

EDITORIAL

Un nombre important d'articles parviennent de plus en plus pour publication. Les auteurs viennent d'horizons universitaires divers. Le numéro 4 Flaly est là, dans sa diversité thématique et dans sa richesse gnomique. C'est la preuve de l'écho scientifique favorable de cette revue.

Cinq (5) articles composent ce quatrième 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

Comité de rédaction

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

1^{er} Secrétaire : Mr Toh Zorobi Philippe, Maître de conférences, U.A.O de Bouaké

2^{ème} Secrétaire : Mr Sekongo Gossouhon, Maître de conférences, U.A.O de Bouaké

Membres : Dr Konaté Moïse, Maître Assistant, Ecole Normale Supérieure d'Abidjan
Dr Tra Bi Semi, Assistant, Université FHB de Cocody

Trésorier : Mr Soro Siéllé, Doctorant, U.A.O

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

Chargé de production : Mr Traoré Sourou, Doctorant, U.A.O de Bouaké

COMITE SCIENTIFIQUE

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

Directeur : Professeur Kouassi Jérôme, Didactique de l'Anglais, Université de Cocody

Membres :

1/ Professor John Wiredu, PhD, Linguistique, Université de Legon, Ghana

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

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

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

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

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

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

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

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

14/ Mr Toh Zorobi, Maître de conférences, Linguistique, Université Alassane Ouattara de Bouaké

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

16/ Mr Sekongo Gossouhon, Maître de conférences, Linguistique, Université Alassane Ouattara de Bouaké

CONTACT :

Dahigo Guézé Habraham Aimé Cel : 02037540/ 49503077

E-mail : gueze61@gmail.com

TABLE DE CONTENU

1/ EMBRACING LEARNER-CENTERED APPROACH TO TEACHING ENGLISH: CASE STUDY OF THE CONGOLESE CONTEXT.5

Jean-Jacques ANGOUNDOU
Ecole Normale Supérieure

2/ L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS LANGUE ETRANGERE OU LE PROCES DU LIEN LANGUE ET CULTURE.19

Dahigo Guézé HABRAHAM aimé
Enseignant-chercheur
Université Alassane Ouattara de Bouaké

3/ MARQUESIDENTITAIRES ET CULTURELLES DANS LES PROVERBES DE KOUROUMA, EXEMPLE DE : *MONNES OUTRAGES ET DEFIS*.30

KOUAME Kouadio Jean, Doctorant,
Département de Lettres Modernes
Université Alassane Ouattara de Bouaké.

4/ SYMBOLE HISTORIQUE ET POÉTICITÉ, POUR LA PISTE D'UNE POÉTIQUE DE LA POÉSIE NÉGRO-AFRICAINE ; UNE LECTURE DES QUATRAINS DU DÉGOÛT DE BERNARD ZADI ZAOUROU.43

Tié Emmanuel TOH BI
Université de BOUAKE-Côte d'Ivoire.

5/ DE LA CONCEPTION DES MANUELS D'ANGLAIS DANS L'ENSEIGNEMENT EN CÔTE D'IVOIRE VU SOUS LE PRISME DE L'ÉNONCIATION.68

Sita TUO et OYA Toumou David
Université Alassane Ouattara de Bouaké, Côte d'Ivoire

EMBRACING LEARNER-CENTERED APPROACH TO TEACHING ENGLISH: CASE STUDY OF THE CONGOLESE CONTEXT

Jean-Jacques ANGOUNDOU

Ecole Normale Supérieure

Brazzaville- Congo.

E-mail: angoundoujeanjacques@gmail.com

Abstract

This article is part of applied linguistics EFL teaching and learning. It introduces the Congolese context of EFL teaching and learning, and investigates the possibility of adopting learner-centered approach in secondary schools. The findings based on classroom observations and on learners' and teachers questionnaires indicate that the actual syllabus they are using does not suggest the use of learner-centered strategies. Furthermore, the framework in which EFL teaching and learning take place is not favorable to the use learner-centered pedagogy.

Keywords: learner-centered approach; Congolese context of EFL teaching and learning; programme.

Résumé

Cet article fait partie de la linguistique appliquée à l'enseignement/apprentissage de l'anglais. Il présente le contexte de l'enseignement/apprentissage de l'anglais au Congo, et examine la possibilité d'introduire la pédagogie centrée sur l'apprenant dans l'enseignement/apprentissage de cette langue. Les résultats fondés sur les observations de classe et sur les questionnaires soumis aux apprenants et aux enseignants montrent que le programme d'enseignement de la langue anglaise qu'ils appliquent ne renseigne pas sur la pédagogie centrée sur l'apprenant. En outre, le cadre dans lequel se déroule l'enseignement/apprentissage de l'anglais n'est pas favorable à l'utilisation de la pédagogie centrée sur l'apprenant.

Mots-clés : pédagogie centrée sur l'apprenant; contexte de l'enseignement/apprentissage de l'anglais au Congo ; programme.

1. Introduction

Learner-centered teaching is a broad education concept that originated in fundamental changes in thinking about curriculum planning and pedagogy in the 1970s and 1980s (Nunan, 1988). At the core of much present-day thinking on language teaching lies the idea of learner-centeredness, which is broadly understood here as a focus on learners and learning in language teaching, as opposed to a focus on language and instruction. Indeed, foreign language teaching has changed to a great extent during the past few decades. Language teaching is currently viewed as a learner centered process, where the student is seen as an independent actor whose learning is supported and guided by the teacher. A favorable learning environment is also presumed to entail concrete learning experiences and communicative activities that can subsequently be reflected on.

In the Republic of Congo, teaching English as a foreign language has been traditionally based on a stale, passive lecture format, mainly focusing on the teacher who is forever trying to instill knowledge into the minds of passive students. In other words, teachers tend to focus more on what they do rather than on what the students are learning. This emphasis on what teachers do often leads to students who are passive learners and who do not take responsibility for their own learning. This traditional approach is usually called ‘teacher-centered’ approach. The curriculum and materials used are usually not adapted so as to meet the specific needs of the learners.

This paper explores the following central question: Can learner-centered approach be used in the current Congolese context of English teaching and learning? The following subsidiary questions result from the central question:

- Are teachers aware of learner-centered approach?
- What instructional learning tools do teachers use in their classrooms?
- What are students’ learning styles, feelings needs, expectations and actual difficulties?
- What are the pedagogical implications of this approach?

It’s worth investigating these issues because the main justification for learner- centered teaching is pedagogical and based on the argument that it leads to more effective learning. The aim of this study is to gain a deeper understanding of the learner- centered strategy and to identify the skills and benefits associated with the learner-centered approach. This study therefore sets out to investigate the implementation and use of the learner-centered teaching approach to EFL in the Republic of Congo. It is addressed to teachers, students and the Congolese educational body in charge of designing curricula.

The remaining structure of this article consists of the presentation of the Congolese context, the review of the related literature, methodology, results and discussion, as well as conclusion.

The Congolese context

The Republic of Congo is a French speaking country where English is taught as a foreign language from middle school up to University. It has been noticed that most Congolese students are unable to use English language appropriately.

In 2014, as a teacher-trainer at the Congolese Teacher-Training Institute (Ecole Normale Supérieure) of Brazzaville, classroom observations were carried out, and gave some information about the actual Congolese context: (1) The size of classes: ninety (90) to one hundred and thirty (90 to 130) students, and practically no equipment; (2) classrooms are organized into rows, making it impossible to teachers to form small groups of students, so that they can have more control over the direction of their work; (3) the amount of instructional time allocated to the teaching of English is not sufficient: Three hours (3) per week, and per group; (4) the curriculum and materials used are not adapted so as to meet specific needs of the learners; (5) teachers use traditional methods, focusing on the teacher who instills knowledge into the minds of passive students. Consequently, students cannot take responsibility for their own learning; (6) students are not motivated to learn English, hampering ipso facto the teaching of the language.

In the Congolese educational system, decisions regarding the content and form of teaching are made by outside authorities without consultation between teachers and students. More and more, the Congolese educational body (Institut National de Recherche et d'Action Pédagogiques) in charge of designing curricula is urging teachers of English as a foreign language to use this approach without providing them with materials and guidelines on how to proceed. Hence the need to carry out research on this issue.

In the next section, we are going to examine our predecessors' works on the issues related to the conditions to fulfill to achieve learner-centered approach; the changes adopting learner-centered approach will bring; the teacher's role, the benefits of implementing learner-centered approach and the difficulties teachers, students, and curriculum designers may face.

2. The review of the related literature

In recent years, there has been considerable interest in learner autonomy (Brookes and Grundy, 1988; Holec, 1979) and self-direction (Dickinson, 1987) in language teaching. In part at least, this arises from the need to cater for language teaching in situations where a traditional classroom-based approach is not feasible. There can be a variety of reasons for this: Students may not have free time to follow a traditional course; there may be insufficient demand for a given language to justify setting up a standard teacher-led course, or budgetary restrictions may place limits on staff-student contact time. Faced with real-world constraints of this nature, the teaching profession has looked for new approaches to teaching which allow students to attain their goals with less direct teacher support. This has involved a re-examination of what students can contribute to their learning of a language, and experimentation with teaching methods designed to exploit students' 'autonomous' learning potential.

2.1. Weimer's work on the conditions to fulfill to achieve learner-centered approach

Maryellen Weimer's *Learner-Centered Teaching* (2002) is one of the most modern and comprehensive studies in the field and identifies five practice areas to work on in order to achieve learner-centered teaching: (1) The role of the teacher; (2) the balance of power; (3) the function of content; (4) the responsibility for learning; (5) the processes and purposes of evaluation. As far as the role of the teacher is concerned, currently, most instructional practice still features teacher action (teachers are doing too many tasks for students). While pondering upon what teachers might do wrong in class, Weimer presents us with a set of questions to reflect on: Who decides what (content) students learn in the course? Who controls the pace (calendar) at which content is covered? Who determines the structures? (Assignments, tests) through which the material will be mastered? Who sets the conditions for learning (things like attendance policies and assignments deadlines)? Who evaluates (grades) the quantity and quality of the learning that has occurred? In the classroom itself, who controls and regulates the flow of communication, deciding who gets the opportunity to speak, when, and for how long?

At the price of a certain oversimplification, there would seem to be two main roles which teachers perform in most traditional modes of teaching. The first is that of 'knower': The teacher is a source of knowledge in terms of both the target language and the choice of methodology. In other words, the teacher is a figure of authority who decides on what should be learned and how this should be best learned. The second role is that of 'activity organizer': The teacher sets up and steers learning activities in the right direction, motivates and encourages students, and provides authoritative feedback on students' performance. Both of these roles will persist in a

learner-centered approach, but teachers will need to assume a further role, that of 'learning counselor'.

Adopting learner-centered approach brings about a change in the role of the teacher. The new role of the teacher focuses on ways to facilitate the learning process: Learner-centered teachers connect students and resources. They design activities and assignments that engage learners. They facilitate learning in individual and collective contexts. The teacher is no longer seen as the figure of authority but he/she becomes more like a partner in learning who is willing and able to step aside, and let the students to take the lead. The teacher is therefore no longer the only source of knowledge but students are encouraged to learn from several sources of knowledge. In other words, the teacher has a facilitative role than a purely didactic one. He/she encourages students' independence and the students' involvement in making decisions about their own learning.

As for the balance of power, currently, teachers make the key decisions about learning for students. The change adopting the learner-centered approach will bring is that teachers share decision-making about learning with students, for example assignment choices and policy setting. It implies that teachers control less, but students are involved more.

Regarding the function of content, currently, teachers cover content with the goal of building strong knowledge foundations. The change that is expected with the use of learner-centered approach is that the content should be used to build knowledge and to develop learning skills and learner self-awareness. That is to say, learning strategies should not be separated from content-end of class summaries, exam review sessions. It implies that teacher cover less, but students learn more.

Instructional practice needs to change in the area of the responsibility for learning, because currently, teachers 'force' learning on reluctant students. The change that is expected when using learner-centered approach is that, with students, teachers create learning environments that motivate students to accept responsibility for learning through some activities to create constructive classroom climates. It implies that as students grow more autonomous, they need teachers less.

The last area mentioned by Weimer that needs to be worked on in order to achieve learner-centered teaching is evaluation. Nowadays there is a focus more on grades than on learning because it is assumed that learning occurs somehow automatically out of the evaluation process. Moreover, as Weimer also notes, students seem to find evaluation extremely stressful causing them feelings of anxiety and fear, which prevents them from focusing on meeting learning objectives. This new purpose of evaluation assigns a new role to students: They should

learn how to assess their own performance and actively participate in the assessment of their peers' performance. There are several ways of achieving this, e.g. the teacher could organize a debate on a controversial topic and split the students into three groups: one group will be assigned to be in favor of the controversial issue, the other group will be against it and the third group should only sit aside and assess their peers' performance.

2.2. Works by Nunan(1988), Tarone and Yule (1989), and Tudor (1983,1996) on the concept of ' learner-centeredness'

The idea of learner- centeredness is explored in key works by Nunan (1988), Tarone and Yule (1989), and Tudor (1983, 1996). It can also be used as a cover term to describe a variety of related pedagogical approaches and ideas that emerged during the 1970s and 1980s as put earlier, including communicative and humanistic language teaching, the process or negotiated curriculum, need analysis, self-assessment and learner training, and ideas, such as individual differences, motivation, affect, learning styles and preferences, learning strategies, autonomy, and self-directed learning. Nunan (1988: 3) makes the point that the learner-centered philosophy assumes that it is impossible to teach learners everything they need to know of a language in class. Class time should therefore be used to teach 'those aspects of the language which the learners themselves deem to be the most urgently required, thus increasing surrender value and consequent students' motivation'.

From the perspective of learner-centered teaching, therefore, effective learning is often viewed more in terms of personal relevance than in terms of reaching standards of proficiency.

Writers such as Brindley (1984) and Nunan (1988) suggested that curriculum design can be seen as a negotiated process between teachers and students. In this perspective, decisions regarding the content and form of teaching can be made at classroom level via consultation between teachers and learners, which is different from traditional approaches to curriculum design where these decisions are made by outside experts such as course planners. So, curriculum development becomes a collaborative effort between teachers and learners, since learners will be involved in decisions on content selection, methodology and evaluation.

2.3. Works by Schwartz and Pollishuke (1991), Schrenko (1996) on the 'benefits of having and using the learner-centered approach'

Schwartz and Pollishuke (1991), state that the main goal of a child-centered approach is to encourage children to develop greater decision-making and problem solving skills and hence to promote greater independence. This approach, therefore, involves and engages learners' minds in creative activities.

Schrenko (1996) observes that the learner-centered approach promotes each student's internal motivation and instructional practices such as modeling, asking higher order questions and mediating thoughts. According to Schrenko, the use of this approach enhances learners' life skills. Using a learner-centered approach helps learners to be more independent, resourceful, interactive and cooperative as well as enabling them to build interpersonal relationships. At the same time, this learning builds on prior knowledge that the learners already possess.

2.4. Resource books containing lesson ideas and tasks for learner-centered teaching

At the level of classroom practice, there are now a number of resource books containing lesson ideas and tasks for learner-centered teaching (Campbell and Kryszewska 1992; Deller 1990; Gardner and Miller 1996; Scharle and Szabó 2000).

Campbell and Kryszewska (1992) is an interesting collection of tasks based on resources that students bring into class, while Deller (1990) describes tasks designed by learners themselves. Barfield and Nix (2003) and Skier and Kohyama (2006) are two useful collections of teachers' accounts of classroom-based initiatives to foster autonomy in Japan.

2.5. Coyle's work (2003) on the learner-centered teaching concerns

Coyle (2003: 168) argues that one of the persistent questions about learner-centered teaching concerns the extent to which it can really meet the needs, preferences, and interests of all students in a group or class. In the 1970s and 1980s advocates of learner-centeredness and autonomy distanced themselves from the idea of individualized learning. But in an interesting recent development, this link has been re-conceptualized in the idea of 'differentiated pedagogy', driven by 'a shared understanding of learner as individual (teacher awareness) and self as learner (learner awareness). The underlying principle is that differentiation does not mean providing tailor-made programs for each student in a class, but instead involves setting up resources and processes that allow learners to tailor-make tasks and programs for themselves.

As it appears, the main justification for learner-centered teaching is pedagogical and based on the argument that it leads to more effective learning. Learner-centered teaching centers classroom and curriculum processes on the needs, preferences and goals of individual learners and progressively involves them in negotiation and decision-making processes that affect their learning. The role of the teacher is compared to that of a guide or even to that of a negotiator.

2.6. Bucher-Poteaux's work (1988) on the difficulties to adopt such an approach

Adopting learner-centered approach is a troublesome process. Bucher - Poteaux (1988: 33) puts it this way:

‘De prime abord donc, les tendances actuelles pour une pédagogie différente, centrée sur l'apprenant et le fonctionnement de l'école présentent des antagonismes. C'est une des raisons pour lesquelles très souvent les enseignants opposent des réactions de rejet face à des propositions de changements [...] Autrement dit, peut-on s'intéresser davantage au travail personnel de l'élève, varier et différencier les activités dans sa classe, respecter les rythmes individuels, sans entrer en sacerdoce et sans se noyer dans une gestion complexe de la classe ou encore consacrer la totalité de son temps à la pédagogie ?’

This quotation simply means that the current trends for a different pedagogy (learner-centered) are lagged in relation to the functioning of the school. That is why very often, teachers oppose rejection reactions to proposals for changes ... In other words, it is not easy for teachers to focus more on the student's personal work, vary and differentiate the activities in class, respect individual rhythms, without entering in priesthood and drowning in a complex management of the class, or devoting all of their time to pedagogy. Adopting learner-centered approach would require the implementation of a differentiation policy, taking into account each student's motivations, needs, goals, styles and strategies, which are quite impossible to achieve within a school framework.

3. Methodology

This section aims to describe our research participants (research subjects), the data collection instruments we used during our investigation and the procedures employed.

Participants were composed of four (4) EFL qualified teachers and eighty (80) pupils from “Terminale” classes at Thomas Sankara secondary school, in the capital city of Brazzaville. There were two male and two female teachers, aged between 27 to 51 years. Among the eighty pupils, thirty seven were male and forty three (43) female. They were aged between 16 and 19 years, and divided into two groups.

As far as the data collection instruments are concerned, both qualitative and quantitative methods have been used in order to elicit the data. For the qualitative data, we used class observations. Meanwhile, for the quantitative data, questionnaires were used. They covered students' interest, motivation toward the teaching strategies used by their teachers. The questionnaires were assigned to the participants for us to be aware

of our subjects' actual language teaching and learning styles, feelings, needs, expectations, experiences, and related difficulties. Both learners and teachers were given a copy of questionnaires.

Classroom observations were undertaken for the purpose of studying and understanding the learners' behavior as well as getting first hand information about the actual teaching strategies applied in the classrooms. Not only was the learners' behavior observed but the teachers' behavior as well. The observation noted the skills emphasized or learned in a particular lesson. Most lessons took fifty to fifty-five minutes.

Thus, after describing the participants and the instruments that helped us collect data as well as the procedure employed, let us then report and comment on the data obtained from each pre-mentioned research methodology in the next section.

4. Results and discussion

Our observation grids focused on (1) the teaching strategies; (2) the kind of materials used; and (3) students' feelings about learning English.

As far as the teaching strategies are concerned, the following questions were asked to teachers: (1) Are you aware of learner-centered approach? In other words, have you been trained in learner-centered teaching strategies? (2) What instructional learning tools do you use in your classrooms?

To the first question, the teachers acknowledged that they have been urged to try new approaches, among which, pupil-centered approach, but deplored the lack of relevant instructional materials which would support such an approach. The actual syllabus they are using does not suggest the use of these learner-centered strategies: group work; games, songs; riddles, research; educational trips; simulation, etc. That is why they are still implementing lecture-based teacher-centered pedagogies. Finally, they wondered whether using such an approach would be appropriate in the conditions they are working.

In the Congolese context, the policy regarding learning is spelt out in the syllabus. It is not inspired from consultations. Teachers have to use an institutionally prescribed curriculum: They are not empowered to use a negotiated curriculum. The lack of relevant materials which would support learner-centered approach is a big issue.

Two questions were asked to pupils: (1) what do you like or do not like about learning the language and why? (2) What would increase or decrease your motivation?

Here is a summary of students' answers to the first question: (a) most lessons lack choice of activities. Very often, English lessons focus on grammar and reading comprehension; (b) the

teaching method does not generate interest in the lessons; (c) the topics selected fail to match their interest; (d) English classes are too large (90 to 130 students per class) which does not facilitate vertical and student-student interaction; (e) the seating arrangement makes it difficult for the teacher to take care of students individually; (f) the teacher corrects mistakes in an insensitive way, which upsets them and reduces their self-confidence; (g) they are not given the opportunity to use any and all the language to perform oral tasks; (h) usually, teachers use controlled language practice where a limited number of students say some sentences using a particular approach; (i) a limited number of students are involved in the activities, especially those who are sitting at the front; (j) spoken activities are not varied; no listening activity; (k) the only materials used are the textbooks designed and recommended by the Congolese government Agency (Institut National de Recherche et d'Action Pédagogiques); (l) too much time is spent on teaching grammar written lessons; (m) the classroom is the only place where English is spoken.

Students' answers to the second question are summarized this way: (a) Teachers should make their lessons interesting so that they would not fall asleep; (b) teachers should find ways to get all students involved in the learning process; (c) a variety of appropriate learning activities, resources and aids will foster their desire to learn; (d) the classroom climate should be purposeful, task-oriented and relaxed.

Almost all Congolese students come from a culture where the teacher is seen as the 'knower', a figure of authority. So, the attempt to share-decision making with students may be seen as an abdication of responsibility. Students are accustomed to teacher-led courses: The teacher decides the content to be learnt by the students, sets the conditions for learning, and evaluates. Students cannot take the lead, because of the scarcity of other sources of knowledge. Teachers are compelled to control more; consequently students are less involved. Most students are reluctant, and forced to learn. The evaluation process is used to give grades.

As one may realize, Congolese students truly are not intellectually ready to become the independent learners that are necessary for them to get the most out of learner-centered teaching approaches. It has been suggested that teachers who envisage adopting a learner-centered approach should think carefully of the implications of this choice in terms of extra work and responsibilities it entails. The same applies to department heads or educational bodies who might wish to experiment with a learner-centered mode of teaching: Appropriate teacher preparation and ongoing support are essential.

Promoting learner-centered teaching is not an easy task. Schweisfurth (2013), one of the leading authorities on student-centered approaches in the developing world, summarized a

review of 72 projects attempting to promote these approaches internationally as 'a history of failures great and small'. She gives four main reasons for the failure: governments often have overly high expectations of such reforms and try to make the change too quickly; reforms in teaching aren't joined up with changes in the exam system and curriculum; practical problems such as classes of fifty (50) and a lack of appropriate materials; and, most importantly, cultural mismatch.

When the South African Government adopted the learner-centered approach (Mamonaheng, 2007:14), a new syllabus was elaborated that suggested the use of these learner-centered strategies: Group work; games; songs; riddles; pictures; research; educational field trips; drama; simulation; use of cards; drawings and stories. In order to evaluate the impact of the revised syllabus and how it was perceived and implemented, the revised syllabus was trialed in eighteen schools. However, the teachers noted a number of drawbacks: The lack of relevant instructional materials which would support pupil-centered teaching approaches; the bulky and very challenging syllabus; the time teachers needed for lesson preparation; the need to find appropriate learner-centered teaching strategies. The evaluation also revealed that even though the teachers were expected to use the revised curriculum, some were resistant to the change.

Research has consistently demonstrated that learner-centered teaching practices are more effective than traditional teacher-centered approaches, but unfortunately, the benefits may not be immediate or automatic. Indeed, many teachers find it easier to revert back to their more comfortable, teacher-centered pedagogies.

To increase chances of successfully implementing learner-centered approaches, it is important to understand the potential obstacles that might arise. Interestingly, the primary obstacles or resistance to change come from students and teachers. Students may be less than enthusiastic, or even rebellious, when confronted with learner-centered teaching, because learner-centered approaches require more work and might look threatening. It is human nature to be uncomfortable with change. However, knowing the potential obstacles in advance and planning ahead can help instructors better prepare for implementation of this approach.

Conclusion

The aim of this research is to inquire into the use of the learner-centered teaching approach in the teaching of EFL in the Republic of Congo, in secondary schools. From analysis of the data collected, the following findings emerged. These focus on teachers, learners and the Congolese context. The data provide evidence that teachers typically work under constraints that limit their capacity to implement comprehensive pedagogies for autonomy.

Congolese students are not motivated to learn English language, while, involvement in course development requires students to invest thought and effort additional to what is called for in a traditional mode of teaching. So, it is better to be prudent, and not place demands on students who may not wish or be able to fulfill. Congolese students are not mature. So, it is quite difficult to negotiate study mode with them, because it requires mutual respect between teachers and students, a willingness to see the other person's point of view.

The findings of this study will contribute to the improvement of the EFL teaching and learning framework before embracing learner-centered pedagogy.

Approaches to teaching based on a Western idea of the individual don't fit well in cultures which emphasize group goals over individual needs. In such cultures, teachers are expected to be authoritative and learners obedient. All this means that adopting learner-centered approaches quickly in the Congolese context, without any preparation will be a failure. Both the degree and the form of students' involvement need to be geared round the realities of the teaching situation. This relates to the students themselves, and includes factors such as availability of resources, cultural attitudes, or class size.

Not all classes were observed, as the study coincided with end of term examinations. Some of the teachers were invigilating those examinations and were therefore unable to deliver lessons.

Although some researchers have provided a favorable outlook on learner-centered pedagogy, other researchers have found that students may learn best through teacher-centered approaches, or a combination of both approaches.

A fruitful direction for future research would be to explore the perceptions of teachers and students to gain an understanding of what is considered helpful pedagogical practices during their experiences.

References

- Bartfield, A. & M. Nix (Eds). 2003. *Learner and teacher autonomy in Japan 1: Autonomy you ask!* Tokyo: Learner Development Special Interest Group of the Japan Association of Language Teachers.
- Brindley, G., 1984. *Needs analysis and objective setting in the adult migrant education program*. Report of the New South Wales adult migrant education program for the Joint Commonwealth/ States Committee on the A.M.E.P.: Sydney.
- Brookes, A. & Grundy, P., (Eds.) 1988. *Individualization and autonomy in language learning*. ELT Documents 131. London: The British Council/Modern English Publications (pp. 11-19).
- Bucher-Poteaux, N., 1988. « Pour un enseignement centré sur l'élève », *Les langues modernes*, Paris, APLV, no 6, pp. 32-39.
- Campbell, C., & Kryszewska, H. 1992. *Learner-based teaching*. Oxford University Press.
- Coyle, D., 2003. Managing the differentiated classroom: Differentiation and learner autonomy. In M. Jiménez Raya & Lamb (Eds.), *Differentiation in the modern languages classroom* (pp. 165-175). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Deller, S., 1990. *Lesson from the learner: Student-generated activities for the language classroom*. Pilgrims Longman Resource Books.
- Dickinson, L., 1987. *Self-instruction in language learning*: Cambridge University Press.
- Gardner, D., & Miller, L., 1996. *Tasks for independent language learning*. Alexandria, VA: TESOL.
- Holec, H., 1979. *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- 1980 'Learner-centered communicative language teaching: Needs analysis revisited'. *Studies in second language acquisition* 3/1: 26-33.
- Mamonaheng, A. M., 2007. Investigating the learner-centered approach in language teaching in Lesotho. Master of Education. Victoria University.
- Nunan, D., 1988. *The learner-centered Curriculum*. Cambridge University Press.
- Scharle, A., & Szabó, A., 2000. *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge University Press.
- Schrenko, L., 1996. *Structuring a learner-centered school*. Australia, Hawker Brownlow Education.
- Schwartz, S. & M. Pollishuke, M., 1991. *Creating the child-centered classroom*. New York, U.S., Richard C. Owen Publishers.

Skier, E. & Kohyama, M., (Eds.). 2006. *More autonomy you ask!* Tokyo: JALT Learner Development SIG.

Sweisfurth, M., 2013. *Learner- centered education in international perspective: Whose pedagogy for whose development?* Series: Education, poverty and international development. Routledge: London.

Tarone, E. & Yule, G., 1989. *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press.

Tudor, I., 1993. Teacher roles in the learner-centered classroom. *ELT Journal* 47 (1): 22-31.

----- 1996. *Learner-centeredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Weimer, M., 2002. *Learner- centered teaching*. San Francisco: Jossey Bass, a Wiley Company.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS LANGUE ETRANGERE OU LE PROCES DU LIEN LANGUE ET CULTURE

Dahigo Guézé HABRAHAM aimé
Enseignant-chercheur
Université Alassane Ouattara de Bouaké
gueze61@gmail.com

Résumé

L'enseignement de l'anglais en Côte d'Ivoire et même dans l'espace francophone ouest africain a toujours visé le standard britannique. En d'autres termes, la production langagière de l'apprenant devrait se rapprocher ou même ressembler à celle des journalistes de la BBC. C'est ainsi que les manuels d'anglais tel *l'Anglais par l'Illustration* des années 1960 à 1970 mettaient l'accent sur la prononciation de type «Received Pronunciation» (R.P). Dès les années 1970, un débat sur l'intérêt de concevoir le matériel didactique en tenant compte de la culture des locuteurs natifs de cette langue va être jugé inopportun et même inhibiteur dans le processus d'acquisition de l'anglais langue étrangère. Dès lors, l'on va opter pour la production d'un matériel didactique utilisant le seul aspect linguistique. Ce sera le cas de la collection *English for French Speaking Africade* Tim et Zédeougan. Face à cette situation, nous nous posons la question de savoir si cette condamnation de la culture du locuteur natif dans le processus d'acquisition n'est-elle pas, en fait, le *process* du lien présumé entre une langue et la culture du peuple qui l'utilise? En d'autres termes, est-il possible de connaître une langue en ignorant la culture du peuple qui la parle?

Cette étude se propose de montrer que le choix de l'aspect linguistique dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère est un choix purement didactique et non un refus de reconnaître le lien étroit entre langue et culture.

Mots clés : culture- enseignement-langue-lien-processus-acquisition

Abstract:

The teaching of English in Côte d'Ivoire and even in the francophone west African area has always targeted the British standard or the Received Pronunciation. In other words, the production of language by students should near native speaker production or that of the BBC journalists. That will decision-makers to go for *L'Anglais par l'illustration* from 1960 to the early 1970s. The culture of the native speaker in English textbooks will start to be questioned in the 1970. Then, in 1974, people will shift for the linguistic aspect. The British culture will be

replaced by the African one in the new materials for the teaching of English as a foreign language: *English for French Speaking Africa* by, Zédéougan et al.

In front of that situation, one might wonder if the condemnation of the culture of the native speaker in the process of foreign language acquisition is not, infact, a rejection of the presumed link between a language and the culture of the people who have it as a language of administration and daily communication? In other words, is it possible to develop the communicative skills of student in a foreign language and ignore the culture of the native speaker?

This study purports to show that the choice of the linguistic aspect in the teaching of English as a foreign language is a didactic approach, not a refusal to recognize the natural link between a language and the culture of the native speaker.

Keywords: Culture-teaching-language-link-process-acquisition

Introduction

L'enseignement de l'anglais langue étrangère se fait à l'aide de supports didactiques dont le plus en vue dans le cas ivoirien reste le manuel de classe. Il constitue le contexte, le cadre idoine où la politique de formation, les objectifs, les théories du langage et les théories d'apprentissage choisis se cristallisent pour réaliser les objectifs de formation.

Ainsi, au-delà de l'aspect linguistique, les concepteurs des ouvrages, des programmes et des progressions pédagogiques ont toujours comme cadre de référence la position politique des dirigeants ou des décideurs quant à la culture des locuteurs natifs de la langue cible. Dans le cas de nombre de pays, dont la côte d'Ivoire, où l'anglais est enseigné comme langue étrangère, l'on est parti de la croyance soutenue par des chercheurs tels Windmüller (2015) qui disent qu'apprendre une langue, c'est apprendre une culture. Cela va conduire à l'adoption, dans les premières heures de l'introduction de l'anglais dans les curricula, à adopter des manuels à forte coloration Britannique ou Américaine. Cela va être le cas des ouvrages entre les années 1950 à 1970 en Côte d'Ivoire dont *l'Anglais par l'illustration de..., This is Britain* pour ne citer que ceux-là.

Mais les années 1970 vont se présenter comme une période de démarcation et d'affirmation identitaire sur le plan politique. Il y aura aussi l'émergence des théories sur l'interculturalité qui prônaient déjà la connaissance de soi avant d'aller chercher à connaître

l'autre. Tout ce contexte favorable va conduire les décideurs à mettre au banc des accusés la culture du locuteur natif comme obstacle au succès de la formation en anglais langue étrangère.

En nous proposant de travailler sur le changement survenu dans l'histoire de la didactique de l'anglais langue étrangère dans presque tous les pays dont la Côte d'Ivoire, nous voulons juste répondre à la question suivante: «Si les recherches dont Leylavergne et al (2010), Andersen (2009), pour ne citer que ceux-là, convergent pour indiquer que «Langue et culture: jamais l'une sans l'autre»p.79, ces pays sont-ils fondés à refuser le lien entre la langue et la culture du locuteur natif qu'est le britannique ou tout autre locuteur natif dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère dans les contextes qui sont les leurs?» En énonçant l'hypothèse que les contingences liées à la didactique et la pédagogie qui voudraient que seuls les résultats comptent oblige obligatoirement à reconsidérer ce lien naturel entre la langue et la culture de son locuteur dans l'enseignement des langues étrangères, cette étude a pour objectif de montrer à travers une approche analytique, que ce reniement du lien n'est qu'une position qui relève de la didactique et non de la linguistique.

Pour y parvenir, nous procéderons, d'abord, à l'analyse de la littérature sur le sujet. Nous appellerons cet aspect, la problématique du lien entre langue et culture dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère. Ensuite, nous nous intéresserons à la corrélation langue et culture dans l'apprentissage des langues étrangères. Enfin, nous nous discuterons la problématique du procès de la culture que nous présenterons sous le prisme d'une didactisation nécessaire.

1/ La problématique du lien entre langue et culture dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère

Dans cette partie, nous nous intéresserons, tour à tour, à la définition de la notion de culture et aux différentes catégories de culture dans l'enseignement des langues

1.1. Définition de la notion de culture

La notion de culture est complexe et multi-dimensionnelle. En effet, sans prétendre être exhaustif, nous dirons que le terme « culture » renvoie à des ensembles de connaissances partagées par un groupe de personnes. Il s'agit des valeurs, des croyances, des attitudes, des comportements reconnus comme appropriés par le groupe ainsi que sa perception du monde.

Brown (2000), semble partager cette définition quand il dit que ma culture constitue «les idées, les coutumes, le savoir-faire, l'art et les outils qui caractérisent un peuple à une époque et temps donné».

1.2. Catégories de culture et enseignement des langues

Selon Cortazzi and Jin (1999), il y a trois catégories de cultures dignes d'étude dans les manuels de classe. La première est la culture source qui représente la culture de l'apprenant. La deuxième est la culture cible qui, dans le cas de l'anglais reste les cultures américaines et britanniques. La troisième concerne la culture internationale qui est constituée d'une variété de cultures allant des cultures de pays non locuteurs natifs de l'anglais aux pays où l'anglais est utilisé comme langue de communication et de travail.

La question de la place de la culture de l'enseignement des langues ne date pas d'aujourd'hui. Comme l'indique Allen (1985), l'enseignement des langues secondes a rythmé depuis les débuts avec l'exposition des apprenants à la culture des locuteurs natifs.

Dans les années 1960, un autre objectif a vu le jour selon Nostrand in Lessard-Clouston (1997), à savoir, la "cross-cultural communication and understanding », c'est-à-dire la communication et compréhension cross-culturelle (à travers la culture). Ainsi, la culture ne se limite plus à la littérature, mais s'étend désormais à l'apprentissage des langues.

Concernant le caractère intégré de la langue et de la culture, Brown (1994) repris dans Parviz Ajideh et Malek Panahi (2016) affirme qu'une langue est une partie de la culture et qu'une culture est une partie de la langue ; les deux, selon eux, sont si entremêlés qu'on ne peut les séparer sans entamer fondamentalement la signification de la langue ou de la culture. Cette perception du lien langue et culture a conduit des chercheurs comme Gao (2006) à dire qu'enseigner une langue, c'est enseigner une culture. Cette interdépendance fait dire à des linguistes comme Damen (1987) que la culture constitue la cinquième dimension de l'enseignement d'une langue. La culture dans l'enseignement est encore mieux perçue à travers McKay (2003) qui indique que la culture a un impact sur l'enseignement de la langue soit sur le plan linguistique soit sur le plan pédagogique. En effet, le premier, selon lui, impacte l'aspect sémantique, l'aspect pragmatique, et les niveaux discursifs de la langue pendant que le dernier influence le choix du matériel didactique.

1.3. Rôle de la culture dans le matériel didactique

Le nouveau statut de l'anglais à l'ère de la globalisation requiert des apprenants de communiquer avec les autres sur le plan international. Cette situation impose que ceux-ci aient conscience des autres cultures. Pour cette raison, les spécialistes du domaine de la didactique et de la pédagogie optent, de plus en plus, pour la nécessité d'une formation multiculturelle dans la conception des matériels de support didactique et, même, dans la conduite des cours

dans le groupe classe. Il s'agit, ici, de développer la compétence de communication interculturelle (CCI) (Gray,2010).

Au-delà de cet aspect qui relève purement de la didactique, y a-t-il une corrélation selon les théories qui fondent l'enseignement des langues entre acquisition de celle-ci et culture?

2/ Culture du locuteur natif et enseignement des langues: Quelle corrélation ?

Dans cette partie, nous nous intéresserons, tour à tour, au constructivisme et au socio-constructivisme, qui constituent les théories de base de l'enseignement communicatif des langues étrangères.

2.1. Constructivisme et acquisition d'une langue

Selon les constructivistes, tout individu interprète la réalité sur la base de ses connaissances, son expérience, ses compétences et son cadre de référence. L'idée associée à cette perception dans l'enseignement des langues est que l'apprenant s'appuie sur ses connaissances pour s'approprier la nouvelle. Le processus d'acquisition est actif et donc, ne saurait faire fi de la culture de l'apprenant.

2.2. Le socioconstructivisme

Cette théorie stipule que l'apprentissage est un fait social. En d'autres termes, les apprenants apprennent à travers le contact avec la société.

Vygotsky par exemple indique que la conscience et la pensée ne sont pas des caractéristiques strictement internes étant donné qu'elles se développent à partir d'activités externes conduites dans un environnement spécifique. Ce chercheur va plus loin pour mettre l'accent sur l'importance de la culture dans la formation de la pensée. On pourrait dire que Charaudeau (2001, p341) rejoint le point de vue de Vygotsky quand il dit que «ce n'est pas la langue, mais le discours qui détermine la dimension culturelle du langage».

Cependant, Andersen (2009, p.79) indique que « langue et culture : jamais l'un sans l'autre ». Mais convenons avec La fontant (1995, p227) que même si « on ne peut faire un usage instrumental d'une langue sans être imprégné de la culture définie qui en est l'âme p227, » la culture ne s'acquiert que par une prégnance culturelle (Lafontant,1995, p2).

S'il est clair que langue et culture sont liées selon les recherches en linguistique, la question du type de culture qui doit sous tendre l'enseignement de l'anglais langue étrangère ne l'est pas.

Ce choix a constitué une source de débat dans ce domaine tant au niveau des décideurs qu'au niveau des chercheurs en didactique des langues.

3/ Le procès de la culture du locuteur natif ou la problématique d'une didactisation nécessaire.

Dans cette partie, il s'agit de traiter de la question de la place de la culture du locuteur natif dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère, principalement dans le matériel didactique. Elle commence par une revue de la littérature sur la dimension culturelle des matériels didactiques. Ensuite, la tendance dans le matériel didactique localement produit est examinée. Enfin, le rejet de la culture du locuteur natif dans les manuels d'anglais langue étrangère est analysé sous le prisme d'une didactisation nécessaire.

3.1. Revue de la littérature sur la dimension culture dans les manuels d'anglais langue étrangère

Dans cette section, l'intérêt est porté sur des études menées sur l'usage de la culture dans les supports didactiques pour ressortir, à partir des objectifs de ces travaux, que la culture du locuteur natif est remise en cause quant à un meilleur apprentissage de l'anglais langue étrangère.

Le premier travail digne d'intérêt parmi tant d'autres est celui de Norrizan (1993) qui a porté sur l'impact d'éléments variés de culture dans les textes d'anglais utilisés pendant les cours d'anglais langue seconde. Deux écoles en Malaisie ont été choisies pour cela ; deux écoles appartenant à deux communautés différentes en vue d'une étude contrastive. La communauté A était composée d'enfants de classe moyenne et de classe Supérieure. Quant à la communauté B, il s'agissait d'enfants de sept villages et de personnes à très bas revenu. A l'aide d'une matrice d'unité culturelle comprenant des thèmes culturellement orientés tels les types de maisons, les études outre-mer, les prêts pour affaires, les voyages, les voyages par avion, les festivals locaux entre autres. Ces thèmes avaient été sélectionnés des manuels utilisés par les enseignants. Et à l'aide d'observations et d'interviews, elle est arrivée à déterminer si tel aspect culturel était familier ou non à l'apprenant. Elle note que la plupart des items culturels étaient familiers aux enfants des classes sociales supérieures ou les classes moyennes dans le groupe A. Elle conclut donc que les manuels d'anglais étaient biaisés parce que ne prenant en compte que les valeurs et mode de vie des classes moyennes et supérieures. En effet, les interactions entre les élèves étaient normales pendant l'accomplissement des activités dans le groupe A alors que les élèves étaient distraits et impatients pendant les cours dans le groupe B.

Shimako (2000) repris dans McKay, 2004) aboutit à la même conclusion dans une recherche sur l'analyse des contenus des manuels de classe au Japon et en Corée. Au Chili, les décisions au niveau de la didactique institutionnelle font la part belle à la culture locale au détriment de la culture du locuteur natif selon Muggleston et Rose (2000) qui ont travaillé sur la prise en compte des objectifs de l'état du Chili dans les manuels d'anglais langue étrangère

Une autre étude conduite par Adaskou, Britten et Fahsi (1990) le matériel didactique dans les écoles du secondaire au Maroc indique qu'il n'y a rien de bénéfique ou motivant à inclure la culture du locuteur natif de la langue anglaise ou occidentale dans ceux-ci.

Nombre de travaux de recherche dont Scott (1980), Cortazzi et Jin (1999) montrent que beaucoup de manuels de classe produits localement reflètent la culture du pays en lieu et place de celle du locuteur natif.

En effet, Scott (op. cit.) note que les manuels des manuels d'anglais en Chine sont conçus pour transformer et renforcer la norme et valeurs chinoises. Quant à Cortazzi et Jin (1999) ils révèlent dans leurs travaux que les manuels de classe conçus localement pour le Venezuela portent essentiellement sur les héros au niveau national, et les illustrations sont celles des villes et sites connus du pays.

Depuis l'avènement de l'approche communicative et le changement de la formation fondée sur les choix du maître à celle fondée sur l'apprenant, la culture du locuteur natif est, de plus en plus, remise en cause ou même perçue comme facteur inhibiteur dans le processus d'apprentissage.

Cette réalité conduira des chercheurs comme Mabindra Regmi (2014, p3) à affirmer ceci: "in order to make English learning a holistic experience, it is important that culture and local context are integrated so the learner has a more comprehensive grasp of the language." En d'autres termes, il importe d'associer l'expérience immédiate des apprenants à l'apprentissage de la langue étrangère pour en faciliter son acquisition.

Enfin, Soraya Rajabi (2012), montre dans son travail que les enseignants enquêtés estiment que la motivation des apprenants est plus importante quand la langue est présentée dans des contextes familiers à ceux-ci en lieu et place de contextes du locuteur natif.

Cette perception est partagée par Indawan Syahri et Rini Susanti (2016) qui, tout en reconnaissant que langue et culture sont inséparables dans le processus d'apprentissage soutiennent que c'est la culture de l'apprenant qu'il faut choisir pour un apprentissage réussi.

Au regard de ce qui précède, n'est-il pas possible d'affirmer que les positions des chercheurs en didactique n'est pas le refus de reconnaître le lien entre culture et langue, mais juste une position pour une didactisation efficace ?

3.2. Le rejet de la culture du locuteur natif dans les manuels d'anglais comme processus d'une didactisation nécessaire

Dans cette partie, l'ambition est de montrer que nonobstant le lien indéniable entre langue et culture, celle-ci constitue une variable indépendante dans l'apprentissage d'une langue.

En effet, Gao (2006) cité dans Rahim Uddin Choudhury (2014, p3) observe, de façon juste, que les enseignants des langues étrangères doivent être conscients de la place de la culture pendant leur cours et essayer d'assurer une prise de conscience de celle-ci chez les apprenants pour améliorer leur compétence communicative. Cette vision est aussi exprimée par Abdallah-Preteille (1991, p305) quand elle affirme que «si l'apprentissage des langues reste confiné dans la linguistique, tout porte à penser que les quiproquos, les incompréhensions demeurent, voire se multiplieront.»

A ces chercheurs, on pourrait ajouter Charaudeau (2001,341) qui indique que « ce n'est pas la langue, mais le discours qui détermine la dimension culturelle du langage ».

Traduit en terme didactique fondé sur le principe du plus simple au plus compliqué, il est clair que l'enseignement de la langue portera sur l'aspect linguistique. En effet, l'aspect discours qui recouvre plus d'un aspect est plus compliqué que l'aspect linguistique.

Or, l'enseignement, depuis les années 1990 pour ce qui concerne la Côte d'Ivoire, vise le développement de la compétence communicative, donc, l'aspect discours. La problématique à laquelle le didacticien sera confronté reste celui de la nature de la culture à associer à l'aspect linguistique pour le développement de la compétence communicative chez l'apprenant de l'anglais langue étrangère.

C'est alors ici qu'intervient le facteur affectif décrit par Krashen (1981) qui est au cœur de l'enseignement communicatif des langues. Selon cette théorie, c'est quand l'apprenant est motivé que son intelligence se met en éveil. Sur les plans didactique et pédagogique, l'apprenant devient le centre de la transaction éducative. En clair, l'objet langue étant l'objectif principal de la didactisation, l'on ne saurait lui associer une culture qui ajouterait un autre pan à ses difficultés dans le processus d'acquisition de la langue étrangère.

D'ailleurs, le travail de Norrizan (1993) évoqué plus haut montre que les interactions entre élèves pendant les cours sont plus vivantes quand les aspects culturels exploités sont familiers aux apprenants. Dans le groupe B où les aspects culturels sur lesquels sont fondés les cours ne sont pas familiers aux apprenants, ceux-ci ont été distraits et impatients que le cours prenne fin.

Conclusion

Au terme de l'analyse, il est clair que le procès ou la remise en cause de la culture du locuteur natif dans l'apprentissage de l'anglais langue étrangère dans les manuels de classe ne constitue pas un refus du lien entre une langue et la culture de ceux qui l'utilisent comme langue de communication et de travail. Il s'agit d'un processus d'une didactisation nécessaire.

Au regard de cette analyse, est-il possible, à l'ère de la mondialisation, de limiter les aspects culturels à ceux des apprenants cibles pour réussir la didactisation ?

La réponse est «non», mais le choix didactique à ce jour n'est pas le retour à la culture du locuteur natif, les didacticiens se sont tournés vers les théories interculturalistes et identitaires. Cette approche qui vise à développer ce que Gray (2010) appelle la compétence de communication interculturelle (CCI) est la plus répandue en ce qui concerne la conception du matériel didactique de type communicatif depuis les années 1990.

BIBLIOGRAPHY

Abdallah-Preteille, Martine (1991) "Langue et identité culturelle" in *Enfance* Tome 45 N°4, pp305-309.

Andersen, Leth Hanne (2009) « Langue et culture : jamais l'un sans l'autre » in *Synergies Pays Scandinaves* N°4, pp79-88.

Brahimi, Cora. *The Competency-based Approach A Lever for Changing Public Health Practices in Québec*. Bibliothèque et Archives Nationales Du Québec, 2011.

Cortazzi, M and Jin, X.L.1999. "Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom" in E. Hinkel (ed), *Culture in Second Language Teaching*. Cambridge: CUP, pp 196-219.

Charaudeau, Patrick (2001), "Langue, discours et identité culturelle" in *ELA, Etudes de Linguistique Appliquée* N°123-124, pp341-348.

Choudhury, Rahim Uddin. «The Role Of Culture In Teaching And Learning Of English As A Foreign Language.» in *Express, an International Journal of Multi Disciplinary Research* (2014): 2348 – 2052.

Damen, Louise.1987. *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Cambridge: CUP.

Gao, Liwei. 2006." Language contact and convergence in computer mediated communication". *World Englishes*, vol 25, Issue 2. Wiley Online Library 299-308

Irvin, Jane. «Social Constructivism in the Classroom: From A Community of Learners to A Community of Teachers.» *Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (2008): 287-293.

Lafontant, Jean (1995), "Langues, cultures et territoires, quels rapports" in *Cahier Franco-Canadiens de l'Ouest* vol 7, N°2, pp227-248.

Norhana, Abdullah And Sanda Kumari D/O Chandran. «Cultural Elements in a Malaysian English Language Textbook.» (s.d.).

Rajabi, Soraya and Saeed Ketabi (2012), «Aspects of Cultural Elements in Prominent English Textbooks for EFL Setting.» *Theory and Practice in Language Studies*,pp705-712.

Susanti, Indawan Syahri & Rini(2016), «An Analysis of Local and Target Culture Integration in the English Textbooks for Senior High School in Palembang.» *Journal of Education and Human Development*,pp 97-102.

**MARQUES IDENTITAIRES ET CULTURELLES DANS LES PROVERBES
DE KOUROUMA, EXEMPLE DE : *MONNES OUTRAGES ET DEFIS*.**

KOUAME Kouadio Jean, Doctorant, Département de Lettres Modernes

Université Alassane Ouattara de Bouaké.

Kouadiojeankouame09@gmail.com

Résumé

Le présent article se propose d'étudier le proverbe. Il s'agit de montrer que le proverbe est un moyen par lequel les auteurs ivoiriens, en général, et Ahmadou Kourouma, en particulier, se montrent leur appartenance culturelle. Ils exploitent certains éléments du terroir propre pour s'identifier dans le proverbe. Ahmadou Kourouma le démontre avec les éléments tels que les habitudes alimentaires des peuples, les objets utilisés quotidiennement, certaines pratiques comme l'initiation, les activités quotidiennes que mènent ces peuples, leur religion et le langage sont bien des marques ou des expressions culturelles et identitaires. L'écrivain en les employant expose son appartenance culturelle. Il établit alors, un rapport étroit entre lui et son milieu culturel. Autrement dit, ces éléments y apparaissent comme un signal cataphorique, un énoncé fonction qui employé, entreprend de remplir son contenu.

Mots-clés : proverbe – culture – identité –cataphorique.

Abstract

the study upon "proverbs" in this article has an outstanding important. in this article, we will show that the use of proverbs is a means by which the Ivorian authors generally and particularly Ahmadou Kourouma prove their cultural origin. They exploit some assets of their native hand to identify themselves. A.Kourouma justifies this assertion by the use of some elements such as the food habits of people, the daily used objects, and some other custom such us, initiation, the daily activities of these people, their religion and language. The aforementioned factors are certainly some labels or cultural expressions. The writer, by using these elements, exposed his cultural belonging and possession without being aware. The writer, unconsciously, sets up a connection between himself, his living and cultural milieu. in other words, these elements appear as a anaphoric signal, as an utterance that seeks to fill the content.

Le proverbe comme le définissait (Benabbas, 2014) «*est une production linguistique, un discours social et culturel*». Il apparaît comme un énoncé perfectionné permettant de soutenir un discours écrit ou oral. Son originalité apparaît dans l'assimilation et la convocation des ressources culturelles inhérentes à leurs énonciateurs. Cette richesse contenue dans le proverbe semble avoir été remarquée par certains auteurs tels que KOUROUMA. Pour preuve, « Parmi les modalités d'expression de la littérature orale, les proverbes ont depuis longtemps interpellé les intellectuels, notamment en tant que véhicules de la « pensée savante » populaire, d'une certaine sagesse » (Cécile Leguy, 2008, par1).

S'il s'avère essentiel que certains éléments du proverbe participent au fondement de l'identité du peuple qui le produit. IL demeure néanmoins que la constitution de cet énoncé linguistique repose sur une structuralité homogène et une recension d'éléments éclectiques.

Pour mieux appréhender ces aspects dans l'œuvre de Kourouma, la théorie pour l'étude contextuelle du proverbe de Prahlad (1996) semble la mieux indiquée. Cette théorie dans son fonctionnement, prend en compte quatre niveaux de significations: signification grammaticale, culturelle, situationnelle et symbolique. C'est cette théorie qui permettra dans ce travail, d'identifier les éléments dans ces proverbes, les analyser et faire ressortir leur caractère culturelle contenue dans ces proverbes et qui constituent une sorte d'identité. En effet, le langage littéraire est avant tout, une mise à jour de problématiques sociales et partant, de significations idéologiques ; lesquelles idéologies conditionnent la forme et la détermination à la manière d'un socle. Comme le disait Cross(1989), « *l'œuvre littéraire est un document qui délivre les témoignages directs sur la réalité des sociétés concernées* ».

Dès lors, l'on se pose la question: quelles sont les marques socio culturelles sous-jacentes aux énoncés proverbiaux dans Monné, Outrages et Défis ?

Comment le proverbe de Kourouma épouse-t-il les traits et les marques de sa culture ?

Pour répondre à cette problématique, nous partons du postulat que les proverbes convoqués par KOUROUMA sont une démonstration de son identité culturelle.

Voici énoncées, l'axe d'analyse de cette étude sur les proverbes dans l'œuvre de Kourouma.

I-MODES D'ALIMENTATION ET OBJETS CULTURELS COMME INDICES D'IDENTITE

1-L'identité alimentaire

L'identité alimentaire est le fait d'attribuer un aliment de base à un peuple. Cet aliment est généralement à la base de tout ce que ce peuple confectionne pour la consommation. Comme le disait L. Strauss (2007) « *la cuisine d'une société est un langage dans lequel se traduit*

inconsciemment sa structure ». A en croire cet auteur, un peuple peut s'identifier simplement et d'une manière inconsciente, par son mode alimentaire. Cela se perçoit dans le proverbe suivant : « ...le mil ne se sert jamais sans assaisonnement ». Dans ce proverbe, l'invocation du mot « mil » n'est pas fortuite, il occupe une place prépondérante dans ce proverbe. En effet, « le mil » est un élément essentiel de la substance dans la société malinké. Il remplit dans cette société une fonction biologique, vitale et en même temps une fonction sociale essentielle. Le « mil » constitue un aliment très prisé pour le malinké. Il faut donc noter que dans cette région nord de la cote d'Ivoire, le mil est beaucoup plus cultivé et est à la base de plusieurs recettes culinaires et sa consommation se fait sous diverses formes : il y a la forme "bouillie" communément appelée « baka », c'est-à-dire le grain de mil cuit mélangé au sucre souvent à la poudre de lait. Il est aussi utilisé pour la confection du plat appelé en malinké comme Camara (1999) le fait remarquer, « to ». D'ailleurs, Dumestre (1989) fit la même remarque « plat national et quotidien du mali », pays frontalier du nord de la Côte d'Ivoire. Le plat de "to", est beaucoup préféré et consommé chez le malinké. Consistant et riche, il est consommé, accompagné de sauce feuille ou d'arachide. Il y a aussi une autre forme d'aliment fait à base de mil appelé « Bassi ». Poudre de mil cuite à la vapeur, assaisonnée de sucre, et aussi consommé sous-forme de riz gras. Le mil a une multitude de gammes de produits consommables. Il intervient dans le domaine des boissons alcoolisées à savoir la bière appelée « dolo » chez le malinké et « tchapalo » chez le groupe sénoufo et Lobi. La société malinké, comme le fait remarquer Zran (2000-2001) « *magnifie, valorise culturellement et religieusement le mil à travers le dèguè, bouillie de petits grains de mil délayés dans du lait, cérémonie rituelle de soumission du vaincu au vainqueur* ». En 1990, Kourouma en témoignait.

« Le roi vaincu, sa cour et ses généraux arrivaient à cheval jusqu'au premier rang des guerriers. Ils descendaient des montagnes et marchaient entre la double haie des vainqueurs balançant entre l'air leurs fusils. Les guerriers hilares tout le long du trajet proféraient des insultes à l'endroit des malheureux battus. À six pas du roi, victorieux, le vaincu et ses suivants se croisaient les bras dans le dos et se prosternaient. Parfois on exigeait d'eux qu'ils frottent la bouche contre le sol comme les poules le font avec le bec pour fouiller les immondices. Les griots se taisaient » p26.

Ce rituel, Djigui Kéita, personnage principal de l'œuvre, l'avait accompli avec Samory-Touré un personnage secondaire à qui Djigui avait juré attachement constant et permanent : « moi Djigui, je viens en croyant, je viens boire le dèguè de l'alliance ; vous jurer fidélité jusqu'à la mort ; vous promettre de refuser jusqu'à la mort l'irrégularité » (op.cit. p56). Dans l'œuvre, la cérémonie se déroule le vendredi, jour d'Allah par excellence. Elle est annoncée et accompagnée par le chant des "monnew", entonné par le grand griot Diabaté et donne lieu à un gigantesque déploiement de cavalcades et de chants. Après la capitulation de Djigui face aux nazaréens l'interprète lui traduit ceci :

« Vous Djigui, vous ne serez pas détrôné, il vous est seulement de monter au camp le vendredi, prochain après la grande prière, boire le dèguè de la soumission et promettre que vous renouvez chaque vendredi après la grande prière, le serment d'allégeance de Kéita à la France par une revisite au capitaine commandant le kébi. Au cours de ces visites, le capitaine vous dictera ses volontés » (op.cit. p45-46).

On constata à travers ces différents propos ci-dessus que la cérémonie du dèguè se pratique au kébi, quartier général des blancs. Cependant, l'on constate que la cérémonie du dèguè est un rite purement et exclusivement malinké. Ce rituel d'allégeance ou l'on consomme du dèguè est pratiqué dans le but de sceller les liens du vassal aux suzerains.

En somme le peuple malinké s'identifie dans la pratique du rituel de dèguè. Autrement dit, les malinkés ne pourraient survivre sans cette réalité socioculturelle qui demeure très déterminant dans la définition de leur identité culturelle. Il y a donc par essence un attachement à l'acte d'incorporation. En (1990), Kouassi faisait remarquer que :

« Incorporer un aliment, c'est incorporer tout ou partie de ces propriétés : nous devenons ce que nous mangeons. L'incorporation fonde l'identité. L'aliment absorbé nous modifie de l'intérieur. L'incorporation est généralement fondatrice de l'identité collective et, du même coup de l'altération.

L'alimentation et la cuisine sont un élément capital du sentiment collectif d'appartenance...les hommes marquent

leur appartenance à une culture ou un groupe quelconque par l'affirmation de leur spécificité alimentaire. L'homme mange à l'intérieur d'une culture. L'aliment construit le mangeur ».

La consommation du mil par le malinké est le fait de prédispositions génétiques qui exercent en faveur ou à l'encontre de certaines saveurs. Cette appétence particulière du malinké pour la saveur douce et sucrée du mil s'explique selon les biologistes en termes d'évaluation, par le fait que dans la nature, la plupart des substances présentant un goût sucré et doux, constitue une source de calories mobilisables.

Si le malinké mange et pense le mil, cela sous-entend qu'ils sont les grands producteurs. D'ailleurs la culture du mil s'adapte parfaitement aux conditions écologiques du pays malinké. Parler donc du mil fait référence au nord et par extension les peuples qui y habitent.

Les auteurs des proverbes utilisent toujours comme image, les éléments de leur environnement pour exprimer leurs réalités. Raison pour laquelle, les mêmes idées ou éléments utilisés dans un proverbe chez un peuple ou un auteur apparaissent chez d'autres peuples ou autres auteurs sous d'autres formes avec des éléments différents mais exprimant les mêmes réalités sociales de l'environnement concerné. Souvent, les images empruntées ne sont pas les mêmes, mais l'idéologie demeure. C'est l'exemple de ce proverbe baoulé qui stipule que « *c'est grâce au vent qu'on arrive à manger les fruits du rônier* ». Le même proverbe se traduit en langue koulango avec les réalités de ce terroir et propres à cette région : « *c'est grâce au lance pierre que le caillou va loin* ».

Dans ces deux proverbes, les images sont exprimées différemment. Le « rônier » est un arbre fruitier qui se trouve en général dans la région centrale de la cote d'ivoire habitées par le groupe ethnique baoulé. Ainsi, le rônier fait-il partie des réalités quotidiennes de cette région. Les fruits du rônier y sont consommés et commercialisés. Le lance pierre est un instrument de chasse beaucoup plus utilisé par les habitants de la région Nord et Est. Les jeunes garçons se servent de cet outil pour chasser les oiseaux dans les champs de riz de leurs parents. Evoquer donc le « rônier » ou le « lance pierre » dans un proverbe, peut facilement permettre au récepteur d'imaginer facilement la provenance ou la paternité de ce proverbe. Kourouma étant originaire du nord de la cote d'ivoire occupée en grande partie par les malinkés de religion musulmane, ne peut s'exprimer sans faire valoir au moins quelques éléments de son terroir, source d'identité culturelle. Sans le vouloir, notre identité apparaît d'une manière ou d'une autre

dans notre manière de faire et d'être. L'identité culturelle peut d'une manière ou d'une autre apparaître dans les objets que l'on utilise dans les pratiques quotidiennes.

2- Objets utilisés dans les habitudes quotidiennes

Les objets utilisés dans les habitudes quotidiennes sont surtout ceux que l'on manipule tous les jours, qui sont, comme le disait Tankwa (2011), « *accessibles, malléables et souvent transformables* ». Dans le proverbe suivant : « *quand chacun doit se retourner contre moins fort que lui, la brise souffle laalebasse vide* », laalebasse apparaît comme un objet symbolique du quotidien des malinkés.

En effet, l'étude des sociétés africaines traditionnelles révèle que le symbole se trouve à tout niveau de l'univers culturel. On le découvre dans toutes les grandes traditions religieuses et spirituelles ; dans l'ésotérisme, l'éthique, la justice, l'initiation.

Le symbole, signe figuratif, être animé ou chose, représente un concept qui en est l'image, l'attribut, l'emblème. Il est ce qui traduit une chose, en vertu d'une correspondance analogique. Il a le pouvoir de rassembler les hommes autour d'images fortes et significatives. Cette fonction proprement sociale permet de réguler la vie communautaire dans les sociétés. A ce titre, le symbole est un intermédiaire matériel ou immatériel exprimant la représentation collective. C'est grâce au symbole que la vie sociale fonctionne en unissant les consciences individuelles dans une conscience collective. Le symbole dans une collectivité renforce les intérêts religieux, sociaux, moraux.

Dans la société malinké, laalebasse constitue un objet symbolique très important. Laalebasse est à l'origine une plante annuelle, rampante ou grimpante, à longue tige ramifiée munies de vrilles rameuses opposées aux feuilles. Les feuilles, alternes, simples arrondies, sont plusieurs, mais douces au toucher. Les fleurs mosaïques, blanches s'ouvrent au crépuscule. Le fruit charnu, de forme variable, sphérique ou allongé souvent ressemblant à une bouteille ou à une amphore, avec une partie renflée et un col plus ou moins long. Il peut atteindre un mètre voire plus. Le péricarpe du fruit se dessèche et se lignifie à maturité et devient dur comme du bois. Cette espèce en Côte d'Ivoire est originaire du nord. Cultivé sur un sol frais et meuble, bien fumé, un endroit abrité et maintenu au chaud. Laalebasse est généralement, destinée chez le malinké, à la fabrication d'ustensiles de cuisine (récipients, gourdes, coffrets, étuis), le transport des denrées et de l'eau, ou instruments de musique (kora, bérimbau, maracas, sauz, sitar...). Parmi les usages traditionnels, laalebasse chez le malinké est utilisée pour servir de

l'eau à boire aux étrangers. C'est un signe d'hospitalité, de la bienvenue et d'intégration chez le peuple malinké.

Laalebasse est aussi utilisée dans les rituels sacrés tels que le bain mortuaire. Elle sert à servir l'eau de purification et autres potions magiques qu'on ne peut conserver ou laver que dans laalebasse.

D'ailleurs, c'est laalebasse qui sert au bain des nouvelles mariées. Objet incontournable chez le malinké, laalebasse pourrait être considérée à la fois comme symbole de la mendicité et en même temps, un symbole qui renforce toute l'intelligence et le savoir-faire du monde. En d'autres termes, comme Kangai et Moussa (1992), le faisait remarquer, « *premier œuf ou se nichent et se serrent les semences du monde autant que les paroles et les silences des hommes* ». Autrement dit, laalebasse est un instrument générateur de vie. Laalebasse est donc un instrument ou objet incontournable dans la culture du peuple malinké. Sa présence dans les proverbes de Kourouma n'est pas fortuite. C'est l'identité culturelle de l'auteur qui est représentée par cet instrument incontournable et indispensable de la vie quotidienne du malinké.

II-PRATIQUES QUOTIDIENNES COMME UNE IDENTITE CULTURELLE

1-L'Initiation

L'initiation est d'une manière générale, l'admission à la connaissance de certaines choses secrètes. En d'autres termes, c'est la connaissance préliminaire d'une science, d'une profession, d'un art. Dans certains proverbes d'Ahmadou Kourouma, l'initiation se vit à travers des expressions qui ne sont typiquement que de terroir de l'auteur. Dans les proverbes suivants :

« *Quand un bilakro, un garnement, se soulage dans votre jardin, on ne s'abaisse pas à courir après lui, on cherche son père* » p175.

« *Le margouillat ne se taille pas de pantalon sans prévoir la sortie de la queue* » p180.

« *On n'excise pas les jeunes filles sans faire couler le sang* » p182.

Dans ces proverbes plusieurs notions évoquent l'univers initiatique malinké. Il s'agit des mots tels que « bilakro » ; « margouillat » et « excision ». Le « bilakro » est un terme qui en pays malinké renvoie ou désigne une personne non-initiée. Cela signifie que tu es un enfant, petit-homme inexpérimenté, profane, non initié aux sciences occultes de la région. Quant au terme « margouillat », il est emprunté à la langue française qui renvoie à la famille des reptiles.

Sa correspondance en malinké est « bassa ». Le “bassa” est un reptile beaucoup plus adoré au pays malinké par les « bilakro ». Sa chair est convoitée par ces enfants et serait le remède de plusieurs maladies et son évocation rappelle la petite enfance. Lorsqu’un malinké te dit par exemple, « qu’on n’a pas chassé les margouillats ensemble », cela sous-entend qu’on n’a pas fait l’enfance ensemble, donc nous n’avons pas le même âge. Autrement dit, nous ne sommes pas de la même promotion ou génération. La dernière expression dans ces proverbes encore plus significative est l’« excision ».

En effet, l’excision est appréhendée comme une pratique culturelle qui consiste en l’ablation du clitoris de la jeune fille. Cette pratique est très répandue chez le peuple malinké. D’une manière simple, elle est l’ablation. Cette pratique est considérée comme signe de pureté chez la gente féminine. Selon les explications données à cette définition, elle diminuerait l’envie et presque de plaisir sexuel d’où l’observation de la chasteté, l’abstinence, la fidélité avant et après le mariage. Les expressions « margouillats », « bilakro », « excision » font partie du quotidien de l’auteur, autrement dit, de sa culture.

Il faut retenir de ces pratiques que, la personnalité du malinké privilégie l’initiation de l’individu à son patrimoine familial. Pour lui, non seulement une direction dans la vie, mais aussi pour lui garantir les ressources matérielles et morales indispensable à son accession au plein statut, comme le disaient Keita et Diabaté (1995), de « mogo », c’est-à-dire d’être humain conscient de ses assises, et capable de contribuer à l’élévation du groupe social dans lequel il vit. Comme l’a montré Zahan (1960) :

« L’initiation, tout dans son sens spirituel que profane, est une condition sine qua none de l’épanouissement de l’homme mandingue dans la mesure où elle intègre l’enfant, non seulement dans le mécanisme complexes du groupe social dans lequel il est appelé à vivre, mais aussi et surtout dans les arcanes de l’univers déroutant que les ancêtres ont parcouru avant lui ».

Pour Kéita et Diabaté (op.cit.), « *den ladoné Monnè tè to douniya la* ». Cet aphorisme sous-entend que : “l’enfant éduqué voire initié est capable de relever tous les défis de l’existence”. L’enfant considéré au départ comme un être extérieur et étranger aux règles sociales, “le bilakro”, le chasseur de margouillat, le non excisé ou circoncis, accède au statut de personne qu’à partir du moment où on l’initie à ces pratiques. Et toujours selon Kéita et Diabaté, « *elles sont les premières étapes sur la longue voie de son humanisation à travers la vie sociale* ». Ces

opérations que les malinkés jugent nécessaires, ont pour but de libérer l'être humain d'un nuage qui rendrait l'esprit imperméable à l'enseignement que nécessite la socialisation chez le malinké. Ainsi, tant qu'il n'est pas circoncis, le « bilakro » est un être dont la société n'exige pas beaucoup et dont les actes sont quelque peu marginaux et sans grande conséquences. Mais une fois, faisant remarquer Kéita et Diabaté (op.cit.), passé au couteau des « numu » (les forgerons), donc fixé et taillé dans son identité sexuelle, le nouvel homme ou la nouvelle femme commence un long voyage dans le dédale des relations (groupe d'âge, mariage et autres) et des principes mystiques (sociétés initiatiques) qui régissent l'univers visible et invisible. Au niveau de sa vie à l'intérieur du cercle familial, il apprend l'exercice d'une profession et prend conscience progressivement de la haute importance accordée à cette identité particulière tant dans la vie quotidienne de la communauté que dans la superstructure idéologique. Ahmadou KOUROUMA, étant malinké, en évoquant le « bilakro », le « margouillat » et l'« excision », fait sortir les réalités de son patrimoine culturel, autrement dit, son identité. Cette identité ne se limite pas seulement à ces notions susmentionnées, mais aussi aux activités quotidiennes que mène l'auteur ou son peuple. C'est en cela que nous allons évoquer l'activité quotidienne que mène un peuple comme pratique intégrante de sa culture.

2- L'activité quotidienne

L'activité quotidienne d'une personne, d'un groupe de personnes ou d'un peuple, est ce dont il(s) s'affaire(nt) tous les jours. Autrement dit, ce qui fonde la préoccupation de tous les jours. Dans le proverbe « *il n'y a pas de forgeron qui à force de frapper transforme le cuivre en or* », le mot « forgeron » évoque un ouvrier qui travaille le fer au marteau, après l'avoir chauffé à la forge. Cette activité artisanale est la particularité du peuple malinké. On trouve dans la majorité des civilisations africaines traditionnelles extrêmement structurées, des hiérarchies très rigides, compartimentées, rigoureusement ordonnées. La société malinké est généralement, comme le fait remarquer Bestman (1981), « *structurée, conservatrice et imperméable aux courants progressistes* ». Elle discerne indéniablement des hiérarchies ou des classes sociales telles que cultivateurs, artisans, chasseurs, potiers, tisserands, cordonniers, bijoutiers, artistes, musiciens, griots et forgerons. Ce dernier groupe, à savoir les forgerons, sont ceux qui ont pour activité principale le travail du fer. C'est au forgeron que la société malinké doit les ustensiles de cuisine, les outils du travail de la terre. Il a donc un travail relatif, comme le souligne Yépri et Titinga (1991) au, « *fer, à la construction, aux armes, à la guerre* ». Il fabrique l'outil agricole tel que la daba, la machette, la houe, la hache pour les travaux champêtres.

Sur le plan militaire, le forgeron prédispose à l'armée, les armes de guerre (arcs, flèches, fusil...) pour la conquête de territoires. Il faut retenir aussi que dans la culture malinké, chaque village dispose d'au moins un forgeron pour le besoin en matériel.

Ahmadou KOUROUMA, originaire de Boundiali, région nord occupée en majorité par le peuple malinké, en évoquant le « forgeron » marque une attention particulière aux réalités identitaires et culturelles de ce peuple. Il présente à travers l'image du forgeron, les différentes classes sociales qui subsistent. Comme toute autre réalité identitaire, la religion pratiquée occupe une place de choix.

3-La religion

L'identité culturelle dans les proverbes de Kourouma se manifeste à travers les mots tels que « mosquée », dans le proverbe « *les hyènes et les caprins ne vont pas au Salam dans la même mosquée* » et « cafre » dans « *ce n'est pas parce qu'elle est grasse que la consommation par un croyant de la viande de la bête égorgée par un cafre est moins condamnable* ». «Mosquée' »et «cafre'» sont les paradigmes qui justifient ou attestent la présence de la religion dans le quotidien de Kourouma.

En effet, la « mosquée » et le « cafre », sont deux termes utilisés dans la religion musulmane. Cette religion est généralement pratiquée par les habitants nordistes du pays dont Ahmadou Kourouma est issu. Pour le sens commun, la mosquée est un édifice religieux où se rendent les pratiquants de la religion musulmane pour prier, adorer et implorer le pardon du tout puissant "Allah". C'est un lieu considéré comme saint où l'on se rend pour communiquer de façon spirituelle avec le tout puissant Dieu. Tous ceux qui y vont sont considérés comme des croyants, surtout respectueux des différents principes ou recommandations enseignés par le saint prophète Mohamed. Alors, celui qui enfreint aux recommandations telles que le respect des cinq prières quotidiennes, l'aumône, le jeun, le pèlerinage à la Mecque, la croyance en "Allah" et son prophète, est considéré comme un « cafre » ; c'est-à-dire un mécréant, un moins croyant à cette religion, autrement dit un «parias», évoquer donc le substantif "mosquée" et "cafre" dans des proverbes suppose que Kourouma est un adepte et a une certaine connaissance de cette religion musulmane. Kourouma en faisant cas de « mosquée » et « cafre » dans ces proverbes, pourrait situer le récepteur ou le lecteur sur son identité religieuse. Issu du peuple nordiste de la cote d'ivoire région généralement musulman, il n'est pas fortuit d'affirmer qu'il est un adepte de cette religion. Dès lors, la mosquée et le cafre, apparaissent comme des panneaux signalétiques de la religion et surtout des marques culturelles et identitaires. Dans cette perspective, il est capital de souligner que le langage, acte de communication et

d'expression de la pensée est un élément aussi capital dans l'expression de la culture et de l'identité.

4-Le langage

L'utilisation du langage est si intimement mêlée à toutes les activités de l'humanité que l'homme est constamment tenté d'identifier les mots et les classes, les phrases qu'il prononce et les réalités qu'elles sont censées reproduire. A cet effet, chacun se sert chaque jour du langage de multiples façons, comme l'affirme Martinet (1968), pour « *interroger, commander, attirer l'attention sur soi, accompagner son action* ». On peut parler à une ou plusieurs personnes, on peut se parler à soi-même pour exprimer ce qu'on ressent, sans viser d'abord à être compris d'autrui. C'est l'exemple de Kourouma dans le proverbe « *la mort est vertu quand la vie est Monnè* ». Dans ce proverbe, l'expression : « la vie est Monnè », n'a d'équivalence, uniquement qu'en malinké. Pour cerner le sens, il faudrait avoir visité le lexique malinké. En témoigne les dires de Kourouma lui-même (op.cit.) lorsqu'il affirme que: « *un jour, le centenaire demanda au blanc comment s'entendait en français le mot Monnè. Outrages, défis, injures, humiliations, colère rageuse, tous ces mots à la fois sans qu'aucun le traduise véritablement* », parce que la langue française ne possédait pas le mot « Monnè ». En traduisant ce mot, Kourouma démontre l'authenticité du langage malinké. Le malinké possède un langage propre qui le caractérise.

Conclusion

L'analyse du proverbe dans *Monnè, Outrages et Défis* d'Ahmadou Kourouma s'est appuyée sur le caractère culturel et identitaire. En effet, le proverbe est considéré comme une identité du fait que certains éléments y apparaissent comme un signal cataphorique, un énoncé fonction qui lorsqu'il est employé, il entreprend de remplir son contenu. Quant au caractère identitaire, il naît du fait qu'il s'appuie davantage sur une profonde observation de la vie quotidienne, des êtres, des plantes et des choses. Les faits et comportements de ceux-ci, répétés, ressassés, finissent par s'incruster dans la mémoire collective de la communauté. Par la suite, ils deviendront une somme d'enseignements, de trésors d'expérience, dont le caractère référentiel n'échappera plus ni aux écrivains, ni à l'ensemble de la collectivité. Comme le souligne Pacéré (2004), c'est « *L'ICEBERG* » du langage sur le continent. De ce fait, le proverbe peut être considéré comme le reflet de la conscience ou de la vision que tout peuple a de lui-même. C'est pourquoi, comme l'affirmait Rousseau (1958), « *la fonction de l'art nègre*

est social (...). En Afrique, l'art n'est pas destiné aux générations à venir, il est l'existence et. Il est au service du peuple pour qui il est avec la parole dont il est le complément, le seul moyen d'enseignement ». Il existe donc un rapport entre le proverbe et le groupe social tout en traduisant leur idéologie, marque d'une identité culturelle.

Ainsi, il convient de considérer que les us et coutumes des sociétés traditionnelles sont l'expression d'une idéologie. A ce titre, le proverbe semble inéluctablement lié à cette idéologie qui contribue à pérenniser la culture et l'identité du peuple ou de l'auteur qui l'emploie. L'usage des éléments socioculturels dans les proverbes de Kourouma montrent qu'il est beaucoup rattaché à son patrimoine culturel.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Kourouma A. (1990), *Monnè, Outrages et Défis*, Paris, Seuil, 287p.
- Kéïta C. et Diabaté M. (1995), *un griot mandingue à la rencontre de l'écriture*, paris, l'harmattan, P40, 153P.
- Bestman M. et Ousmane S. (1981) *et l'esthétique du roman négro- africain*, Québec, Naaman, p85, 349p.
- Camara M. parlons malinké, paris, l'harmattan, 1999, p93, 270p
- Dumestre G. (1989), *la pierre barbue, et autre conte du Mali*, paris, bilingue,
- Kangai S. M. et Moussa M. S. D (1992), *laalebasse renversée*, paris, l'harmattan, p7, 166p.
- Martinet A. (1968), *le langage, encyclopédie de la pléiade*, paris, Gallimard, p7, 1521p.
- Pacéré T. (2004), *Pensées africaines, dictons et sagesse des anciens*, Paris, l'Harmattan, , P24,368P.
- Rousseau M. (1958), *Aspect de la culture noire*, Paris, Librairie A. Fayard,
- Strauss L. (2007), in notre librairie, *revue des littératures d'Afrique, des caraïbes et de l'océan indien, n117, Octobre_decembre, p29-172.*
- Yépri L., Titinga P. (1991) *le tambour de l'Afrique poétique*, paris, l'harmattan, p71, 378p.
- Zahan D. (1960), *sociétés d'initiation bambara : le n'domo et le korè*, paris, mouton, in: L'Homme, Tome 1,n1, pp 120-123.
- Zran D. (2000-2001), mémoire de maitrise, *la problématique de l'identité , dans culturelle dans Monnè, outrages et défis d'Ahmadou Kourouma, Université de Cocody, Abidjan, P36, 121p.*
- Bennabas saliha, *Etude comparative d'un langage féminin ; les proverbes kabyle et culturelle dans Monnè, Outrage et Défis d'Ahmadou Kourouma, université de cocody Abidjan, p36,*
- -Edmond C., « *sociologie de la littérature* » in théorie littéraire, Paris, PUF, 1989, p127-149.
- Kouassi N. F. (2014), *conflit ivoirien et identité politique des jeunes ruraux en pays Agni (cote d'ivoire)*, P93-94.
- Prahlad A. (1996), *African American proverbs in context*, Jackson: Press of Mississippi, 1676 p.

**SYMBOLE HISTORIQUE ET POÉTICITÉ, POUR LA PISTE D'UNE POÉTIQUE DE
LA POÉSIE NÉGRO-AFRICAINE ; UNE LECTURE DES *QUATRAINS DU DÉGOÛT*
DE BERNARD ZADI ZAOUROU.**

Tié Emmanuel TOH BI

Université de BOUAKE-Côte d'Ivoire.

Résumé

Symbole historique et poéticité est un instinct d'analyse de critique négro-africain nourri à la mamelle de la science littéraire occidentale, et tenu civilisationnellement par la conception négro-africaine de l'art, au chevet d'un continent martyrisé par plusieurs fronts de l'Histoire. Il s'agit, donc, d'une disposition d'analyse qui associe l'étude des signes, dans une verve sémiotique, stylistique et linguistique, à l'appréciation du texte par ses arrière-plan social et historique. L'enjeu en est d'établir un pont inaliénable entre dénotation et connotation, entre intra-texte et hors-texte. Les textes poétiques parsemés de faits d'histoire en sont la matière. *Les Quatrains du dégoût* de Bernard Zadi Zaourou l'illustrent.

Abstract

Historical Symbol and Poeticism is an impulse of a Negro-African critical analysis which is nourished at the breasts of western literary science; and by civilization held by the Negro-African conception of art at the bedside of a continent which is martyred by several fronts of history. It is, therefore, a provision of analysis that combines the study of signs in a semiotic, stylistic and linguistic verve to the appreciation of the text by its social and historical background. The challenge is to establish an inalienable bridge between denotation and connotation, between intra-text and extra-text. Poetic texts strewn with facts of history are the subject. Bernard Zadi Zaourou's *Quatrains of Disgust* illustrate it.

INTRODUCTION

L'opinion littéraire de ces trois dernières décennies, et même au-delà, peut opérer le constat selon lequel les productions poétiques de la tranche de temps approximativement désignée, sont parsemées de faits historiques majeurs, de façon telle à interpeler la conscience collective. Un

tel état de fait convertirait la poésie en un exutoire de consignation des pouls de la vie de son peuple producteur, de l'ordre d'une archivistique littéraire, de reflexe spontané.

Le fait est que les événements majeurs du passé, en raison de ce qu'ils sont communément vécus par un même peuple, lui inspirent, par l'élan du souvenir, une religiosité d'enseignement fervente. Les recueils populaires, assortis de rituels spectaculaires lors des cérémonies de commémoration, en sont les repères plausibles. Assurément, le passé d'un peuple, se mêlant à l'intimité de son psychisme, est enclencheur d'émotivités édifiantes, donnant à des méditations constructrices d'avenir. L'émotivité, donc, est la vertu cardinale de la religiosité qui donne au sujet de se connecter à la transcendance par le biais d'une fine sensibilité. On en dénote qu'un repère d'histoire, pour un peuple, a valeur de symbole. Et le symbole, des trois canons structurels de la poésie, qu'il complète avec le rythme et l'image, est celui qui, au nom de la représentativité abstraite dont il est l'ancrage, est religieusement lié. Les berges sacrées de nos religions révélées et traditionnelles exposent des scènes d'idolâtries cultuelles de symboles sans nombre. Le poème lui-même, par un art de conceptualisation lexicologique dont il est le produit, s'appréhende comme une représentation, symbolique, du reste, une sorte d'*imagination symbolique*¹, selon le mot de Gilbert DURANT. La représentation que revêt le texte poétique se connote essentiellement par l'autonomie qui le lie quant à son herméneutique.

Opportunément, il se profile, dans le cas précis de l'acabit de textes étudiés, des risques de l'indispensabilité de l'intervention éventuelle des paramètres de l'hors-texte dans l'interprétation du texte symbolique de l'artiste des mots. Si tel est le cas, le poème perdrait de son statut herméneutique consistant en l'immanence textuelle sous le rapport de laquelle l'analyste met en jeu, dans un lien de conjonction ou de disjonction, les indices textuels, même des plus inattendus, pour faire suggérer quelque notion de didactique sociale ou philosophique à cet univers abstrait de représentation quasi-immatérielle qu'est le texte. Et ce, de façon infinie. C'est la vertu de signifiante propre à l'expression poétique en tant qu'amas linguistique d'expressivités. En d'autres termes, du fait des faits d'histoire qui émaillent l'inspiration du poète, le poéticien aurait l'impérieuse tentation de recours à l'ambiance sociale ou historique pour le décodage d'un texte censé être celui du signifiant. Tout simplement, le fait d'histoire doit se greffer, dans le cas précis de la catégorie de textes étudiés, au fait linguistique fondu et confondu à son contenu affectif. Il y a que le fait d'histoire, interchangeable au fait relaté, aurait pour véhicule littéraire évident, le prosaïsme didactique interpellant le bon sens et, donc, adressé à la raison. L'histoire elle-même, en tant que science sociale constituée, est attachée aux

¹ Gilbert Durant : *L'imagination symbolique*, Ed.PUF, Paris, 1964.

concepts d'objectivité, d'observation, de vérification, de méthode, de recoupement, et de synthèse. La poésie, elle, en tant que discipline littéraire de signification, n'est pas asservie à l'évidence de marbre du fait observable et s'inscrit comme de l'anti-science, au nom de la sublimation d'une subjectivité ravissante, par l'intuitivité d'un mot tant surprenant qu'habilement sélectif.

Bernard ZADI Zaourou, l'auteur de l'oeuvre-support de cette étude, est poète et poéticien. Dans le prolongement de son concept d'aventure du mot, il initie trois niveaux de symbolisation : la symbolisation du premier degré, concernant la métaphore, la comparaison et autre disposition stylistique naturellement commandée par la linguistique ; la symbolisation du second degré se rapportant aux allusions historiques comme productrices de symboles culturels ; la symbolisation du troisième degré ou degré anagogique qui désigne l'aura mystique ou initiatique du mot poétique qui, après avoir gravi les niveaux stylistico-scientifiques de son aventure, s'assoiffe de spiritualisme et de sacré. Notre attention a été attirée par le second niveau de l'aventure du mot. Il n'est, peut-être, pas question de le discuter au sens d'une réfutation de dépassement. Mieux, après un certain nombre d'années de recherche et de réflexion, et, au regard de la profusion progressive et exponentielle d'œuvres poétiques marquées d'air d'historicité, nous en inspirant, nous initions la méthode d'étude appelée "Symbole historique et poéticité", avec tout un outillage conceptuel élaboré : Répertoire, Socialité historique ou historicité, Connexion scientifique conceptuelle, Herméneutique et poéticité. Ici, il ne serait plus question de constater le niveau du mot dans l'évolution d'une aventure en termes exclusifs d'indice textuel à impact psychologique, mais, plutôt, de réaliser la crise éventuelle que la présence de faits d'histoire créerait dans le texte poétique dont l'ontologie disciplinaire et sacerdotale s'en verrait altérée, sinon, menacée. Une telle crispation scientifico-littéraire nécessiterait quelque disposition, non seulement, pour tentative d'interprétation de l'indice textuel historiquement référentialisé, mais, de dépasser, du point de vue fondamental, les préconçus blocages intellectuels liés à ladite création littéraire.

Les *Quatrains du dégoût*² de ZADI Zaourou, en marge de son originalité artistique, se trouve plantée au cœur de l'actualité contemporaine et historique, à l'échelle urbaine, nationale et internationale.

²Zadi Zaourou : *Les Quatrains du dégoût*, Ed. CEDA-NEI, Abidjan, 2008.

I-Répertoire.

Cette étape est celle du repérage des indices historiques dans le texte, de sorte à en réaliser un inventaire presque exhaustif. Elle constitue la marque ostensible de l'Histoire dans le texte qui en acquiert une brillance stellaire, sans quelque embarras littéraire. Ainsi, le répertoire consacre le point d'appui du poéticien et fait le joint avec sa lucidité intellectuelle. C'est l'étape de l'observation d'un isotope textuel singulier avec des caractéristiques qui interpellent ouvertement le sachant qui se verrait intégré dans un univers qui cumulerait le didactique et le significatif, et est amené, instinctivement, à se poser, avec intérêt pertinent, des questions sur la faisabilité d'un tel projet littéraire. L'observation, ainsi que l'a montré l'épistémologue Gaston BACHELARD, est l'étape première du cheminement scientifique qui sacralise l'erreur, éventuelle, au rang de vérité première. Laquelle vérité première se trouverait, par la suite, affranchie par une sorte de maïeutique socratienne. Et ce, dans le train de la spontanéité psychique inhérente au bon sens du scientifique.

Dans le projet, donc, de la méthode d'étude que systématiserait "Symbole historique et poéticité", l'élaboration du répertoire serait synonyme d'un recul de la pensée par devers soi, dans le registre d'un sujet qui se départit de l'objet pour mieux l'appréhender. Pour les besoins de la démarche et pour l'enjeu scientifique escompté, se dégagent, ici, des termes spécialisés qu'initierait le poéticien lui-même. Ce sont, par exemple, "Nomhistos", conçu en deux sous-catégories : Nomhistos d'identité propre et Nomhistos de degré familial ; "Nomythicos", réparti en deux sous-séquences : Nomythico anthropo-diégétique et Nomythico spatio-diégétique. "Tophistos", conçu en trois sous-catégories : Tophistos fonctionnel, Tophistos syntagmatique primaire et Tophistos syntagmatique secondaire ; enfin : "les mémorielles".

- Nomhistos : Nomhistos désigne les noms de personnages et de faits historiques dont le signifiant est évocateur à la mémoire, mieux, dont le signifiant constitue à lui seul une mémoire, de portée collective.

•Nomhistos d'identité propre

Les nomhistos d'identité propre sont des noms propres ou sobriquets de personnages historiques :

« C'est moi *Djiwè-le-machetier*

Douze ans de lycée pour un bacacheté

Je traque les recteurs de Vessinie depuis dix ans !

Mon combat de toujours ? Le parapluie atomique ! » (LQD,P.17)

« À un spectacle offert à de hauts dignitaires vessistes

L'on vit surgir et « libérer en zouglou » une cagoule

-Quelle est donc cette nouvelle invention ? interrogea *Martial 1^{er}*

-Un produit des labos de nos parents de crimino..., dit en souriant le buffle » (LQD, P.28)

« Bas les battes ! On couronne *Du-Bon-Pied*

Or voilà que surgit de Bwaké *Pap'Remo Junior*

Panique à bord terreur-panique

« Moi c'est la couronne ou la cagoule » lança le rebelle » (LQD, P.29)

« C'est moi *Kokobliko le bébé vessiste* ! Je me suis présenté par le siège moi !

Et pourtant ma mère n'est pas morte en couches.

Je suis né, moi, la bouche toute plantée de mes quarante dents

C'est çaadjo ! on naît ou on n'naît paaas... ou bien ? » (LQD, P.35)

« Qui a bu boira dit l'adage mais je dis moi *Dinard*

Qui a trahi trahira maintenant et toujours

Qui a braisé braisera maintenant et toujours

Qui a braisé braisera demain et à jamais ! » (LQD, P.36)

« Chez l'oncle Sam, on l'appelait « le *Général Lee*

Et il incarnait, lui, la noblesse du cœur et des armes

Mais quel hymne te consacrer, TOI, *choléra LY*

Toi puits de honte, d'orgueil et de trahison ? » (LQD, P44)

« Je l'ai surpris un soir du mois de *César*

Il savourait sa traîtrise et vomissait sa honte

De son corps immense je vis sortir furtive, une âme rabougrie

Pauvre *LY* ! Et moi qui le croyais grand ! » (LQD, P.45)

« Que s'ébranlent toutes mes fusées balistiques

Mon armada de sous-marins et de torpilleurs atomiques
Mes ... destroyers ! À moi tes orgues de *Staline*, frère *Poutine*
Je dis, *Laden*, *Ben Laden* a percé mon oreille » (LQD, P.185)

« Mille bombes sous mon aisselle et cent grenades à mon flanc
Me voici sabre au clair et prêt à occire tempêtes et séismes
Chevauchant nuages et vagues, allègrement vers l'ennemi je m'envole
Car il me faut raccourcir *Laden*, du Diable et du *Che* » (LQD, P.186)

« Pitoyable destin que celui de mes tours jumelles
Ö vous ! filles pubères altières et si belles... oh ! si frêles
Qui eût cru qu'ils vous violeraient en plein air et en public ?
Vraiment, ça vraiment, *Ben Laden* a percé mon oreille » (LQD, P.181)

« Ce qui est dit est dit ! »
A dit *Petit Denis*. Mais moi je dis :
Ce qui est beau est beau ! »
Et *N'Oya* est vraiment beau d'être plus sot que la sottise » (LQD, P.55)

« Les vents explosèrent par une nuit de décembre
À la première bourrasque, *Oukito* perdit la raison !
Mais lucide, le géant *Ly* surgit et condamna l'imposture.
À la seconde, *Ly* perdit son âme et se rendit armes et bagages à *Pap'Rémo* » (LQD, P.62)

Remarque : Dans ces Quatrains, de tous les nomhistos d'identité propre inscrits en italique, certains en sont de mode artistique. Ce sont les nomhistos de surnoms tels *Djiwè-le-machetier*, *Oukito*, *Pap'Rémo*, *Dinard*, *Choléra Ly*, *Pap'Rémo Junior*, *Kokobliko le bébé vessiste*. Mieux, d'autres en sont de formule anagrammée : "Du-Bon-pied" désignant *Dibopieu*, ex-secrétaire général de la F.E.S.C.I du début des années 2000, avec quelque déformation phonético-ortographique, et incidence sémantique. De tous ces Nomhistos, certains sont de conscience universelle ("*Ben Laden*", "*Staline*", "*César*", "*Poutine*") comme peuvent l'être des noms comme *HITLER*, *SAMORY*, *LUMUMBA*

(À moi les supplices d'Ayméri Patrice et le génocide indien. P.197) ... quand d'autres ne sont que de conscience communautaire ("Martial 1^{er}", " Du-Bon-pied", "Petit Denis").

•Nomhistos de degré familier

Les Nomhistos de degré familier sont, en général, des noms communs désignant des faits, structures, institutions, organisations, phénomènes social ou culturel, événements, de notoriété historique. Pour des fins de didactique, nous en sélectionnons quatre, ici :

« En Vessinie où règne la *vessie*

On viole on brûle on tue

Dans les cités que gère la *Vessie*

On braise de tout et même du prof » (LQD,P.20)

« Ils sont venus des marches lointaines de l'enfer

Chevauchant cimes et crêtes des nuages et des montagnes

Et c'était Noël, *la Noël du millénaire de Dieu*

Ah ! Dans nos églises, temples et mosquées, l'inférieure fantasia de Pap'Rémo ! » (LQD, P.113).

« À compter de ce jour 9 *Thermidor*

Nous *Assemblée Vessiste de Salut Public (A.V.S.P.)*

Frappons d'une irrévocable *fatwa*

Tout magister qui s'acharnerait à nous inoculer sa science décadente » (LQD, P.31)

« C'est à l'unisson que nous danserons *le goli*

C'est en chœur que nous chanterons *le kouroubi*

C'est tous ensemble que nous conjuguerons *le polihé*

Que donc ce jour-là, tonne *le tambour royal* » (LQD,P.203)

Remarque : De tous les Nomhistos de degré familier, didactiquement inscrits en italique, certains en sont de mode parodié, notamment, par paronymie, du fait de la contiguïté de prononciation. On parlera, ici, de Nomhistos de degré familier en mode paronymique, comme c'est le cas de "Vessie" désignant la F.E.S.C.I., à la différence près des unités phonétiques distinctives /V/ et /F/.C'est peut-être aussi le cas de "AVSP (Assemblée

Vessiste de Salut Public)"qui n'est qu'une pure parodie, au sens d'une imitation modifiée ou adaptée d'un sigle structuro-institutionnel : C.N.S.P ou Comité National de Salut Public, la dénomination de la junte militaire issue du coup d'Etat de Décembre 1999 en Côte d'Ivoire, dirigée par le Général GUEI Robert. On parlera, ici, de Nomhistos de degré familial en mode parodié. Enfin, on a les Nomhistos de degré familial d'histoire culturelle ou religieuse : "polihé", "kouroubi", "goli", " fatwa". De façon globale, les Nomhistos de degré familial dans *Les Quatraines du dégoût*, dont ceux recensés dans les extraits ci-dessus, sont de conscience, non essentiellement universelle, mais, plutôt, de conscience majoritairement communautaire.

- Les Tophistos

Pour la lecture de ce mot, il faudra observer la phonétique suivante : / TOPISTOS/ et non /TOFISTOS/, en prenant, bien sûr, le soin de prononcer le phonème /S/ final, présent aussi bien au singulier qu'au pluriel. C'est évidemment pareil pour Nomhistos/NOMISTOS/. Ainsi, "Tophistos" est composé du grec "topos" (lieu) et de "histoire", plus juste syntaxiquement, "historique". Le tophistos désigne, donc, un lieu historique, mieux, un lieu, au signifiant acoustique historiquement évocateur. On distingue les tophistos fonctionnels, les tophistos syntagmatiques primaires, les tophistos syntagmatiques secondaires.

•LesTophistos fonctionnels

Les Tophistos fonctionnels sont des noms en mots uniques, désignant des lieux historiquement évocateurs, éveillant la conscience collective quant à un passé marquant. Nous en proposons cinq extraits illustratifs :

« En *Vessinie* où règne la Vessie
On viole on brûle et on tue
Dans les cités que gère la Vessie
On braise de tout et même du prof » (LQD, P.20)

« Bas les pattes ! On couronne Du-Bon-Pied
Or voilà que surgit de *Bwaké*Pap'Remo Junior
Panique à bord-babord terreur-panique

« Moi c'est la couronne ou la cagoule » ! lança le rebelle » (LQD, P29)

« Qu'elles me sont longues, tes nuits, *Abidjan*,

Tes nuits aux longs couteaux

Ah ! ces soirs sans rumeurs de foule ni de klaxons...sans folie !

Tes nuits d'escadrons silence de tombe et de sang ! » (LQD, P.140)

« Et l'œil ne sait, pour la contempler, par où commencer

Le front seul séduit déjà-visage idyllique de Go Zaouli

La bouche est puits de désirs, elle sapotille d'avril si et pulpeuse

Ses yeux sont *le chemin de Damas* et son corps, un sac d'eau tiède-Non,

Vraiment, Bellazitah fascine » (LQD, P.168)

« Mais qui civilisera qui ? Il suffit de compter

Nagasaki : quatre-vingt mille morts et mille tares en rabiot

Hiroshima 1945, *Chine* 1949, *Corée* 1950, *Congo* 1961, *Viet-nam* 1960, *Iraq* 2003

Et les barbares civiliseront les civilisés ! » (LQD, P.191).

Remarque : De tous ces Tophistos fonctionnels inscrits en italique, certains en sont de néologisme constitué à partir d'un radical lui-même obtenu par paronymie. On parlera, ici, de Tophistos fonctionnel néologique de radical paronymique. "Vessinie" l'illustre éloquemment. D'autres Tophistos fonctionnels sont des noms de villes ou pays bien référenciés dans la cartographie mondiale : "Abidjan", "Bouaké", "Hiroshima", "Nagasaki", "Damas". Ce sont des Tophistos fonctionnels de lucidité contemporaine. Parmi eux, deux en sont de majeure. On parlera de Tophistos fonctionnels de lucidité contemporaine majeure : "Hiroshima", "Nagasaki", au nom de leur marque mondiale dans la guerre de 39 à 45. Pour leur part, "Abidjan" et "Bouaké"(Bwaké) sont des Tophistos fonctionnels de lucidité contemporaine mineure, quand "Damas" se contente d'être un Topos fonctionnel de lucidité contemporaine intermédiaire. Toutefois, "le chemin de Damas", en plus d'être un syntagme, constitue un pan de l'exégèse biblique ; il est un Topos syntagmatique mythologique. Décisivement, les Topos fonctionnels de lucidité contemporaine majeure que constituent "Hiroshima" et "Nagasaki" auxquels on peut adjoindre "Viet-nam", "Chine", "Corée", "Congo", "Irak", sont flanqués d'une date de l'ordre du mémoriel : "Hiroshima 1945", "Chine 1949",

"Corée 1950", " Viet-nam 1960", "Irak 2003", "Congo 1961". On les appellera des mémo-tophistiques.

.Tophistos syntagmatique primaire

Un Tophistos syntagmatique primaire est un syntagme de l'enseigne d'un nominatif suivi d'une préposition (de) à son tour suivi d'un génitif ou complément du nom, et qui est un repère historique de bellicisme non négligeable. C'est par exemple "La bataille de Kirina", "La guerre de Kippour", "La guerre d'Algérie", "La guerre d'Indochine"... Dans les *Quatrains du dégoût*, il y a, par exemple :

« À moi Hiroshima Nagasaki Viet-nam
À moi Tempête du désert et naguère les cruels *brasiers de Corée*
À moi les supplices d'Ayméri Patrice et le *génocide indien*
Ah !Que tremble Dieu lui-même car Laden, Ben Laden a percé mon oreille ! »
(LQD,P 197)

Dans l'expression qui consacre le Tophistos syntagmatique primaire, le nominatif a toujours pour référent une catastrophe d'affrontement meurtrier, et ce, à une échelle nationale, continentale, sous-régionale, en tous cas, communautaire: "brasiers" dans « les brasiers de Corée », " bataille" dans « La bataille de Kirina », "guerre" dans « La guerre de Kippour » et dans « La guerre d'Algérie ».Tout comme *génocide indien*, syntaxiquement, aurait pu se décliner en *génocide de l'Inde*. Les *Topos* que représentent les génitifs ou compléments du nom "Kirina", "Kippour", "Algérie", "Corée", "Inde", sont des lieux qui, au sondage de l'Histoire, ont marqué la conscience collective, dans un passé proche ou lointain, pour ce qui est des affrontements meurtriers d'envergure communautaire.

.Tophistos syntagmatique secondaire

Un Tophistos syntagmatique secondaire est un syntagme est un syntagme à l'enseigne d'un nominatif suivi d'une préposition (de) à son tour suivie d'un vocable désignant la durée. C'est, par exemple, "La guerre de six jours". À un degré moindre, dans l'œuvre de ZADI, on a :

« Tu as glissé sous le pouvoir ô virtuose des orgues de nuit !
Comme des doigts de néophyte sur un clavier fou
Bon repos Pap'Remo est nos adieux à mon étoile qui décline
Que donc te soit légère la douce *terre de l'exil éternel* » (LQD, P119)

Tout comme dans le Tophistos syntagmatique primaire, le nominatif "terre" a un sens en rapport avec le conflit, sinon, la tracasserie. Ici, "terre" ne devrait pas être perçu au sens dénotatif mais, plutôt, au sens métonymique de "séjour des tourments" ; la terre, plus précisément, le souterrain inconfortable ou infernal, étant le lieu singulier qui abrite ce séjour, même si, par antiphrase ou, ironiquement peut-être, le poète lui associe le qualificatif "douce". Ici, le séjour du Général est censé être proportionnel, mieux, est censé être la monnaie ou la sanction loisible de ce qu'il a été pendant sa vie. Dans ce sens, l'orthodoxie de la syntaxe du Topos syntagmatique secondaire aurait donné : "Le tourment de l'exil éternel" en substitution de "La terre de l'exil éternel". Le génitif "exil éternel" tenant lieu de la durée présumée.

- Les Nomhistiques

Les Nomhistiques sont des noms de personnages d'histoires mythiques apparaissant dans les textes poétiques. Ce sont, par exemple, Maïé, Oyono Ada N'gono, Mamie watta, Orphée, Appolon, Hélios... On en retrouve, au moins, une once dans *Les Quatrains du dégoût* :

« La montagne est loin, maintenant, maître de la ruche et néophyte au cœur du

Feu

Qui vit ton torrent de lave dévaler les falaises et même la roche Tarpéienne

La plaine est là, qui t'attendait : agile lisse et sables mouvants...calvaire.

Que donc sous tes pas, *Hermès*, lèvent par milliers les épis d'or et les fleurs
que ton peuple attend. »

(LQD, P.213)

- Les Mémoires

Les mémorielles sont des dates historiques présentes dans un texte poétique. Il y a à insister qu'une date historique, isolément appréhendée, n'est pas nécessairement une mémorielle. Encore faut-il qu'elle intègre l'encodage d'une inspiration poétique. Cette donnée peut s'apprécier tant à un niveau communautaire qu'à un niveau universel. Pêle-mêle, on peut citer le 07 Août 1960, le 30 Avril 1990, le 19 Septembre 2002, 11 Mai 1981, 1945, 1885, 1914, 1235... Ainsi, lorsque le jour et le mois sont associés à l'année, comme dans 19 Septembre 2002, 07 Août 1960, 30 Avril 1990, on parlera de mémorielle de précision exacte. C'est à peu près ce qu'on retrouve dans l'extrait suivant :

« Alors que je flânais pensif un soir de *Noel 2000*

Je vis sur ma route un virus endimanché

-Où donc allez-vous si joyeux, jeune matelot ?

- Au bal de l'an, papa, chez Pap'Remo ! » (LQD, P.114)

Par ailleurs, Lorsque le poète n'indique que l'année, on parle de mémorielle de recours annuel : 1945, 1939, 1957, 1962... Enfin, lorsque, comme on l'a vu dans la mémotopographique, l'indication cumulée du *topos*(lieu) et de la mémorielle de recours annuel, donne la mémotopographique dont les exemples, dans le corpus, sont sus-mentionnés.

En définitive, de toutes les étapes du Symbole historique et poéticité sus-citées (en introduction), celle du Répertoire est le cœur de l'outillage conceptuel, avec les termes spécialisés conçus. C'est la vertu de toute discipline scientifique.

NB : Tous les termes spécialisés initiés n'ont de valeur ou ne devraient avoir cours Que lorsque l'on se trouve dans un cadre d'étude de textes poétiques, prioritairement, investis de la texture énonciatrice révélée. Autrement, l'analyste ne ferait pas œuvre utile, à moins qu'il se dédouane d'une dette de conscience intellectuelle, au nom de ce qu'il croirait être le crédit d'opportunité scientifique d'analyse de quelque autre ordre qu'il mènerait.

I-Socialité historique ou historicité.

L'étape de la socialité historique ou historicité est l'étape de l'exégèse ou de la didactique historique. Elle est l'espace privilégié de l'étalage d'un souvenir avisé, inspiré au déclin par l'indice textuel repéré par le poéticien et révélé dans le répertoire. C'est la tentative d'un vécu de la conscience dans les temps anciens dont la résurrection instantanée fait foi de réarmement psychique, sinon, d'illumination d'un présent insuffisant, par la

lucidité irradiante du passé. L'historien y verrait l'occasion jouissive d'appliquer sa science et de faire acte de sa culture savante d'un passé pertinent. Vraisemblablement, l'élan de la renaissance instinctive de quelque chose d'inactuel, donc, ayant perdu de sa matérialité existentielle, inscrit une refonte de l'être, à l'échelle de la rencontre confusionnelle entre passé et présent se constituant en creuset initiatique affranchissant. En réalité, l'étape de la socialité historique ou historicité fait comprendre que le passé est dans le présent et que le présent est dans le passé et que les deux pôles nommés se fondent dans le Tout du temps morganatique. Précisément, si le présent peut être perçu comme une déclinaison du passé, le passé pourrait aussi se révéler, à la conscience, comme un pan déclinatoire du présent. C'est que l'événement historique, même s'il feint de s'éloigner de la conscience au nom de la finitude existentielle, demeure une question d'actualité, champ d'application de l'art journalistique. Dans ce sens, le journaliste est un historien du présent quand l'historien, lui, est un journaliste du passé ; les spécialistes, s'ils veulent rendre efficaces leurs sciences professionnelles, devraient accorder leurs violons. Il y a, donc, à craindre que le contraire du postulat édicté ne produise œuvre désuète pour chacune des parties. Visiblement, l'attitude adoptée ou à adopter demeure la même : méthode, observation, sondage, vérification, recoupement, synthèse.

Ainsi, se fondant en un Tout monolithiquement interpénétré, Passé et Présent offrent au sachant contemporain, l'intérêt intellectuel du fait social. Auguste Comte, quand il concevait le concept de sociologie à la fin du XIXe siècle, lui a attribué pour objet, le fait social. Par ce vocable, il entend tous faits et gestes, tous comportements, tous instincts et tics, toutes scènes et habitudes, tous réflexes de survie, tous événements et rituels, toutes lubies et tous ludismes, qui intéresseraient, à la fois, les individus d'une même communauté, et ce, dans un élan de communalisme intellectuel et vital. En d'autres termes, le fait social est le brassage de plusieurs individualités psychologiques magnétisées et interconnectées, dans un même espace de vie, et ce serait le point d'ancrage de la culture en tant que cumul identitaire des savoirs et pratiques d'un peuple, qui le distingueraient d'un autre. Vraisemblablement, un phénomène qui a l'apanage de transcender les consciences individuelles, et d'exercer sur elles une certaine coercition magnétique, fait foi de spiritualité, sinon, de vertu religieuse. Le fait historique, donc, qui est un fait social du présent qui a subi le joug du temps, est une socialité historique ; son incidence sur le présent, en étant réel, demeure d'intérêt commun. Sa remémoration ou le renouveau de son vécu instantané dans le présent, à l'inspiration de l'indice textuel, tire l'esprit du lecteur/auditeur du cadre d'abstraction immatérialisé que suggère le texte

poétique. Le lecteur des *Quatrains* peut en faire l'expérience. Nous choisissons, ici, à dessein didactique, d'examiner quatre Nomhistos, deux Tophistos, un mémo-tophistique.

Au nombre des Nomhistos, deux en seront d'identité propre de conscience communautaire, et un autre en sera d'identité propre de conscience universelle, enfin, le dernier en sera de degré familial.

Martial 1^{er} et *Du-bon-pied* (Dibopieu) constituent les exemples de la première sous-catégorie de Nomhistos évoquée. *Martial 1^{er}* n'est que la parodie princière ou royale d'Ahipeaud Martial, premier secrétaire général de la FESCI (Fédération estudiantine et scolaire de Côte d'Ivoire) à la création du mouvement en 1990, dans la ferveur enthousiaste de l'accession du pays au multipartisme. Adulé par l'opposition politique et conspué par le pouvoir, Ahipeaud Martial est devenu un label pour la lutte politique et syndicale en Côte d'Ivoire. Il subit, de la part du puissant régime d'HOUPHOUET, brimades, arrestations et incarcérations. Ce héros de l'univers étudiantin, brillant par sa rhétorique oratoire de tribun harangueur de foules, s'incarne en divinité syndicale dans l'imaginaire de la postérité fesciste et est porté par la conscience collective ivoirienne. AHIPEAUD Martial est aujourd'hui enseignant-chercheur à l'Université de Bouaké et fait la navette entre l'Europe et la Côte d'Ivoire. DIBOPIEU est le quatrième secrétaire général de la FESCI arrivé après BLE GOUDE Charles en 2000, sous le régime militaire dirigé par le Général GUEI Robert. Le moins qu'on puisse dire, c'est qu'il est le leader fesciste de l'ère des machettes. Il dut faire face à une dissidence « armée » amenée par GUEI Paul de Bouaké ; ce fut, on peut le dire aujourd'hui, le niveau embryonnaire de la rébellion en semence qui germera en 2002 et qui fit basculer l'histoire du pays. C'est d'ailleurs ce GUEI Paul que le poète ZADI nomme, dans l'optique intuitionnelle de sa création, *Pap'remo Junior*, en référence au Général GUEI Robert dont il porte le patronyme et dont il serait, par la magie de l'onomastique, le novice belliqueux. Entre temps, le Général avait eu pour surnom, Papa Roméo, ce qui donne, par anagramme, chez le poète, *Pap'remo*. En réalité, les deux factions à machettes sur le campus n'étaient que les paravents mal voilés de partis politiques rivaux à la succession de la transition militaire. Dans ce sens, l'anagramme *Du-bon-pied* du nom Dibopieu n'est pas fortuite. L'étudiant DIBOPIEU, en effet, était arrivé de façon opportune, à la tête de la FESCI, pour défendre les intérêts du front populaire ivoirien dont son organisation et lui-même étaient le bras séculier efficient. C'est, donc, cette harmonie des circonstances qui donne, au poète, l'impression que l'étudiant nommé arrive d'un bon pied. Clairement, cette anagramme, loin de désigner un modèle d'éthique intellectuelle ou de traduire

l'exaucement d'un vœu pieu, est purement ironique. Tristement, la société ivoirienne se souvient, avec frayeur traumatique, de ces épisodes de sang ponctuant des opérations de taillade de corps humains sur le campus et dans les cités universitaires. Pire, cette chaleur pugilistique d'intellectuels "nouveau régime" s'exportait désespérément dans l'ambiance citadine, créant ainsi un véritable souci de sécurité publique. Pour sa part, GUEI Paul semblait se faire l'écho des ambitions du RDR d'Alassane OUATTARA.

Outre ces souvenirs historiques communautaires qu'inspirent les deux Nomhistos d'identité propre (*Martial 1^{er} et Du-bon-pied*), qu'en est-il de cet autre Nomhistos d'identité propre *Ayméri Patrice* (P.197), de conscience universelle, cette fois ? En effet, Ayméri Patrice, de son patronyme LUMUMBA, plus connu sous cette appellation, est Patrice Ayméry LUMUMBA, assassiné le 17 Janvier 1961 par la fournaise du bloc occidental. Parce qu'il a voulu protéger les ressources de sa terre natale contre les appétits voraces du réseau corrompu d'Occident, et ce, au profit de ses compatriotes, LUMUMBA fut froidement broyé dans un piège que l'ennemi disposa autour de lui, dans l'intimité même de ses collaborations politiques locales. Le meurtre de LUMUMBA, qui a créé un effroi chez les Africains et les citoyens du monde assoiffés de justice et de liberté, a dû mettre à nu la lâcheté de l'O.N.U, en tant qu'organisation mondiale incapable d'assurer la protection des nations faibles ou de conforter leur souveraineté. D'ailleurs, le Général De Gaule, comme s'il passait aux aveux, presque au soir de sa vie, l'a qualifiée de gros machin. La lâcheté annoncée atteint son comble quand, en 2000, la Belgique, accablée dans la conscience par l'épine de l'Histoire, reconnaît sa responsabilité principale dans l'assassinat de Patrice LUMUMBA. L'O.N.U n'y réagira nullement. L'ancienne puissance colonisatrice ne sera aucunement inquiétée par l'O.N.U dont elle est d'ailleurs membre considérable et considéré. Ces derniers propos du héros d'Afrique, adressés à Pauline sa compagne, dans les dernières minutes de sa vie, quelques instants seulement avant son exécution, achèvent de convaincre quant à l'incrédibilité de l'Organisation des Nations Unies, servile complot du bloc occidental :

« Je t'écris ces mots sans savoir s'ils te parviendront, quand ils te parviendront et si je serai en vie lorsque tu les liras ... Mais ce que nous voulions pour notre pays, son droit à une vie honorable, à une dignité sans tache, à une indépendance sans restrictions, le colonialisme belge et ses alliés occidentaux...ne l'ont jamais voulu... Que pourrais-je dire d'autre ? Que mort, vivant, libre ou en prison sur ordre des colonialistes, ce n'est pas ma personne qui compte. C'est le Congo. ... Nous ne sommes pas seuls. L'Afrique, l'Asie et les peuples libres et libérés de tous les coins du monde se

trouveront toujours aux côtés de millions de Congolais qui n'abandonneront la lutte que le jour où il n'y aura plus de colonisateurs et leurs mercenaires dans notre pays. ..

L'histoire dira un jour son mot, mais ce ne sera pas l'histoire qu'on enseignera à Bruxelles, Washington, Paris ou aux Nations Unies, mais celle qu'on enseignera dans les pays affranchis du colonialisme et de ses fantoches. L'Afrique écrira sa propre histoire et elle sera au nord et au sud du Sahara une histoire de gloire et de dignité.... »³

Ce florilège de phrases de la lettre historique de Patrice à Pauline LUMUMBA, conforte l'héroïsme, mieux, la démiurgie d'une divinité africaine incarnée dont les paroles, éloquentement acerbes, sont, au nom du matérialisme dialectique interné à l'Histoire, sur le chemin de leur accomplissement.

Après le bref examen de la socialité historique des Nomhistos d'identité propre, venons-en au seul exemple signalé de Nomhistos de degré familial : "*Assemblée vessiste de Salut Public*" : A.V.S.P. (P.31) Le Poète voile mal, du moins, à tout Ivoirien avisé, imprégné et vivant l'actualité de son pays, le C.N.S.P ou Comité national de Salut Public, le nom que s'est donné le régime militaire installé au pouvoir d'Etat à l'issue du coup d'Etat militaire du 24 Décembre 1999, et dirigé par le Général GUEI. Ce jour historique, le poète l'appelle *la Noel du millénaire de Dieu* (P.113). Ce fut, en effet, la Noel qui présidait à la naissance d'un millénaire nouveau, censé, selon une mythologie d'euphorie superstitieuse, systématiser les espoirs fous, rêves et optimismes débridés des contemporains ivoiriens : "*de Dieu*". Le groupe zougou Espoir 2000, par son appellation très évocatrice, est la preuve de la foi populaire placée dans le millénaire souligné. D'ailleurs, ce groupe, dans l'une de ses chansons, a baptisé l'an 2000, l'année de tous les bilans, c'est-à-dire, l'instant supposé de toutes les introspections méditatives pouvant avoir l'air d'une comparution devant le tribunal divin : "*de Dieu*". Ainsi, très peu d'Ivoiriens s'attendaient à un tel événement en la période décrite. Surtout, pas pour un pays qui avait toujours été un berceau de paix et un îlot de prospérité relative dans la sous-région ouest-africaine, et qui s'attendait à consolider son processus démocratique, pour servir de base à un développement exponentiel. On se souvient désastreusement, à la révélation du C.N.S.P le 24 Décembre, des coups de feu de toutes gammes d'armes. Les deux ponts furent tout de suite bloqués par les militaires, la radio et la télévision investies par « les jeunes gens » (c'est ainsi que les appelait le Général lui-même) en

³ Josué Guébo : *Ce soir quand tu verras Patrice*, Chansons-viatiques pour Pauline Lumumba, Poèmes rassemblés par Josué Guébo, Panafrika, Paris, 2015.

treillis, armés et à la mine patibulaire. Les Ivoiriens, comme dans un rêve, assistèrent à la déclaration de prise du pouvoir d'Etat par le Général GUEI horriblement entouré de ses jeunes gens. S'en suivit après une litanie de couvre-feu et d'Etats d'urgence, des vocabulaires nouveaux qui, contre toute attente, rythmaient le quotidien des Ivoiriens, paisibles et crédules jusque-là. C'est en ce même moment que la F.E.S.C.I (Fédération estudiantine et scolaire de Côte d'Ivoire) gagnait en virulence avec ses opérations de machettes. C'est ce qui explique la déformation du nom du C.N.S.P par le poète : "Assemblée vessiste de Salut public" ; "vessiste" étant la légère déformation de fesciste, les phonèmes V et F faisant la différence dans les premières lettres de ces deux mots. En réalité, le mot vessie, structure des vessistes, n'est innocemment conçu par le poète ; il désigne paronymiquement la F.E.S.C.I. C'est que, de même que l'endommagement de la vessie, fine membrane sensible qui contient l'urine, causerait un dommage très pathologique au corps humain, la FESCI, pareillement, en tant que mouvement de jeunesse estudiantine, est très sensible au corps national. Son perversissement, synonyme de l'esquintement de cet organe sensible, entraînerait bien d'indispositions au pays. D'où "vessie" pour le nom de la structure et "vessiste" pour l'adjectif qui désigne tout ce qui s'y rapporte. En un mot, la FESCI, par son mental, son organigramme et ses agissements, était comme une figure miniaturisée du CNSP sur le campus universitaire. D'ailleurs, les deux entités semblaient pactiser quelque peu.

Pour leur socialité historique, nous choisissons de sonder, brièvement, deux Tophistos : l'un, fonctionnel, et l'autre, mémo-tophistique.

"Bouaké", orthographico-phonétiquement traduit "*Bwaké*" (P. 29), constitue la matière du Tophistos fonctionnel, historiquement socialisé, ici "*Bwaké*", certainement, pour respecter le tic psycho-linguistique ivoiro-négro-africain qui réduit en *w* l'orthographe *ou*, notamment, quand elle est suivie d'une voyelle a, o, i. Le poète, donc, pour le cas précis de ses *Quatrains*, souscrit à être dans la mêlée, à l'effet que son texte suinte des transpirations brutes du quotidien de la vie relationnelle, sans fard et sans air de solennité corruptrice ou d'élitisme dévoyeur. Le bas peuple en est le baromètre. La F.E.S.C.I, bien qu'elle soit un mouvement du noviciat intellectuel dans son principe et dans son statut, s'en rapproche, substantiellement. Bouaké est la deuxième ville de la Côte d'Ivoire, après Abidjan, la capitale. Dans les années 70, le président HOUPHOUET Boigny a voulu en faire la porte d'entrée-vitrine de la Côte d'Ivoire, en provenance des pays limitrophes au versant Nord. Ce faisant, l'Etat dote la ville d'infrastructures économiques, militaires, culturelles et éducatives ; toute chose que justifiaient et rendaient aisée la position

géographique et l'histoire de la ville qui, très tôt, a été une sorte de microcosme de la sous-région ouest-africaine en raison des volontés politiques, dont la ville était légataire, et d'un essor économique auquel contribuaient non négligeablement les usines du Français Robert Gonfreville. En un mot, Bouaké, capitale de l'intérieur du pays, a été une poche d'oxygène pour la Côte d'Ivoire jusqu'à la date cauchemardesque du 19 Septembre 2002 où Bouaké servit de base stratégique à la rébellion qui venait ainsi de voir le jour. Et jusqu' à une date récente, Bouaké était le symbole d'une Côte d'Ivoire divisée et déstabilisée. Tout porte à croire que cette rébellion armée a été psychologiquement précédée de la dissidence fesciste de GUEI Paul.

Le mémo-tophistique que nous élisons pour clore ce chapitre est "*Hiroshima 1945*" (P.191). Hiroshima, avec sa consœur japonaise Nagasaki, est un indice référentiel très éloquent pour la fin de la deuxième guerre mondiale, en 1945. Hiroshima, une ville de 340.000 habitants, fut bombardée par l'armée américaine le 6 Août 1945. Hiroshima était le siège de la 5^e division de la deuxième armée générale et le centre de commandement du Général Shunroku Hata. Le nombre de personnes tuées par l'explosion, la chaleur et l'incendie est difficile à déterminer. Le Département de l'Energie des Etats Unis (DOE) avance les chiffres de 70.000 pour Hiroshima et 40.000 pour Nagasaki. Les raisons de l'attaque se résument en deux points : Amener le Japon à se rendre, établir la domination américaine dans la région, dans l'après-guerre, dans la frénésie de la rivalité avec l'U.R.S.S. C'est que pour l'administration du Président Harry Truman, la bombe atomique était « la carte maîtresse » de la diplomatie américaine vis-à-vis de l'Union Soviétique. Il semble même que jusqu'à aujourd'hui, cette arme nucléaire larguée en 1945 continue de colporter une nocivité résiduelle, vérifiable, par exemple, par quelque handicap qui affecte certains enfants à la naissance.

En définitive, ce chapitre a exposé l'invitation du matérialisme social et existentiel dans un univers d'immatérialité significative.

III- Connexion scientifique conceptuelle.

Cette phase est exhaustivement théorique et inscrit, dans un antagonisme intellectuel, Poésie et Histoire. La poésie est un genre littéraire, et l'Histoire, une science humaine. D'un côté, donc, on a une science, l'Histoire, et, de l'autre, un genre littéraire qui, du fait même de l'in vraisemblance qui caractérise son énonciation, se situe aux antipodes de la science. L'Histoire, en tant que science, est en quête de vérité objective tandis que la poésie, elle, démaquille et rend émotionnelle cette vérité, au point de se retrouver au seuil

du monde des merveilles où aucun raisonnement logique n'a valeur de cité. Ainsi, le journalisme des faits passés, mieux, des faits du passé, que constitue l'Histoire, informe et édifie l'être, quand la poésie, rhétorique de fiction créatrice, émeut et désarçonne l'être. Et parce qu'elle est une écriture surréaliste, la poésie est un instrument névrotique d'expédient cathartique. L'Histoire, pour sa part, renforce la conscience de la communauté pour plutôt préserver sa lucidité avisée, créatrice, sinon, conceptrice d'avenir. Cela induit à inférer que la poésie est création, donc, du domaine artistique, et l'Histoire est recherche, donc, du domaine scientifique. C'est, peut-être, à ce niveau, que naîtrait l'intérêt du débat. C'est que, en tant qu'activité artistique, la poésie est un rituel de ludisme intellectuel, donc, purement culturel. L'Histoire, en ce qui la concerne, est une procédure méthodique de concentration intellectuelle au contact des faits et indices de société, clairement liée au bon sens et s'imposant à l'Universel. Il en ressort qu'un peuple peut écrire sa propre Histoire et celle d'autres peuples, culturellement et géographiquement lointains. Or, en vertu de ce qu'aucune science n'a la prétention d'être totalement exorcisée de paramètres subjectifs, l'écriture de l'Histoire par un peuple a les probabilités d'être teintée d'intérêts culturels, fomentant l'idéologie. L'historiographie, selon toute vraisemblance, court les risques d'être en proie aux conflits d'intérêts idéologiques. La culture, donc, peut influencer l'écriture de l'Histoire, si elle ne la conçoit pas au gré de ses profits et visées propres. La culture est le vécu d'un peuple en fonction de sa vision du monde. Ses intérêts politique, économique et religieux s'y greffent. L'art, dont la poésie, en est une représentation suggestive. L'art, donc, est au service de la culture et lui sert de canal médiatique. Ce faisant, l'art, dans l'effusion de sa réalisation inventive, peut aider à une certaine conception de l'Histoire, selon le bain civilisationnel qui est le sien. Par conséquent, la poésie négro-africaine, en convoquant des morceaux d'Histoire dans le champ de son inspiration, traduit une volonté d'appropriation de l'Histoire du continent par lui-même. Dans cet élan, elle tente de se faire une certaine conception de l'Histoire du reste du monde, celle des nations non africaines. D'un point de vue disciplinaire, l'Histoire, au nom de ce qu'elle se présente comme un fait éloigné maximal, elle a tendance à transcender la conscience de la matérialité et bascule dans l'imaginaire. Et la poésie, par une verve intuitionnelle des mots, confond le réel existant et s'inscrit comme la littérature de l'imaginaire par excellence. D'ailleurs, en littérature, des genres tels que l'épopée et la légende, semblent consacrer l'intimité idoine des deux domaines de connaissance que sont la Poésie et l'Histoire.

IV- Herméneutique et poéticité.

Cette étape est la dernière de l'application de la méthode étudiée. Elle intègre l'esprit du poéticien dans l'ancre de l'exaltation poétique avec son apanage d'interprétations infinies, inspirées par des formes linguistiques défiant les normes axiomatiques de la langue. Ici, ce sont les indices historiques qui en font office. En effet, si le fait historique, économiquement relaté dans le texte, veut tonifier la structure poétique qui l'abrite afin d'y légitimer son fondement, il devra s'incarner en forme linguistique d'émerveillement, décodable à satiété et aisément détectée par l'œil et la verve frénétique du poéticien. Vraisemblablement, l'indice historique, pour être un indice de poéticité, est censé, par l'action du poéticien bien entendu, se convertir aux canons structurels reconnus de la poésie : Rythme, Symbole, Image. Cependant, en vertu du profil de représentativité religieuse qu'inspire le souvenir de l'indice historique, c'est le symbole qui est prisé. En clair, des trois canons structurels cités, le symbole est celui qui engage la foi religieuse et appelle au recueillement et au rituel. L'esprit de synthèse, principe didactiquement intégré, nous donne de n'interpréter que quatre indices historiques, évidemment révélés dans le répertoire et certainement examinés dans la socialité historique. Ce sont : *Martial 1^{er}* (P.28), *Du-bon-pied* (P.29), *Bwaké* (P.29), *Ayméry Patrice LUMUMBA* (P.197). La socialité historique de chacun de ces indices en constitue la dénotation. Ici, l'herméneutique et poéticité en dévoile la connotation. Et comme dans tous les mécanismes de poéticité, la connotation s'appuie toujours sur un ou deux sèmes de la dénotation du mot pour en proposer une sorte de surévaluation sémantique, d'allure contextuelle détournée. C'est le dogme de la poétisation.

Dans le quatrain de la page 28, voilà le vers qui comporte le premier indice cité : « *Quelle est donc cette nouvelle invention ? interrogea Martial 1^{er}* » L'ambiance générale du texte, à l'image de celle de ce quatrain, est à la violence fesciste sur le campus universitaire. Ainsi, "*Martial 1^{er}*", parodie nominale de AHIPEAUD Martial, est le déclic de la bonne conscience fesciste vis-à-vis des déviations immorales et cyniques des nouvelles générations de la F.E.S.C.I ; dans sa socialité historique, on a réalisé que AHIPEAUD était un syndicaliste très intellectuel, probe, courageux et tribun. Dans cet extrait, donc, *Martial 1^{er}*, personnage imaginaire, est carrément symbolique et traduit l'allégorie choquante de la déroute vis-à-vis de la norme. Par-delà, "*Martial 1^{er}*", en tant que conscience, s'appréhende être la révélation de la dégradation morale de la société ivoirienne en perte de vitesse, à l'image de son paysage politique. Corrélativement, "*Martial 1^{er}*", s'il n'est pas une maxime de vie sociale, il est la verve rhétorique du Sage

à l'attention et à l'intention de la société africaine en plein bégaiement démocratique, éducatif et économique. Finalement, "Martial 1^{er}", est la royauté souveraine de la vérité et de l'éthique sur chacune de nos vies et dont la conscience individuelle est l'interprète. On en comprendrait la parodie princière et royale de Martial AHIPEAUD en Martial 1^{er}. Opportunément, la conscience, à l'enseigne d'une *Colère d'aiguille*⁴, allégoriquement métaphorisée, fait artistiquement écho dans la poésie négro-africaine : « *Il décrit le saint magistrat incorruptible...Vigile de vérité du quotidien historique ... Brillante chancellerie du tribunal céleste/ Endimanchée de grains d'éthique/ Et de pépins de vertu...* » Autant d'analyses sont possibles pour cet indice-symbole historique, Nomhistos d'identité propre, qui, du coup, devient moins une référence ou un fait d'Histoire qu'un élément textuel, synonyme d'indice formel, malléable à souhait. Pareillement, l'anagramme ironique "Du-Bon-pied" (« *Basles pattes ! On retrouve Du-Bon-Pied* »), en s'adossant au pôle de la dénotation, peut renvoyer au captieux goût de la facilité, à la tentation immonde des raccourcis, à l'opportuniste aventurier prenant en aversion l'orthodoxie constructrice de la vie, à la passion aveugle de la course au pouvoir, à l'irréductibilité de la dialectique historique, à la stigmatisation de tout hold up politique, à la corruption ou à l'égarement de la jeunesse dans quelque travers de la société, à la laideur résiduelle au manque de sagesse et de rigueur... selon Michael Riffaterre, la poétisation est écart et réduction, déstructuration et restructuration ; c'est que le sens a tendance à échapper mais est rattrapé ensuite. Pour parler d'une chose, bien entendu, par poétisation, on feint de s'en éloigner mais on en garde lucidement les unités minimales de signification. C'est ce même principe intellectuel de fonctionnement linguistique qu'on retrouve dans le symbole historique "Bwaké" (« Or voilà que surgit de Bwaké Pap'Rémo Junior »), Tophistos fonctionnel, qui pourrait éloquemment décrire, dans l'œuvre de ZADI, le passage soudain, de la vie de tout homme, de l'élévation à la décadence, de la stabilité à l'instabilité, de l'ordre au désordre, de la loyauté édifiante à la félonie convulsive, de la constance fortifiante à la pathologie morbide. Autrement dit, on peut, aujourd'hui, être élément de faveur pour sa communauté, et, demain seulement, être élément de défaveur, de malédiction même, toute chose qui cause quelque écorchure psychique d'handicap sérieux à l'être. En outre, *Bwaké* est la leçon de la mauvaise maturation intellectuelle des politiques de développement, du principe de la non-assurance éternelle de l'essor d'une ville ou d'une localité quelconque. Des villes comme Corinthe et Ephèse en Grèce qui était très médiatique dans l'antiquité, n'existent presque

⁴ TOH BI Emmanuel, *Colère d'aiguille*, Ed. L'HARMATTAN, Paris, 2011, P.23.

plus aujourd'hui, si elles ne sont pas devenues ternes. Il en est de même de la ville turque de Colosse, jadis rayonnante au début du christianisme et qui fut détruite par un tremblement de terre au VIII^{ème} siècle sous NERON. On décèle, conformément à l'essence de la poétisation, que le pôle de la dénotation, s'il est un axe de sens stérile ou non dynamique, il sert toujours à alimenter le pôle de la connotation qui, lui, est un axe hyper-dynamique, donc, de sens pertinemment pluriel. Dans ce sens, l'exégèse appliquée d'Herméneutique et poéticité insinue une morale de maturité sociale : le pauvre, insignifiant, peut-être, est utile au riche. Il lui confère même son rayonnement. La dialectique du maître et de l'esclave, mis en scène et réfléchi par HEGEL dans sa *Phénoménologie de l'Esprit*, dévoile aisément le tourment du maître à l'instant de l'insubordination rebelle du larbin. C'est le culte de la complémentarité de la vie sociale, internée même dans la nature. C'est, certainement, enfin, ce que révèle le symbole historique "Ayméri Patrice LUMUMBA" (« À moi les supplices d'Ayméri Patrice et le génocide indien ») dont la détermination à refuser l'injustice cannibalesque du Maître, n'a qu'exposé publiquement les écueils, intellectuel, humain, moral et spirituel de ce dernier, ce qui, symboliquement est une forme de trouble et de périllement humiliant pour le Maître qui aurait été plus tranquille, considéré, prospère et fort, si l'épisode LUMUMBA ne s'était pas produit. Le Nomhistos d'identité propre "Ayméri Patrice", de ce fait, transcende la personne du leader historique africain pour désigner, dans le texte, le courage, le refus de la prostitution, la volonté intrépide d'améliorer les conditions d'existence, le respect de la dignité humaine, la négation de la mort, l'amour de la terre natale et de son peuple, le don de soi du poète, la non répugnance du dégoût soumis à transmutation, l'incorruptibilité de la parole poétique, l'immortalité du héros tragique, la vision chimérique d'un bonheur solitaire dans un océan de misère, la moralisation des consciences alourdies, la vision épicurienne du bonheur en contrepartie d'une rançon de souffrance, la souveraineté de la conscience humaine en tant que juge de l'Histoire et déterminatrice du sort de chaque individu, la vanité des richesses matérielles non affranchisseuses de l'être...Le moins qu'on puisse dire, c'est qu'avec ce plurisémantisme vertigineux, à la lisière de l'irradiation olympienne, "Ayméri Patrice" renvoie moins au leader congolais qu'à un paramètre stylistique de mise en code, aidant à l'inscription d'un univers littéraire où tout est virtuel. En définitive, l'étape d'Herméneutique et poéticité est, décisivement, celle de la sagesse intellectuelle du poéticien, désireux de purifier les puanteurs sociales en affranchissant l'intellect pour accéder à un rayonnement intellectuel. La poésie, donc, ainsi que le révèle la dernière étape de la théorie du Symbole

historique et poéticité, est le creuset d'un rayonnement intellectuel par le moyen d'une rhétorique ingénieusement ficelée, avec incidences sociales reluisantes. L'autre vérité, qui se greffe à la première, c'est que l'interprétativité plurielle du fait social relaté dans le texte, est témoin de sa significativité, tribune, charrieuse d'émotivité dans l'inspiration du poète. Le mot poétique, parce qu'il est d'une fécondité sémantique non quantifiable, est enclencheur d'émotions indicibles, inscrivant un monde de suggestions invraisemblable, celui des symboles.

CONCLUSION

La théorie du Symbole historique et poéticité, est une proposition d'approche des textes poétiques négro-africains, particulièrement, ceux parsemés de souvenirs historiques impulsant les soupirs sociologiques des structures sociales concernées. Une enquête aurait révélé que le grand public oppose de la réticence vis-à-vis du genre poétique, en raison, principalement, de méthodes d'approche familières ou pratiques. Nous parlons, ici, de textes poétiques négro-africains, certainement, en raison de la marque civilisationnelle de la poésie qui est celle de la spécialité nôtre. Autrement, tous les symboles historiques des *Quatrains du dégoût*, étudiés, ne sont pas toujours d'ancrage sociologique négro-africain, même si on peut supposer que le traitement poétique accordé aux symboles historiques non africains peut bénéficier d'un prisme africain. La réalité est que la souche sociologique de ces quelques symboles "extérieurs" n'est pas d'Afrique. Nous voulons dire que, en se fondant sur l'outillage conceptuel que conforte, essentiellement, la terminologie spécialisée, il serait possible, en appoint des étapes d'étude parcourues, de recourir à la théorie du Symbole historique et poéticité même pour des textes poétiques non d'origine africaine. La procédure scientifique faisant foi. Certes, l'Afrique, névrotiquement obsédée de son histoire, fait de sa poésie une vertu de psychanalyse. Mais, la théorie scientifique appréciée, ici, sortie de ses berges, on en convient, ne saurait totémiquement lui être captive quant à l'exégèse de sa littérature poétique. La science, c'est le bon sens, c'est-dire, la chose la mieux partagée entre tous les Hommes, êtres de raison. Et "Symbole historique et poéticité" est une science, par son outillage conceptuel, son jargon spécialisé, son objet, sa procédure, discursive, du reste, et son objectif. Nous l'avons expérimentée au laboratoire, avec les étudiants du cycle de Master ; c'eût été une séance d'édification scientifique, tout simplement. L'enjeu de l'étude-ci étant de révéler la fusion probable entre une science humaine,

l'Histoire, et un genre littéraire, la Poésie, qui, en raison du symbolisme qui lui est reconnu, a tendance à renoncer au fait pour prioriser le signe. On en dénote que la poésie est, non communicative, mais, plutôt, significative. Elle émeut, intellectuellement, plus qu'elle n'informe.

Le fait d'Histoire, fait social, est d'ordre substantiel et serait plus commode à la didactique narrative, aux fins de l'initiation du peuple. L'esprit humain étant très peu porté au flou abstraitif qui est l'identité de la poésie. Toutefois, l'étude de la théorie du Symbole historique et poéticité, au nom de son objet qui est l'appréhension du fait social du souvenir dans un texte poétique, tente de montrer qu'il est entrevisible de faire de la substance relatée un indice textuel, en dépouillant la première de son contenu socio-concret qui ne manque pas, cependant, de conférer au signe textuel une certaine didactique utile à son herméneutique. C'est la logique de l'interaction inaliénable entre substantialisme et abstraction. Le lien stylistique entre Dénotation et Connotation, semble l'attester.

En définitive, le fait d'Histoire, gage de symbole, s'il veut trouver son fondement intellectuel en poésie, il devrait passer de l'ordre du factuel à l'ordre du formel. Ce faisant, la poésie deviendrait un espace littéraire idoine pour l'entretien de la mémoire populaire.

BIBLIOGRAPHIE.

BENOIST Luc, 1977, *Signes, symboles et mythes*, Paris, PUF.

DURANT Gilbert, 1964, *L'imagination symbolique*, Paris, PUF.

GASSAMA Makhily, 2013, *Politique et poétique au Sud du Sahara*, Dakar, Abis éditions.

GUEBO Josué, 2015, *Ce soir quand tu verras Patrice*, Paris, Panafrika.

JOUBERT Jean Louis, 1988, *La poésie, formes et fonctions*, Paris, Armand Colin.

LEFEBVRE Henri, 1947, *Matérialisme dialectique*, Paris, PUF.

LOCHA Matéso, 1987, *Anthologie de la poésie d'Afrique noire d'expression française*, Paris, Hatier.

M'BOW Amadou Mathar, 1986, *Histoire générale d'Afrique*, Abidjan, NEI-EDICEF.

RASTIER Francis, 1991, *Sémantique de recherches cognitives*, Paris, Seuil.

RIFFATERRE Michael, 1979, *La production du texte*, Paris, Seuil.

‘ : *Essai de stylistique structurale*, 1971, Paris, Flammarion.

PICHON Jean-Charles, 1971, *Histoire des mythes*, Paris, Payot.

SENGHOR Sédar Léopold, 1967, *Les fondements de l'africanité ou Négritude et Arabité*, Paris, Présence africaine.

TODOROV Tzvetan, 1978, *Symbolisme et interprétation*, Paris, Seuil.

**DE LA CONCEPTION DES MANUELS D'ANGLAIS DANS L'ENSEIGNEMENT EN
CÔTE D'IVOIRE VU SOUS LE PRISME DE L'ÉNONCIATION.**

Sita TUO
jesitaa07@gmail.com

&

OYA Toumou David
toumoya@yahoo.fr

Université Alassane Ouattara de Bouaké, Côte d'Ivoire

Résumé

L'anglais est la langue du monde moderne. L'état ivoirien ne reste pas en marge de cette réalité. De 1991 à nos jours, l'enseignement de l'anglais au premier cycle est basé sur la Communicative Language Teaching (CLT). Elle met l'accent sur le learner-centered avec des prérequis. Et la théorie de l'énonciation aborde dans le même sens en mettant l'accent sur le speaker-centered. Ensuite, l'enseignant a besoin du matériel approprié pour exécuter les cours dans les quatre skills (reading, speaking, listening et writing) essentiels à l'apprentissage de l'anglais. L'adéquation entre l'apprentissage de l'anglais et manuel de formation donne une place de choix au speaker tout comme le learner. Au regard de l'axe 1 au point 3, nous tenterons d'apporter notre contribution.

Mots-clés: anglais, conception manuel, énonciation, learner-centered, speaker-centered.

Abstract

English is the language spoken everywhere in the world. Since 1991, Ivorian government has selected the Communicative Language Teaching (CLT) for English learner of the first cycle. CLT approach is based upon the learner-centered with English language background to be improved and enunciation theories focus on the speaker-centered. The aim is to initiate and develop the four skills of the learners which are: listening, speaking, reading and writing in an integrated way of English as a foreign language. Therefore, what could be enunciation theories necessity in materials conception? This work tries to contribute in the framework of enunciation in accordance with the first section of the third point of this colloquial.

Keywords: English teaching, enunciation, learner-centered, materials conception, speaker-centered.

INTRODUCTION

Depuis trois décennies, la ‘Communicative Language Teaching approach’ est le mécanisme en vigueur pour l’apprentissage de la langue anglaise en Côte d’Ivoire. Cette approche a été proposée dans le souci de palier à la non performance des apprenants. Elle présente l’apprenant au cœur du processus de l’apprentissage. Toute chose est faite dans l’optique d’amener l’élève à s’exprimer. Or, la langue sert principalement à communiquer. Elle remplit également les fonctions sociales telles que l’expression des sentiments et émotions, donner des ordres, etc.

Toutefois, l’énonciation prend en compte la production individuelle de la langue qui est la parole. Le speaker est le maillon central de l’énonciation. Ce dernier est au cœur de toutes ses productions. La prééminence accordée au speaker réside dans l’importance de sa production. La base de cette production individuelle est la langue en tant que système. Celui ou celle qui parle est maître de ses propos d’où la subjectivité du speaker.

A la lumière de ce qui précède, l’énonciation est la théorie linguistique sur laquelle s’appuie la CLT. Si la CLT Approach met l’accent sur l’apprenant en situation de production individuelle de la langue, l’élève est donc un speaker. Dans cette même veine, la théorie de l’énonciation priorise le speaker dans une véritable situation de communication. Partant de ce point commun, les théories de l’énonciation ne seraient-elles pas nécessaire dans la conception de manuels de formation?

L’objectif de cette communication, est de montrer l’importance des théories de l’énonciation dans la conception de manuels de formation de l’enseignement de l’anglais comme langue étrangère/seconde en Côte d’Ivoire. Dans cette entreprise, il s’agit en (I) de faire cas des principales théories linguistiques utilisées dans la conception des manuels de l’anglais et en (II) montrer l’importance des théories de l’énonciation dans la conception des manuels de formation de l’anglais comme langue seconde/étrangère.

I. Les Principales Théories Linguistiques dans les Manuels de l’Anglais des Trois Dernières Décennies en Côte d’Ivoire.

Depuis trois décennies, l’on assiste à un dynamisme de production de manuels de formation. Si le manuel *Go For English* a pu bénéficier d’une longévité relativement longue, cela n’a pas été le cas pour *English For Success*, encore moins pour *Mon Cahier d’Intégration* dont l’usage imposait le recours aux deux manuels précités. Aujourd’hui, le manuel recommandé pour l’enseignement de l’anglais au secondaire est *Let’s Keep in Touch*.

Les concepteurs des manuels *Go For English* (GFE), *English For Success* (EFS), *Mon Cahier d'Intégration* (MCI) et *Let's Keep in Touch* (LKT) sont pour la plupart des conseillers et inspecteurs pédagogiques dans le milieu de l'éducation en Côte d'Ivoire.

Pourrait-on utiliser certaines théories linguistiques que l'on veut mettre en avant dans la conception de manuels de formation de l'anglais?

1- 1. Go For English

Les concepteurs de GFE dans les pages introductives du Teacher's book (TB) – le guide de l'enseignant – affirment que le « *Go For English* is based on the communicative approach to language learning in the first cycle books »⁵ (TB/GFE p.1). De la phrase qui précède, l'on déduit que l'enseignement de l'anglais est basé sur l'approche communicative de l'apprentissage de la langue. Cette approche d'apprentissage d'une langue étrangère/seconde suggère que l'on se pose une question importante qui est : à quoi sert une langue ? La réponse à cette question est une langue sert à communiquer. C'est cette raison que les défenseurs de l'approche communicative de l'enseignement d'une langue étrangère/seconde ont perçu « the need to focus in language teaching on communicative proficiency »⁶ Richards et Rodgers (1994, p.64). Ces compétences communicatives impliquent que les apprenants développent leurs « language skills by talking to each other, by exchanging information and ideas, by listening and then saying whatever is appropriate as the situation changes »⁷ (GFE, p.1). Ces habiletés imposent une forte interaction entre les apprenants. La remarque de Richards et Rodgers (1994, p.69) à travers « The communicative approach in language teaching starts from a theory of language as communication »⁸ sied au contexte.

Dans le macrocosme apprentissage/enseignement, les théories qui sous-tendent la conception de GFE sont celles de Chomsky (1965) et de Hymes (1972). En effet, d'une part, Chomsky développe une théorie de compétence dans laquelle il met en avant l'idée d'un locuteur, modèle ou idéal dans un environnement linguistique homogène. Dans le même ordre d'idée, Halliday (1970, p.145) pense que « linguistics [...] is concerned [...] with the description of speech acts

⁵Go for English est basé sur l'approche communicative au premier cycle (notre traduction)

⁶« La nécessité de se concentrer dans l'enseignement des langues sur la maîtrise de la communication » (Notre traduction).

⁷ « Les apprenants développent leurs « compétences linguistique en se parlant, en échangeant des informations et des idées, en écoutant, puis en disant ce qui est appropriée au fur et à mesure que la situation change » (Notre traduction).

⁸ « L'approche communicative dans l'enseignement des langues part d'une théorie du langage en tant que communication » (Notre traduction).

or texts, since only through the study of language in use are all the functions of language, and therefore all components of meaning, brought into focus »⁹

D'autre part, la théorie énonciative selon Hymes au sujet de la compétence communicative s'intéresse à « What the speaker needs to know in order to be communicatively competent in a speech community »¹⁰ Richards et Rodgers (1994, p.70). Au regard de ce qui précède, le type de syllabus pour qu'il y ait un meilleur apprentissage est très important.

Le matériel didactique va donc comporter des « text-based material » et des « task-based materials »¹¹ Richards et Rodgers (1994, Pp. 79-80). S'inspirant de cela, les concepteurs de GFE conçoivent ce qu'ils appellent Student's book (SB) qui est le livre de lecture et des cours et Workbook (WB) qui est le livre d'activités. Mais, contre toute attente, alors que GFE rencontre l'assentiment de plusieurs acteurs de l'éducation nationale dont les enseignants, un autre manuel intitulé English For Success (EFS) voit le jour.

1- 2. English For Success (EFS)

Le manuel English For Success (EFS) tout comme le GFE, « est accompagné d'un guide du maître, d'un livret d'activités et d'une cassette audio » (SB/EFS 4e, p. Avant-propos). Selon les concepteurs, c'est un manuel qui se veut promoteur d'une communication parfaite entre apprenants de l'anglais.

1- 3. Mon Cahier d'Intégration (MCI)

Le troisième manuel, Mon Cahier d'Intégration (MCI) est un document sous forme d'exercices proposés aux apprenants sans un livre de lecture pour accompagner les activités. Pour MCI, les concepteurs n'ont fait aucune proposition aux enseignants pour le bon déroulement des cours. Sans guide, les enseignants étaient obligés de faire recours aux livres cités plus haut pour préparer les cours dans le cadre de la Formation Par Compétence (FPC).

⁹ La linguistique est concernée par la description d'actes de langage ou de textes, car ce n'est que par l'étude de la langue en usage que sont toutes les fonctions du langage, et donc toutes les composantes du sens mises en évidence (Notre traduction).

¹⁰ ce que le sujet parlant a besoin de savoir pour avoir une compétence linguistique dans une communauté donnée» (notre traduction)

¹¹«les matériels basés sur les textes » « les matériels basés sur les activités » (notre traduction)

1- 4. Let's Keep in Touch (LKT)

Contrairement au troisième manuel(MCI), le Let's Keep in Touch semble plus complet. Il s'inscrit dans l'Approche Par les Compétences (APC) avec un livre de lecture, un livre d'activités et un guide en fichier électronique pour l'enseignant. Cependant, l'enseignant a la responsabilité de télécharger le fichier. Mieux, pour les cours de listening, les textes à utiliser doivent être téléchargés d'un site précisé avec le signe @ dans le livre de lecture. La difficulté avec l'enseignement de listening, est qu'il y a absence de matériels didactique tels que les appareils audio pour l'écoute des CD. Car le listening permet aux apprenants d'entendre une autre voix que celle de l'enseignant. Ce dernier choisit de lire le texte tout simplement pour résoudre la question à défaut du manque de matériels didactiques. Si le LKT semble complet, nombreux sont ceux qui pensent qu'il est plus approprié pour les pays anglophones qu'il ne l'est pour les pays francophones.

Au regard de l'approche CLT en vigueur pour l'enseignement de l'anglais, et vue l'importance de la langue pour l'apprenant, ne pourrait-on pas joindre l'énonciation à la conception de manuels ?

II. L'importance de l'énonciation dans la conception de manuels de l'anglais comme langue étrangère

Les langues sont un moyen de communication par lequel les individus, en situation de communication, expriment leurs pensées à travers des énoncés. Cependant, dans la plupart des situations de communication, ces énoncés ne respectent toujours pas les critères syntaxiques et à partir desquels la compétence des apprenants est soumise à évaluation. Pour ainsi dire, la langue est dépendante, en grande partie, de l'énonciation qui lui confère une autorité communicative ; force langagière entre les sujets parlants en situation d'expression ou d'extériorisation de leurs pensées par l'entremise d'un système de signes linguistiques. C'est pourquoi Emile Benveniste (1966, p.259) écrit que « c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet; parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d'ego ».

L'égo ; soi-même, c'est-à-dire chaque énonciateur et sa singularité dans une situation d'interaction verbale, nous mène au cœur de la pragmatique qui est une étude de l'utilisation des énoncés dans les actes d'énonciation selon Bakhtine (1977, p.136). Précisant que l'énonciation est la locomotive de la communication, Benveniste (1966) indique que : « Avant l'énonciation, la langue n'est que la possibilité de la langue. Après l'énonciation, la langue est

effectuée en une instance de discours, qui émane d'un locuteur, forme sonore qui atteint un auditeur et qui suscite une autre énonciation en retour ». Ici, Benveniste met en exergue deux situations. La première est celle qui est avant l'énonciation, c'est-à-dire la possibilité de communiquer en utilisant la langue. Ensuite, la langue utilisée en discours pour atteindre son auditeur afin de susciter un cadre d'échange donc de communication. La communication nécessite un sujet d'intérêt pour motiver l'auditeur à parler en retour. L'enseignant en tant que maillon essentiel de cet apprentissage crée l'atmosphère propice au bon déroulement du cours.

Puech (1998) le souligne dans *Manuélistation d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation*, nous sommes passés, [...] de l'ère de la « linguistique appliquée », contemporaine de la domination des représentations disciplinaires liées au structuralisme, à l'ère de la « didactique », contemporaine, elle, de l'émergence du champ énonciatif, car « énoncer, c'est construire un espace et un temps, orienter, déterminer, établir un réseau de valeurs référentielles, bref, un système de repérages » A.-C. Berthoud (1982, p. 12).

En effet, l'enseignement et l'apprentissage sont deux termes corollaires qui mettent en exergue les activités des enseignants et des apprenants. Le binôme enseignant/ apprenants est engagé dans un processus. Dans ce processus, l'enseignant est le maître d'ouvrage et l'apprenant est l'exécutant. Le maître déploie ses stratégies au fur et à mesure que le programme des activités s'égrène. L'apprentissage de la langue anglaise est basée sur quatre stratégies primordiales appelées 'four language skills'. Ce sont le reading, listening, speaking et writing qui ont une importance dans acquisition de la langue anglaise comme langue étrangère en Côte d'Ivoire. Car leur application effective aide l'apprenant à acquérir la compétence de la langue et à développer sa performance communicative. Toute situation d'application de ces habiletés fait de l'apprenant un sujet parlant. L'enseignant équipe l'apprenant afin qu'il soit actif linguistiquement et qu'il participe efficacement à toute interaction. C'est ce que Hymes (1972) appelle «ce que le sujet parlant a besoin de savoir pour avoir une compétence linguistique dans une communauté donnée»

Comment développer une langue seconde dans un environnement où la langue1 est soit la langue maternelle, ou le français ?

2-1 L'Habilité du Listening

Le listening joue un rôle vital dans l'enseignement de l'anglais. L'apprenant doit bien percevoir le son pour mieux apprendre à le prononcer. Car l'on apprend mieux lorsque nous avons une meilleure perception de ce que nous avons entendu. C'est dans cette veine que Lorena Manaj Sadiku (2015, p. 3) affirme :

“Listening is yet another necessitate in language. The more efficient a listener you are... the more successful and satisfied you will be. Listening...is not merely hearing: it is a state of receptivity that permits understanding of what is heard and grants the listener full partnership in the communication process. We need to develop a keen interest in making ourselves better ears. The fact that we listen more than our ears and we listen far more than the sound is very true. As any member in a society, listening is one important skill to possess as good listening is an integral part of communication process”¹².

Le listening est l'un des points saillants de l'apprentissage de la langue anglaise comme langue seconde. Il faudra bien entendre au préalable pour produire une bonne réaction en retour. La bonne écoute est singulière selon la personne concernée. Benveniste (1966) se réfère à cette singularité de l'énonciateur qui est le cœur de l'énonciation. Le listening est le lieu d'apprentissage de la bonne prononciation et de l'acquisition de mots et/ou de groupe de mots que l'apprenant emmagasine lors des séances de listening. Pour les débutants cette pratique sied. Elle permet également aux avancés dans l'apprentissage de l'anglais d'améliorer leur prononciation en s'adaptant à la norme et d'accroître leur vocabulaire.

Cependant, le manque de matériels signalé pour les cours de listening pourrait être une entrave à l'apprentissage de la langue anglaise. Ce frein ou cette limite devra être levé pour faciliter l'atteinte de l'objectif qu'est l'acquisition de cette langue étrangère. Car toute personne qui se sent capable d'articuler des mots n'hésite pas à les mettre en pratique.

¹² Le listening ou l'écoute est aussi une autre nécessité dans le langage. Plus vous avez une bonne audition, plus vous êtes satisfait. Le listening ne consiste pas seulement à écouter : c'est le stade de la réceptivité qui permet de comprendre ce qui est entendu et témoigne du partenariat entre celui qui parle et son auditoire dans le processus de communication. Pour l'intérêt que nous portons à l'écoute, nous avons besoin d'affiner notre audition. Le fait d'entendre plus que nos oreilles et d'entendre plus loin que les son est une réalité. Comme tout membre d'une société, le listening est l'une des importantes habiletés à avoir pour une bonne intégration dans le processus de communication. (notre traduction)

2.2- l'Habilité du Speaking

Pour Benveniste (1902-1976), la langue est cette mise en fonctionnement par un acte individuel de la parole. Dans cette même lancée du speaking, Bygate (1987, p.vii) affirme que :

“the vehicle par excellence of social solidarity, of social ranking, of professional advancement and of business. It is also a medium through which language is learnt, and which for many is particularly conducive for learning.”¹³

Ici, la parole est perçue comme le fondement de toute science, connaissance, interaction, et de tout échange. Toutes ces énumérations ne sont possibles que par l'entremise de la parole. Ceci relève du caractère fondamental et essentiel de la parole. Bygate met en exergue deux fonctions du speaking. La fonction transactionnelle: l'information à véhiculer et le choix du discours d'une part. Et d'autre part, la fonction interactionnelle : crée et maintient les relations. Ensuite, la langue est aussi utilisée pour exprimer les émotions, sentiments et idées du locuteur. C'est dans cette veine que parlant du locuteur ou speaker en énonciation, Bakhtine (1977, p.136) le conçoit comme quelqu'un qui parle en relation avec son environnement, et qui intériorise les formes et normes discursives qui sont extérieur à lui, mais, qui le constituent. Pour lui, la parole est une interaction verbale :

“La véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques ni par l'énonciation-monologue isolée, ni par l'acte psychophysique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale, réalisée à travers l'énonciation et les énonciations”Bakhtine (1977, p.136).

Cette interaction verbale est pratiquée par tout énonciateur ou speaker. Dans une salle de classe, l'enseignant l'utilise pour dispenser la connaissance aux élèves, pour donner des directives et indiquer la voie à suivre aux apprenants. De l'autre côté, les apprenants s'adressent à l'enseignant pour poser des questions de compréhension, pour répondre aux questions posées par l'enseignant, ou faisant des exercices de dialogue entre voisins, des travaux par groupes de deux, trois ou quatre personnes. En somme, le speaking met en relation le speaker avec son environnement comme le démontre l'énonciation selon Bakhtine (1977). Mais, la pratique

¹³Le moyen par excellence de la solidarité sociale, du classement social, de l'avancement professionnel et des affaires. C'est aussi un moyen par lequel la langue est apprise et qui, pour beaucoup, est particulièrement propice à l'apprentissage (notre traduction).

d'une langue telle que l'anglais va au-delà du listening et du speaking. L'un des aspects importants de la langue anglaise est le reading.

2-3 l'Habilité du Reading

A travers la lecture, il y a plus d'une voix dans le livre, le roman, la nouvelle, le conte. D'une part, il y a la voix de celui qui a écrit, la voix de celui qui parle et la voix de celui qui lit. Ducrot (1980, p.44) relève en parlant de la polyphonie. La théorie de la polyphonie certifie d'autres voix outre la voix de celui qui parle. Par ailleurs, c'est dans cette optique que Culioli (1983, p.57-58) parle de co-énonciation. La co-énonciation est la caractéristique hétérogénique du locuteur ou speaker.

Cependant, l'habileté du reading n'est pas appréciée des apprenants ivoiriens selon le ministre de l'éducation nationale qui dans une intervention sur l'école affirme : « les élèves n'aiment pas lire ». Cette affirmation indique qu'un travail préalable doit être fait en amont. Il consiste à intéresser les apprenants à cette activité importante dans l'apprentissage de l'anglais. Encourager les apprenants à lire de plus en plus et à fréquenter les bibliothèques, les centres de lecture et d'animation culturelle devient un impératif. Ensuite, mettre en exergue les bienfaits de la lecture par des exemples concrets d'élèves qui excellent. Surtout les motiver à travers une lecture variée de leur choix et des sujets d'actualité.

La lecture de classe ou la lecture intensive comme Renandya (2007, p. 135) explique :

“In intensive reading, students normally work with short texts with close guidance from the teacher. The aim of intensive reading is to help students obtain detailed meaning from the text, to develop reading skills—such as identifying main ideas and recognizing text connectors—and to enhance vocabulary and grammar knowledge”¹⁴Renandya (2007, p. 135).

La lecture intensive permet d'accroître le vocabulaire de l'apprenant à travers des lectures diversifiées. Cette idée est partagée par Dee Gardner, Lightbown and Spada (2006, p.9) par l'assertion “reading a variety of text types is essential in vocabulary growth because narrative texts and non-fiction have different range of vocabulary”¹⁵. La lecture intensive permet

¹⁴ En lecture intensive, les élèves travaillent généralement avec des textes courts avec l'aide de l'enseignant. Le but de la lecture intensive est d'aider les élèves à obtenir une signification détaillée à partir du texte, à développer des compétences de lecture - comme identifier les idées principales et reconnaître les connecteurs de texte - et à améliorer le vocabulaire et la grammaire (notre traduction).

¹⁵ La lecture diversifiée ou la lecture variée de types de textes est essentielle à la croissance du vocabulaire parce que les textes narratifs et non romanesques ont une gamme différente de vocabulaire (notre traduction).

également à l'apprenant de connaître le sens détaillé du texte. Non seulement elle contribue à identifier et de reconnaître les idées générales et les connecteurs logiques dans un texte, mais aussi d'accroître le vocabulaire et la connaissance des points de grammaires en anglais.

La lecture et l'écriture sont deux outils intimement liés dans l'apprentissage de l'anglais. Leur action contribue fortement à la communication écrite. Car ils sont le couronnement de tout un processus. C'est à travers ces outils que l'apprenant acquiert et applique à la fois tout son savoir de la langue. A cet effet, il a besoin d'opportunités pour lire et écrire davantage afin de développer ces aptitudes.

2-4 l'Habilité du Writing

Le writing skill met en exergue la subjectivité du speaker dans l'énonciation. Chaque énoncé du locuteur est marqué d'un contenu appelé dictum et d'une forme dite modus. La production du locuteur dépend de sa disposition psychologique. Kerbrat-Orecchioni (1980) montre que la disposition psychologique du locuteur affecte la production de certains noms, adjectifs, verbes et adverbes. Cette subjectivité du locuteur envers le co-énonciateur est perceptible à travers les appréciations du locuteur. Par contre, d'autres productions du même locuteur sont objectives. C'est dans ce cadre que les linguistes énonciativistes parlent de modalités en énonciation. La modalité se subdivise en plusieurs types selon l'appréciation de l'énonciateur. Ces appréciations tout comme les émotions, sentiments et idées du speaker fonde en réalité sa singularité dont parle Benveniste (1966). C'est ce qui le rend différent, particulier et il n'est pas l'autre. C'est également ce qui fonde son égo, son soi-même et le caractérise. Cette particularité ou singularité est ce que nous apprécions chez tel ou tel écrivain ou auteur. Elle oriente nos choix de lecture, nos options dans la recherche.

Le writing est un exercice comme les autres. Seulement sa singularité consiste à laisser libre cours aux idées, à l'imagination, à l'ingéniosité de l'apprenant. Il a obligation de convaincre son enseignant à travers un argumentaire solide fondé sur la qualité et la consistance de ses acquis des autres habiletés tels que le listening, le speaking et le reading. Le writing devient donc le couronnement de l'apprentissage.

Les théories de l'énonciation interviennent dans la langue anglaise. Chaque habileté est liée à une théorie spécifique de l'énonciation selon ce qui est dit plus haut. Par conséquent, les théories de l'énonciation peuvent être nécessaires dans la conception de manuels de formation de la langue anglaise. L'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère passe par les quatre skills qui sont ses moyens de mise en œuvre.

CONCLUSION

Beaucoup a été fait dans le sens de l'amélioration des conditions de l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère en Côte d'Ivoire. Mais, pour l'atteinte des objectifs de l'approche communicative language teaching. L'approche d'enseignement de la communicative Language Teaching met l'accent sur le 'learner-centered'. Et les théories de l'énonciation mettent l'énonciateur au cœur de sa théorie c'est-à-dire 'speaker-centered'. Ce dernier (le speaker) est celui qui oriente sa parole et est présent dans ses dits. Énoncer c'est la mise en œuvre de la langue par un acte individuel (parole). La langue qui sert à énoncer dans le cadre de notre étude est la langue anglaise ou langue seconde en Côte d'Ivoire. L'ancrage est la symphonie sujet parlant / apprenant qui se réfère à la même personne. Cette étude préconise les théories de l'énonciation dans de la conception de manuels de formation d'anglais en Côte d'Ivoire. De sorte à mettre en symbiose le binôme apprenant / apprentissage. Pour y parvenir, que les concepteurs de manuels accroissent le nombre d'exercices dans toutes les habiletés (skills) et mette l'apprenant dans de véritables situations de communication.

BIBLIOGRAPHIE

- BENVENISTE, E. (1966), *Problèmes de Linguistique Générale*, T1, Paris, Gallimard,
- BERTHOUD, A.C. (1982). *Activité Métalinguistique et Acquisition d'une Langue Seconde*. Etude des verbes déictiques allemands. Berne: Peter Lang.
- BRONCKART, J.-P. (1977). *Théories du Langage*, Liège, Mardaga.
- CULIOLI A., (1999), *Pour une linguistique de l'énonciation*, 3 tomes, Paris, Ophrys.
- DUCROT O. (1980 a). *Les Mots du discours*. Editions de Minuit, Paris.
- HALLIDAY, M.A.K. (1970). *Language Structure and Language Function*. In J. Lyons (ed.), *New Horizons in Linguistics*, pp. 140-65. Harmondsworth: Pinguin.
- HYMES, D. (1972). *On Communicative Competence*. In J.B. Pride and J.Holmes (ed.), *Sociolinguistics*, pp. 269-93. Harmondsworth: Pinguin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., (1980), *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Armand Colin.
- LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. (2006). *How Languages Are Learned*. 3rd ed. Oxford: OxfordUniversity Press.
- LORENA ManajSadiku, (2015) *The Importance of Four Skills Reading, Speaking, Writing, Listening in a Lesson Hour*, in *European Journal of Language and Literature Studies*, April 2015 Vol.1, Nr. 1, AleksanderXhuvani University Elbasan Albania.
- PUECH (1998). *Manuélistation d'une Théorie Linguistique : le cas de l'énonciation*. Les Carnets du Cediscor 5.
- RENANDYA, W.A. (2007). *The Power of Extensive Reading*. RELC Journal,38, 138-149.
- RICHARD J.K. and T.S. RODGERS (1994). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. 10th print. Cambridge UniversityPress.