l'utilisation du « *symbole* » à l'école. A cet effet, M.F. LANGE (1991 :487) note que « *les locuteurs de ces dialectes sont alors en situation d'humiliation permanente, en particulier au sein de l'école où l'utilisation du signal rappelle que l'appartenance au monde des lettrés fait référence à un univers linguistique non francophone* ». Du reste, cet apprentissage du français n'est ouvert qu'à une minorité de personnes destinée à la fonction de commis dans l'administration et, selon

les termes de L.J. CALVET (1979 :143) celles-ci devaient « *devenir une courroie de transmission* ». A ce propos Jean Suret CANALE cité par L.J. CALVET (op.cit. : 143) affirme :« *Pour le régime colonial, l'instruction des masses présente un double péril : en élevant la qualification de la main d'œuvre, elle la rend plus coûteuse ; d'autre part, elle conduit les masses colonisées à prendre conscience de l'exploitation et de l'oppression auxquelles elles sont soumises[...]Mais d'autre part l'appareil d'exploitation économique, d'oppression administrative et politique, ne peut fonctionner sans un minimum de cadres subalternes autochtones, courroies de transmission et agents d'exécution.* »

On note qu'aucun changement n'est intervenu dans la politique linguistique burkinabé en ce qui concerne le statut du français depuis les indépendances. La constitution de 1991, au titre 35 mentionne que «*la langue officielle est le français. Une loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales* ». Le titre I de l'article 4 de la *Loi d'orientation* de 1996 stipule que «*les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales. D'autres langues interviennent comme véhicules et disciplines dans les établissements d'enseignement. L'organisation de l'enseignement des langues est précisée par décret pris en conseil des ministres* ». Depuis un certain temps les appels à la valorisation des langues nationales se font de plus en plus entendre. De nombreuses recherches sont faites dans les facultés, les instituts de recherche et les écoles professionnelles. Ces recherches appellent à l'instauration d'un bilinguisme langues nationale/français dans le système éducatif formel et non formel. Il y a même les Nations-Unies qui, dans l'élaboration des Objectifs du Millénaire pour Développement (O. M. D.) fait de l'alphabétisation des populations une variable essentielle du développement. Comme on peut le constater, la promotion des langues nationales et du bilinguisme connaît chaque jour un regain d'intérêt.

C'est fort de ces appels incessants que le gouvernement burkinabè, attentiste par le passé, fait de la valorisation des langues nationales et la promotion du bilinguisme éducatif une de ses préoccupations. La création d'un Secrétariat d'Etat à l'alphabétisation et à l'éducation non formelle .Cette entité administrative est devenue quelques années après le Ministère délégué à l'alphabétisation et à l'éducation non formelle. La loi d'orientation de l'éducation de 2007 a donc fait un pas de plus vers la valorisation des langues nationales au côté du français.

A l'image de tous les pays francophones d'Afrique, au Burkina Faso, le français, langue du colonisateur, est utilisée comme objet et moyen d'enseignement. Prétendant qu'elle est un facteur d'unité et de cohésion sociale des peuples dans les colonies, le colonisateur a imposé

par le feu, le fer, les larmes et le sang, sa langue et partant sa culture. On appréhende pas alors qu'apprendre une langue c'est apprendre beaucoup plus qu'une langue, c'est intégrer un type de relation au monde fortement caractérisé, une manière de structurer, de conduire le réel, c'est aussi participer d'une certaine manière, ne serait-ce que par la seule pratique de la langue qui s'exprime, au devenir de cette culture. Quoi de plus normal alors que la langue française devienne la langue officielle des pays colonisés par la métropole française. Quoi de plus normal aussi que, subséquemment, elle devienne aussi une langue de prestige, d'épanouissement et de promotion sociale car c'est « *elle qui ouvre la porte aux différents emplois de cadres dans l'administration* ».

Depuis les indépendances, l'usage du monolinguisme exclusif en français n'a pas produit de résultats à la hauteur des ambitions de ses défenseurs ou de ses contemplateurs. D'où les justifications qu'apporté Dieudonné OUATTARA (2001 :1) en ces termes : « *Depuis les indépendances, l'enseignement et l'apprentissage du français vont decrescendo, de l'enseignement de base en passant par l'enseignement secondaire jusqu'au supérieur. Le français étant le médium d'enseignement, sa non maîtrise influence négativement tout le système éducatif. Les parents d'élèves se plaignent du faible niveau de leurs enfants en français. Pour les maîtres et les autorités, les résultats obtenus ne sont pas ceux escomptés. Cette situation a conduit les autorités en 1975 à prendre un décret supprimant le zéro éliminatoire en dictée au certificat d'étude élémentaire (CEPE).* »

L'enseignement bilingue, au primaire commence à donner de bons résultats et plaide pour sa généralisation dans tout le système éducatif burkinabè. Au niveau de l'enseignement supérieur, les langues nationales (le moore, le jula, le fulfulde...) font partie des modules enseignés dans les départements de lettres modernes et de linguistique depuis les années 1970. Dans l'administration par contre, la situation est restée toujours la même. En effet, de nos jours postuler à un emploi dans l'administration publique ou dans le secteur privé nécessite une référence scolaire, même si de plus en plus les langues nationales sont utilisées dans les services au cours des conversations informelles. Le français demeure la seule langue utilisée dans l'administration au Burkina Faso. Bernard KABORE (1996) démontre que c'est elle qui est la langue de la presse écrite, du pouvoir judiciaire et du pouvoir législatif. A ce titre, il est perçu comme une langue de promotion sociale et favorise l'épanouissement de l'homme.

3.3. Le français, « langue nationale »

Le français, langue officielle du Burkina Faso, est de nos jours l'apanage de la plupart des couches sociales. En effet, pendant longtemps le français a été utilisé comme langue de l'élite intellectuelle, uniquement dans l'administration et dans le système éducatif formel. Le français dépasse aujourd'hui ce cadre restrictif et se retrouve dans le secteur informel. C'est le français des non-lettrés, un français hybride fait d'emprunts des langues locales. A CANU (1974 :8) parle d'une "*langue africaine francisée*" qu'il définit comme une variété qui « *utilise des mots français le plus souvent déformés phonétiquement en leur donnant un sens différent de celui qu'il ont en français courant et en les combinant selon des schémas syntaxiques propres aux langues négro-africaines* ». Projetée en terre étrangère, soumise à différents modes d'appropriation, accueillant d'autres cultures, la langue française, en Afrique, s'approprie d'autres fonctions au contact des langues locales.

C'est ce processus que résume M.GASSAMA (1995) en ces termes : « *Les Francophones d'Afrique sont contraints de casser le cou à la syntaxe du français, et en conséquence, c'est précisément les mots de France qui doivent se plier, se soumettre pour épouser les contours parfois si sinueux, si complexes, de nos pensées ; il faut qu'ils acceptent cette obéissance aveugle, qu'ils admettent des déviations, puisqu'ils ont pris le risque de traverser les mers ; il faut qu'ils acceptent de s'acclimater, ces mots qui nous viennent de France* ». Le Français devient en ce moment une langue véhiculaire que J.L CALVET (op.cit.) définit comme étant « *une langue utilisée par des communautés linguistiques différentes dans leurs contacts.* »

Au Burkina Faso, le français assume essentiellement les fonctions sociolinguistiques suivantes :

- la fonction officielle. Cela est dû au fait que la langue française régit la vie politique, économique et social du pays. Ainsi toutes les institutions fonctionnent exclusivement en français (administration, radio, télévision, presse écrite, justice, etc.)
- la fonction d'enseignement. Le français, toute proportion gardée, est la seule langue de la scolarisation dans le pays ;
- la fonction internationale. Le français assume ce rôle, car il permet au pays d'établir ses échanges diplomatiques, économiques et culturelles à l'échelle mondiale ;
- la fonction de communication. Cette fonction est attribuée au français qui unit les différentes ethnies impliquées dans le processus de l'effort de construction du pays ;
- enfin l'autre fonction que joue le français est la fonction religieuse.

Conclusion

La langue française, en raison du contexte historique et sociopolitique, est devenue la langue de l'Afrique francophone avec ses atouts, ses forces et ses faiblesses. Pendant longtemps, par le canal de la religion, elle a été utilisée comme un outil de libération pour les peuples africains alors que de nombreux penseurs africains et africanistes l'ont toujours perçue comme un outil d'asservissement et d'aliénation culturelle.

L'enracinement du français en terre africaine s'accompagne en effet du sentiment qu'idéologiquement et sociologiquement, cette langue a cessé d'être une langue étrangère pour devenir une langue africaine d'adoption face à d'autres langues africaines de souche. Mais ce bel optimisme doit être atténué pour les raisons évidentes à savoir :

- que le français, diffusé uniquement par l'école, continue d'être la langue d'une élite intellectuelle, économique et sociale ;
- que le français, enseigné à l'école, est un français qui se veut "central", "universel" donc "normé", ignorant les pratiques endogènes. Cela empêche de prendre en compte les besoins réels des usages africains. Comme l'écrit Robert CHAUDENSON (1991 :2) « *l'essentiel des savoirs, savoir-faire et savoir être qu'on voudrait transmettre se perd au cours de la transmission, faute d'un cadre communicatif adapté et efficace* ». Ce constat amène J. Kouadio N'GUESSAN (1997 :180) à faire les propositions suivantes en guise de conclusion : «
- *l'école ne peut plus être le seul lieu de diffusion du français en Afrique : il faudrait trouver d'autres canaux qui rendraient la présence de cette langue irréversible ;*
- *les usages locaux doivent être pris en compte, dans une certaine mesure. Il ne s'agirait pas de systématiser par exemple ces usages à l'école, mais on doit veiller à réduire la trop grande distorsion entre la langue qui est enseignée et celle qui a cours à l'extérieur de la classe ;*
- *enfin, et cette question est d'importance, dans la gestion des langues de l'espace francophone, on doit aboutir à la définition d'une véritable complémentarité entre français et langues nationales qui, parce qu'elles assument encore une part importante des besoins communicatifs des populations africaines, peuvent apporter une contribution décisive dans le processus de développement des pays africains. »*

Ainsi à côté d'un français normé, doit coexister un français endogène pour l'immense majorité d'Africains qui ne sont pas allés à l'école et qui souhaitent, pour diverses raisons, s'exprimer dans la langue de Molière, même avec des distorsions sémantiques et morphosyntaxiques, en autres.

Bibliographie

ALEXANDRE P., (1967) : *Langue et langage en Afrique noire*, Paris, Payot

AMOUZOU E., (2003) : « Etude des obstacles aux développements socioculturel de l'Afrique Noire : Le cas de l'adoption de la langue française », in *Insight in to teaching and learning of language in contact in westafrica*, Department of french University of Chap Coast Ghana, PP.1-14.

BATIANA A., (2003) « Evaluation des écoles satellites au Burkina Faso » in *Mélanges en l'honneur des professeurs Bakary COULIBALY et Hyacinthe SANWIDI*, 1^{er} numéro spécial, Juin 2003, Presses Universitaires de Ouagadougou (PUO)

BALANDIER G., (1957) : *Afrique ambiguë*, Paris, Plon

CAITUCOLI C., & BATIANA A., (1993) : *Le Français au Burkina*, Projet Campus, Rapport Final

CALVET J. – L. (1979) : *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot

CANU A., et al., (1974): *Français écrit et parlé dans le second degré*, Tome II, Université d'Abidjan

CANU A., DUPONCEL L. LAMY A., (1971) : *Langues négro-africaines et enseignement du français*, Université d'Abidjan, Institut de linguistique appliquée

CESAIRE A., (1971) : *Cahier d'un retour au pays natal*, Paris, Présence africaine 25 bis, Rue des Ecoles 75005, Paris

CHAUDENSON R., (1991) : *La francophonie : représentations – réalités – perspectives*, Paris, Aix – en Provence

CHAMPION J. (1974) : *Les langues africaines et la francophonie*, Mouton, Paris, La Haye

COCULAB., PEYROUTET (1999): *Didactique de l'expression. De la théorie à la pratique*, Paris, Librairie Delagrave

DAVESNE A., (1984): *Nouveau syllabaire de Mamadou et Bineta à l'usage des écoles africaines*, Paris, Librairie Istra

FANON F., (1952) : *Peau noire, masques blancs*, Paris, Le Seuil

FANON F., (1961) : *Les damnés de la terre*, Paris, Maspéro

GASSAMA M., (1995):*La langue d'Ahmadou KOUROUMA* ACCT, Paris, Karthala

KABORE B., (1996) : *Statut et fonctions du français et des langues nationales au Burkina Faso : les pouvoirs judiciaires et législatifs et la presse écrite à Ouagadougou*, Mémoire de maîtrise, Département de linguistique, Université de Ouagadougou

LANGE M.F., (1991): « Le choix des langues à enseigner au Togo : quels enjeux politiques » in *Charmes (dir.)*, Plurilinguisme et développement

LECHERBONNIER B., (1977) : *Initiation à la littérature négro-africaine*, Paris, Nathan

- MAKOUTA MBOUKOU J. – P., (1973):** *Le français en Afrique Noire (Histoire et Méthode de l'enseignement du français en Afrique)*, Paris, Bordas
- MANESSY G., (1994) :** « Pratiques du français en Afrique Noire Francophone », in *Langue française* n°104 Décembre 1994, Paris, Larousse
- MANESSY G., & WALD P., (1984) :** *Le français en Afrique tel qu'on le parle et tel qu'on le dit*, Paris, l'Harmattan
- MATESO L., (1986) :** *La littérature africaine et sa critique*, Paris, Khartala /A. C. C. T.
- MEMMI A., (1985) :** *Portrait du colonisé*, Paris, Gallimard
- MEMMI A., (1985) :** *Portrait du colonisateur*, Paris, Gallimard
- NACRO I., (1988) :** « Le français parlé au Burkina Faso : approche sociolinguistique », in *Cahiers de linguistique sociale* n°13, Rouen, France
- NAPON A., (1994):**« L'enseignement du français au Burkina Faso : méthodes et stratégies », in *Les Annales de l'Université de Ouagadougou, volume VI, série A : sciences humaines et social*, INB, Ouagadougou
- N'GUESSAN K.J., (1997) :**« Le français, langue d'Afrique, Communication prononcée aux Assises de l'enseignement du et en français », in **AIF** du 19-21 octobre 1997
- NIKIEMA N. (1990):**« Problématique de l'utilisation des langues nationales à l'école dans le contexte du conflit des intérêts des classes au Burkina Faso », in *Cahiers du CERLESHS* n°12, Université de Ouagadougou
- OUATTARA D., (2001) :** *Analyse critique des méthodes et stratégies d'enseignement du français à l'école primaire au Burkina Faso (de 1960 à nos jours)*, Rapport de DEA, Département de linguistique, U.F.R. – LAC, Université de Ouagadougou
- OUEDRAOGO Y., (1988) :** *L'enseignement/apprentissage du français dans la situation du bilinguisme /multilinguisme du Burkina : analyse d'erreurs et propositions didactiques*, thèse de doctorat unique, université Franche-Comté, Besançon
- SANOU K.M., (1989) :** *Une vie de boy de Ferdinand OYONO ou la quête d'une identité problématique*, Mémoire de maîtrise, Département de lettres modernes, Université de Ouagadougou
- SARTRE : J.P., (1972) :** *Anthologie nègre- africaine*, Paris, Marabout Université
- TETU M., (1997) :** *Qu'est-ce que la francophonie ?* Paris, EDICEF / HACHETTE