



REVUE INTERNATIONALE DE LINGUISTIQUE  
DIDACTIQUE DES LANGUES ET DE TRADUCTOLOGIE



# FLALY

REVUE FLALY N°6,  
SECOND SEMESTRE,  
MOIS: SEPTEMBRE 2019  
ISSN: 2519-1527

## **EDITORIAL**

---

Un nombre important d'articles parviennent de plus en plus pour publication. Les auteurs viennent d'horizons universitaires divers. Le numéro 6 de la revue **Flaly** est là, dans sa diversité thématique et dans sa richesse gnomique. C'est la preuve de l'écho scientifique favorable de cette revue.

Onze (**11**) articles composent ce sixième numéro. Parmi les sujets abordés, on y compte, outre la linguistique anglaise, la linguistique française et anglaise et la didactique. 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.

**Professeur Kouassi Jérôme**

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

### **ADMINISTRATION DE LA REVUE**

**Directeur de Publication** : Professeur Dahigo Guézé Habraham Aimé, PhD, Université Alassane Ouattara de Bouaké

### **COMITÉ DE RÉDACTION**

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

**1er Secrétaire** : Dr Toh Zorobi Philippe, Maître de conférences, U.A.O de Bouaké

**2ème Secrétaire** : Dr 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, Maître-Assistant, Université FHB de Cocody

**Trésorier** : Dr Soro Siéllé, U.A.O

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

**Chargé de production** : Dr Traoré Sourou, 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/ Professeur Dahigo Guézé Habraham Aimé, PhD, Didactique de l'Anglais Université Alassane Ouattara de Bouaké

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

12/ Professeur Silué Sassongo Jacques, Solinguistique, Université **FHB**

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

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

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

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

**CONTACT :**

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

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



## **DIDACTIQUE**

---

---

Problems Affecting EFL learners' writing skills: the case of Licence students at the English department of Alassane Ouattara University of Bouake.7

**Dr Traoré Sourou,  
Université Alassane Ouattara**

Encouraging Ivorian pre and in- service english teachers in the teaching practice of integrated skills.20

**GNAHORE Zaddy Firmin  
Ecole Normale Supérieure d'Abidjan  
zaddy\_gnahore@yahoo.fr**

Using Communicative Activities to Develop Students' Speaking Skills: A Case study of Licence Students at the English Department of Alassane Ouattara Univeristy. 41

**Dr SORO Siéllé,  
Université Alassane Ouattara**

On vocabulary teaching: an exploration of teaching strategies.59

**ALLEMBE rodrigue lezin  
allembe.rodrigue@gmail.com**

## **LINGUISTIQUE**

---

---

L'étudiant et l'université: une approche par le concept de socialisation.75

**Jean Bruno BAYETTE,  
Maître Assistant CAMES, Université Marien NGOUABI  
E-mail :jeanbruno.bayette@umng.cg**

Les présentatifs comme procédé hypotypique de l'actualisation des faits journalistiques dans *Fraternité-Matin*.88

**Michel Kouassi PRI  
koprimi2015@gmail.com**

Etude contrastive de l'actualisation nominale et de tours appréciatifs en anglais et en bété.98

**Armel Tapé SERI,  
Université Alassane Ouattara de Bouaké, Côte d'Ivoire  
[dessehia@gmail.com](mailto:dessehia@gmail.com)**

Enjeux cognitifs de la ponctuation dans les énoncés poétiques de Bernard Zadi Zaourou. 112

**Yao KOUAME,  
Université Alassane OUATTARA (Bouaké)  
[talato225@gmail.com](mailto:talato225@gmail.com)**

Valeur communicative et interprétative des codes chez les moundang.127

**MAÏRAMA Rosalie  
ENS- Université de Maroua (Cameroun)  
[amah1dane@yahoo.fr](mailto:amah1dane@yahoo.fr)**

Entre tensivite et alterite : approche semiotique de la construction du moi et du rapport au soi dans antigone de jean anouilh.139

**Abiba DIARRASSOUBA**

**Université Alassane Ouattara de Bouaké - Côte d'Ivoire**

[diarras\\_abiba@yahoo.fr](mailto:diarras_abiba@yahoo.fr)

Lingala langue a 5 ou a 7 phonemes vocaliques ?.153

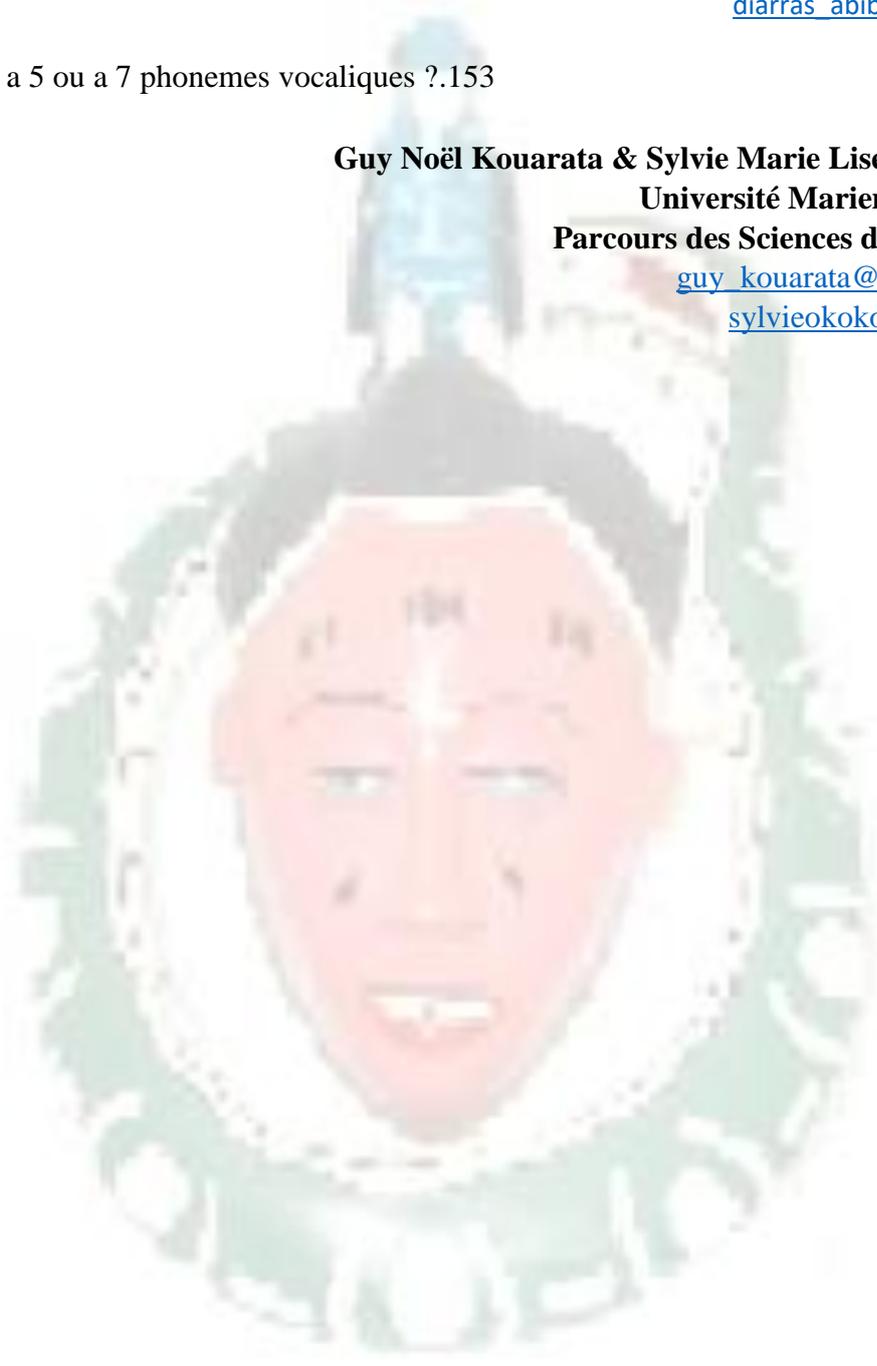
**Guy Noël Kouarata & Sylvie Marie Lisette Okoko**

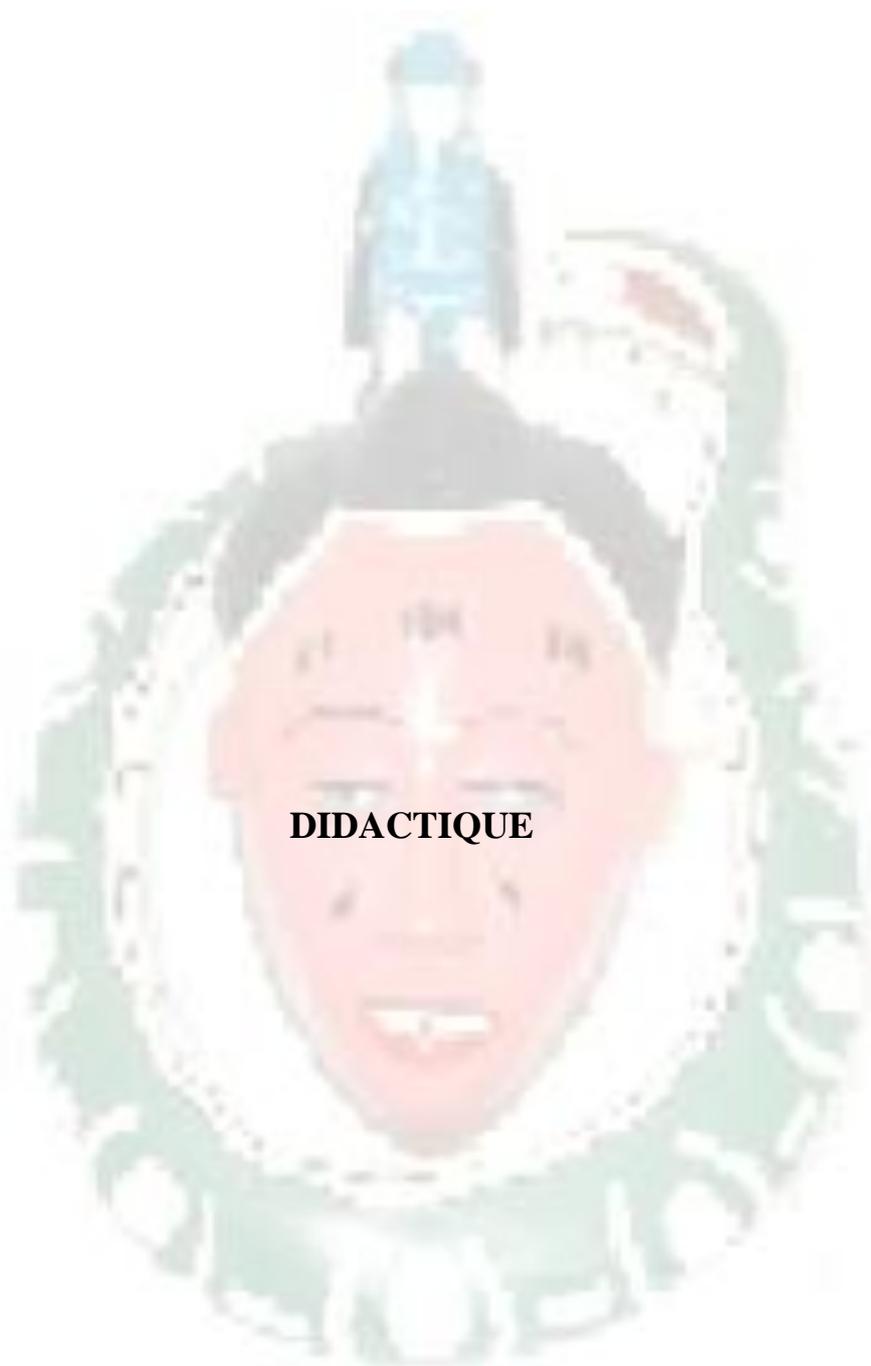
**Université Marien Nguabi,**

**Parcours des Sciences du Langage**

[guy\\_kouarata@yahoo.com](mailto:guy_kouarata@yahoo.com)

[sylvieokoko@yahoo.fr](mailto:sylvieokoko@yahoo.fr)





**“PROBLEMS AFFECTING EFL LEARNERS’ WRITING SKILLS: THE CASE OF LICENCE STUDENTS AT THE ENGLISH DEPARTMENT OF ALASSANE OUATTARA UNIVERSITY OF BOUAKE.”**

**Abstract**

This paper analyses how, on the basis of a needs analysis, both learners and writing teachers can take effective steps to favor the acquisition of communicative writing skills. To do so, it tries to identify the problem areas of “Licence” students’ writing, categorize them, prioritize them, and then suggest didactic situations and pedagogic matrix which can help improve students’ writing skills. To achieve this objective, we have employed the method of triangulation, with the use of a questionnaire and an interview to collect the data. Our results showed that “Licence students do experience difficulties related to both form and content in writing. From such a perspective, this study emphasizes the need to take into account the learners’ needs in the design of any writing course at the English department so as to motivate them in the learning process.

**Keywords:** Affecting – CLT - approach – Needs – Problems – Skills - Writing

**INTRODUCTION**

Writing is one of the four language skills promoted by Communicative Language Teaching (CLT), mainly in a context of English as a foreign language. In fact, CLT considers that the goal of language teaching is to develop the communicative competence through the integrated acquisition of the four language skills (Writing, Reading, Listening, and Speaking). However, the point is that, those language skills are not simultaneously acquired by learners. In fact, writing for example, is viewed as the most difficult language skill to acquire, especially for EFL learners in Côte d’Ivoire, where French is the official language.

Statistics of the exam results at the English department of AOU show that the great majority of Licence students do poorly in writing as a subject of instruction. This makes writing instruction at the English department questionable. It is therefore necessary to analyze the problems hindering students’ writing skills at UAO and to find out the problem areas?

Just like incorporating new and more effective approaches to EFL Writing instruction is essential to the development of writing skills, the identification of learners’ needs is a prior condition to improve EFL learners’ writing skills. Therefore, this study aims at identifying the Licence students’ difficulties in writing at the English department. It is guided by the following research questions: what are the difficulties preventing Licence students from being efficient in writing? How far can the identification of Licence students’ needs in writing help improve their writing ability?

**I/ LITERATURE REVIEW**

**1) Nature of Writing**

Kroll (1990) who explored different issues related to the acquisition of writing ability, recognized the complexity of writing in English as a second or foreign language. As she put it “Becoming a writer is a complex and ongoing process, and becoming a writing teacher is no

less complex”. (Kroll, 1990, p. 1) So writing is a complex skill to acquire and the main source of failure for English foreign language learners.

This complexity of writing also makes it difficult to define. Yet, it can be said that writing is viewed as a productive skill resulting from a complex process of planning, drafting, reviewing and revising. For Nunan, (in Grossmann, 2009) the features of writing can be observed within the sentence, at the level of grammar, and beyond the sentence, at the level structure. Thus, defining the nature of a written text requires taking into account different linguistic aspects.

Contrasting writing and speaking can help define the nature of written texts. In fact, written texts are used in context defined by the words alone, and there is no direct interaction between the writer and the reader. So, as Weigle (2002) explains, the difference with speaking “lie on a number of dimensions including textual features, sociocultural norms, pattern of use and cognitive process”. Moreover, “a written message can be received, stored and referred back to at any time. It is permanent in comparison with ephemeral ‘here one minute and gone the next’ character of spoken language that is recorded on tape or disc” (White, 1987, p. 260). In other words, writing is more displaced in time than speaking because writing can help refer back to even events that happened centuries ago. In so doing it also helps us trace back history.

Another characteristic of writing is that it also refers to the ability to use the conventions of disciplinary discourse to communicate effectively with a range of audiences, in a variety of modes (persuasion, argument, exposition). An effective writing would be concerned with the expression of ideas, information, thought and emotions with clarity, coherence, and fluency in a wide range of forms and styles. Hedge (1988) (quoted in Martine, 2016) consequently argues that writing is more demanding in terms of organization, generating ideas, and accuracy. As he asserts:

effective writing requires a number of things: a high degree of organization in the development of ideas and information, a high degree of accuracy so that there is no ambiguity of meaning, the use of complex grammatical devices for focus and emphasis and sentence structure to create a style which is appropriate to the subject matter and the eventual reader (Martine, 2016, p. 58).

Other common characteristics to almost all types of written texts need to be mentioned. Harmer (2004) for example, considers coherence and cohesion as essential characteristics of any written text whatever the genre. For him, cohesion in a written text, is discussed in terms of “lexical cohesion”, referring to the repetition of words, lexical set chains and “grammatical coherence” that refers to the correct use of pronouns and possessive references, article reference, tense agreement, linking words, substitutions and ellipsis. Coherence on the other hand, implies an internal logic that allows the reader to understand easily the message. Therefore, “for a text to have coherence, it needs to have some kinds of internal logic which the reader can follow with or without the use of prominent cohesive devices” (Harmer, 2004, p. 24). He goes further stating that “when a text is coherent, the reader can understand at least two things” such as “the writer’s purpose” and his/her “line of thought” (Harmer, 2004, p. 25). From what precedes, it appears that cohesion and coherence are very important aspects in determining the nature of a written text. Establishing those aspects in writing would make the writing task a challenging one in terms of genre, purpose, and discourse community within which it is being performed.

## **2) Empirical studies on the Problems Inherent to the Acquisition of Writing Skills**

EFL teaching circles agree on the fact that second or foreign language learners encounter various difficulties in writing which prevent them from acquiring the required skills in writing (Chelala, 1981; Lay, 1982; Cumming, 1987; Jones, 1985; Rorschach, 1986; Kaplan, 2005; Chong, 2010; Tuan, 2010; Dahigo, 2011; Martine, 2016, Koatenin, undated; and others). These difficulties can be classified into three different categories: difficulties related to the learner, difficulties related to the teaching/learning environment, and those related to the training background of the learners.

### **a) Problems related to the learner**

Previous studies in the field showed evidence that psychological factors may prevent the English foreign language learners from writing effectively. Martine (2016) carried out a study that showed that the interest of secondary school students for writing in English was hindered by psychological factors such as anxiety, threat, and lack of motivation. These psychological factors observed with the learners were due to the fact that they have a preconceived negative idea about writing. In fact, for many learners, writing in English is a very difficult task. So, with this prejudice, learners develop a negative attitude toward that language skill.

The motivational aspect of EFL learner appears as a burning issue as far as writing is concerned. For example, Jones (1985), with Krashen's monitor theory, discovered that monitoring was a factor constraining the second language writing process. But from Krashen (1984), we learn that second language learners fail in writing because they do not read enough in the target language. As a matter of fact, given the interdependent relationship between writing and reading, the lack of consequent reading in any language negatively affects the writing skills of the language user. When reading, the language learner does not only acquire new vocabulary, he also acquires new language structure which can help improve his/her writing skills.

Moreover, Rorschach (1986) states that the fact of keeping in mind the reader, may lead the writer to focus on correctness rather than the content of the text. This inevitably turns writing to be grammatically based, ignoring the meaning of the message in both textual and social contexts. This view obviously meets Jones (1986)'s speculation about the relationship between instruction and overusing the monitor. From what is assumed by (Jones, 1985; Hildenbrand, 1985; and Rorschach, 1986), it is clear that the instructional approaches used by instructors or teachers when teaching writing in English as a foreign or second language can hinder the development of second language learner's writing ability.

### **b) Problems related to the learning environment**

Different aspects of the teaching and learning environment have been explored. However, the most sorrowful one seems to be that of large classes in the context of English as a foreign language, and more importantly in the Ivorian context. In fact, both Massiata (2012) and Kouassi (2015) got interest in investigating the issue of large classes in foreign language context. Massiata (2012) investigated effective approaches to teaching large size EFL classes in Côte d'Ivoire.

Even though Kouassi's work does not address writing skill, it provides a useful contribution to the understanding of the impact of learning and teaching environment on the teaching or learning outcomes in foreign language context. Apart from large class sizes, many other factors hinder the effectiveness of teaching and learning in foreign language context. Likewise, Massiata (2012, P. 13) mentioned that, the 2011 government general report stated

that in addition to the large size of classes, there are other teaching-related issues such as the overloaded curriculum, lack of materials, uncompleted curriculum, lack of in-service training that prevent teaching and learning to take place effectively.

In addition, problems related to the linguistic environment also hinder acquisition of the writing skills. Foreign language learners in the Ivorian context are exposed to a corrupted linguistic environment in which they are learning English. Not only is the learning taking place in a francophone context, but also the learners are from different linguistic backgrounds. This aspect is critical in the acquisition of a foreign language since it constitutes a factor hindering the learning or acquisition process. Chelala (1981) said nothing different when she concluded that the second language writer uses the first language for prewriting. Such an interference of the first language in the second language writing process accordingly hinders the task for the writer. In the same line, Jones (1982) demonstrated that the writing strategies used in L1 had great influence on the second language writer's rhetorical structures. So, the second language writer is likely to organize a written text the same way he/she would do it in the first language. However, Researchers like Lay (1982), and Cumming (1987) contradicted John's view with some evidences.

### **c) Problems related to the training background**

The training background of the learners is often determined by the nature of the learning opportunities offered to them during their training in terms of curriculum, teaching materials, and teaching techniques. As a matter of fact, the curriculum underlying the teaching and learning of a foreign language can affect the evolution of the acquisition of language and more importantly that of the language skills. The available curriculum or teaching materials may emphasize the development of some language skills than others. This situation led Dahigo (2011) and Koatenin (2016) to explore the importance devoted to writing in some textbooks in the Ivorian context.

Koatenin (2016) analyzed the writing tasks in the Ivorian **Go for English** (GFE) textbook in the light of the principles of competency-based language teaching. The analysis helped discover five main weaknesses. The weaknesses of the writing tasks in GFE, as explained, will sufficiently hinder the development of learners' writing abilities if that book is used as textbook. So even though the GFE textbook is said to integrate all the language skills as required by the Communicative Language Teaching Approach, the nature of the writing tasks in it remains unsatisfactory.

The study by (Dahigo, 2011) in the same perspective reveals that the Terminal **Go for English** textbook does not favor the development of learners' writing skill. Throughout the whole textbook, only 14 tasks are dedicated to writing. Dahigo (2011) in his study also found that the time devoted to the writing activities in the terminal GFE textbook, is insufficient to make learners aware of the importance of writing in English as a foreign language. Therefore, learners are passively prepared for written task in such a way that even at university level writing in English as a foreign language seems more challenging for them than the other language skills.

### **3) Writing at the English department of UAO**

At the English department of UAO, writing is taught as a subject of instruction. There are other related subjects (written commentary, grammar, synthesis) that also contribute to the improvement of learners' writing skills. In fact, Writing goes beyond communication. It is seen as a means of learning given that almost all the other learning activities imply writing. In that sense, it is deemed to be more integrative than the other language skills. Emig (1977) (quoted

in Laurel (2000) tried to highlight this arguing that writing is a unique mode of learning because some of its underlying strategies promote learning in ways that other forms of communication do not. When writing, students are doing more than just telling what they know. They do also learn how to think, and mainly through the writing process that is not a linear process but rather a process, which through analysis and synthesis, results in the production of meaning.

## **II/ METHODOLOGY**

A case-study design using both quantitative and qualitative data was chosen to explore the difficulties encountered by “Licence” students in writing. It is an in-depth study of the research problem which reads as follows: to what extent can the analysis of the students’ needs help improve their writing skills? We intend to use this study to narrow down the issue of the writing skills with students learning English as a foreign language to the specific case of “Licence” students at the English department of UAO. To do so, the study adopts a multi-method approach (method of triangulation), and is epistemologically bound to different research paradigms.

### **1) Participants in the study**

A total of 131 students in Licence and 07 English teachers were selected for this case study by purposeful sampling. In fact, this study involved Licence students, and teachers in charge of writing instruction at the English department of UAO. The population of Licence students was made up of three groups: L1, L2, and L3. As for the population of teachers, they were those dealing with the courses of “writing skills”, “written commentary” and “grammar”.

### **2) data collection and analysis**

The data were collected and examined through a triangulation method using multiple sources of evidence, including student and teacher questionnaires. The teachers’ questionnaire consisted of open-ended questions, while the students’ consisted of closed questions. Responses to closed questions were recorded on a five-point Likert scale to measure the participants’ perceptions of their writing ability, difficulties in writing, and their learning needs.

#### **a) Questionnaire to students**

The questionnaire in this study consists of 13 statements with Liker grading scales. They were written in French to make them easier for students. Students have to circle only one grading scale to express their opinion. This questionnaire emphasizes the reality and problems of students’ learning writing skills as well. It was designed to exploit the information in the following aspects:

- Assessment of the students’ writing skills (the weaknesses)
- Use of the writing strategies by students
- Learners’ expectations regarding writing instruction

**b) The questionnaire to teachers**

The questionnaire to teachers was aimed at getting much more insights into teachers' perception of learners' writing skills. It included thirteen open-ended questions as follows:

- What is the goal of your writing course?
- What do you expect from the learners after a course of writing?
- How do you conceptualize the role of a writing instructor?
- Do you share the idea that Licence students at the English department encounter difficulties in writing? If yes, what are they? If no, explain why.
- Do you create a stress-free atmosphere for writing sessions?
- Do you associate the learners to the choice of writing topics?
- How do you correct students' errors in writing?
- What types of activities do you use to test learners' understanding of a writing course?
- As a writing instructor, what do you suggest to improve Licence students' writing skills at the English department of AOU?

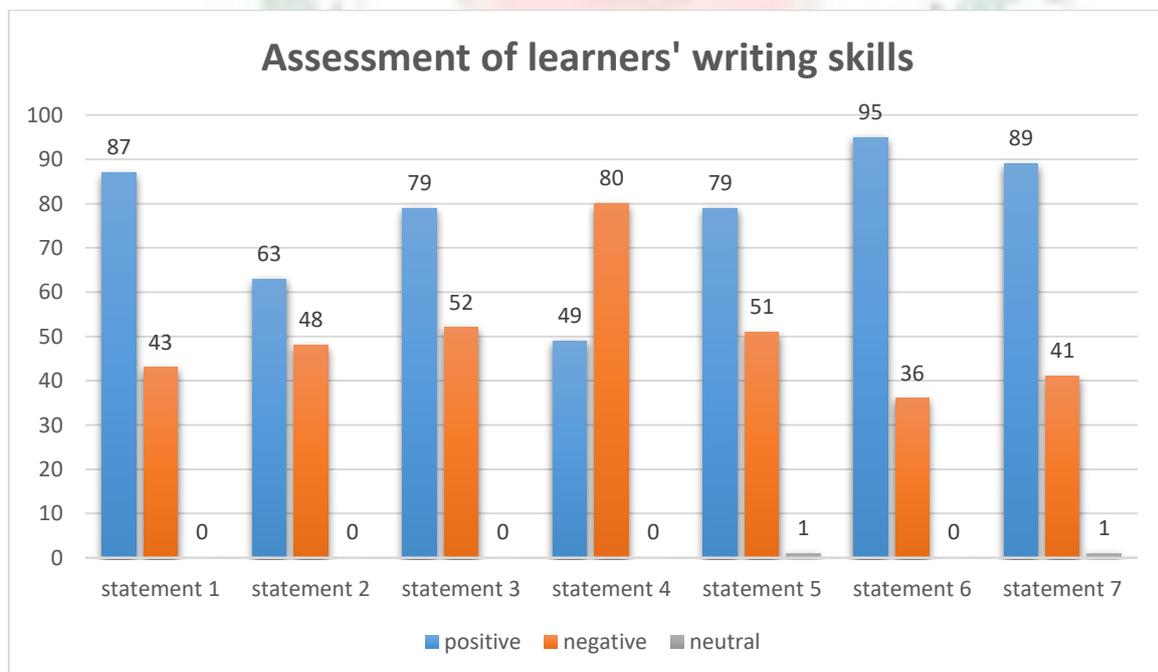
**III/ RESULTS**

**1) Results from the questionnaire to students**

**a) Assessment of learners' writing skills**

The weaknesses of the learners in writing have been identified on the basis of their positive or negative attitude toward the seven statements below. The respondents had to react to 7 statements: **1-**I find it difficult to write in English; **2-** I can write a good topic; **3-** I can write a good paragraph in English; **4-**I can use various syntactic structures in English; **5-** I can write a coherent text; **6-**I can write a good conclusion for an essay; **7-** I can use reading notes in my writing effectively. The results are presented in figure 1

Table1: learners' writing skill



The bar chart shows that the issue of the writing difficulties with Licence students at the English department is a burning one. In fact, 87 respondents acknowledge that they encounter difficulties in writing. They represent 66.4%. 43 of them, representing 32.8%, do not share that view.

63 learners (63.4%) are confident with their ability to write a good topic sentence for a paragraph, while 48 of them (36.6%) do experience difficulties in writing topic sentences.

As for the writing of paragraphs, 79 respondents (60.3%) are confident with their ability to write a good paragraph whereas 52 of them (39.7%) remain pessimistic about their capacity to write out a good paragraph.

Many of the learners encounter syntactic difficulties in English with regard to the fact that 80 respondents (61.1%) recognize that they come across syntactic problems in writing. Only 49 of them (37.4%) think they do not experience such problems.

The cohesive devices are deemed to be mastered by the majority of the students given that 79 of them (60.3%) realize a positive attitude towards their ability to write a coherent text in English. 51 of them (38.9%) still lack the ability to use cohesive devices in writing.

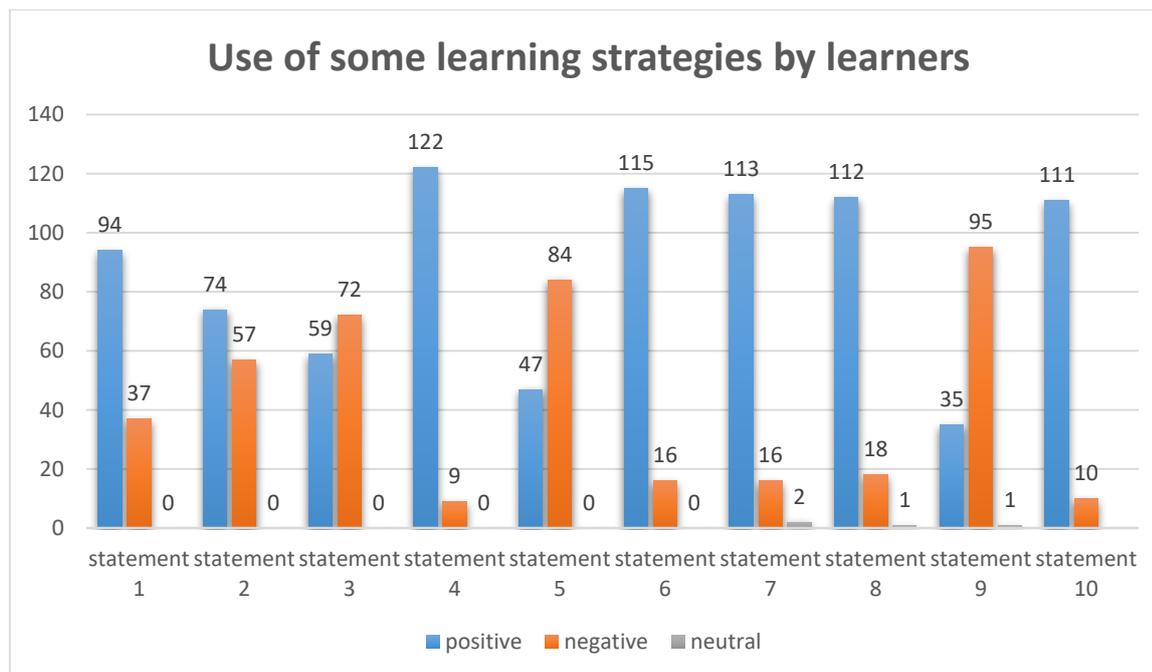
Writing a good conclusion seems to be easy for the learners. In fact, up to 95 of the respondents (70.2%) hold a positive attitude toward their ability to write a good conclusion. Thus, 36 of them (28.8%) are not confident with their ability to write a good conclusion.

The contribution of reading to the improvement of writing skills is positively acknowledged by the great majority of the respondents. This category covers 89 respondents (67.9%). 41 of them (31.3%) hold a different view, while 0.8% were declared neutral.

### **b) Learners' use of writing strategies**

Ten statements were used to collect data on the use of some writing strategies by the learners: **1:** I write frequently in English; **2:** I use a grammar book; **3:** I read native texts; **4:** I read the writing task carefully before I start writing; **5:** I exchange with teachers and peers on the topic; **6:** I write simple sentences to make my ideas clearer; **7:** I encourage myself when writing; **8:** I review the content after writing; **9:** I discuss with teachers after writing; **10:** I always create reading opportunities in English. The statements are presented below, and the pie chart in figure 2 highlights the results related to these statements.

**Table 2: learners' use of writing strategies**



The majority of the respondents assume that they write in English regularly. Up to 94 of the (71.8%) hold a positive attitude toward statement 1. Thus, 37 respondents (28.3%) do not write in English regularly.

The learners who use a grammar book are more than those who do not. In fact, 74 of them (56.6%) hold a positive attitude toward the use of grammar books while 57 of them (43.5%) neglect that use.

Many of the respondent hold a negative attitude toward reading native written texts in English. Only 59 of them (45%) positively reacted to statement 03. Thus 72 of them (54.9%) are unfavorable to this statement.

The informants who do take time to read the writing assignments before starting to write are 122 representing 93.1% while only 09 of them (06.9%) do not take that aspect seriously.

Generally, the respondents are not familiar with the teachers and peers exchange during their writing sessions. In fact, 84 of them (64.62%) hold a negative attitude toward statement 5, while 47 of them (35.9%) state they do exchange with teachers and peers during the writing sessions.

Statement 6 was positively graded by the respondents. In fact, 115 of them (87.8%) use simple sentences to make their ideas clearer. Thus, only 16 persons (12%) do not hold positive attitude toward the use of simple sentences in writing.

The data for this statement show that 113 respondents (86.3%) hold positive attitude toward self encouragement while writing. As such, 16 of them (12.2%) hold a negative attitude toward it, with 1.6% declared neutral.

The results for statement 8 show that many students attach great importance to the recursive process of writing. The positive attitude is illustrated by a percentage of 87.5%. The negative attitude represents 13.8% and 0.8% were declared neutral for this statement.

Many of the learners hold a negative view about discussion with teachers after they have completed their writing task. In fact, 95 of the respondents (72.6%) do not discuss their writings

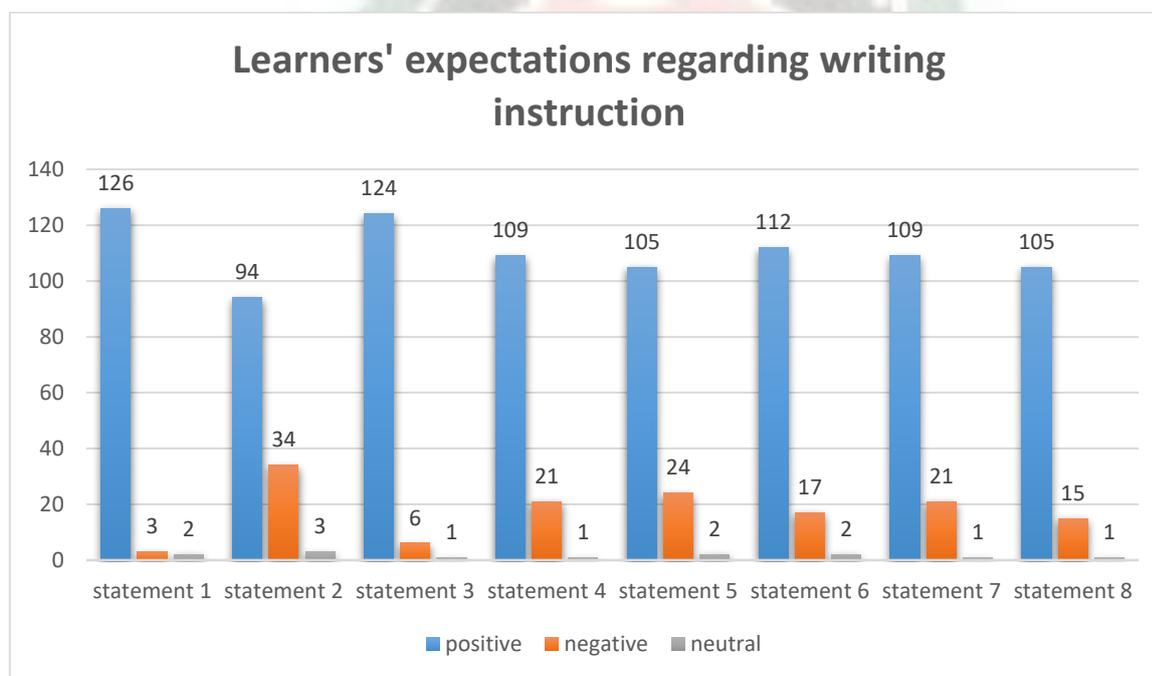
with teachers. Only 35 of them (26.7%) are likely to do so. 0.8% of the respondents were declared neutral for this statement.

111 students (84.7%) state that they always create reading opportunities in English, while 20 of them (15.3%) do not take this for granted.

### c) Learners expectations regarding writing instruction

Eight statements were used to collect data about the students' expectations regarding writing instruction at the English department of UAO. These statements are the followings: **1:** I want to improve my writing skills in English; **2:** I write effectively when the instructor creates a stress-free atmosphere; **3:** Teachers should always underline the errors in my written productions; **4:** Teachers should propose the correct words; **5:** I write better on current topics; **6:** I prefer writing on topics related to my own culture; **7:** Students should be given freedom to write on a topic of their choice; **8:** I prefer essay writing. The results are given in figure 3

**Table 3: learners' expectation**



Almost all the learners are willing to improve their writing skills in English. In fact, the result for statement 1 show that 126 respondents (96.2%) state they want to improve their writing skills. Only a minority (02.3%) hold a negative attitude, with 1.6% declared neutral.

The bar chart shows that 26% of the participants underestimate the role of the atmosphere created by the instructor during the writing course. However, 71.6% of them hold a positive view about it. This statement was not scored by all the respondents. 02% were declared neutral.

For statement 3, the bar chart shows that the correction of the students' written productions is highly criticized. Only 06 of them (04.6%) posit that it is not necessary that teachers underline the errors while correcting students' written productions. Conversely, 94.7% of them would like teachers to underline the errors in the learners' writings. Only one respondent (0.8%) did not score this statement.

The results for statement 4 show that more than the average of the participants prefer that the marker, while underlining errors, proposes the correct words or expressions. 109 of them (83.2%) hold that view while 21 participants (16%) hold the contrary view.

Results from the bar chart show that learners are mostly interested in writing on topical issues. In fact, only 24 participants (18.3%) do not think current topics can rise any motivation in writing. However, 105 of them (80.1% are more motivated when they write on a topical issue. For them, this can help corroborate much more ideas on the theme. 01.6% was neutral.

As shown in the bar chart, most of the time, participants prefer writing on topics related to their own culture rather than to that of the target language. About 85.5% of them favor the view of writing on topics relating to their own culture. Only 13% holds an opposite view.

Results from the bar chart state that 83.2% of the respondents write effectively on topics they have chosen themselves. Only 16.1% hold an opposite view. 0.8% was neutral.

Based on the results from the bar chart, statement 8 has been scored by all the participants. 80.1% of them hold a positive view toward essay writing while only 18% of them do not favor essay writing as a source of motivation in writing.

## **2) Results from the questionnaire to teachers**

From the results of the data collected with the questionnaire to teachers, different problems have been identified as far as the issue of writing is concerned with “Licence” students at the English department. Generally, these problems appear at different levels such as the writing course objectives, course content, and ways of testing the understanding of the course.

At the level of course objective, it appears that teachers in charge of the writing courses hold different objectives in their writing instruction. That is, the objective of the writing course differs from one teacher to another while learners are submitted to a single academic exam. Moreover, none of the respondent teachers specified the objective of the writing course within the bounds of CLT approach.

The problem with the content of the course is due to the fact that, most of the time, the objectives of the course set by teachers differ from what they say they teach during writing courses. Therefore, this creates a gap between the target of the course and its actual instruction. It poses a problem of alignment between the content of the writing course and evaluation procedure. What they teach is not always what they test. In addition to those discrepancies, other problems are at stake. These problems are related to the motivational aspect of the learners. It seems that the teaching practices, during the writing courses, are not likely to motivate the learners to write effectively in English. In fact, all the respondents, except one of them, ignore the role of learners in the choice of the writing topic. Teachers are mostly unable to create a stress-free atmosphere during the writing activities in order help overcome their psychological obstacles as much as possible.

On the whole, the suggestions made by the respondent teachers with regard to the improvement of “Licence” students’ writing skills clearly show the existence of different problems that need remediation. As can be seen, the information provided by teachers through the qualitative study comes as a way to attest the provided information by learners in the quantitative study.

#### **IV/ DISCUSSION OF THE FINDINGS**

Though the findings of this research about the difficulties experienced by learners in writing do not strictly differ from those of previous researches, some differences are observed. Unlike these researches, the study shows that learners are not only aware of their difficulties in writing, but also show their willingness to solve the problem.

Naturally, Writing seems to be difficult for language learners as acknowledged by Kroll (1990) when she argues that: “becoming a writer is a complex and ongoing process, and becoming a writing teacher is no less complex”. One of the main difficulties observed with learners as reported by the findings of this study is related to the linguistic aspect of the language. It has been found that learners experience linguistic problems such as building grammatically correct sentences. This can be related to Rorschach (1986)’s view according to which learners are less performant in essay writing because of the fear to commit errors. Meanwhile, the view of writing as accuracy-based is not shared by Krashen (1984) who posits that grammar instruction is not decisive in helping students write. According to him, reading is more valuable than grammar instruction. In the light of the CLT approach fluency deserves much more emphasis than accuracy in writing.

The findings also show that learners encounter rhetorical problems in writing. That is, the difficulty to organize syntactic units into larger patterns. This means that learners experience difficulties in writing language units beyond the sentence level. This aspect constitutes a burning issue in writing as advocated by Sylva (1990, 10) who views writing as basically a matter of arrangement, of fitting sentences and paragraphs into prescribed patterns. Hucking (2005) came to the conclusion that second-language writers experience difficulties in establishing a relation between their written texts and both textual and contextual factors. Besides, the findings of this study do shape in Martine (2016)’s view According to which the learners’ difficulties in writing were partly due to the psychological obstacles such as fear, anxiety, and lack of motivation.

Based on teachers’ reactions, the findings of the present study showed that the writing courses at the English department are based on the product approach to teaching writing. More importance is given to the writing outcome rather than to the writing process. This does contradict the principles of the CLT approach which emphasizes the process approach to language teaching and learning. As Likaj (2015) suggests, CLT approach to teaching writing should be privileged in order to foster EFL learners’ writing ability. To this end, Shaughnessy (1977) prioritizes the process approach to writing stating that “instruction in writing must begin with the more fundamental process whereby writers get their thoughts in the first place and then get them underway”.

As reported by the findings of the study, “Licence” students lack relevant learning opportunities in order to improve their writing skills in English as a foreign language. First, learners do not perform regularly in writing. This does not certainly correspond to Krashen’s view about practice of writing in the improvement of writing skills. As he posits: “practice in writing is related to improvement in writing”. Therefore, he explains the correlation between amount of practice writing and writing quality. In this perspective, the more a learner writes in the target language, the better he improves the quality of his writing. “voluntary pleasure reading contributes to the development of writing ability; it is a more important factor than writing frequency in improving writing” (Krashen, 1984).

The assessment procedure used at the English department does not permit to check on their knowledge in the use of writing strategies. Only summative evaluations are done for academic purposes. No corrective feedback is given to the learners. However, Beuningen

(2010) lays the stress on the corrective feedback methodologies and types of writing as key aspects to be emphasized in the development of writing skills.

## **CONCLUSION**

The results of this research have confirmed the necessity to frame the teaching and learning of writing within the bounds of communicative language teaching approach. In fact, teaching communicative writing strategies to Learners at the English department is essential in upgrading the learners' writing ability in English as a foreign language. Different theories of learning have emphasized that learners' writing skills can be improved through the teaching of communicative writing strategies in the EFL classroom. It has been argued that this view of learning and teaching writing ought to be actually implemented in the syllabus designing of the Ivorian university writing courses.

The findings of the study showed that learners experience various difficulties in writing. The experienced difficulties are related to linguistic problems (grammar), rhetorical difficulties (text patterns), mechanical difficulties (words spelling), and discursive difficulties. It was found that even if the identification of the learning needs and subjective needs of the learners could not totally eradicate the difficulties inherent to the acquisition of writing skills in general, it could at least improve the communicative competence of the learners in writing.

It also appears that the highly expressed objective needs are related to the teaching of writing taking into account both form and content. The learning needs that are identified showed that learners should be taught communicative writing strategies; encouraged to read a lot in the target language, and regularly write in English. As for the subjective needs, the highly expressed needs are related to the use of an efficient testing approach through experimenting achievement tests. The corrective feedback for the learners' written productions and the topicality of the themes also require particular attention.

The present study has failed to extend its analysis to the demographic factors (i.e., age, gender) of the respondents. It has also overlooked taking into account all the levels at the English department. Neither all the teachers nor all the students at the English department have been included in the sample, as it is a case study.

The findings of this research hold our conclusion that the communicative approaches to language teaching are not well implemented in writing instruction at the English department of AOU. And in the same veins, we consider that if writing teachers do not acquire sufficient and applicable knowledge about communicative based teaching, it would be a sheer dream to expect them to apply communicative strategies in their writing classes. This takes us to the conclusion CLT is still superficially implemented in the Ivorian Universities.

## REFERENCES

- Kouassi, J. (2010), *Évaluation et didactique de l'Anglais, Langue Etrangère : les fondements d'une véritable union*. Livre inédit. Côte d'Ivoire, Université d'Abidjan, 103 PP.
- Krashen, S. D. (1984). *Writing: research theory and application*. Oxford: Pergamon.
- Sylva, T. (1994). *Second Language Composition Instructions: Development, issues, and Directions in ESL*. In B. Kroll, *Second Language Writing: Research Insights for the classroom*. Cambridge University Press.
- White, R. V. (1987). *Approaches to writing*. In (M. H. Richard, Ed) *University of Hawaii at Monoa: Newbury house publisher*.
- White, R. V. (1980). *Teaching written English*. Practical Language Teaching.
- Dahigo, G. H. A, (2017), *Teacher mindset and learner's performance at English essay writing tests in Côte d'Ivoire: a case study of Lycée Moderne Nimbo Bouaké*. Mbongui, *Revue pluridisciplinaire de Recherche*. N° 17, Congo : Université Marien Ngouabi, ENA Pp. 27 – 38.
- Dahigo, G. H. A (2016). *L'enseignement de l'Anglais à l'Université et les offres d'emploi en Côte d'Ivoire : le cas de l'Anglais Juridique en Côte d'Ivoire*. Gest et voix, N° 23, Benin : Université d'Abomey-Calavi, Pp. 418 – 424.
- Dahigo, G. H. A., (2012). *Extensive Reading and language Acquisition: A three-month Experiment with learners of English as a foreign Language at Collège St Jean Bosco in Côte d'Ivoire*. Vol 4, Togo: Université de Lomé, Pp. 207-216.
- Grossman, D. (2009, January). *Process Approach to writing*. Centre for English Language studies, P. 22.
- Kouassi, J. (2015). *L'Anglais Langue Etrangère en Côte d'Ivoire. Quel Espace Universitaire pour un Apprentissage efficace dans un context de Multilinguisme*. Université de Cocody-Abidjan, Côte d'Ivoire.
- Oluwadiya, A. (1992, October). *Some prewriting techniques for student writers*. English Teaching forum, 30 (4).
- Bamba, Massiata. (2012), *Seeking effective approaches to teaching Large AFL classes in the Ivory Coast*, Indiana University, (Unpublished).
- Dornyei, Z. (2007), *Research Methods in Applied Linguistics: Qualitative, quantitative and mixed Methodologies*, Oxford University Press.
- N'da Paul, (2002), *Méthodologie de le Recherche : De la problématique à la discussion des résultats*, Edition Universitaires de Côte d'Ivoire.

## **ENCOURAGING IVORIAN PRE AND IN- SERVICE ENGLISH TEACHERS IN THE TEACHING PRACTICE OF INTEGRATED SKILLS**

GNAHORE Zaddy Firmin  
Ecole Normale Supérieure d'Abidjan  
Email: zaddy\_gnahore @yahoo.fr  
Tel: 59946870 / 41272836

### **ABSTRACT**

This study aims at investigating secondary school English teachers in order to find answers to the insufficiency of the practice of integrated skills in Ivorian classrooms. The interviews revealed that teachers skip this lesson type for three main reasons: They find it time consuming, its teaching materials are seen to be too expensive and not easy to get, it is hard to conduct because of the number of students in the classrooms. Therefore, I suggest that a special stress be put on integrated skills in both the pre-service and the in-service teacher trainings. In addition, I propose one example of an integrated skills lesson to encourage and inspire both the trainees and the in -service teachers.

**Key expressions:** Macro skill, integration of skills, content-based integrated skills, task-based integrated skills, real life communication.

### **RESUMÉ**

Cette étude a pour but de mener une recherche sur les professeurs d'anglais du secondaire en vue de trouver des réponses à l'insuffisance de pratique de l'intégration des habiletés langagières dans les classes ivoiriennes. Les entretiens ont révélé que les enseignants évitent ce type de leçon pour trois principales raisons : ils estiment que cela leur prend énormément de temps ; ils trouvent ses supports didactiques coûteux et difficile à apprêter ; il est difficile de conduire ce genre d'habiletés à cause des effectifs pléthoriques dans les classes. Par conséquent, nous avons suggéré qu'un accent spécial soit mis sur l'intégration des habiletés langagières dans la formation tant initiale que continue des enseignants. De plus, nous avons proposé un exemple de leçon intégrant les quatre habiletés en guise d'encouragement et de source d'inspiration à la fois pour les stagiaires et les enseignants sur le terrain

**Expressions clés :** Macro habileté, intégration des habiletés, intégration des habiletés basée sur le contenu, intégration des habiletés basée sur les tâches, communication dans la vie réelle.

## **Introduction**

Four main macro skills are used for the teaching of English. They are: listening, speaking, reading and writing. A fifth skill often used is the integration of the four skills also known as integrated skills lesson. Akram and Malick (2010), Mekheimer and Aldosari (2013) have addressed the issue of integrated skills in terms of its indispensability, its suitability and its effectiveness for teaching EFL. In context, no study has been done on this issue. At the Ecole Normale Supérieure of Abidjan where I am teaching as a pre-service teachers trainer, the student teachers are trained to teach with the four macro skills as well as the integrated skills. Yet, once on the ground, teachers seldom teach with the integration of skills. For the past four years, none of the 400 student teachers we have trained has ever taught, using the integration of skills, for their inspection lessons. Their 50 counselors have strongly recommended them not to take risks to teach this type of lessons. However, considering the potential benefits of integrated skills, the main concern is as follows: what makes teachers reject this skill? This question calls the following secondary questions: what are the benefits of integrated skills? What are the difficulties inherent to this skill? In which way can they be overcome? In order to answer these questions, some secondary school English in service- teachers as well as student teachers will be interviewed.

## **I- LITERATURE REVIEW**

### **1.1. Segregated skills**

The traditional way of teaching language skills is to deal with them discretely, that is, teaching one skill at a time. This practice is known as segregated-skills approach (Su 2007 in Oxford (2001)). The supporters (Peregoy and Boyle 2001) of this approach are convinced that to learn a language, the students need to master the strategies that they employ to improve their language acquisition. Consequently, they recommend classes to be presented in terms of skill-linked strategies, such as listening, speaking, reading and writing strategies. As Oxford (2001) notes, segregated teaching emanates from the philosophy that sees successful second language learning as a process departing from content learning.

### **1.2. Integrated skills**

However, learning based on the studies of Mohan (1986), Yuan & Oxford (2002), Mekheimer and Aldosari (2013) mentions that this philosophy is very much backed up by the traditional ESL/EFL methodology and curriculum provisioning. For instance, Abdrabo (2014) notes that when adopting this approach in language learning settings, L2 instructors stress skill orientation and memorization where they pay a great deal of attention to specific skills instruction such as reading and writing, listening and speaking, and tend to provide class activities that focus on word decoding, phonetic identification and grammar drills. He concludes that adopting the segregated skills approach in language learning classroom, significantly, participates in isolating the four language components from their use in communicative and authentic contexts. This position is also supported by Chen (2002), who emphasizes that the segregated approach leads learners to identify a large number of individual words, idioms and grammatical structures to enhance their language competence other than the use the language for real communicative purposes. In addition, according to Su (2003), the segregated skill approach limits students' motivation and interest in learning.

Furthermore, Su (2003) asserts that, it is impossible to teach reading without the extensive use of writing. Reflecting on the same issue, Oxford (2002), underlines that even if it were possible to fully develop one or two skills in the absence of all the others, such an approach would not ensure adequate preparation for later success in academic communication career-related language use, or everyday interaction in the language.

The integrated skills approach is the use of all the language skills or at least two in a lesson. Oxford (2001) distinguishes two types of integrated skill instruction: content based language instruction, with the emphasis laid on learning content through language, and task-based instructions which consist in doing tasks that require communicative language use.

Whether it is content or task-based, the integrated skill approach is credited with many advantages. Four main ones are pointed out by Oxford (2001). Firstly, she asserts that it exposes English to authentic language and challenges them to interact naturally in the language. Secondly, she mentions that with this approach, English is not rather a mere object of academic interest not simply a key to passing an examination; instead, it becomes a real means of interaction and sharing among people. Thirdly, she notes that this approach allows teachers to track student's progress in multiple skills at the same time. Fourthly, she stresses that this approach can be highly motivating to students of all age backgrounds.

The encouragement to teach integrated skills in language classrooms is pertinent. First, it goes in line with the teaching of English in Côte d'Ivoire. Second, in real life, communication is not a focus on one language skill, but on more than one, sometimes on the four at the same time.

## **II- THEORETICAL FRAMEWORK**

This study is enrooted in the theory of situated cognition, which suggests that knowledge is situated in an activity bound to social, cultural and physical contexts. Seen as proponents, Lave and Wenger (1991) describe learning as an integral part of generative social practice in the lived-in world. This means that learning is successful and very effective if it happens in a situation whereby the learner can learn all the complexities of the discipline. An example of such a situation can be a context of immersion where a potential language learner faces any kind of communication situation. Integrating the four skills in language teaching fits in this theoretical register in the sense that it is a reproduction of what happens in real life, that is, a communication whereby all the language skills are used at the same time.

## **III- METHODOLOGY**

### **3.1. Variables of the study**

My intention in this study was to reflect on the difficulties inherent to the teaching of integrated skills in order to make some proposals that can encourage trainees and in service teachers to adopt this teaching and learning practice. Thus, the study was mainly concerned with only one variable, the difficulties inherent to the teaching of integrated skills because talking about encouragement supposes the existence of difficulties.

### **3.2. Data collection approach**

In order to bring some answers to the questions asked, I used both a qualitative and quantitative approach. For more authentic and valid data, I first, wanted the teachers to freely express themselves on the issue in question, second, the analysis of the textbooks and record books, and third, the number of subjects I interviewed and observed, showed me the need of the use of integrated skills lessons in secondary schools in Ivory Coast.

The interview guide was a structured one. It consisted of three main questions: How often do you teach integrated skills lessons? What are the difficulties inherent to this practice? How can those difficulties be overcome?

The analysis of the textbooks which are currently used and traces from records books focused on three points: Which skills are recommended by the textbooks. Are Integrated lessons ever mentioned in them? What are the suggestions from the teacher's book? The answers of the

subjects and the data collected from the last two sources raised other questions that allowed to get the specific information

### **3.3. The sampling**

The research was conducted on a period of two years. That is to say, during four academic years, from 2015 to 2019. For this period, the population consisted of pre service teachers who were completing their practicum and in service teachers who were playing the roles of advisers for these trainees. For the first year, I dealt with 8 “Professeurs de Lycées” or PL and 102 “Professeurs de Collèges” or PC and 58 advisers. For the second year, I had to cope with 45 PL and 103 PC and 70 advisers. The third year I insisted that our teaching should focus on the integration of the four skills as remedial work so that both trainees and advisers could become conversant with this given skill

The first two years, from 2015 up 2017, there were 128 trainees’ advisers, but as the number of the trainees increased, their number of their advisers increased as well, up to 250 from 2017 up to 2019 (see table 1, page 4). All of them were certified government’s secondary school English teachers. Each of them has at least 10 years of experience in teaching practice in real classroom situations. In addition to that, they were all selected on the basis of their common pre-service training at the teacher training college. Consequently, they must have been exposed to the basics of the integrated skills lesson type. Furthermore, they were the advisers of trainees for their practicum. Therefore, their daily practice, their record books, their advice should give evidence of the language skills they were interested in and they recommended their trainees to use

The first two years, from 2015 up 2017, there were 53 PL and the 205 PC who represented the target population. From 2017 up to 2019, there were 141 PL and 478 PC (see table 1 page 4). This whole population consisted of trainees from the Ecole Normale Supérieure. They were completing their practicum in 10 secondary schools in the capital city Abidjan and 32 schools which are up country (see table 2 page 6). I looked at the final lesson master plans, worksheets and the dissertations of the PL candidates. Each PL student presented two lessons. One for the first cycle and the second for the second cycle: For the PC students, I only looked at one final lesson master plans, and worksheets. Each PC candidate taught only one lesson. None of (them was required to write a dissertation and present it. These written documents revealed the frequency of the skills (see table 3 page7).

**Table 1: The target population**

| Year      | Number of trainees for the pre-service training practicum | Number of trainee advisers for the pre-service training practicum |
|-----------|---|---|
| 2015-2016 | 8 PL  | 8   |
|           | 102 PC  | 50  |
| 2016-2017 | 45 PL   | 20  |
|           | 103 PC  | 50  |
| 2017-2018 | 100 PL  | 30  |
|           | 353 PC  | 150   |
| 2018-2019 | 41 PL   | 20  |
|           | 128 PC  | 50  |

### **3.4. Data treatment procedure**

For the treatment of the data, I used both a qualitative approach, which consisted in the content analysis of the answers given by the interviewees, and the quantitative procedure to point out the frequency and the importance of the integration of the four skills.

## **IV- DATA ANALYSIS, INTERPRETATION AND DISCUSSION OF THE RESULTS**

### **4.1. Presentation and analysis of the results**

#### **4.1.1. Qualitative aspect**

For the first question, two categories of answers were obtained. One group made of the pre-service teachers, answered that they were taught an integrated skills lesson before but, they are not eager to use it. As a justification, the alleged reason is that, they did not grasp all the aspects. The second group, made of in service teachers; said they seldom teach this lesson type because it is not easy.

When it came to the difficulties inherent to this practice, four main elements were retained from the answers of both groups. The first is related to time. For them, a lesson of integrated skills supposes a sufficient time of practice of each of the macro skills being taught, whereas the time allotted for one lesson is between 50 and 55 minutes. So, when they think about the impossibility to finish a lesson within the prescribed time, and mainly the challenge of finishing the school program in time, they simply skip the integration of the four skills that they find very complex and time consuming. The second difficulty is related to the materials of instruction. The interviewees think that for the teaching of an integrated skills lesson, one must prepare the teaching materials for each of the macro skills in use. They assume that the availability of some of the materials (tape, overhead projectors, worksheets etc.) is sometimes very difficult, and when they have them, they are sometimes expensive for them.

In addition, they point at the time and the energy it takes them to prepare such a “complex” lesson type. The third difficulty evoked is the problem of classroom management because of the number of the students. Indeed, the interviewed teachers explained that in order to help each student benefit from the lessons and acquire each of the skills in use, they need to involve all the students. However, because of their great numbers in the classrooms, they are unable to do it. They insist that even when it comes to dividing the classroom into groups, there are still many groups. As an example, one of the interviewees reports that a classroom of 100 students divided by 4 will give 25 groups of four students. Consequently, the students find a good opportunity to speak French and discuss other issues rather than what is being taught. As they answered the third question, they suggest an increase of the time allotted to the teaching of an integrated skills lesson. In addition, they plead for a decrease of the number of students in the classrooms. Finally, they think that they need to be trained again on this lesson type.

#### 4.1.2. Quantitative aspect

As far as the frequency is concerned, I made sure that the data is not affected by the environment in which the lessons and dissertations were designed, the level of the pre-service teachers, the experience of their advisers who are in-service teachers. To achieve this objective, I addressed my questionnaire to my population in 10 schools in the capital city and 32 schools up country as shown by table 2 and the map that follows it:

**Table 2: Origin of the data**

| Years     | SCHOOLS IN THE CAPITAL CITY                  | SCHOOLS UP COUNTRY                |
|-----------|--|-----------------------------------|
| 2015-2019 | 1. Lycée Municipal Jeunes Filles de Yopougon | 1. Lycée Jeunes Filles de BOUAKE  |
|           | 2. Lycée Jeunes Filles de Bingerville        | 2. Lycée Moderne DJIBO BOUAKE     |
|           | 3. Lycée Moderne de Cocody                   | 3. Lycée Moderne NIMBO BOUAKE     |
|           | 4. EMPT de Bingerville                       | 4. L M Lycée Moderne FHB KORHOGO  |
|           | 5. Lycée Municipal d'Angré                   | 5. Lycée Moderne FERKE            |
|           | 6. Lycée Moderne de Garçons de Bingerville   | 6. Collège Moderne BESSIO DABOU   |
|           | 7. Lycée Municipal SIMONE. EHIVET GBAGBO     | 7. Lycée Moderne AKPA G. DABOU    |
|           | 8. Lycée Municipal d'Abobo                   | 8. Lycée Municipal de JACQUEVILLE |
|           | 9. Lycée Municipal DJEDJI AMONDI ADJAME      | 9. Lycée Moderne 1 DAOUKRO        |
|           | 10. Etablissement d'Application JEAN PIAGET  | 10. Lycée Moderne BONGOUANOU      |
|           | 11. Lycée Moderne ABENGOUROU                 |                                   |
|           | 12. Lycée Moderne ADZOPE                     |                                   |
|           | 13. Lycée Moderne TANDA                      |                                   |
|           | 14. Lycée Moderne AGBOVILLE                  |                                   |
|           | 15. Lycée Moderne Lycée Moderne 1 SOUBRE     |                                   |
|           | 16. Lycée Moderne 2 SOUBRE                   |                                   |
|           | 17. Lycée Moderne 1 GAGNOA                   |                                   |
|           | 18. Lycée Moderne 2 GAGNOA                   |                                   |
|           | 19. Lycée Moderne 1 DIVO                     |                                   |
|           | 20. Lycée Moderne 2 DIVO                     |                                   |
|           | 21. Collège Moderne OGOUDOU                  |                                   |
|           | 22. Lycée Moderne 1 MAN                      |                                   |
|           | 23. Lycée Moderne DUEKOUÉ                    |                                   |
|           | 24. Lycée Moderne 2 DALOA                    |                                   |
|           | 25. Lycée Moderne 4 DALOA                    |                                   |
|           | 26. Lycée Moderne KHALIL DALOA               |                                   |
|           | 27. Lycée Moderne BONOUA                     |                                   |
|           | 28. Lycée Moderne BASSAM                     |                                   |
|           | 29. Lycée Moderne MAMIE ADJOUA Yamoussoukro  |                                   |
|           | 30. Lycée MIXTE YAKRO                        |                                   |
|           | 31. Lycée Moderne TOUMODI                    |                                   |
|           | 32. Lycée Moderne. BOUAFLE                   |                                   |

The following map, with its red stars, shows the reader that the trainees from the Ecole Normale Supérieure are posted all over the whole country.

Map: Position of the trainees from the Ecole Normale Supérieure d'Abidjan ★



The result, I came up with, is summarized in the following two tables. First, for those who are keen on counting, table 3 tells the number of the types of lessons

**Table 3: Number of the types of lessons**

| Year      | Number of trainees for the pre-service training | Reading | Writing | Listening | Speaking | Integrated Skills | Not skill oriented |
|-----------|---|---------|---------|-----------|----------|-------------------|--------------------|
| 2015-2016 | Final lessons and Dissertations                 |         |         |           |          |                   |                    |
|           | 8 PL  | 03      | 01      | 02        | 01       | 01                | 00                 |
|           | Final lessons first cycle                       |         |         |           |          |                   |                    |
|           | 8 PL  | 05      | 01      | 01        | 01       | 00                | 00                 |
| 2016-2017 | Final lessons second cycle                      |         |         |           |          |                   |                    |
|           | 8 PL  | 03      | 02      | 02        | 01       | 00                | 00                 |
|           | Dissertations                                   |         |         |           |          |                   |                    |
|           | 102 PC  | 57      | 26      | 08        | 08       | 03                | 00                 |
| 2016-2017 | Final lessons                                   |         |         |           |          |                   |                    |
|           | 45 PL   | 20      | 15      | 03        | 07       | 00                | 00                 |
|           | Final lessons first cycle                       |         |         |           |          |                   |                    |
|           | 45 PL   | 25      | 10      | 04        | 06       | 00                | 00                 |
| 2017-2018 | Final lessons second cycle                      |         |         |           |          |                   |                    |
|           | 45 PL   | 17      | 08      | 04        | 06       | 02                | 08                 |
|           | Dissertations                                   |         |         |           |          |                   |                    |
|           | 103 PC  | 60      | 27      | 05        | 10       | 01                | 00                 |
| 2017-2018 | Final lessons                                   |         |         |           |          |                   |                    |
|           | 100 PL  | 42      | 18      | 10        | 12       | 08                | 00                 |
|           | Final lessons first cycle                       |         |         |           |          |                   |                    |
|           | 100 PL  | 43      | 27      | 12        | 12       | 06                | 00                 |
| 2017-2018 | Final lessons second cycle                      |         |         |           |          |                   |                    |
|           | 100 PL  | 60      | 26      | 04        | 06       | 00                | 04                 |

|           |                            |     |    |    |    |    |    |
|-----------|----------------------------|-----|----|----|----|----|----|
|           | Dissertations              |     |    |    |    |    |    |
|           | 353 PC                     | 299 | 36 | 10 | 10 | 04 | 00 |
|           | Final lessons              |     |    |    |    |    |    |
| 2018-2019 | 41 PL                      | 25  | 08 | 04 | 03 | 00 | 00 |
|           | Final lessons first cycle  |     |    |    |    |    |    |
|           | 41 PL                      | 25  | 08 | 04 | 03 | 00 | 00 |
|           | Final lessons second cycle |     |    |    |    |    |    |
|           | 41 PL                      | 24  | 07 | 04 | 04 | 00 | 02 |
|           | Dissertations              |     |    |    |    |    |    |
|           | 128 PC                     | 100 | 17 | 05 | 05 | 01 | 00 |
|           | Final lessons              |     |    |    |    |    |    |

For those who are interested in percentages, table 4 tells the frequency of the types of lessons

**Table 4: Frequency of the types of lessons in percentage**

| Year      | Number of trainees for the pre-service training | Reading | Writing | Listening | Speaking | Integrated Skills | Not skill oriented |
|-----------|---|---------|---------|-----------|----------|-------------------|--------------------|
|           | Final lessons and Dissertations                 |         |         |           |          |                   |                    |
| 2015-2016 | 8 PL  | 37.5    | 12.5    | 25.00     | 12.5     | 12.5              | 0                  |
|           | Final lessons first cycle                       |         |         |           |          |                   |                    |
|           | 8 PL  | 62.5    | 12.5    | 12.5      | 12.5     | 0                 | 0                  |
|           | Final lessons second cycle                      |         |         |           |          |                   |                    |
|           | 8 PL  | 37.5    | 25      | 25        | 12.5     | 0                 | 0                  |
|           | Dissertations                                   |         |         |           |          |                   |                    |
|           | 102 PC  | 55.88   | 25.49   | 7.84      | 7.84     | 2.94              | 0                  |
|           | Final lessons                                   |         |         |           |          |                   |                    |
|           | 45 PL   | 44.44   | 15      | 3         | 7        | 0                 | 0                  |

|           |                            |       |       |       |       |       |    |
|-----------|----------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|----|
| 2016-2017 | Final lessons first cycle  |       |       |       |       |       |    |
|           | 45 PL                      | 55.55 | 10    | 4     | 6     | 0     | 0  |
|           | Final lessons second cycle |       |       |       |       |       |    |
|           | 45 PL                      | 37.77 | 8     | 4     | 6     | 2     | 8  |
|           | Dissertations              |       |       |       |       |       |    |
|           | 103 PC                     | 58.25 | 27    | 5     | 10    | 1     | 0  |
| 2017-2018 | Final lessons              |       |       |       |       |       |    |
|           | 100 PL                     | 42    | 18    | 10    | 12    | 08    | 00 |
|           | Final lessons first cycle  |       |       |       |       |       |    |
|           | 100 PL                     | 43    | 27    | 12    | 12    | 06    | 00 |
|           | Final lessons second cycle |       |       |       |       |       |    |
|           | 100 PL                     | 60    | 26    | 04    | 06    | 00    | 04 |
|           | Dissertations              |       |       |       |       |       |    |
|           | 353 PC                     | 84.70 | 10.19 | 2.83  | 2.83  | 01.13 | 00 |
| 2018-2019 | Final lessons              |       |       |       |       |       |    |
|           | 41 PL                      | 60.97 | 19.51 | 9.75  | 7.51  | 00    | 00 |
|           | Final lessons first cycle  |       |       |       |       |       |    |
|           | 41 PL                      | 60.97 | 08    | 9.75  | 7.51  | 00    | 00 |
|           | Final lessons second cycle |       |       |       |       |       |    |
|           | 41 PL                      | 88.53 | 17.07 | 9.75  | 9.75  | 00    | 02 |
|           | Dissertations              |       |       |       |       |       |    |
|           | 128 PC                     | 78.12 | 13.28 | 03.90 | 03.90 | 0.78  | 00 |
|           | Final lessons              |       |       |       |       |       |    |

## 4.2. Interpretation

### 4.2.1. Integrated skills: a lesson type classified as time consuming

The first alleged difficulty that hinders the teachers from teaching integrated skills lessons is the insufficiency of time for the achievement of the goals set for the lessons. This is

not relevant as reason for putting aside this lesson type. Indeed, every teacher is the master of whatever he carries along in his classroom. Therefore, the choice of the content of the lesson and the activities to be accomplished is done according to the time allotted and to the objectives and the goal to be achieved within this time.

#### **4.2.2. Integrated skills: a lesson type that calls for very demanding materials.**

According to the interviewed teachers, the second difficulty inherent to the teaching of integrated skills is the hardness to obtain the teaching materials. Generally, teachers think of far-fetched and expensive materials whereas they are surrounded by simpler and cheaper ones. In case the choice is absolutely an expensive material, it can still be purchased if many willing teachers put some means together. From this reflection, the question of materials pertinent for the abandonment of the integrated skills lesson type.

#### **4.2.3. Integrated skills lesson hard to conduct in overcrowded classroom**

The third difficulty suggested by the interviewed teachers is the management of overcrowded classrooms. Concerning this issue, the teachers are partly right in the sense that all the learners in a classroom must effectively be involved. More precisely, with the teaching approach of Competency Based Language Teaching (CBLT) which is currently in use in Côte d'Ivoire, the instruction needs to be individualized as suggested by Auerback (1986). With an overcrowded classroom, it is very difficult, sometimes impossible to give the floor to each of the students. However, to be realistic and avoid dreaming, utopically, of a decrease in the class sizes, teachers should rather reflect on ways and alternatives to accomplish the challenge of teaching effectively integrated skills lessons in overcrowded classrooms.

#### **4.2.4. Frequency**

The table of frequency backs up my finding about the qualitative comments uttered by both by the pre-service and in-service teachers. As one scrutinizes that given table, it is quite clear that the integrated skill lesson is the lesson type which is the least practiced. Reading comes as the top of the list, Writing comes in the second position. Speaking is the third and Listening comes as the fourth, and, of course, Integration of the four skills comes in the sixth position.

### **4.3. Remarks and evaluation of a sample of an integrated skills lesson**

#### **4.3.1. Remarks**

The remarks are twofold. Firstly, the answers of the teachers interviewed show that they don't know what the integration of the four skills is. Their own quest for training is a proof of this absence of knowledge. Secondly, there is a general problem of lesson planning and classroom management. Therefore, on the basis of the theoretical framework of this study and taking into account the benefits of integrated skills lessons, I suggest that teachers be trained on the implementation of an integrated skills lesson. This can be done by senior advisors and inspectors. But, for the next trainings of pre-service teachers, a special stress needs to be put on the issue of integrated skills. Concerning the lesson preparation and classroom management teachers are encouraged to learn for their own development. As an encouragement to teachers, the following example of a 55 minutes lesson integrating the four language skills with accessible materials.

#### 4.3.2. Evaluation of an integrated skills lesson

As one is designing an integrated skills lesson, he or she should work against an evaluation checklist inspired by the seven key criteria recommended by Nunan (1989), which is summarized in the following grid:

**Table 5: Evaluation checklist**

1. If you are planning an integrated skills lesson, make sure that the following 7 elements appear in your work
2. If one of the criteria is answered “no”, you should work for further improvement of your lesson.

| EVALUATION CHECKLIST                  | YES | NO |
|---------------------------------------|-----|----|
| <b>OF AN INTEGRATED SKILLS LESSON</b> |     |    |

1. **Authenticity**
2. **Continuity**
3. **Real world focus**
4. **Language focus**
5. **Learning Focus**
6. **Language practice**
7. **Problem solving**

A close look at the tasks and activities, of this example lesson, reveals that they fulfill the criteria of an integrated lesson. In other words, they show what Nunan (1989, p.30) calls “authenticity, task continuity, real world focus, language focus, language practice, language practice and problem solving.

##### 4.3.2.a. Authenticity

The example given by Nunan to illustrate his interpretation of “authenticity” is a taped conversation between a waiter and customers in a real restaurant. In task 1, I have tried to do the same thing, not by using a cassette, but by exploiting a picture taken from the local weekly *Ivoire Dimanche* (Lacombe, 1983). It describes a genuine relationship which happens nearly daily, between Ivorian drivers and policemen.

#### **4.3.2.b. Continuity**

All three tasks show continuity because they are all concerned with the same topic of travel, work and corruption. In addition, they move from global comprehension activities to those which require language production and analysis. Furthermore, I should even point out that these aspects overlap in all the tasks.

#### **4.3.2.c. Real world focus**

The content of the picture story, the negotiation of meaning, the fact that I urge the students to write for an audience and introduction of drama are evidence that I allow, as Nunan puts it ‘the in-class rehearsal of real tasks’ and that I set “learners out of class assignment and tasks” Nunan (1989, p.30).

#### **4.3.2.d. Language focus**

The text reconstruction in task two, reveals the interest in the use of language. Learners are encouraged to discover that writing is a cognitive process. They can come to a meaningful passage only if they think of cohesive devices, and coherence. The students have been gradually introduced to this type.

#### **4.3.2.e. Learning Focus**

In all the tasks I got rid of that traditional spoon feeding approach since students are urged to learn by doing. In other words, they will monitor themselves as learners, develop a range of learning strategies which suits them best, and develop skill in self-monitoring and self-evaluation.

#### **4.3.2.f. Language practice**

Although the learners obviously correct each other, my choice goes in favor of fluency instead of boring drilling and monolithic grammar exercises, which involve memorization.

#### **4.3.2.g. Problem solving**

All these activities aim at motivating learners to solve problems and there is no doubt that, with their limited constraints, they facilitate language acquisition.

#### **Summary**

I stress that all the seven criteria, feed in one another. Besides, I write that my example is a set of communicative activities, since it corresponds to Nunan’s definition (1989, p.10) of a communicative task as being “ a piece of classroom work which involves the learners in comprehending, producing and interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.”

#### **4.3.3. Suggestions: Example of an Integrated Lesson on Content Based Approach**

##### **4-3-3.a. The Master Plan of an Integrated Skills Lesson**

Lesson objectives: In the course of the lesson, my students should be able to:

-speak to one another or discuss to find out some meaningful sequencing to mixed up pictures in a picture story. Consequently, they will be involved in listening and speaking activities

- read a jigsaw reading abstract and discuss it with their neighbor or in groups and write it down in the right order. Consequently, they will be involved in listening and speaking activities

-write either the end of the story or fill in speech bubbles and role play the different characters or write a descriptive paragraph for the English Club paper. The emphasis will be on writing or writing and speaking.

In defining the objectives of this lesson we have made sure that, first, we are aware of the time devoted to the lesson and it is during the given period, “in the course of the lesson”, that my objectives should be achieved. Second, we have taken into account the learners-my pupils- as the center of this course, Third, we have been realistic by using the expression “should be able to” because no teacher can tell, in advance, whether he will fulfill all the objectives that he has aimed at. Finally, the use of the skills can be observed as we proceed because we have used four action verbs- speak, read, listen, and write- so that the integration of the four skills can be effective.

| STAGES/<br>TIMING/SKILLS                               | TEACHER'S<br>ROLE                     | STUDENTS'<br>ROLE                    | MATERIALS         | AIMS   | TRACES ON<br>THE BOARD |
|--|---------------------------------------|--------------------------------------|-------------------|--|------------------------|
| <b>Warm up</b><br><b>(song/tape)</b><br><b>(3 min)</b> | -Greets students                      | -greet the teacher<br>-give the date | - tape<br>- voice | -Have the students relax and enjoy             | -The date              |
| <b>Listening and Speaking</b>                          | -asks for the date<br>-plays the tape | -listen to the tape and sing         | - Black board     |  |                        |
| <b>Revision (2 min)</b>                                | Asks questions on the previous lesson | -Answer to the questions             | voice             | -check students' intake of the previous lesson | Not permanent          |

|  |                                 |  |  |                                     |   |
|--|---------------------------------|--|--|-------------------------------------|---|
| <b>Brainstorming</b>                               |                                 | -answer the question                                 |  | -Raise interest in the day's lesson | -Students' answers (non-permanent)                        |
| <b>(5 min (questions/ answers)</b>                 | - presents the learning context | -look the drawings                                   |  | -Black board                        |   |
| <b>Presentation of the communicative situation</b> | - asks questions                | - read the learning context and answer the questions |  | -pictures                           | -check students' understanding                            |
| <b>Listening and Speaking</b>                      | - Draws pictures                |  |  | - voice                             | -make students acquire new vocabulary words in context    |
| <b>ACTIVITY1 (12 min)</b>                          | -Ask students to do activity 1  | -do the activity in pairs                            |  |                                     | -make the students find meaningful sequences of the story |
| <b>SWT (8 min)</b>                                 | - supervises students work      | -take part in the feedback                           |  | -voice                              | -correct answers  |
| <b>FB (4 min)</b>                                  | -conducts feedback              |  |  | -worksheet                          |   |
| <b>Speaking and Listening</b>                      |                                 |  |  | -board                              |   |
| <b>ACTIVITY 2 (12 min)</b>                         | -Asks students to do activity 2 | -do the activity in groups                           |  |                                     | -make the students discuss and write a story              |
| <b>SWT (8 min)</b>                                 | - supervises students work      | -take part in the feedback                           |  | -voice                              | correct answers   |
| <b>FB (4 min)</b>                                  | -conducts feedback              |  |  | -worksheet                          |   |
| <b>Reading and Speaking</b>                        |                                 |  |  | -board                              |   |

|                             |  |  |  |   |
|-----------------------------|--|--|--|---|
| <b>ACTIVITY 3 (15 min)</b>  | -Asks students to do activity 3<br>- supervises students work  | -choose a topic<br>-do the activity in pairs<br>-take part in the feedback                                 | -voice<br>-worksheet<br>-board   | -Make students imagine the end of a story and raise their correct answers<br>creativity |
| <b>SWT (10 min)</b>         | -conducts feedback   |  |  |   |
| <b>FB (5 min)</b>           |  |  |  |   |
| <b>Writing and Speaking</b> |  |  |  |   |
| <b>HOMEWORK (1 min)</b>     | -Gives instructions for the homework   | -Listen to the teacher to be able to do the homework   | -voice   | Help students work at home for consolidation<br>No trace                                |
| <b>Writing</b>              | -explains it clearly   |  |  |   |
| <b>NOTE TAKING (5 min)</b>  | -asks the students to write down the day's lesson<br><br>-check the students' presence<br><br>-fills the record book | -Copy the day's lesson<br><br><br><br><br><br><br><br><br><br>-Copy book<br>-call register<br>-record book | -Have clear notes of the lesson in their copy book to be able to learn at home | The day's lesson  |



**Task Two.** An old lady witnessed a similar event, but she cannot retell her misadventure in the right order. Discuss with your neighbor or in groups and write down what happened to her.

**Letters Sequences Order?**

| <b>Letters</b> | <b>Text</b>  | <b>Order</b> |
|----------------|--|--------------|
| a.             | But just as he was about to hand something over to him, Obi looked in their direction.   |              |
| b.             | He unlocked the box and brought out a sheaf of papers.   |              |
| c.             | The driver showed him his certificate of the road.   |              |
| d.             | The driver asked the passengers to get up.   |              |
| e.             | “Your particulars?”, said one to the driver .  |              |
| f.             | Some 40 miles beyond Ibanda, the driver suddenly said, “Dees B F police!”  |              |
| g.             | Meanwhile, the driver’s mate was approaching other policeman.  |              |
| h.             | It was at this point that Obi noticed that the seat they were sitting on was also kind of safe, for keeping money and valuable documents.  |              |
| i.             | The policeman looked at them critically. “Where your road worthiness?” Obi noticed two policeman by the side of the road.<br>(From No Longer at Ease, by Chinua Achebe 1960.page 42) |              |

**Task Three.** Answer questions a, b, or c, working in pairs.

- Imagine the end of the old lady’s story. The best one will be published in the English Club’s newspaper.
- Fill in the bubbles of the picture story. Volunteers will play the roles of the different characters. You can bring your own costumes. The best will play in the theatre club. Here they go back to the picture story in task 1.
- Describe what happened to ZEZE in the picture story. If you want, your article will be stuck in the English corner, a piece of board on which teachers can display their students’ best work.

## CONCLUSION

The aim of this study was to investigate the secondary school English teachers in order to identify the difficulties inherent to the teaching of the integrated skills lesson type. The main preoccupation was as follows: Considering the rare implementation of integrated skills lessons in Ivorian classrooms, and taking account of its benefits for learners, why do teachers reject this lesson type? The study was carried out under the theoretical framework of the situated cognition theory.

To achieve my goal, I interviewed 20 secondary school English teachers. Three main answers were obtained from the discussions. Firstly, the interviewed teachers see a lesson of integrated skills as time consuming. Secondly, they think that its teaching materials are expensive and not easy to get. Thirdly, they assume that this kind of lesson is hard to conduct in the Ivorian context because of the classrooms that are overcrowded. From my interpretation of the results, it was obvious that the secondary school teachers not only don't understand the principles underlying the integration of the four skills, but, they do not know how to implement it in the classrooms.

Therefore, on the basis of the theoretical framework and my experience as a secondary school teacher and a pre-service teacher educator, I suggested that a special stress be put on the integrated skills lesson type in the training of both pre-service and in-service teachers. In addition, I invite teachers to learn for their own development. Moreover, I designed a lesson of integrated skills as an example and an encouragement to teachers. This study would have been more consistent if it had been conducted in classrooms with an intervention. I feel that further researches on the issue might involve learners and teachers in the framework of an action research.

## BIBLIOGRAPHY

- ABDRABO, N. D., 2014, Integrated-skills approach: Teaching vs. practice in L2 acquisition. Defense Language Institute Foreign Language Center (DLIFLC). Available on: [www.academia.edu/.../integrated-skills\\_approach\\_teaching\\_vs.\\_...](http://www.academia.edu/.../integrated-skills_approach_teaching_vs._...)
- ACHEBE, C., 1960, *No Longer At Ease*, African writers Series
- AKRAM, A., MALICK, A., 2010, Integration of language learning skills in second language acquisition. *International Journal of Arts and Sciences*. Vol 3, issue 14, pp 231-240
- AUERBACH, E., 1986, Competency-based ESL: one step forward or two steps back? *TESOL Quarterly*. Vol. 20, N°3. Pp 411-430
- CHEN S., 2002, *The Spread of English in Taiwan: Changing uses and shifting attitudes*. Taipei: Publishing C. LTD.
- CRESWELL, J.W., 2002, *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* scis.nova.edu
- GNAHORE, Z. F., 2005, *Visual Aids For Language Teachers in Côte d'Ivoire*. Presse Universitaire d'Abidjan
- LACOMBE, C., 1983, *Monsieur ZEZE* in Ivoire Dimanche
- LAVE, J. and Wenger, E., 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: CUP.
- MEKHEIMER, M.A. AND ALDOSARI, H. S. (2013). Evaluating an integrated EFL teaching methodology in Saudi universities: A longitudinal study. *Journal of Language Teaching and Research*. Vol 4, issue 4, pp 1264-1276.
- MOHAN, B., 1986, *Language and content Reading*. MA: Addison Wesley.
- NUNAN, D. (1989) *Designing Tasks for The Communicative Classroom*. Cambridge University Press
- OXFORD, R. L., 2001, Integrated skills in the ESF/EFL classroom. *ESL Magazine*. Vol 6, Issue 1
- PEREGOY, S.F. and BOYLE, O. F., 2001, *Reading, Writing and Learning in ESL. A resource book for K-12 teachers*. New York. Pearson Education.
- SU, Y. C., 2007, Students' changing views and integrated-skills approach in Taiwan's EFL college classes. *Asia Pacific Education Review*. Vol. 8, No. 1, 27-40.

SU, Y. C., 2003, *How the whole language approach using predictable strategies motivate bilingual children learning to read and write Chinese as a second language.*

Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. ERIC  
Reproduction Service N. ED 478292.

YUAN, T. H. & OXFORD, R., 2002, Comparing Theories of Language Learning  
Strategies: A Confirmatory Factor Analysis. *The Modern Language Journal*,  
86(3): 368-383.



**USING COMMUNICATIVE ACTIVITIES TO DEVELOP STUDENTS' SPEAKING SKILLS: A CASE STUDY OF LICENCE STUDENTS AT THE ENGLISH DEPARTMENT OF ALASSANE OUATTARA UNIVERISTY**

**SORO Siélé**

*Doctorant en Didactique de l'Anglais, Université Alassane Ouattara de Bouaké*

*e-mail : [sorosielle19@gmail.com](mailto:sorosielle19@gmail.com)*

**Abstract:**

The objective of this paper is to use three communicative activities in order to develop Licence students' speaking skills at the English department. In fact, these students have many difficulties to speak English in real situations of communication. This can be due to the fact that English is used as a foreign language in Côte d'Ivoire. In other words, people don't use English for their daily communication. Thus, to achieve this objective, six participants are randomly selected, to do experimentation, from the Licence students at the English department and make them practice these activities so as to choose the most effective ones for the development of the speaking skills. Our results indicated that debate and discussion are more effective in developing students' speaking abilities because they are able to motivate them to speak freely the target language. From such a perspective, this study emphasizes the need to take into account debate and discussion are when designing the activities of the oral expression courses at the English department.

**Key words:** Communicative activities – speaking skills – experimentation - debate – discussion – effective.

**Résumé:**

L'objectif de cet article est d'utiliser trois activités communicatives pour développer les aptitudes orales des étudiants de Licence au département d'anglais. En réalité, ces étudiants ont beaucoup de difficultés pour parler l'anglais dans des situations de communication réelle. Ceci peut être dû au fait que l'anglais est utilisé comme langue étrangère en Côte d'Ivoire. En d'autres termes, les gens n'utilisent pas l'anglais pour leur communication quotidienne. Ainsi pour atteindre cet objectif, six participants sont sélectionnés par hasard parmi les étudiants de Licence du département d'anglais pour faire une expérimentation. Cette expérimentation a pour but de comparer les trois activités et choisir les plus efficaces en termes de motivation pour le développement des capacités des étudiants à parler l'anglais. Nos résultats ont indiqué que le débat et la discussion sont très efficaces dans ce sens car ils sont capables de motiver les étudiants de parler librement la langue cible. Dans une telle perspective, cette étude met l'accent sur le besoin de prendre en compte le débat et la discussion quant à la conception des activités concernant le cours d'expression orale.

**Mots clés :** activités communicatives – aptitudes orales – expérimentation – débat – discussion – efficaces.

## **INTRODUCTION**

Compared to written language, oral communication appears as the most frequently used means of communication. A possible reason may be that for both language users spoken language is perceived as more natural in that it is produced with the speech organs and perceived with ears.

However, it would seem that speaking is more difficult not only for learners but also for teachers as it involves many paralinguistic elements. As M Bashir, M. Azem, and H. M. Dogar (2011) writes that speaking is more complicated than it seems at the first and involves more than just pronouncing words.

With regard to what precedes, the present study aims at providing answer to the following question: What is the efficiency of oral presentation, debate and discussion in the development of Licence students' oral skills? The objective of this paper is to compare and evaluate the efficiency of oral presentation, debate and discussion in developing students' oral skills.

In order to achieve this objective, the author will first define speaking skills and communicative activities in connection to speaking skills, then present the methodological approach and finally show the results of the study.

### **1. Defining Speaking Skills**

Speaking skill can be defined as the fact of conveying information or expressing one's feelings in speech. Thus, Chaney and Burk (1998) add that speaking as "the process of building and sharing meaning through the use of verbal and non-verbal symbols, in a variety of contexts. Besides, Hornby (1995) contends that-speaking is an important part of everyday interaction and most often the first impression of a person is based on his/her ability to speak fluently and comprehensively. So as mentioned by Brown and Yule (1963) speaking has main functions; the interactional and transactional function.

Richards (2008) adds a third one and changed the terminology of speaking into talk. His framework includes therefore three functions: talk as interaction, talk as transaction and talk as performance. Plane (2004), on the other hand, is interested in the didactic functions of language. She distinguished five functions which present oral language as means of expression, of teaching, of learning, and object of teaching, of learning.

Therefore speaking skills are crucial not only for establishing social relationships but also for language learning and teaching.

## **2. Speaking Skills and Communicative Activities: Oral presentation, Debate and Discussion**

Liao (2000) looks at speaking skills from the perspective of communicative activities in the-classroom. These activities are designed to provide genuine information gap and make it possible for language learners to communicate ~~with~~ using the target language. In other words, they give students both a desire to communicate and a purpose which involve varied use of language. They have real purposes: to find information, to break down barriers, to talk about oneself, and to learn about the culture (Chau, 2013, p.11).

The present study focuses on three communicative activities: Oral presentation, debate and discussion. The choice of these activities can be justified by the fact that they involve the key communicative features mentioned by Liao (2000).

Ben (2010) writes, “oral report requires learners to search for information about topics of their interests or topics that are assigned by the teachers. They can bring this information from different sources”. Most of the time, these reports or presentations are sometimes, presented individually and other times in groups. Commonly, oral Presentations involve giving a prepared and time limited speech in English. It is often emphasized that they call for students' collaboration, interaction, involvement, and responsibility.

For Kerbracht-Orecchioni (1990) quoted by Kucharczyk (2009) debates constitute a particular type of discourse. They are more formal and organized than the discussions and take place in a very precisely defined framework. Their length and duration, the number of the participants (including the audience), the order of the turn-taking, as well as the exchange topic are fixed in advance<sup>1</sup>.

In language teaching, debating can be used in EFL classes as a tool to make students practice skills of English language in real-life situations. This is well explained by Krieger (2005, p.25) when he comments that “debate is an excellent activity for language learning because it engages students in a variety of cognitive and linguistic ways. In addition to providing meaningful listening, speaking and writing practice, debates are also highly effective for developing argumentation skills for persuasive speech and writing”. What’s more, debates

---

<sup>1</sup>- Le débat constitue un type de discours particulier. Il est plus formel et plus organisé que la discussion parce que, même s’il s’agit toujours de débattre une question, il se déroule dans un cadre plus précisément défini. Sa longueur et durée, le nombre de participants (y compris le public), l’ordre des tours de parole, de même que le sujet de l’échange, sont fixés à l’avance.

can be used to learn English in both formal and informal settings to enhance speaking skills (Alasmari and Ahmed, 2013, p.151).

As regards discussion activities, they are commonly used activities in speaking lessons. A topic is introduced to the students via a reading or a listening passage and then they are asked to discuss a related topic in order to come up with a solution or a response. This is what Hedge (2000) argues that this type of activity makes students require interpersonal communication strategies such as how to take and hold turns, introducing or shifting topics, and encouraging responses and other contributions. As it can be noted, it is one of the main communicative fluency activities. By practicing free discussions, learners will be able to discuss various topics of their interests, give their opinions about these topics and try to convince each other of their opinions.

In addition, Celce-Murcia (2001) mentions that students need to be reminded that each person within a group should have a specific responsibility in the discussion - either keeping time, taking notes or reporting the results made by the group members. J. Harmer (2007, p.128) explains as follows "...discussion, whether spontaneous or planned, has the great advantage of provoking fluent language use."

In a nutshell, oral presentation, debate and discussion are very important in the development of students' speaking skills in that these activities involve them in the production of the target language. However, debate and discussion seem to be more motivating than oral presentation or report in that they are able to develop learners' fluency.

### **3. Theoretical Framework**

The theoretical background of this work is based on the communicative approach. This method is based on some principles which guide the teaching of language in classroom's situation. Thus, Richards (2006, p.3) states that "CLT can be understood as a set of principles about the goals of language teaching, the way learners learn a language, the kinds of classroom activities that best facilitate learning in the classroom." As such, this approach sets as its goals the teaching of communicative competence which must not be confused with the grammatical competence. In fact, grammatical competence refers to the knowledge we have of a language that accounts for our ability to produce sentences in a language. It refers to the knowledge of the building blocks of sentences (e.g. parts of speech, tenses, phrases, clauses, sentence patterns) and how sentences are formed (Richards, 2006, p.3). For him, communicative competence includes the following aspects of language knowledge:

- knowing how to use language for a range of different purposes and functions
- knowing how to vary our use of language according to the setting and the participants (e.g. knowing
- when to use formal and informal speech or when to use language appropriately for written as opposed to spoken communication)
- knowing how to produce and understand different types of texts (e.g. narratives, reports, interviews, conversations)
- knowing how to maintain communication despite having limitations in one's language knowledge (e.g. through using different kinds of communication strategies). ( Richards, 2006, p. 4)

Taking into account all these principles and aspects, it is reasonable to say that communicative approach is the appropriate teaching method for the development of students' speaking skills.

#### **4. Methodological approach**

##### **4.1. Research Design**

###### **4.1.1. Sampling Methodology**

Originally, the target population of this research was made up of all the students in the first cycle (Licence 1, 2 and 3) at Alassane Ouattara University. But, due to the nature of the study (small-scale) and its type (experimental), only six (6) from the whole population of the Licence students participated in the collection of data. In fact, the six (6) participants were a representative sample, chosen randomly from the population of Licence students. As Singh (2006, p. 86) states that "randomization is a method of sampling in which each individual of the population has the equal chance or probability of selection of the individuals for constituting a sample."

Thus, one (1) student from Licence 1, two (2) from Licence 2 and three (3) from Licence 3 were chosen to make up the sample. After having presented the sample of the study, it is reasonable to talk about the different instruments used for the collection of data. Thus, the following section deals with the tools of data collection.

###### **4.1.2. Instruments of Data Collection**

This is an experimental study. Thus, it was conducted using the three (3) communicative activities; oral presentation, debates, and discussions. Oral presentation was used as the pre-test whereas discussions and debates were considered as post-tests. In order to confirm the results obtained from the experiment, the participants were interviewed after the experiment. So, the two methods of data collection were used in this work.

## **4.2. Practical Aspect of the Experimentation**

During the experimentation, which took about three months long (from August 15<sup>th</sup> to October 28<sup>th</sup> 2018), the researcher worked with six students from Licence level. He set out to evaluate the impact communicative activities on these students' oral performance.

First, the participants were given some topics to discuss based on the different communicative activities used during the classes of oral expression. This stage was the pre-test and students' marks were used as data.

Second, the researcher carried out his experiment using the communicative activities; oral presentation, debate and discussion. In the practical phase of this experimentation, six (6) students took part in the intervention: one (1) student in from L1, two (2) from L2, and three (3) from L3.

Finally, the experimentation was organized using two different tests (pre-test and post-test). Both tests were not implemented with the same communicative activities because the objective of this intervention as well as the experimentation was to assess the effect that each activity can have up on the reaction and performance of the students.

### **4.2.1. Pre –Test of the Experiment**

The pre-test was administered on the 15<sup>th</sup> of August 2018. It consisted in presenting different topics from which the participants had to choose one topic according to their convenience and make an oral presentation of it in ten minutes maximum. While the participants were performing their oral presentation, the researcher was observing them taking into account some criteria suggested in the evaluation grid so as to give the participants some marks at the end of the experimentation. During the pre-test, the participants choose the second topic as presented on the intervention sheet. The topic was the following: **“Young Africans and illegal immigration to Europe”**.

In their oral presentation, the participants had to justify the choice of this topic. One of the reasons given was that they had already worked on the topic oral skills course in the classroom. Another reason was that the topic is an original one in that it is becoming more and more alarming in African countries to see young people migrating illegally to Europe.

In order to assess the performance of the participants, an evaluation grid (see table 1) was designed, based on different criteria: fluency, pronunciation, vocabulary, grammar, interaction and arguments.

**Table I: The evaluation grid of the pre-test**

| Numbers assigned to the participants | Level | Fluency (3/3) | Pronunciation (3/3) | Vocabulary (3/3) | Grammar (3/3) | Interaction (3/3) | Arguments (5/5) | Marks (20/20) |
|--------------------------------------|-------|---------------|---------------------|------------------|---------------|-------------------|-----------------|---------------|
| 1.                                   | L1    | 0             | 1                   | 1                | 1             | 2                 | 3               | 8             |
| 2.                                   | L2    | 1             | 1                   | 1                | 1             | 2                 | 2               | 8             |
| 3.                                   | L3    | 1             | 1                   | 2                | 1             | 2                 | 2               | 7             |
| 4.                                   | L3    | 1             | 2                   | 1                | 1             | 2                 | 2               | 9             |
| 5.                                   | L3    | 1             | 1                   | 1                | 1             | 2                 | 3               | 8             |
| 6.                                   | L2    | 0             | 1                   | 2                | 1             | 2                 | 2               | 8             |

As it can be noticed in table 1, all the participants have got a mark in each criterion which gives the total mark out of twenty. The results are presented respectively according the order occupied by the participants in the table. Thus, the first participant got eight (8), the second one got eight (8), next the third participant got seven (7), and then the fourth one received nine (9), the fifth participant as well as the sixth one obtained eight (8). From the results presented in the table, it can be noticed that in practicing the oral presentation, the participants were under the average out of twenty.

#### 4.2.2. Post-Test of the Experiment

The post-test was implemented through two communicative activities: discussion and debate on the 11<sup>th</sup> and 28<sup>th</sup> of October 2018 respectively. The aim of the choice of these activities was to see the degree of interaction of the participants in using each suggested communicative activity.

##### A. Discussion as a communicative activity

In applying the discussion activity, the participants were presented various topics among which they have to choose one. Thus, they chose the following topic: “**Strikes in Ivorian universities**”. According to the participants, this topic was very interesting in that it was up-to-date. Another reason was that the strikes delayed the academic activities at the university during

the year (2016-2017). To carry out the experimentation, the participants were divided into groups with some acting as ‘students’ who defend their position concerning their responsibilities in the different strikes at the university. The other participants were defending the teachers’ position and the administrative authorities’ position.

**Table II: The evaluation grid of the discussion activity**

| Numbers assigned to the participants | Level | Fluency (3/3) | Pronunciation (3/3) | Vocabulary (3/3) | Grammar (3/3) | Interaction (3/3) | Arguments (5/5) | Marks (20/20) |
|--------------------------------------|-------|---------------|---------------------|------------------|---------------|-------------------|-----------------|---------------|
| 1.                                   | L1    | 1             | 1                   | 2                | 1             | 2                 | 3               | <b>10</b>     |
| 2.                                   | L2    | 1             | 1                   | 1                | 2             | 2                 | 3               | <b>10</b>     |
| 3.                                   | L3    | 0             | 1                   | 2                | 2             | 2                 | 2               | <b>9</b>      |
| 4.                                   | L3    | 1             | 2                   | 1                | 1             | 2                 | 3               | <b>10</b>     |
| 5.                                   | L3    | 2             | 1                   | 2                | 11            | 2                 | 2               | <b>11</b>     |
| 6.                                   | L2    | 2             | 2                   | 1                | 2             | 2                 | 1               | <b>10</b>     |

In dealing with the first activity (discussion) of the post-test, the participants were marked individually. From the table, we can notice different results. Except the third participant who got nine (9), all the others (participants 1, 2, 4 and 6) got the average ten (10) out of twenty. Participant number 5 also obtained eleven (11) out of twenty. This may be due to the mark obtained under the criterion known as ‘interaction’. For this criterion, all the participants got the average; which means that all of them were actively involved in the discussion.

### **B. Debate as a Communicative Activity**

During the debate the participants were also divided into two different groups around the following topic: “**Media and children education**”. In selecting this topic, the participants argued that nowadays, media have something to do with the children’s education. For this activity, the two different groups of participants were guided by the researcher who played the role of moderator. His plan was as follows: **(I)** definition of the key terms of the topic (media, children education), **(II)** the impact of media on children education, and the last part **(III)** the different positions of the participants concerning the topic.

**Table III: The evaluation grid of the debate activity**

| Numbers assigned to the participants | Level | Fluency (3/3) | Pronunciation (3/3) | Vocabulary (3/3) | Grammar (3/3) | Interaction (3/3) | Arguments | Marks (20/20) |
|--------------------------------------|-------|---------------|---------------------|------------------|---------------|-------------------|-----------|---------------|
| 1.                                   | L1    | 1             | 1                   | 2                | 1             | 3                 | 3         | <b>11</b>     |
| 2.                                   | L2    | 1             | 1                   | 2                | 2             | 3                 | 4         | <b>12</b>     |
| 3.                                   | L3    | 0             | 1                   | 1                | 2             | 3                 | 3         | <b>10</b>     |
| 4.                                   | L3    | 1             | 2                   | 2                | 2             | 2                 | 3         | <b>12</b>     |
| 5.                                   | L3    | 2             | 1                   | 2                | 1             | 3                 | 4         | <b>13</b>     |
| 6.                                   | L2    | 1             | 1                   | 2                | 2             | 3                 | 3         | <b>11</b>     |

According to the table, we can see that all the participants performed well in this particular activity since the weakest grade ten (10), and the best thirteen (13) out of twenty (20) we can conclude that the activities used in the post-test phase are were more motivating than the one used in pre-test.

#### 4.2.3. Recapitulation of the pre and post-test results

##### A. Oral presentation versus Discussion

The table below displays both the activities of oral presentation and discussion, and the difference between them in terms of performance (perf).

**Table IV: Comparison between oral presentation and discussion activity**

| Numbers assigned to the participants | Level | Oral presentation | Discussion | Performance |
|--------------------------------------|-------|-------------------|------------|-------------|
| 1.                                   | L1    | 8                 | 10         | + 2         |
| 2.                                   | L2    | 8                 | 10         | + 2         |
| 3.                                   | L3    | 7                 | 9          | + 2         |
| 4.                                   | L3    | 9                 | 10         | + 1         |
| 5.                                   | L3    | 8                 | 11         | + 3         |
| 6.                                   | L2    | 8                 | 10         | + 2         |

With regard to what appears in the table, the first, second and the sixth participants' marks changed from eight (8) in the oral presentation, to ten (10) in the discussion activity. These results show that there is an improvement of two (+2). In the same way, the third participant's marks have improved from seven (7) to nine (9) which means (+2) of performance. Finally, the fifth improved from eight (8) to eleven (11). So, we can say that the participants improved slightly.

### **B. Oral Presentation versus Debate**

**Table V:** Comparison between oral presentation and debate activity

| <b>Numbers assigned to the participants</b> | <b>Level s</b> | <b>Oral presentation</b> | <b>Debate</b> | <b>Performance</b> |
|---|----------------|--------------------------|---------------|--------------------|
| 1.  | L 1            | 8                        | 11            | + 3                |
| 2.  | L2             | 8                        | 12            | + 4                |
| 3.  | L3             | 7                        | 10            | + 3                |
| 4.  | L3             | 9                        | 10            | + 1                |
| 5.  | L3             | 8                        | 13            | + 5                |
| 6.  | L2             | 8                        | 11            | + 3                |

Taking into account the results from the table, it can be noticed that the scores obtained by the participants in the oral presentation and the debate are different. As a matter of fact, participants number 1, 3 and 6 improved by 3 points. As for the second participant he improved by four (+4) points and finally, the fifth participant scored plus five (+5). In the next section, the reactions of the participants during the interview are presented.

#### **4.3. Participants' views about the communicative activities after the experimentation through the interview**

In this section, the reactions of the students are presented individually from the first item of the interview to the last question. Thus, in presenting the reactions of the participants, the name of the participant is written followed by his different answers. Another aspect is that, the participants' reactions are presented from the participant of L1 to L2 and L3.

#### **Participant 1**

**Question 3:** What are the difficulties affecting your speaking skill performance?

We meet many difficulties such as pronunciation and how to understand what the other people say.

**Question 4:** Which of the following activities do you think can motivate learners speak English?

I think that dialogues can motivate learners speak English.

**Justification 5:** because dialogue allows learners to improve their oral skills. When it is a dialogue, learners converse with one another.

**Question 6:** Which activity do you practice during the oral skills courses at university?

It is the oral presentation.

**Question 7:** Do you think that this activity can enable you to speak English?

I think that the dialogue can enable us to speak English well.

**Justification 8:** because if it is a dialogue, according to what the other participants say we can have something to say.

**Question 9:** If you were asked to select a particular activity for the development of the oral skills, which one would you suggest and why? I would suggest that the dialogue activity is a good one to improve our oral skills.

## **Participant 2**

**Question 3:** What are the difficulties affecting your speaking skill performance?

I have the following problems: problem of concentration (motivation), the fearfulness of members in front of me and the lack of being in contact with the (English) language.

**Question 4:** Which of the following activities do you think can motivate learners speak English?

It is oral presentation (group work).

**Justification 5:** because it is the one practiced at university and I am obliged to do it.

**Question 6:** Which activity do you practice during the oral skills courses at university?

It is oral presentation

**Question 7:** Do you think that this activity can enable you to speak English?

It is the oral presentation.

**Justification 8:** because it permits any person to be in contact with English.

**Question 9:** If you were asked to select a particular activity for the development of the oral skills, which one would you suggest and why?

I would suggest oral presentation because it allows me to perform my ability of speaking.

### **Participant 3**

**Question 3:** What are the difficulties affecting your speaking skill performance?

The difficulties affecting my speaking skill performance are linked to fluency and pronunciation of some words in front of the audience.

**Question 4:** Which of the following activities do you think can motivate learners speak English?

I think it is debate and discussion which can motivate learners.

**Justification 5:** Because in these activities students or learners are free to speak and they want to take part in the debate and say what they think.

**Question 6:** Which activity do you practice during the oral skills courses at university?

During the oral skills courses, I practice the oral presentation activity.

**Question 7:** Do you think that this activity can enable you to speak English?

Yes, it can enable me to speak English.

**Justification 8:** Because I take the floor to say and pronounce myself. But I think that this is a bit inefficient so it should be improved.

**Question 9:** If you were asked to select a particular activity for the development of the oral skills, which one would you suggest and why?

I would suggest the debate and discussion because I find it more motivating and interesting for our oral skills improvement. Here students are more free and able to express themselves.

### **Participant 4**

**Question 3:** What are the difficulties affecting your speaking skill performance?

The difficulties affecting my speaking skill performance are: vocal handicap and lack of communication.

**Question 4:** Which of the following activities do you think can motivate learners speak English?

I think that it is debate.

**Justification 5:** Because I find debate or discussion very important in that it induces students to be more involved in the conversation.

**Question 6:** Which activity do you practice during the oral skills courses at university?

During the courses of oral skills at university, we practice oral presentation activity.

**Question 7:** Do you think that this activity can enable you to speak English?

I think that oral presentation can enable me to speak English.

**Justification 8:** in the sense that the language we use is English and through texts we learn new words.

**Question 9:** If you were asked to select a particular activity for the development of the oral skills, which one would you suggest and why?

If I were asked to do so, I would suggest debate or discussion because these activities are more efficient. Next, they help students to be more involved in the debate or the discussion.

#### **Participant 5**

**Question 3:** What are the difficulties affecting your speaking skill performance?

I am afraid of making mistakes when speaking in front of the people and sometimes, I am ashamed.

**Question 4:** Which of the following activities do you think can motivate learners speak English?

I think that debate or discussion can motivate learners speak English.

**Justification 5:** Because when you are discussing, you learn more about the others through their way of speaking.

**Question 6:** Which activity do you practice during the oral skills courses at university?

During the courses of oral skills at university, I practice oral presentation as the communicative activity.

**Question 7:** Do you think that this activity can enable you to speak English?

No.

**Justification 8:** Because all the students do not have the habit to express their ideas in front of their friends.

**Question 9:** If you were asked to select a particular activity for the development of the oral skills, which one would you suggest and why?

If I were asked to suggest a particular activity, I would suggest the debate one just because even if you are ashamed to speak in front of the people, you can get inspiration from one of your friend and take the floor at a given time.

#### **Participant 6**

**Question 3:** What are the difficulties affecting your speaking skill performance?

Given that I am not always in contact with the English language every day because of my environment, so I have problems like pronunciation and false starts.

**Question 4:** Which of the following activities do you think can motivate learners speak English?

I think that it is the debate and discussion.

**Justification 5:** Because they can motivate the learners speak English and when speaking, ideas will come in their mind and then the inspiration.

**Question 6:** Which activity do you practice during the oral skills courses at university?

During the courses of oral skills at university, I use oral presentation in group work but we receive individual marks.

**Question 7:** Do you think that this activity can enable you to speak English?

No.

**Justification 8:** Because there is no motivation. The students are afraid of the audience and their ideas don't come easily.

**Question 9:** If you were asked to select a particular activity for the development of the oral skills, which one would you suggest and why?

I would rather suggest debate or discussion because they permit to know what you must say seeing the fact that someone is speaking in front of you.

In short, these are the different points of view obtained from the interview administered to Licence students. The objective of this interview was, first, to determine the different difficulties affecting students' speaking skills then the types of activities which enhance students' oral proficiency.

## **5. Discussion of the results**

From the above, it comes out that during the oral presentation; the participants were not so much motivated in that they were shy and reluctant to take the floor. For example, when one participant finished his part in the presentation, it was difficult for the following participant to take up and to continue.

In addition, there was lack of fluency in that all the participants had difficulties in finding words easily. So, they hesitated too much before finding the right words. They also had some linguistic problems like pronunciation, vocabulary and grammar. As a matter of fact, even when they found a word or an expression to continue the presentation, most of the time, they did not pronounce it correctly. At the same time, the grammatical structures were not correct. So, all these problems affected their degree of interactions and the arguments were presented.

Concerning the discussion activity, the participants were motivated in that all of them were involved and wanted to express their ideas freely, even if there were difficulties linked to the form of the language they produced. The participants' motivation can be noticed through their marks during this activity.

As far as the debate is concerned, the participants were as actively involved as in the discussion activity practiced before. This can be noticed by the fact that when the moderator asked one of them, a question he would react spontaneously even if the answer was not correct. This particular fact is very important for students who learn how to speak a foreign language.

In addition, the results from the interview indicate that there are many difficulties influencing students' speaking skills. They also show that students need activities like debate, discussion or dialogue for the development of their speaking skills because these activities are suitable in engaging students in real situations of communication.

In a nutshell, it can be noted that from this particular experimentation as well as the interview's results, discussion and debate are more motivating than that of oral presentation. Consequently, these activities have to be recommended during the courses of oral skills in order to develop students' oral proficiency at Alassane Ouattara University.

From the results mentioned above, it is important to mention that this research has both didactic and pedagogical implications for the development of Licence students' speaking skills. Concerning the didactic suggestions, they are about the activities like debate and discussion because of their ability to motivate learners to express themselves freely. As far as the pedagogic suggestions are concerned, they are about the different learning strategies such as

pair and group work for the classroom's management because these strategies facilitate verbal interactions.

## **CONCLUSION**

The aim of this paper was to compare three communicative activities by taking into consideration their effect on the development of the Licence students' oral skills at the English department. For this reason, an experiment was conducted with a sample of six (6) students from the Licence level (first cycle). After the experimentation, the results show that among the three (3) activities designed for the development of the students' oral skills, the debate and discussion activities are more suitable than the oral presentation one. These results can be justified by the fact that debate and discussion activities are more motivating than the oral presentation since the former activities engage learners in real situations of communication. In order to confirm the results from the experiment, an interview was used to collect students' point of views. Thus, the results of this interview indicate that debate and discussion are more natural and involve students in genuine situations of communications.

However, it is important to note that these results cannot be generalized for two reasons. The first one is that the study is about only Licence students at Alassane Ouattara University. The second reason falls true in that a similar study conducted in the same conditions using other types of research tools and a larger sample can give some results different from the present ones.

## BIBLIOGRAPHY

- Alasmari, A. & Ahmed, S. S. (2013). Using debate in EFL classes. *English Language Teaching*. Vol. 6, No. 1. pp 147-151. Retrieved from: [www.ccsenet.org/elt](http://www.ccsenet.org/elt)
- Bashir, M. & Azem, M. & Dogar, A. H. (2011). Factor effecting students' English Speaking Skills. *British Journal of Arts and Social Sciences*.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Chau, T. N. (2013). *The application of communicative activities in English speaking classes of grade 11<sup>th</sup> students at Cao Lanh city high school*. (M A. dissertation, Dongthap University . web. 14 March 2016. Retrieved from: <http://websrv.dthu.edu.vn/UserFiles/file/KHOANGOINGU/THONG%20BAO/KHOA%20LUAN%20KHOA%202009/CHAU%20TUYET%20N%20GAN.pdf>
- Chaney, A. L. and Burk T. L. (1998). *Teaching oral communication in Grades K-8*. Boston: Allyn & Bacon.
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. London: Longman
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hornby, A. S. (1995). *Definition of speaking skill*. New York: publisher.
- Krieger, D. (2005). Teaching debate to ESL students: A six-class unit. *The Internet TESL Journal*, 11(2).
- Kucharczyk, R. (2009). Vers la compétence discursive à l'oral en classe de FLE. *Synergies Pologne* n°6. Pp. 77-89.
- Liao, X. (2000). *Communicative language teaching: Approach, design and procedure*. Retrieved ERIC database.
- Plane S. (2004) .L'enseignement de l'oral : Enjeux et évolution. *Comment enseigner à l'école primaire ?* Paris : Hatier Pédagogie. p.11-38.

Richards C. J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Singh K. Y. (2006). *Fundamental of research methodology and statistics*. New Delhi: New Age International Publishers

**APPENDIX : INTERVIEW FOR STUDENTS**

**INTERVIEW FOR STUDENTS**

Dear students, in the framework of my research topic which is the following, ***“Using Communicative Activities to Develop Students’ Speaking Skills: A Case study of Licence Students at the English Department of Alassane Ouattara Univeristy”*** I would like to get your point of view about some questions. For this reason, you are asked to answer the following questions by filling in the spaces given to you.

1. Surname & name:.....

2. **Level:** L1  L2  L3

3. What are the difficulties affecting your speaking skill performance?  
.....

4. Which of the following activities do you think that can motivates learners speak English? (Choose only one activity.)

Oral presentation (group work)  Dialogue/Role-play  Debate/Discussion

5. Justify your answer.  
.....

6. Which one (activity) do you practice during the Oral skills courses at university?  
.....

7. Do you think that this activity can enable you to speak English?

Yes  No

8. Justify your answer.  
.....

9. If you were asked to select a particular activity for the development of the oral skills, which one would you suggest? And why?  
.....

## **ON VOCABULARY TEACHING: AN EXPLORATION OF TEACHING STRATEGIES**

**ALLEMBE Rodrigue Lézin**

**allembe.rodrigue@gmail.com**

### **Abstract:**

This article addresses the issue of vocabulary teaching at collège level in the Republic of Congo. It examines the factors that prevent a successful vocabulary instruction. The investigation was carried out in two collèges in Brazzaville. The major findings reveal that the techniques, strategies and activities used by teachers are unsuitable to help learners acquire vocabulary knowledge. Therefore, the present research work takes a critical look at those techniques, strategies and activities and suggests others likely to help teachers instruct vocabulary productively.

**Keywords:** Teaching, techniques, strategies, activities, vocabulary, collèges.

### **Résumé:**

Cet article aborde la question de l'enseignement du vocabulaire au collège, en République du Congo. Il examine les facteurs qui empêchent un enseignement réussi du vocabulaire. L'enquête a été menée dans deux collèges à Brazzaville. Les principales conclusions sont que les techniques, les stratégies et les activités utilisées par les enseignants ne sont pas suffisamment efficaces pour aider les apprenants à acquérir des connaissances en vocabulaire. Par conséquent, les travaux de recherche actuels jettent un regard critique sur ces techniques, ces stratégies et ces activités et suggèrent d'autres susceptibles d'aider les enseignants à dispenser les cours de vocabulaire de manière productive.

**Mots-clés :** Enseignement, techniques, stratégies, activités, vocabulaire, collèges.

### **INTRODUCTION**

The word vocabulary has long been associated with word lists, and vocabulary learning strategies have been tantamount to techniques that help commit these lists to memory. Most research on vocabulary learning strategies has therefore explored various methods of vocabulary presentation and their corresponding effectiveness in retention (Meara, 1980). Hence, most studies focus on memory strategies, one of the many aspects of vocabulary learning strategies, on the presupposition that strategies good for vocabulary retention will also benefit language learning in general.

In the Republic of Congo, the learning of the English Language has been introduced in the curriculum as a subject to be taught from sixième (grade 1 of collège) up to the university. By the end of this period, learners are expected to display a sound vocabulary comprehension

which is a crucial component in acquiring reading, speaking, writing and listening skills. Such an expectation is reached unless a proper form of instruction is provided for learners to develop word knowledge in-depth.

Therefore, the aim of the present research work is firstly to pinpoint the factors that hinder the effective teaching of vocabulary at collège level and secondly to suggest some techniques, strategies and activities likely to boost the teaching of vocabulary at that level. The investigation is conducted at collèges Nganga Edouard and Gampo Olilou in Brazzaville during the academic year 2017-2018. Qualitative and experimental research techniques involving classroom observations, semi-structured interviews, and questionnaires are used to collect data.

Our investigation is designed to answer the following central question: Which techniques, strategies and activities can be used by teachers to help learners acquire vocabulary easily? Our hypothesis can be stated as follows: Some teachers of English language do not use adequately the didactical techniques and strategies at their disposal to teach vocabulary effectively.

The structure of this article consists of the review of the related literature, research methodology, major findings, discussion, and conclusion

## **I. Review of the related literature**

Vocabulary teaching has often been the subject of controversy in the field of language didactics. It is clear that the acquisition of vocabulary is essential for successful second language use. It plays an important role in the comprehension of spoken and written texts. We came across some works dealing with vocabulary teaching and learning.

### **I.1. On the criteria and techniques to teach vocabulary**

Approaching the question of vocabulary teaching, Gairns and Redman (1986: 57-63) suggest some criteria and techniques. Among these criteria they mention *frequency*: the learners' needs and levels, cultural factors and expediency. They go on saying:

The most frequently used words should be taught first, that is, the most useful frequently used words should appear in a wide variety of text.[...]

And the vocabulary to teach should be appropriate to the students' level and respond to the students' needs and also take into account the students' background, since students from different countries may need different words to express their everyday life in the second language.

As far as the presentation a technique is concerned, Gairns and Redman (1986: 73-76) distinguish two techniques: the visual and the verbal techniques. According to them, the visual techniques are based on the use of *relia* (a variety of real objects), pictures, mime and gestures.

And the verbal techniques concern the use of synonyms and antonyms, the scales (the presentation of related words in scales that include the combination of both verbal and visual techniques), the explanations and the translations.

Besides, Maria Del Carmen Mendez-Garcia and Miguel Rodriguez Ramos (1999) consider *vocabulary network* to be an effective technique to teach vocabulary. According to them, *vocabulary network* is (1999:14): ‘a fairly common activity which consists of a series of related items of vocabulary with a certain degree of semantic affinity’. Otherwise, the graphical display or arrangement of the different words reflects their relationship in terms of categorization from general headings to specific items contained under them. For instance, with the word *aviation* we have some related items such as airplane, helicopter, bomber and so forth.

According to Angoundou (2017: 272) there are three steps and four strategies to teach individual words explicitly:

- (1) The teacher must identify the potential list of words to be taught;
- (2) he or she has to determine which of these words to teach;
- (3) he or she must plan how to teach the words using the following strategies:
  - (a) using everyday language to help students understand the meaning of a word;
  - (b) using the word in context and giving contextual information,
  - (c) providing multiple exposures and
  - (d) offering opportunities for active involvement.

The author goes on saying that ‘approximately, three to five words should be taught in one lesson. The importance of keeping a number of words to a minimum is to ensure that there is enough time for an effective vocabulary instruction and enough time for students to read the text’.

Oxford and Crookall (1990) classified common vocabulary teaching techniques into four categories: (1) de-contextualizing: word lists, flashcards, and dictionary use; (2) semi-contextualizing: word grouping, association, visual imagery, aural imaginary, keyword, physical response, physical sensation, and semantic mapping; (3) fully contextualizing: reading, listening, speaking, and writing; (4) adaptable: structured reviewing.

## **I.2. On vocabulary learning strategies**

Apart from the criteria and techniques of teaching vocabulary, there are also vocabulary learning strategies that can help learners acquire it. Schmitt and McCarthy (1997) quoted by Mofareh Alqahtani (2015: 29) suggest some strategies to learn vocabulary as follows: (1) guessing from context; (2) using word parts and mnemonic techniques to remember words; and (3) using vocabulary cards to remember foreign language-first language word pairs. In other words, the context is rich enough to give adequate clues for the learner to guess the word’s

meaning. The mnemonic techniques allow the learner to remind of the word in hearing or seeing it. The vocabulary notebook is a memory aid. In this regard, Mofareh Alqahtani (2015: 30) writes: ‘teachers may encourage students to keep a vocabulary notebook because a great deal of vocabulary growth ultimately depends on the learner’. If the notebook is not set up well, then learners are less likely to practice the words.

That strategy is supported by Murcia (2001). She proposes three strategies to learn vocabulary. The first strategy is guessing meaning from the context; she says that a context is rich enough to give adequate clues to guess the word’s meaning. The second strategy is mnemonic devices: she proposes keyword technique. When seeing or hearing the target word, the learner is reminded of the keyword. The third strategy is vocabulary notebooks; she suggests a memory aid in independent learning by setting up vocabulary notebooks.

As it can be seen, our predecessors approached the problematic of teaching and learning vocabulary. We cannot analyze all strategies in a document of this kind.

## **II. RESEARCH METHODOLOGY**

The present paper uses analytic and experimental approaches. The analytic approach allows us to pinpoint teachers’ forces and weaknesses of teachers in the process of vocabulary teaching. However, the experimental approach allows us to valid some techniques and strategies set for an effective teaching of vocabulary.

Our research work is conducted at collèges Nganga Edouard and Gampo Olilou, both located in Brazzaville. The target population is composed of teachers of English as a foreign language, and learners of sixième classes who study English in a French speaking environment.

### **II.1. Participants**

Nineteen teachers (19) of English and two hundred and fifty (250) pupils were selected; (one hundred and twenty-five (125) per school).

### **II.2. Instruments used for data collection**

In order to obtain suitable information, three instruments have been used for data collection: observation checklist, semi-structured interviews, questionnaires, tests and a tape recorder.

### **II.3. Classroom observation**

Classroom observation is of utmost importance in the teaching and learning process. It enables to register objectively the different phenomena that occur during a class, such as the teacher’s behavior, the didactic methods and strategies he or she uses to teach vocabulary, pupils’ interventions, the frequency of interactions between teachers and pupils. Four different teachers of English language and four sixième classes were randomly selected for classroom

observation (two teachers and two classes per school). So, a checklist was designed with items which allow us to assess teachers and learners during the classes. Three sessions were observed per teacher, that is, a total of twelve (12) sessions for the present study.

#### **II.4. Semi-structured interviews**

The semi-structured interviews are conducted to the four teachers of English language whose classes are observed. The aim is to find the didactic techniques and strategies used by teachers to help pupils grasp the vocabulary lessons. The interviews are recorded to be interpreted.

#### **II.5. Questionnaires**

In order to get genuine information about the vocabulary teaching, two questionnaires are respectively designed for teachers and learners. They both tend to investigate the different didactic techniques and strategies teachers use to deliver vocabulary lessons and their impact on the learning process. A total of nineteen (19) teachers and two hundred and fifty (250) learners are selected to fill in the different questionnaires. The results of this study are presented in the next section entitled major findings and discussion.

#### **II.6. Instruments used for data analysis**

The excel software allows us to analyze statistical data.

### **III. MAJOR FINDINGS AND DISCUSSION**

This section is concerned with the results of our investigation and the discussion that follows.

#### **III.1. Major Findings**

##### **III.1.1. Results related to classroom observation**

As we said above, four randomly selected groups or classes belonging to four different teachers of English language (two groups and two teachers per school) were observed three times (three observation sessions of one hour and half each). The observation aimed at investigating the following variables: The vocabulary teaching techniques and strategies used by the teacher; the types of activities, and learners' linguistic abilities.

The data collected from the checklist revealed that the majority of teachers, eighty per cent (80%), use vocabulary-translation method. It consists in translating the words to teach into learners' official language (French), to allow them to easily understand the meaning. As strategies, teachers use randomly a list of five or less translated words they put on the blackboard and make pupils repeat individually or collectively.

As far as learners' linguistic abilities are concerned, classroom observations reveal that sixty per cent (60%) of pupils have difficulties to differentiate long and short vowels. Eighty-

five per cent (85%) of them have problem pronouncing diphthong and triphthong sounds. However, seventy per cent (70%) misuse the context of words. And ninety per cent (90%) have problems with stressing words.

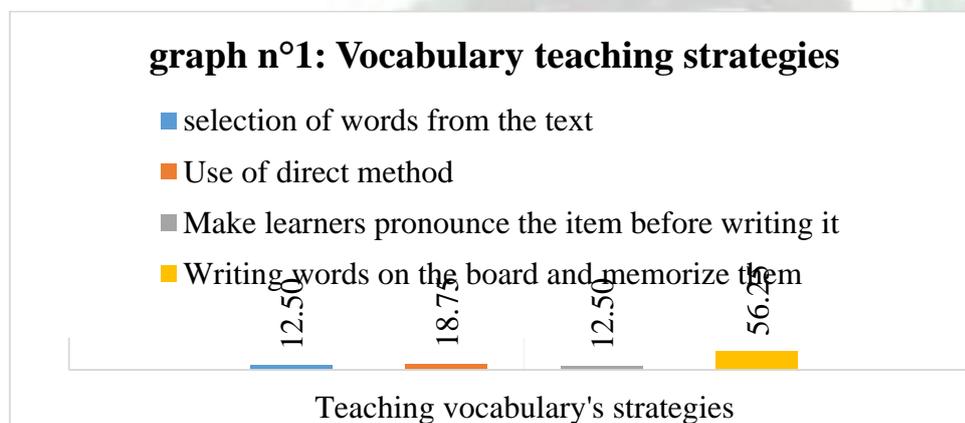
### III.1.2. Results related to questionnaires

The two questionnaires designed for teachers and pupils focused on the different techniques, strategies and activities used in the vocabulary class. Sixteen (16) teachers and two hundred (200) pupils responded to the questionnaires. The outcomes are presented in the tables below.

#### Questions for teachers

##### Question n°1: How do you teach the English vocabulary lessons?

This question is designed to know the type of techniques and strategies the teacher uses during vocabulary lessons.

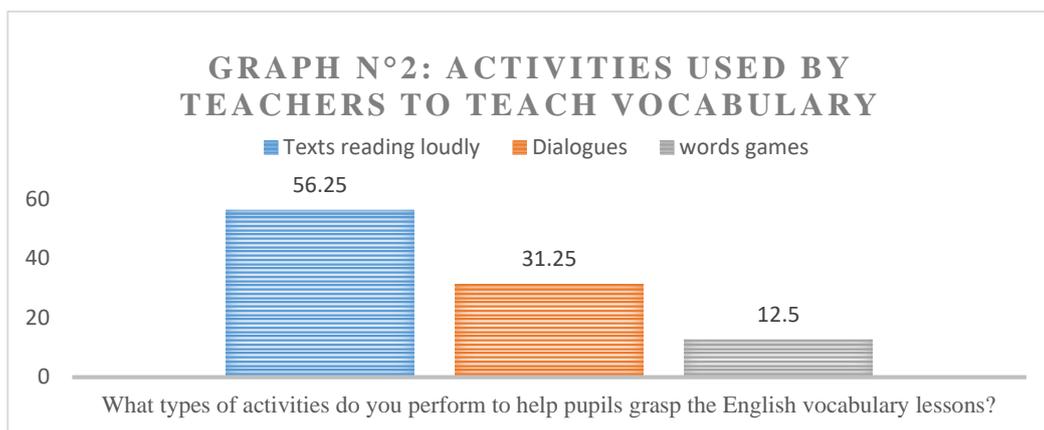


The results displayed in histogram 1, show that two teachers (12.50% only), out of sixteen (16) select words to teach from a text according to the performance objective, whereas others select them randomly. And only a few of them (18.75%) use the target language (English) to teach vocabulary. As far as the word's meanings are concerned, they use visual techniques (reli, pictures, mime, gestures) for concrete words and verbal techniques (synonyms, antonyms, scales) for abstract words. But the great majority (56.25%) presents simply a list of randomly selected words with translations into the learners' official language (French) and asks them to memorize them. Only (12.50%) present the word orally before spelling it.

##### Question 2:

What types of activities do you perform to help learners develop their vocabulary?

This question aims at knowing the type of pedagogical activities the teacher uses to help learners develop vocabulary.



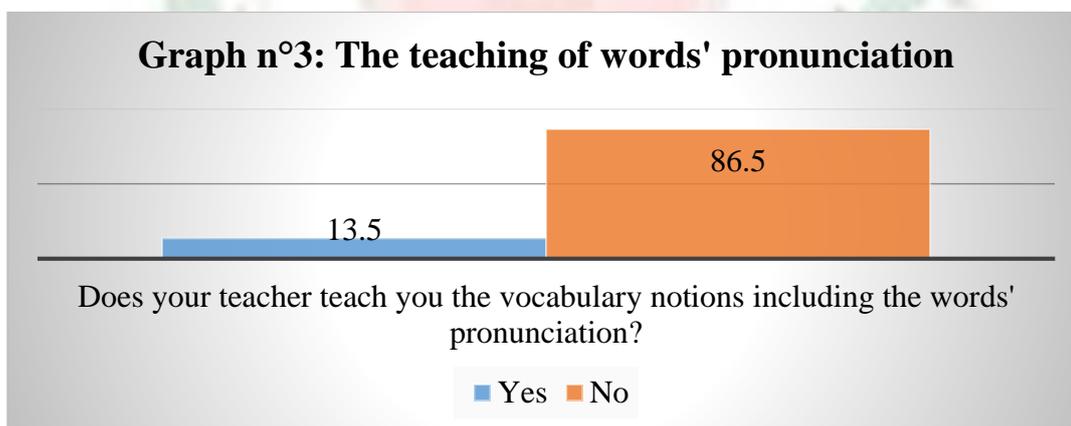
The results from the graph 2 reveal that nine (56.25%) of teachers out of sixteen (16) use the text (reading/comprehension) as an activity. Through the skimming and scanning of the text, learners discover the meaning of new words and their context of use. But other teachers (31.25%) prefer to use the text to teach words and language functions. Besides, only (12.50%) use activities such as word games, drillings (They help learners get acquainted with words sounds), discussions and reports. These activities enhance learners' motivation to practice the language.

### Questions designed for learners

#### Question 1:

Does your teacher teach vocabulary notions including words' pronunciation?

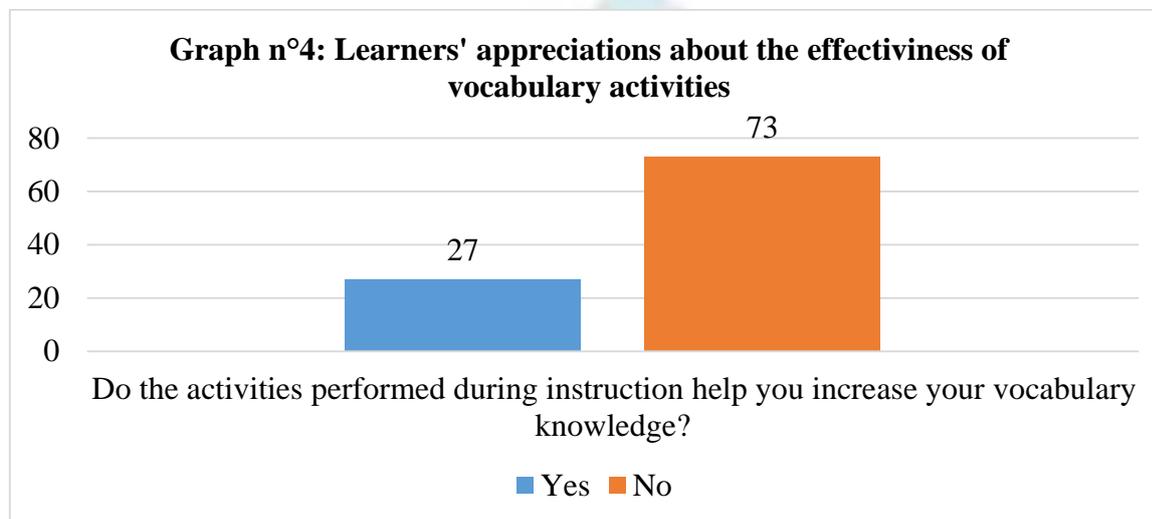
This question was asked to know if learners know the basic notions of vocabulary including the pronunciation.



The results displayed in graph 3 show that over two hundred (200) learners, one hundred and seventy-three (173), (86.50 %) do not have a knowledge of the basic notions of vocabulary including words' pronunciation. Only twenty-seven (27), (13.50 %) have a knowledge of them. In fact, the basic notions of vocabulary and words' pronunciation are of capital importance for the vocabulary learning process and the development of communicative skills.

**Question 2:** Do the activities carried out during vocabulary instruction help you increase your vocabulary knowledge?

This question was asked to know if the teacher uses the activities that help learners' develop their vocabulary.



The above results reveal that the vocabulary teaching activities carried out in class are not effective to develop vocabulary knowledge. The great majority of learners, (73%) are not satisfied with these activities.

### III.1.3. Experimentation

The experimentation should normally take place within the two schools chosen. But for practical reasons and the rate of absenteeism among pupils (nearly 43%), it exclusively took place at Gampo Olilou during the second and the third term of 2017-2018 school year. The objective is to evaluate the didactic method, techniques and strategies the teachers use to teach vocabulary and to assess the effectiveness of the English situational approach and techniques and strategies suggested.

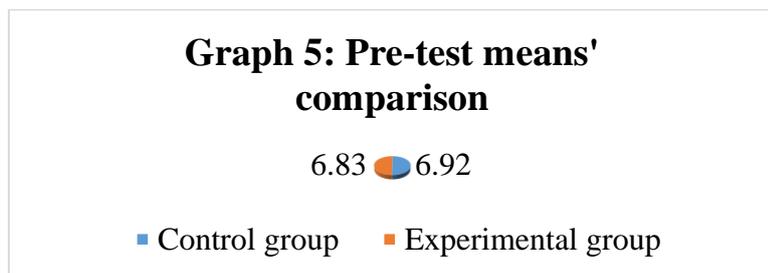
#### - Sequence of the experimentation

The experimental method was conducted within three phases: the pre-test, the experimentation and the post-test.

#### -Pre-test

The pre-test aimed to assess learners' vocabulary knowledge. So, a departmental evaluating test was organized for all learners of sixième (sixth grade) at Gampo Olilou during the first term (December 2018). The results allowed us to set up two classes: a control and an experimental class. The control class got an average of 6.92/20. The experimental class got an average of 6.83/20. Besides, the two classes were observed with a particular focus on the

techniques and the strategies used by teachers. And based on the statistical methods, we used a comparative approach to analyze the results of the two classes through an Excel software.



The above table shows that the control and the experimental classes are almost equal as far as class averages are concerned. Though the class average of the control class is higher, the difference is negligible. The class with a lower average is the experimental one.

**Table 5 –Comparison between the different teaching approaches and strategies used for vocabulary courses in the two groups (control and experimental)**

| Control class  | Experimental class  |
|--|---|
| <b>Method:</b> <i>Vocabulary-translation</i> which consists in translating English words into French.  | <b>Method:</b> <i>English situational method</i> which combines structures with the situations or contexts in which they are used.  |
| <b>Strategies :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Presentation</b></li> <li>- Provide learners with a list of chosen or selected English words (four to six) from a text to study.</li> <li>- Pronounce the chosen or selected words to teach.</li> <li>- Make learners repeat the pronunciations of these words.</li> <li>- Translate these words into French.</li> <li>- Provide learners with some typical sentences with these words to show the context of their use.</li> <li>- Make learners keep in mind these words to develop their vocabulary.</li> <li>- <b>Practice activities</b></li> <li>-Give sentences with missing words and ask learners to fill in gaps with suitable words.</li> <li>- <b>Production activities</b></li> </ul> | <b>Strategies :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Concrete words (Presentation)</b></li> </ul> The different steps : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Display the referring object or picture of the word to study.</li> <li>- Ask learners to name it in English and give the right name;</li> <li>- Pronounce the word repeatedly ;</li> <li>- Get learners repeat the pronunciation of the word individually and collectively ;</li> <li>- Write the word on the board to show its spelling;</li> <li>- Provide learners with some typical sentences showing its various context of use.</li> </ul> <b>-Practice activities</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Give an applied exercise such as asking pupils to point out the synonyms and the antonyms of the taught words, the words games.</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
| <p>-Ask learners to make sentences with the taught words</p> | <p><b>- Production activities</b></p> <p>- Ask learners to build typical sentences with the taught words, drills, and scrabble games.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Abstract words (Presentation)</b></li> <li>- Provide learners with a list of English words randomly chosen or selected from a text to study in accordance with the objective of the lesson;</li> <li>- Pronounce firstly the word to teach ( phonetics) then ask learners to repeat the pronunciation individually and collectively;</li> <li>- Write the word on the board;</li> <li>- Give the meaning of the word by using either its synonym or antonym or through gesture and mime;</li> <li>- Make learners repeat the pronunciation of the taught words ;</li> <li>- Show the various connotations (different meaning) these words can take, according to the contexts;</li> <li>- Give examples of typical sentences in which the taught words are used for the better understanding of their context of use.</li> </ul> <p><b>-Practice activities</b></p> <p>-Give an applied exercise such as gaps filling, role-play, related to the operational objective to reach.</p> <p><b>- Production activities</b></p> <p>-Make learners build their own typical sentences with the taught words, words games, drills.</p> |
|--|--|

The two comparative tables above display the advantages and the disadvantages of the different methods used respectively by the teachers of the control and the experimental classes.

In the control class, the teacher prepares a list of randomly chosen words which he translates into French and write them on the blackboard. He gives the words' pronunciation and meanings and asks learners to memorize them. This is what Angoundou (2017) calls the 'vocabulary-translation' technique which excludes the only use of the target language when teaching vocabulary as well as the use of synonyms, antonyms and gestures to explain abstract

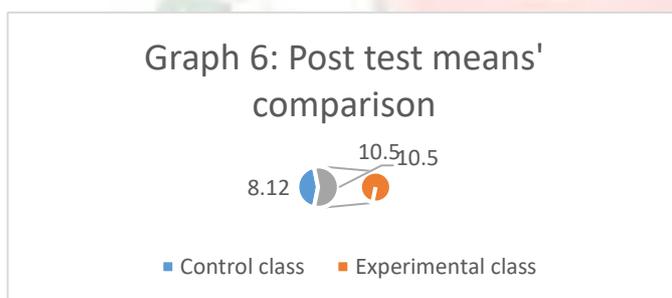
words and visual aids to explain concrete words. Consequently, the teacher does not make any methodological difference in teaching abstract and concrete words. The learners are merely recipients who inactively or passively receive the knowledge.

In the experimental class, the teacher uses the English situational method which requires the combination of the words to study with their contexts of use, or the situations in which they are employed. He selects words from a text, or a dialogue in accordance with the performance objective with regard to the learners' level. He does not write them on the blackboard. Therefore, the words to teach are no longer chosen at random, but selected and excerpted from a text or a dialogue to study with defined objectives.

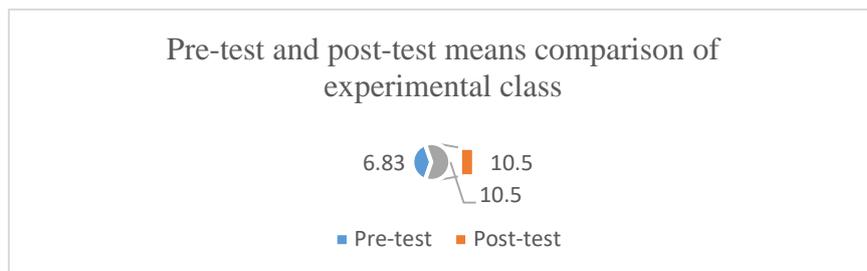
When teaching vocabulary, the teacher speaks exclusively the target language (English) and uses different techniques to teach abstract and concrete words. And whatever the nature of the word to teach, learners are provided with the phonetic sound of the word to teach and make them repeat it individually and collectively. As far as the explanations of words are concerned, he uses synonyms, antonyms and gestures for the abstract words and visual aids for the concrete ones. He also uses as activities such as word games, drills and scrabble to make learners practice the language.

- **Post-test**

At the end of the experimentation, the two groups (control and experimental) had been submitted to a final test, called 'post-test' as to check whether or not there has been a change with the proposed method and strategies of teaching vocabulary.



The results from the above graph show that the two groups are no longer equal, at the post-test, in terms of means. There have been some improvements in the experimental group which class mean is now higher than the control group's one (10.50 against 8.12), the gap is important: 2.38. The progress in the experimental class is considerable with the proposed corpus concerning the teaching of vocabulary.



The above graph related to the comparison of the experimental class means at the pre-test and the post-test reveals that the intra-group means are not equal; 6.83 at the pre-test and 10.50 at the post-test. The means difference is at 3.63, which shows that the intra-group means' difference is so significant.

### **III.2. DISCUSSION**

In this section, we plan to examine the results of our study on the following aspects:

#### **III.2.1. Teachers' lack of efficient techniques and strategies to teach vocabulary**

The investigation reveals that many teachers still have methodological problems with the teaching of vocabulary. This can be linked to the fact that they are unaware of the criteria and the efficient techniques and strategies designed to achieve the performance objectives (teachers' responses in question n°1). Mofareh Alqahtani (2015:24) suggests that: 'teacher should prepare and find out the appropriate techniques, which will be implemented to the student'.

Consequently, as noticed during the classroom observation, the majority of teachers (80%) grope for the effective techniques to teach words. Besides, the didactic principle for teaching vocabulary requires teachers to get learners pronounce the word before spelling it. In this regard, teachers should clarify the pronunciation of the words to teach before showing their written form. In fact, the pronunciation gives clues and offers tactics on how to teach spelling. It helps learners understand spelling patterns easier and faster. Johanna Stirling (2003) thinks that the students need to be able to hear and probably pronounce the word they want to spell. Therefore, they want to know the phonemes in the right order and which letters represent those phonemes. They have to call to mind 'rules' about spelling patterns.

Unfortunately, the majority of teachers use the "vocabulary-translation" technique which consists in spelling and translating the word to teach into the learners' official language before showing its pronunciation. Angoundou (2017) alluded to the use of the "vocabulary-translation" technique in his work about the vocabulary instruction in Congolese high schools. He writes (2017: 263): 'those teachers most frequently referred to what we can label vocabulary- translation: every new word is explained by finding equivalents between the students' language (French) and the language to be studied (English). Students are given readymade sentences as illustrations. All they have to do is to copy down in their copybooks.'

A concentration on a vocabulary-translation prevents the learners from getting the kind of natural input that will help them acquire English language. Moreover, it fails to give them opportunities to activate their language knowledge and makes them mere recipient of knowledge to memorize and does not favor the development of self-autonomy and communication skills in the learning process.

As a result, the majority of the pupils (86.50%) do not know the basic notions of vocabulary including words' pronunciation (Cf. learners' questionnaire n° 1). Normally, for a vocabulary instruction, the teacher should firstly teach the word's pronunciation before spelling it.

Consequently, they have lexical and semantic problem: sixty per cent (60%) pupils have difficulties to differentiate long and short vowels; eighty-five percent (85%) of them have problem pronouncing diphthong and triphthong sounds; seventy per cent (70%) misuse the context of words. And ninety per cent (90%) have problems with stress. Besides, learning vocabulary items is not only a simple matter of committing words to memory, but it also implies how to use them in appropriate situations. In this regard Hedge (2000) believes that the role of the teacher, besides explaining new words to learners, should be to provide them with good strategies and techniques for vocabulary learning in order to build their independency or self-autonomy.

### **III.2.2. Vocabulary teaching activities**

Vocabulary activities should help learners develop their vocabulary knowledge. Among these can be mentioned: words games, dialogues (with role-play), news reports, scrabble, and so forth. Unfortunately, some teachers do not help learners with such activities that can develop vocabulary. Speaking of words games for instance, Shalva Shaptozhvili (2002) considers them to be effective activities that help learners develop and practice their vocabulary. This is what he writes about the words games (2002: 34): 'Their purpose is to reinforce what has already been taught (...). Often students are involved in playing the games that they do not realize they are practicing language (...). Games facilitate initial practice and periodic revision of vocabulary'.

### **III.2.3. Suggestions for methods and strategies to teach English vocabulary**

In this section, we present some methods and strategies to teach vocabulary at collège level:

#### **- Select words to teach from a text or a dialogue according to the performance objectives**

As a manager, the teacher may pinpoint which important words are to be taught in order to develop learners' communicative skills. Then, he should, in accordance with the performance objective, select from a text or a dialogue, the words which are supposed to be helpful to reach

his pedagogical objectives. Maria Del Carmen Mendez-Garcia and Miguel Rodriguez Ramos (1999: 11) suggest that ‘the vocabulary should be appropriate to the students’ levels and responds to students’ needs.’

**- Use of the didactic principle: teach firstly the word’s pronunciation before spelling it.**

The didactic principle for vocabulary instruction requires a teacher to begin by teaching the word’s pronunciation to the learners before writing it on the board. The pronunciation gives clues and offer tactics on how to teach spelling. In this regard, Mark Hancock (2018) considers the teaching of the word’s pronunciation to be more important than its simple memorization. Therefore, the teacher should avoid to make learners memorize the words of which they do not know the pronunciation. He ought to teach them the basic notions of pronunciation.

**- Use of the direct method for words explanation**

With the direct method, the teacher should explain words in the target language (English) by using synonyms, antonyms, pictures and gestures.

**- Use of visual aids (for concrete words) and gestures, synonyms and antonyms (for abstract words) to demonstrate meanings**

For a better grasping of a word, the teacher should use a piece of clip art, photo, or image (for concrete words) and gestures, synonyms and antonyms (for abstract words) that explain the context of the word. This is important with the words that learners will encounter and those that we want them to use when communicating (speaking and writing). Here the repeated exposures to the words are important for the words to be fully understood.

**- Organize discussions, games words and reports**

The more the learners are able to discuss the words including synonyms and antonyms, usage of context, the better the learners will come to a better understanding of the words. The discussions, the games words and the reports help learners master the various connotations of a word and acquire the self-autonomy in the vocabulary learning process. Then, Hedge (2000) highlights the ultimate role of the teacher, besides explaining new words to learners, is to build learners’ independency.

## **CONCLUSION**

This paper aims to investigate vocabulary teaching strategies used by teachers at college level in Congo. Which techniques, strategies and activities can be used by teachers to help learners acquire vocabulary easily? Our hypothesis can be stated as follows: Some teachers of English language do not use adequately adequate didactical techniques and strategies at their disposal to teach vocabulary effectively. Most of them use vocabulary-translation strategies and do not make any methodological difference when teaching abstract and concrete words.

Moreover, they do not care about the pronunciation of basic notions and do not use suitable activities such as words games, discussions, reports, role-plays to make learners practice the language. Consequently, learners have problems with grasping vocabulary. To teach vocabulary in an effective way, some criteria, techniques and strategies are suggested among which: (1) the selection of words to teach from a text or a dialogue according to the performance objectives; (2) the use of the didactic principle: teach firstly the word's pronunciation before spelling it; (3) the use of the direct method for words explanation; (4) the use of visual aids (for concrete words) and gestures, synonyms and antonyms (for abstract words) to demonstrate meanings; (5) the use of the direct method for words explanation; (6) the use of visual aids (for concrete words) and gestures, synonyms and antonyms (for abstract words) to demonstrate meanings; (7) organize discussions, games words and reports.

### **References**

Angoundou (2017). The need to Improve EFL Vocabulary Instruction: Case Study of Congolese High Schools Vocabulary Instruction. *In Syllabus Review*. Vol.7 (1), pp. 259-278.

Besides, Maria Del Carmen Mendez-Garcia and Miguel Rodriguez Ramos (1999). The New Guinness Book of Records (1999). A Vocabulary Resource. *In English Teaching Forum*, n°3, vol.37, pp. 9-11.

Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign language*. 3<sup>rd</sup> ed. Boston, MA: Heinle& Heinle.

Gairns and Redman (1986). *Working with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

Johanna Stirling (2003). *Remedial spelling in EFL*. [Http://www.elgweb.net/spelling\\_article.html](http://www.elgweb.net/spelling_article.html).

Mark Hancock (2018). *Pronunciation in the English language classroom is more than just listen and repeat*. [Http://www.britishcouncil.org](http://www.britishcouncil.org).

McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

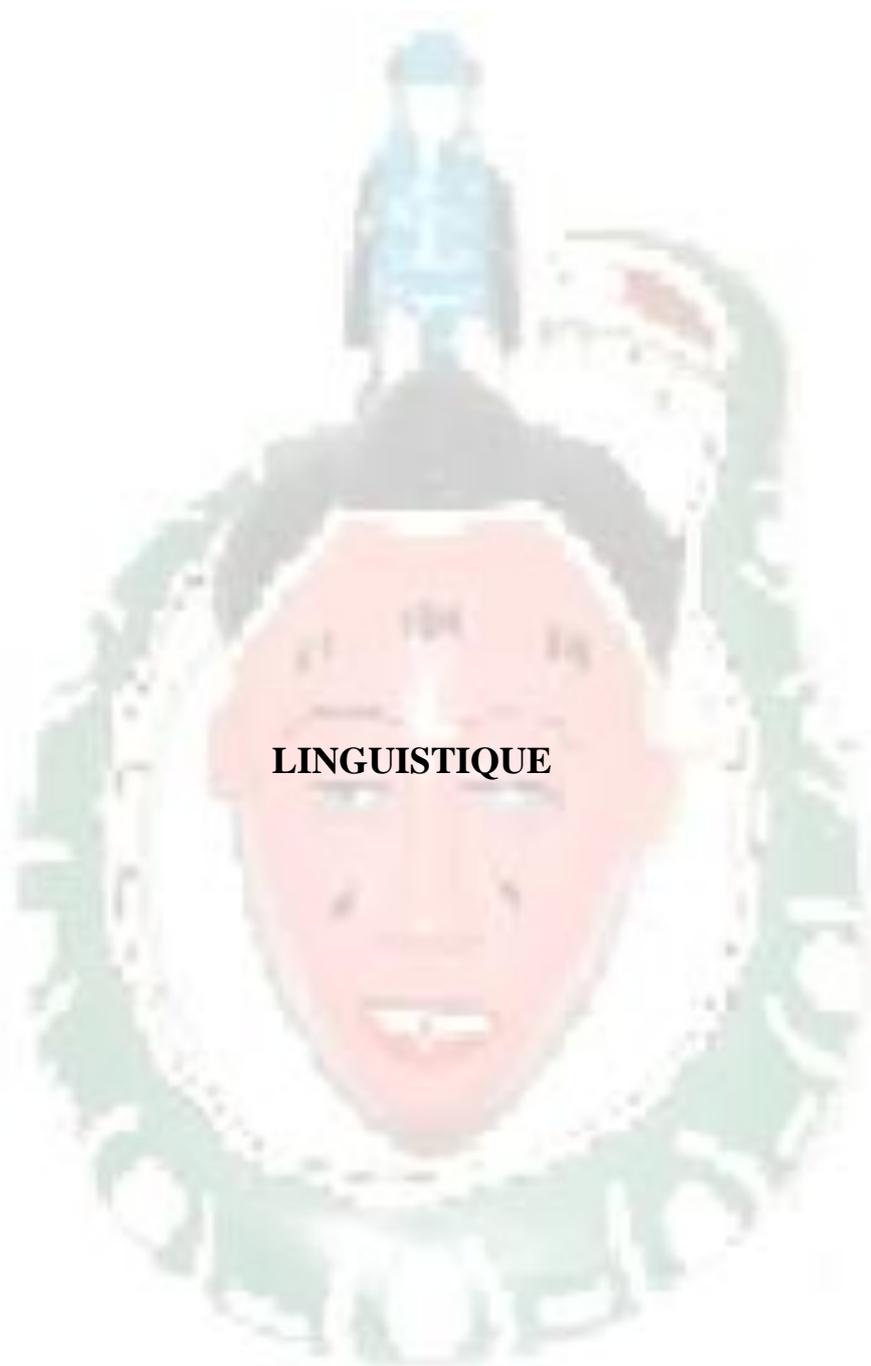
Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 13, 221-246.

Mofareh Alqahtani (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*. III (3), pp.21-34.

Oxford, R. L. and Crookall, D. (1990). Vocabulary learning: a critical analysis of techniques. *TESL Canada Journal* 7/2, pp. 9-30.

Schmitt, N. & McCarthy, M. (1997). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge. United Kingdom.

Shalva Shaptoshvili (2002). Vocabulary practice games. *In English Teaching Forum*, n°2, vol.40, pp.33-35.



## **L'ÉTUDIANT ET L'UNIVERSITÉ : UNE APPROCHE PAR LE CONCEPT DE SOCIALISATION**

Jean Bruno BAYETTE, Maître Assistant CAMES  
Université Marien NGOUABI  
E-mail : jeanbruno.bayette@umng.cg

### **RESUME :**

La (ré) conciliation de l'éducation et du social renvoie à de multiples dimensions et points de vue de la relation entre l'étudiant, l'université, et l'environnement social voire sociétal. Cet article se propose d'approfondir un aspect de la problématique, en traitant de la relation entre l'étudiant et l'université à travers le concept de socialisation universitaire.

Plus précisément, alors que les recherches sur la socialisation universitaire utilisent de nombreux indicateurs individuels, nous posons ici la question de la convergence de ces indicateurs selon leur niveau d'analyse. Sans toutefois confondre les deux notions, nous utiliserons le regard de l'enseignant comme un des indicateurs possibles d'un « point de vue organisationnel », et analyserons donc en l'occurrence la convergence ou divergence des perceptions de la socialisation selon qu'il s'agisse de l'enseignant ou de l'étudiant.

Trois types de résultats empiriques sont présentés : le niveau de socialisation perçu sur les indicateurs par les étudiants et leurs enseignants (moyenne), les corrélations entre ces mesures (étudiant vs enseignant), et les déterminants clés de la satisfaction des enseignants et des étudiants.

Les résultats obtenus conduisent à s'interroger sur le concept même de socialisation universitaire, et la pertinence du seul niveau d'analyse individuel dans ce domaine de recherche, voire plus largement.

**Mots clés :** Socialisation, organisation, identité et perception

### **INTRODUCTION**

La (ré) conciliation de l'éducation et du social renvoie à de multiples dimensions et points de vue de la relation entre l'individu, l'organisation (pour notre étude l'université Marien N'gouabi de Brazzaville), et l'environnement social voire sociétal. Cet article se propose d'approfondir un aspect de la problématique, en traitant de la relation entre l'individu et l'organisation à travers le concept de socialisation universitaire. Bien que la littérature consacrée à cette question soit relativement abondante, la très grande majorité des recherches s'intéressent exclusivement au niveau d'analyse individuel, et occultent ainsi la vision de l'organisation. Or, la notion de socialisation universitaire, qui par nature implique l'institution universitaire, ne peut pas être appréhendée uniquement par un niveau d'analyse individuel.

Nous nous intéresserons donc ici aux indicateurs du niveau de socialisation universitaire d'un double point de vue : individuel et organisationnel. Plus précisément, la question de recherche soulevée concerne la manière dont les indicateurs de socialisation universitaire sont perçus par les acteurs du système universitaire (étudiant et enseignant) et par l'université : y a-t-il convergence ou divergence ? Une (ré) conciliation est-elle envisageable entre ces deux niveaux d'analyse ?

Nous tenterons d'apporter une réponse à cette question de recherche, en explorant notamment les corrélations entre les indicateurs individuels et organisationnels du processus de socialisation, grâce à des données recueillies par les techniques de questionnaire et des entretiens.

## **1 La socialisation universitaire et ses indicateurs**

Pour répondre à notre question générale de recherche, celle de la convergence des perceptions individuelles et organisationnelles relatives au niveau de socialisation, une identification préalable des indicateurs de socialisation organisationnelle est nécessaire. Cette première partie a donc pour objet, après un rappel des principales définitions de la socialisation, d'identifier « dans quelques courants de littérature » les principaux indicateurs utilisés.

### **1.1 Les définitions générales de la socialisation**

De façon très générale, la socialisation organisationnelle est définie comme un processus par lequel les nouveaux entrants sont « rôdés », et « apprennent les ficelles » (Schein, 1988)<sup>2</sup> d'un métier, d'un poste, d'une entreprise... Il y a un coût d'apprentissage, lié par exemple aux attentes de l'organisation, qui constitue le prix de l'appartenance (Schein, 1988). Il s'agit d'un ajustement mutuel continu (Schein, 1988), avec un ensemble de processus en interactions, à l'interface entre l'individu et l'organisation. Van Maanen (1975) utilise les termes de « rodage », et « d'apprentissage des ficelles », en y rajoutant le fait de « trouver comment s'en sortir et réussir ». Feldman (1976) définit quant à lui la socialisation comme la façon dont des individus, au départ étrangers à l'organisation, sont transformés en membres participants et performants.

Néanmoins, l'ajustement entre l'individu et l'organisation ne peut se résumer à un phénomène d'apprentissage individuel. Les premières recherches consacrées à la socialisation organisationnelle, de nature essentiellement descriptives (Bray, Campbell et Grant, 1974 ; Cohen, 1973 ; Van Maanen, 1976b), ont ainsi permis de mettre en évidence l'impact du contexte organisationnel sur la socialisation des individus. Par exemple, Bray et al. (1974) observent des taux différents de réussite ou d'échec parmi les nouveaux entrants dans une organisation en fonction de leur département d'affectation. Louis, Posner et Powell (1983) montrent quant à eux la diversité et l'utilité perçue des pratiques de socialisation organisationnelles, et Holton (1995) souligne la grande variabilité des expériences de socialisation vécues par les nouveaux entrants, suggérant ainsi la nécessaire contextualisation

Au-delà de ces études descriptives sur la socialisation organisationnelles, ses pratiques ou encore ses conséquences, Van Maanen (1976 a) préconise la recherche de modèles explicatifs plus globaux, permettant de mieux comprendre le(s) processus en œuvre.

### **1.2 Les modèles de socialisation par étape**

La représentation de la socialisation organisationnelle comme une suite d'étapes préidentifiées n'obtient que de très faibles validations empiriques (e.g. Feldman, 1976).

Néanmoins, l'intérêt de ces modèles est d'identifier les événements importants auxquels les nouveaux entrants dans l'organisation sont susceptibles de faire face (Wanous, 1992), même s'il ne semble pas y avoir de séquence type qui puisse caractériser un processus de socialisation. Reichers (1987) souligne que la vitesse de progression dans un processus de socialisation dépend de la fréquence des interactions que les nouvelles recrues entretiennent avec les autres personnes liées à leur rôle dans l'organisation.

---

<sup>2</sup> Traduction de « breaking in » et « learnin the ropes »

De façon générale, les auteurs distinguent l'étape de « socialisation anticipée », de « rencontre », d'« ajustement mutuel », et d'« acceptation ». Cette dernière étape révèle la réussite ou l'échec du processus de socialisation organisationnelle, et se trouve associée à des indicateurs attitudinaux (implication organisationnelle, engagement au travail, satisfaction au travail, motivation intrinsèque, intentions de départ) et comportementaux (turnover, performance, innovation de rôle ou conformité de rôle). Plus rarement, le niveau de stress est également pris en compte parmi les indicateurs du niveau de socialisation.

### **1.3 Les tactiques de socialisation**

Une des premières recherches visant à comprendre les leviers d'action sur lesquelles une organisation peut jouer pour influencer la socialisation de ses membres est attribuée à Cogswell (1968), qui décrit les différences de contexte organisationnel selon trois dimensions: leur degré de formalisation, le caractère individuel ou collectif des pratiques, et l'existence ou non d'un modèle de rôle (en série / disjoint). Van Maanen (1978) puis Van Maanen et Schein (1979) ont complété cette typologie en caractérisant les pratiques de socialisation selon six dimensions : collectives vs individuelles, formelles vs informelles, séquentielles vs au hasard, fixes vs variables, en série vs disjoint, et investiture vs désinvestiture.

Ces travaux ont donné lieu à plusieurs études empiriques, considérant que ces six dimensions reflètent une seule polarité globale (Jones, 1986) : institutionnelle vs individuelle. Le positionnement des pratiques sur ce continuum est empiriquement associé à des indicateurs clés (Allen et Meyer, 1990 ; Jones, 1986 ; King et Sethi, 1998 ; Riordan, Weatherly, Vanderberg et Self, 2001). Ainsi, les processus institutionnels tendent à avoir des résultats considérés comme « positifs », en favorisant les répliques de rôles (par opposition à l'innovation de rôle), diminuant les conflits et l'ambiguïté de rôles, accroissant l'engagement au travail, l'implication organisationnelle et la satisfaction au travail, et diminuant les intentions de départ.

Notons ici que les indicateurs de socialisation utilisés sont les mêmes que pour les modèles par étapes, à l'exception des notions de conflits de rôles et d'ambiguïté de rôle, qui étaient précédemment considérés comme des variables de processus (e.g. Feldman, 1976,1981) et non des variables expliquées. Par ailleurs, un nouvel indicateur apparaît dans ces travaux : il s'agit du degré d'innovation vs réplique de rôle.

### **1.4 Le contenu de la socialisation universitaire – organisationnelle -**

Si la socialisation organisationnelle correspond à des processus multiples (Feldman, 1981), la nature des dimensions de la socialisation reste sujette à débat (Morrison, 1995). Fisher (1986) distingue par exemple quatre types de contenu : les valeurs, buts et culture de l'organisation, les valeurs, normes et relations au sein d'une salle de classe, la maîtrise des compétences nécessaires pour la réalisation des tâches et les changements personnels. Feldman (1981) associe quant à lui aux différentes étapes des contenus spécifiques, comme l'acquisition des comportements de rôle, l'acquisition des compétences requises, et l'ajustement aux normes et valeurs du groupe de travail. L'auteur suggèrera plus tard (Feldman, 1989) un quatrième domaine de socialisation relatif aux caractéristiques organisationnelles (pouvoir, langage, mission, etc.)

Malgré l'absence de consensus quant aux dimensions de la socialisation, des chevauchements évidents apparaissent entre les différentes typologies proposées. Ostroff et Kozlowski (1992) suggèrent de retenir les aspects de la socialisation liés à la réalisation des tâches dans le cadre

du travail confié, aux rôles organisationnels, aux processus de groupe, et aux caractéristiques organisationnelles. De même, Holton (1996) suggère que l'apprentissage s'articule autour du travail à proprement parler, de l'organisation, des gens dans l'organisation, et de l'individu lui-même. Une grande proximité en termes de contenu de la socialisation apparaît ainsi clairement entre les contributions de Fisher (1986), Holton (1996) et Ostroff et Kozlowski (1992).

Sur le plan empirique, ce sont les travaux de Chao, O'Leary-Kelly, Wolf, Klein et Gardner (1994) qui proposent pour la première fois une échelle de socialisation construite sur six dimensions : la performance dans le travail, l'intégration avec les autres personnes dans l'organisation, la connaissance des aspects « politiques », la maîtrise du langage organisationnel, l'intégration des objectifs et valeurs, et la connaissance de l'histoire de l'organisation. Les résultats empiriques suggèrent que plus l'individu est socialisé, plus les indicateurs (attitudinaux) précédemment évoqués sont « positifs ». Un deuxième instrument de mesure est proposé par Anakwe et Greenhaus (1999) qui retiennent cinq domaines de socialisation : la maîtrise des tâches, le fonctionnement en groupe, la connaissance et acceptation de la culture, l'apprentissage sur soi, et la clarté de rôle. Cependant, leurs résultats empiriques ne montrent que de très faibles relations entre les dimensions de la socialisation et ses indicateurs attitudinaux de « second ordre ».

Enfin, Taormina (1994) propose une troisième échelle fondée sur quatre domaines de la socialisation mesurant les attitudes des individus relativement à la formation reçue de l'organisation, la compréhension du travail et de l'organisation, le soutien des personnes, et les perspectives futures de l'individu par l'organisation. Néanmoins, cette dernière nous semble plus éloignée du concept de socialisation et de ses dimensions, et plus proche d'une notion de satisfaction de l'individu vis à vis de sa situation de travail au sens large.

Malgré un certain chevauchement conceptuel, aucun consensus n'a clairement émergé sur les dimensions de la socialisation organisationnelle qu'il convient de retenir. De plus, les recherches empiriques sont très rares et ne permettent ainsi ni la validation d'une typologie, ni l'exploration approfondie entre ces niveaux de socialisation d'un individu et des variables explicatives (par exemple les tactiques de socialisation) ou expliquées (par exemple les indicateurs attitudinaux).

Dans la mesure où ces échelles de socialisation mesurent le niveau de socialisation de l'individu sur un certain nombre de dimensions, il est possible voire souhaitable de le considérer comme des indicateurs de socialisation. Ainsi, contrairement aux variables attitudinales ou comportementales le plus souvent retenues, ces mesures nous semblent plus directement en lien avec le concept de socialisation, et fournissent d'autres indicateurs « proxy » (Van Maanen, Schein, 1979).

### **1.5 La perspective identitaire**

La compréhension du processus d'identification dans les organisations repose sur la théorie de l'identité sociale (Tajfel, 1978 ; Tajfel, Turner, 1979, 1985) et la théorie de l'auto-catégorisation (Turner et al., 1987), toutes deux réunies sous le nom d'approche de l'identité sociale (Haslam, 2001 ; Hogg, Abrams, 1988). Cette perspective, qui connaît un regain d'intérêt ces dernières années, considère l'organisation comme un objet d'identification possible pour l'individu (e.g. Dutton et Dukerich, 1991 ; Dutton, Dukerich et Harquail, 1994 ; Mael et Ashforth, 1992), tout comme le groupe de travail (e.g. Alderfer et Smith, 1982) ou encore le métier (e.g. Van Maanen, Barley, 1984).

Les processus d'identification et de création de sens (Louis, 1980) se traduisent par des changements personnels, relativement complexes à analyser (Mackenzie Davey et Arnold, 2000). Un certain nombre de travaux mettent en évidence des changements personnels durant ces périodes de transition (e.g. Nicholson et West, 1987), qui concernent la personnalité, les valeurs, les attitudes, la représentation de la carrière, ou encore les compétences perçues (Mackenzie Davey et Arnold, 2000). Fournier et Payne (1994) soulignent quant à eux l'importance des changements qualitatifs dans la construction du concept de soi. En particulier, la socialisation est dans cette perspective un processus idiosyncrasique, et les résultats produits résultent donc de chemins de développement et d'ajustement individuel, plus que d'un processus commun.

En termes d'indicateur, c'est donc essentiellement la notion de changement lié à l'identité des individus qui émerge, pour caractériser le degré de socialisation. Cet indicateur issu d'une perspective identitaire fait d'ailleurs écho aux travaux de Van Maanen et Schein (1979) qui évoquent comme indicateurs pertinents (« proxy ») la notion d'orientation de rôle (innovation vs réplication).

Ainsi, plus l'individu s'ajuste à l'organisation, plus on constate un changement individuel<sup>3</sup> et une réplication de rôle<sup>4</sup>. Cet ajustement traduit un fort niveau de socialisation. A l'inverse, si l'organisation ne socialise pas l'individu, on observera une innovation de rôle forte et un changement individuel faible.

### **1.6 La socialisation comme processus de recherche d'informations**

C'est la théorie de la réduction de l'incertitude (Mignerey, Rubin et Gorden, 1995) qui est généralement mobilisée pour expliquer les comportements de recherche d'informations par les nouvelles recrues. Par l'acquisition d'informations, les individus réduisent l'incertitude (Berger et Calabrese, 1975 ; Kramer, 1994), et se facilitent les périodes de transition. Ainsi, les individus sont décrits comme proactifs (Morrison, 1993) durant la période de socialisation, recherchent de l'information et un soutien social (House, 1981) afin de réduire le stress et ses symptômes (Nelson et Quick, 1991).

Ce domaine de recherche s'intéresse notamment à l'étude des facteurs (individuels, organisationnels) associés à la recherche d'informations (e.g. Chan et Schmitt, 2000 ; Fisher, 1986) aux types d'informations recherchées (e.g. Morrison, 1995 ; Teboul, 1994), aux sources d'informations possibles (e.g. Falcione et Wilson, 1988 ; Louis et al. 1983 ; Morrison, 1993), aux stratégies d'acquisition de l'information (e.g. Comer, 1991 ; Miller et Jablin, 1991), et enfin à la structure du réseau social (Morrison, 2002).

Bien qu'il n'y ait pas dans ce domaine de recherche d'accent mis sur des indicateurs spécifiques du niveau de socialisation, les notions d'ambiguïté de rôle et de stress peuvent être à nouveau évoquées.

### **1.7 L'approche en termes d'adéquation**

De nombreuses recherches considèrent la notion d'adéquation comme déterminant amont potentiel du processus de socialisation. L'utilisation de cette notion d'adéquation (« fit ») dans le champ de la socialisation organisationnelle s'est faite sous différents angles, montrant notamment l'importance d'une adéquation entre l'individu et l'organisation en termes de valeur

---

<sup>3</sup> Traduction de « person change »

<sup>4</sup> Traduction de « role change » : « custodial role orientation »

et culture, entre les individus eux-mêmes, ou encore entre l'individu et son travail. Schein (1988) avance par exemple l'idée qu'il faut rechercher une correspondance optimale et non maximale entre l'individu et l'organisation. Une trop grande conformité ne produirait qu'une « bureaucratie stérile », alors qu'une trop grande différence engendrerait des risques de « rébellion ».

L'utilisation du concept d'adéquation reste cependant problématique compte tenu de la multiplicité des descripteurs sur lesquels peut porter l'adéquation entre l'individu et l'organisation. L'approche en termes d'adéquation doit donc s'interroger sur les dimensions d'adéquation les plus pertinentes au regard de la problématique considérée. Nous proposons de représenter les dimensions clés de l'adéquation en reprenant les travaux sur les grands domaines (contenu) de la socialisation (e.g. Fisher, 1986) qui sont comme évoqué précédemment l'individu, le travail (activités, tâches), les relations de travail (interpersonnelles), et l'organisation.

La composante « individuelle » peut se décliner à travers les notions d'identité sociale (liée à l'appartenance à un groupe) et d'identité personnelle (liées aux caractéristiques de l'individu), pour reprendre la terminologie de Stradling, Crowe et Tuohy (1993).

Les composantes liées au contenu et aux relations de travail renvoient quant à elles au concept de rôle organisationnel. En effet, Biddle (1979) le définit comme un ensemble d'activités et de comportements attendus, mettant ainsi en évidence la composante « relationnelle », et la composante « technique » (activités). Ce concept de rôle organisationnel est par ailleurs utilisé de façon très transversale dans la littérature (Perrot, 2000).

En ce qui concerne l'organisation, la dimension culturelle est un élément clé des caractéristiques organisationnelles prises en compte dans la littérature sur la socialisation.

## **2 Méthodologie**

### **2.1 Identification des indicateurs de socialisation universitaire**

La revue de littérature ci-avant a permis, d'une part, de repérer les principaux thèmes de recherche consacrés à la socialisation organisationnelle et, d'autre part, d'identifier les indicateurs permettant d'évaluer le degré de socialisation des individus en situation d'« entrée organisationnelle » (Perrot, 2000). Pour la présente étude, il s'agit de comprendre la socialisation des étudiants et des enseignants nouvellement intégrés à l'Université.

A l'exception du turnover, tous ces indicateurs ont été retenus dans notre recherche. En effet, nous pensons que le turnover risque d'être plus lié au contexte éducatif et au marché de l'emploi qu'au niveau de socialisation. De plus, notre terrain de recherche se prête moins à l'étude du turnover qu'à la prise en compte des intentions de départ. Une fois les indicateurs de socialisation organisationnelle identifiés, des choix doivent être effectués concernant leur mesure par des échelles et / ou items appropriés, afin de pouvoir répondre à la question de recherche posée.

### **2.2 Pour une prise en compte d'une double perception de ces indicateurs**

Si les indicateurs de socialisation sont analysés exclusivement au niveau individuel, ils ne traduisent que la perception de l'individu sur son propre niveau de socialisation. Qu'en est-il de l'organisation ? Si les comportements des acteurs de l'université se fondent sur leur propre perception, la question de la convergence ou non des perceptions relatives au niveau de la socialisation organisationnelle des nouveaux entrants est essentielle. Or, la plupart des recherches se fondent exclusivement sur l'individu comme niveau d'analyse, notamment en raison de contraintes méthodologiques évidentes. Les résultats obtenus restent néanmoins sujets

à débat. En effet, pour ne prendre que l'indicateur d'implication au travail universitaire, quelles conclusions porter sur le niveau de socialisation d'un individu qui se déclarerait très fortement impliqué dans l'organisation (université), alors que son enseignant le trouverait très faiblement impliqué ? En appliquant ce questionnement pour chaque indicateur, on peut ainsi s'interroger sur le niveau de convergence entre le niveau de socialisation perçu par l'individu et celui perçu par son enseignant. Il faut donc croiser les regards afin d'évaluer le niveau de convergence ou de divergence des indicateurs, et apporter ainsi un éclairage ou un questionnement complémentaire sur la notion de socialisation organisationnelle telle qu'elle est appréhendée dans la littérature de recherche.

Nous proposons donc ici de prendre en compte non seulement le regard de l'étudiant, mais également celui de son supérieur hiérarchique direct (Enseignant, Doyen et Recteur). Certes, nous ne pouvons en aucun cas affirmer que le point de vue du supérieur hiérarchique reflète à lui seul l'organisation.

Néanmoins, il s'agit d'un agent socialisateur clé (Louis, Posner, Powell, 1983), qui a une certaine connaissance de l'étudiant socialisé. Nous considérons donc que le point de vue du supérieur hiérarchique direct est un indicateur du regard organisationnel, sans pour autant prétendre à la confusion de ces deux notions.

### **2.3 Procédure d'enquête terrain**

#### **2.3.1 Elaboration des questionnaires**

Pour chacun des indicateurs de socialisation précédemment identifié et retenu, nous avons cherché à élaborer un questionnaire de mesure (mono-item ou multi-items) à la fois pour l'étudiant concerné et son supérieur hiérarchique, tout en tenant compte des contraintes de longueur des questionnaires. Les questionnaires utilisés pour les nouveaux étudiants et leur supérieur hiérarchique se fondent sur des échelles multi-items reconnues, des mesures mono-items déjà utilisées, ou des mesures mono-items rédigées pour la présente recherche. Un premier projet de questionnaire a été rédigé et soumis à cinq personnels de l'université exerçant en Gestion des Ressources Humaines, en leur demandant d'évaluer la clarté de la rédaction des items et, pour chaque indicateur de socialisation, d'évaluer la correspondance conceptuelle entre les questions destinées aux nouveaux étudiants /enseignants et celles destinées à leur responsable des parcours. Le principe était donc d'avoir pour chaque indicateur un double regard sur le même phénomène. La version finale du questionnaire intègre donc l'ensemble des remarques formulées par les personnels en Gestion des Ressources Humaines sollicités.

Par ailleurs, deux indicateurs complémentaires ont été rajoutés dans le questionnaire : il s'agit du niveau de satisfaction du supérieur hiérarchique vis à vis du travail du nouvel entrant, et des intentions de le garder dans la structure ou non. Dans ces deux cas, il ne s'agit pas à proprement parler d'un double regard sur le même phénomène, mais d'indicateurs complémentaires.

#### **2.3.2 Recueil des données**

Le terrain d'enquête est constitué des étudiants suivant actuellement une formation de sociologie (troisième année de licence et master). Les questionnaires ont été distribués durant le mois de février 2017, auprès de quatre-vingt étudiants de vingt à vingt-cinq ans: certains étaient à l'université depuis 3 à 8 mois, d'autres avaient déjà effectué une année à l'université et avaient donc une ancienneté de 15 à 20 mois dans la structure universitaire. Cette population d'enquête était donc particulièrement intéressante en termes de socialisation organisationnelle

car même si le processus de socialisation est continu et permanent, il est particulièrement fort durant les premiers mois de fréquentation à l'université.

La procédure de recueil de données était la suivante : les questionnaires (anonymes) ont été distribués et remplis en salle, durant leur période de cours à l'Université, afin de ne pas perdre des réponses : le taux de réponse a été de 100 %. Afin d'obtenir la réponse de leur responsable de parcours, et de pouvoir croiser les données, chaque questionnaire était numéroté, le même numéro étant attribué au questionnaire de l'étudiant et à celui de son enseignant.

Chaque étudiant avait comme instruction de remettre en main propre à son enseignant une enveloppe fermée, contenant un questionnaire numéroté mais anonyme et une enveloppe retour. Par ailleurs, afin de maximiser le taux de retour des questionnaires aux enseignants, seules des échelles de mesure mono-items (après validations et/ou modifications par un personnel en Gestion des Ressources Humaines) ont été utilisées pour restreindre la longueur du questionnaire. Sur 80 questionnaires remis en main propre, 60 ont été retournés remplis, soit un taux de réponse très élevé de 75 %, qui s'explique par la procédure utilisée.

Les réponses prises en compte ont été reçues dans les 3 semaines suivant la passation du questionnaire auprès des étudiants. Le biais potentiel lié au temps nous semble donc très limité car l'ensemble des données a été obtenu en moins de 3 semaines.

### **3 Résultats et discussion**

#### **3.1 Convergence des perceptions entre managers et collaborateurs**

Cinq catégories d'indicateurs ont été identifiées dans la littérature, et exposées précédemment. Pour chacune de ces catégories, nous proposons ci-après d'explorer le niveau de convergence ou de divergence entre la représentation de l'étudiant et celle de son enseignant, relativement à la question de la socialisation de l'étudiant. Outre le niveau de corrélation observé, la moyenne des scores est également indiquée pour chaque item ou échelle. Parmi les six dimensions de l'échelle de socialisation utilisée (Chao & al., 1994), seules deux présentent des corrélations statistiquement significatives entre les représentations des enseignants et les représentations des étudiants. En particulier, le sentiment de performance auto-évalué par les étudiants n'est pas corrélé avec l'évaluation de la performance de ces mêmes étudiants par leurs enseignants. Les deux seules dimensions pour lesquelles les deux niveaux d'analyse (étudiant/enseignant) sont corrélés concernent ce qui semble le plus « observable » dans le cadre des interactions quotidiennes, c'est à dire la maîtrise du jargon de la discipline et le sentiment d'intégration sociale dans le travail universitaire. Pour autant, ces corrélations restent très faibles ( $r < 0,3$  ;  $p < 0,05$ ) et ne peuvent pas être considérées comme un signe de convergence forte entre les regards des étudiants et de leurs enseignants.

Notons cependant que la fiabilité des dimensions de l'échelle de Chao et al. (1994) est satisfaisante pour quatre (4) des six (6) dimensions, mais que les composantes « politics » et « history » présentent une mauvaise fiabilité. Par ailleurs, les analyses en composantes principales ne restituent pas les six (6) dimensions définies a priori par Chao et al. (1994), renforçant encore des doutes déjà émis dans la littérature sur la pertinence de l'échelle.

De même, les indicateurs attitudinaux dits de « second ordre » sont fortement divergents, lorsque l'on compare les regards des étudiants et des enseignants. Seuls le niveau de stress et la satisfaction au travail universitaire sont des indicateurs faiblement convergents : on peut en effet faire l'hypothèse qu'ils sont les plus facilement observables. Néanmoins, les résultats sont contre-intuitifs en ce qui concerne la motivation intrinsèque, mesurée par le niveau d'efforts au

travail : si les efforts au travail sont en eux-mêmes également facilement observables, la perception de l'importance de ces efforts diverge.

Par ailleurs, nous avons également estimé intéressant d'explorer les corrélations entre les variables décrites ci-dessous : il ne s'agit plus ici d'une deuxième perception sur le même phénomène, mais de la corrélation entre deux notions différentes liées au concept de satisfaction et aux intentions de départ. Les corrélations mesurées sont :

- entre la satisfaction de l'enseignant vis à vis du travail de l'étudiant et la satisfaction au travail de l'étudiant.
- entre le souhait qu'a l'enseignant de voir l'étudiant rester à l'université et les intentions d'abandon de ce dernier.

A nouveau, la perception des adéquations ou « inadéquations » entre l'individu et l'organisation, qu'il s'agisse des notions d'identité personnelle ou d'identité sociale (Stradling, Crowe et Tuohy, 1993), est totalement divergente entre les enseignants et les étudiants interrogés.

En outre, les statistiques descriptives simples fournissent des informations intéressantes quant à la façon dont les perceptions des enseignants et des enseignés divergent : plus précisément, les individus concernés se sentent moins bien « socialisés » que ne le pensent leurs enseignants. Ainsi, relativement à leurs enseignants, les enseignants *sur-évaluent* le niveau de socialisation sur les six dimensions prises en compte, le niveau d'adéquation (sur les six dimensions), la satisfaction au travail, l'engagement au travail, l'implication affective, la motivation intrinsèque, et *sous-évaluent* le stress, l'ambiguïté de rôle, les conflits de rôles, et l'innovation de rôle. Sans doute les enseignants perçoivent-ils insuffisamment les difficultés de socialisation vécues par les nouveaux étudiants et collègues.

### **3.2 Déterminants de la satisfaction pour les enseignants et les étudiants**

Compte tenu de la très forte divergence entre les perceptions des enseignants et les perceptions des étudiants sur l'ensemble des indicateurs de socialisation retenus, il nous semble ici intéressant d'explorer quels sont les déterminants de la satisfaction des enseignants vis à vis du travail de leurs étudiants, et quels sont les déterminants de la satisfaction au travail des étudiants. Les fortes divergences de perception observées précédemment nous conduisent à faire l'hypothèse que ces déterminants seront de nature différente pour les enseignants et pour les étudiants. Le choix du concept de satisfaction se justifie dans la mesure où il apparaît comme un indicateur clé, synthétique, et empiriquement établi comme antécédent principal des intentions de départ (Borgi, 2000 ; Neveu, 1996 ; Perrot, 2000), c'est à dire d'une conséquence forte de la réussite ou de l'échec d'un processus de socialisation.

Pour ce faire, nous utiliserons les analyses de régression selon la méthode « pas à pas », avec comme variable expliquée la variable de satisfaction en question, et comme variables explicatives l'ensemble des autres variables du questionnaire pertinentes.

Pour les enseignants, toutes les variables explicatives potentielles du questionnaire sont prises en compte à l'exception des intentions de garder ou non les étudiants, dont nous pensons qu'elles sont une conséquence et non un antécédent du concept de satisfaction.

Ce qui suit met clairement en évidence que la satisfaction de l'enseignant à l'égard du travail de l'étudiant est liée à sa perception du niveau de socialisation de l'étudiant sur les dimensions politiques, performance, et langage. Il est par ailleurs intéressant de noter que la performance perçue n'est que le deuxième déterminant de la satisfaction des enseignants vis à vis de leurs

étudiants. Néanmoins, cette remarque doit être nuancée dans la mesure où la connaissance des aspects politiques dans l'organisation est un élément de la « performance relationnelle » des individus, ou encore leur capacité à être autonome dans leurs relations professionnelles liées à une structure donnée.

La perception de l'enseignant du degré de socialisation de l'étudiant sur les dimensions politiques, performance, et langage explique plus fortement sur la variance, ce qui est très élevé. En d'autres termes, la satisfaction des enseignants à l'égard du travail de leurs étudiants est très fortement induite par leurs perceptions de trois indicateurs clés de socialisation.

Pour les enseignants, nous avons considéré dans l'analyse de régression que les autres indicateurs attitudeaux de second ordre (motivation intrinsèque, implication affective, et engagement au travail) sont à placer sur le même plan que la satisfaction au travail : ils ne peuvent donc pas en être les antécédents. De même, les intentions de départ sont une conséquence de la satisfaction au travail (Borgi, 2000 ; Neveu, 1996, Perrot, 2000), et cette variable doit donc également être exclue de l'analyse.

*« J'ai le profil qui correspond bien aux activités qu'on me confie »* Extrait d'entretien avec un enseignant nouvellement recruté en Psychologie.

Le degré d' (in)adéquation entre l'identité sociale et l'organisation.

*« J'ai le sentiment d'être un membre de l'université à part entière »* Extrait d'entretien avec un étudiant en troisième année de Licence de sociologie)

C'est la notion d' (in)adéquation perçue qui semble être le déterminant clé de la satisfaction des étudiants nouvellement inscrits. En particulier, les notions d'adéquation entre les compétences perçues et le travail demandé, et le sentiment d'appartenance à l'université (adéquation identité sociale / organisation). En d'autres termes, les nouveaux étudiants semblent satisfaits lorsqu'ils ont le sentiment de pouvoir utiliser leurs compétences dans les missions qui leur sont confiées, et lorsqu'ils s'identifient à l'université dont ils se ressentent membre. Ces deux notions expliquent moins la variance, ce qui reste très élevé.

## **Conclusion**

Trois principaux résultats empiriques méritent d'être soulignés : Tout d'abord, les enseignants ont une perception plus « positive » de la socialisation de leurs étudiants que les étudiants eux-mêmes (pour vingt indicateurs sur vingt deux). Sans doute peut-on expliquer ces résultats par la difficulté qu'ont les enseignants de percevoir et comprendre le vécu de leur étudiant lors du processus de socialisation.

Deuxièmement, alors que cette divergence pourrait résulter d'un biais systématique et révéler une corrélation significative entre les perceptions des enseignants et des enseignés, les résultats empiriques montrent le contraire : les perceptions des enseignants et des enseignés ne présentent globalement aucune corrélation. En effet, sur les vingt-deux indicateurs de socialisation retenus, seuls quatre présentent une corrélation faiblement significative ( $0,05 > p > 0,01$ ) et faible en valeur ( $r < 0,3$ ). Tous les autres présentent des corrélations non significatives statistiquement. Comment interpréter ces résultats ? La première explication relèverait d'un biais méthodologique potentiel. En effet, il pourrait y avoir des différences de compréhension des questions posées, les mêmes termes pouvant avoir des significations différentes pour les enseignants et les enseignés. Néanmoins, la cohérence conceptuelle entre les questionnaires (enseignants/enseignés) a été validée précédemment par cinq agents de l'université en Gestion

des Ressources Humaines, et si de tels biais peuvent subsister sur l'une ou l'autre des questions posées, il est peu vraisemblable que toutes les questions soient biaisées de la sorte. Nous pensons donc que cette absence de corrélation est principalement due aux divergences de perception entre enseignants et enseignés, relativement aux indicateurs de socialisation évoqués.

Ces résultats établis empiriquement questionnent les conclusions que l'on peut tirer des recherches empiriques effectuées en ne prenant que les nouveaux étudiants comme niveau d'analyse (c'est à dire la quasi-totalité). Peut-on par exemple parler du niveau de socialisation d'un étudiant de façon générale, si l'évaluation même de ce niveau de socialisation diffère pour l'enseignant et pour l'étudiant (e) il vient de s'inscrire à l'université?

Troisièmement, les résultats montrent que la satisfaction des enseignants vis à vis de leur enseigné repose sur des déterminants de nature différente que ceux associés à la satisfaction au travail des nouveaux étudiants : pour les enseignants, leur satisfaction vis à vis des étudiants nouvellement inscrits repose sur leur perception du niveau de socialisation sur les aspects « politiques », « performance », et « langage ». Pour les étudiants, la satisfaction au travail est liée à leur perception du niveau d'adéquation entre le profil et les activités et au sentiment d'appartenance à l'université puis à la filière d'étude. Ces déterminants sont très importants, car ils expliquent respectivement 73,6 % et 47,7% de la variance. Cependant, ces résultats de régressions sont à considérer avec grande précaution, compte tenu de la taille relativement faible de l'échantillon.

D'une façon générale, les résultats suggèrent qu'enseignants et enseignés partagent en matière de représentation de la socialisation assez peu de chose...

La socialisation universitaire apparaît donc ici comme un processus complexe, multidimensionnel, et reposant sur des ajustements mutuels par nature incessants, car liés à des perceptions divergentes, elles-mêmes fondées sur des déterminants différents. Plus qu'une poursuite des recherches empiriques actuellement menées et reposant exclusivement sur le niveau d'analyse individuel, ce sont des approches qualitatives, longitudinales, qui nous semblent aujourd'hui nécessaires pour mieux comprendre le processus de socialisation universitaire. En effet, si les perceptions divergent à ce point, on ne peut pas parler du niveau de socialisation dans l'absolu, mais bien de la représentation qu'ont les acteurs du système universitaire de ce processus. Il semble donc nécessaire d'analyser les représentations des différentes catégories d'acteurs de l'université, afin de mieux comprendre les ajustements mutuels liés au processus de socialisation, et les conséquences pratiques en matière de conduite d'une politique d'intégration des nouveaux entrants (enseignants, étudiants et personnels administratifs).

Ces résultats suggèrent également l'importance du suivi de l'intégration des nouveaux embauchés et étudiants, jusqu'ici très peu développé dans les universités. Une réflexion sur le concept même de socialisation universitaire et la nature des processus associés reste d'actualité...

En définitive, les conditions de travail à l'université : manque ou vétusté des équipements par exemple, les grèves, le retard ou non paiement des bourses et les absences répétées des enseignants sont variables qui influent sur les difficultés d'intégration/socialisation des étudiants de l'université du Congo.

## **REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- Borgi S., 2000. « L'influence des perceptions de rôles sur l'intention de départ volontaire chez les commerciaux », Revue de Gestion des Ressources Humaines.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C., 1964, *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Ed. Minit
- BEN FADHEL, S. E., 1998, *Contexte éducatif socio-familial et acquisition de l'écrit à l'école élémentaire*, Rev. Fr. Pédago., n° 124, juil-aout-sept. 1998, pp. 69-80
- BULLE, N., 2005, « Education » in R. Boudon, M. Cherkaoui, B. Valade (dir.), *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris, PUF : 213-217.
- CHAUVEAU, G. ROGOVAS-CHAUVEAU, E., 1995, *A l'école des banlieues*, Ed. ESF, Coll. Pédagogies,
- DUBET, F., dir., 1997 *Ecole, familles : le malentendu*. Paris : Ed. Textuel.
- DURU-BELLAT, M., HENRIOT-VAN ZANTEN, A., 1992, *Sociologie de l'école*, A Colin
- CHAUVEL L., 1998, *Le destin des générations*, PUF.
- BALLION, R., 1993, *Le lycée, une cité à construire*, Hachette-Education
- BLOCH, M.C., GERDE, B. 1998, *Les lycéens décrocheurs : De l'impasse aux chemins de traverse*, Chronique sociale.
- BORREDON, A., 1995, *Une jeunesse dans la crise. Les nouveaux acteurs lycéens*, L'Harmattan
- BOYER, R., 1991, « Identité masculine, identité féminine parmi les lycéens », *Revue française de Pédagogie* N° 94, 13-18
- DUBET, O., COUSINET, O., GUILLEMET, J.-P., 1991, « Sociologie de l'expérience lycéenne », *Revue française de Pédagogie* N° 94, p. 5-12
- DUBET, F., MARTUCELLI, D., 1996, « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Rev. Fr. Sociol.*, XXXVII, pp. 511-535.
- Foucher R., Bouchard M.A, 1995. « *Les formes de conflits de rôles: étude exploratoire basée sur les catégories de Kahn & al* », Actes du Congrès de l'AGRH à Poitiers.
- GALLAND, O., 1988, « Représentations du devenir et reproduction sociale : le cas des lycéens d'Elbeuf », *Sociologie du Travail* N° 3, pp. 399 – 418.
- KELLERHALS, J., MONTANDON, C., 1991. : *Les stratégies éducatives des familles*, Delachaux et Niestlé.
- LAHIRE, B., 1991 : *L'inégale « réussite scolaire » des garçons et des filles de milieux populaires : une piste de recherche concernant l'écriture domestique*, Actes du Colloque Société et communication, Lyon, PPSH.
- LAUTREY, J., 1980 : *Classe sociale, milieu familial et intelligence*, PUF.
- LE WITA, B., 1988 : *Ni vue, ni connue. Approche ethnographique de la culture bourgeoise*, Maison des Sc de l'Homme.
- MERLE, P., 2002, *La démocratisation de l'enseignement*, Ed La Découverte.
- MILNER, J.-C., 1984, *De l'école*, Seuil.
- PASSERON, JC, 1986, « La signification des théories de la reproduction socioculturelle », *Revue. Internationale des Sciences Sociales*, n° 110.
- PAYET, J.P., 1997, *Collèges de banlieue : Ethnographie d'un monde scolaire*, Armand Colin.
- PERCHERON, A., 1991 : *la transmission des valeurs* in (de) SINGLY F. : *La famille, l'état des savoirs*, La Découverte.

Perrot S., 2000. « *L'entrée dans l'entreprise des jeunes diplômés : une approche en termes de tensions de rôles* ». Thèse de doctorat, soutenue à l'Université Paris IX Dauphine

QUEIROZ, J.-M., 1995, *L'école et ses sociologies*, Nathan  
PATY, D., 1981, *12 collèges en France*, La Documentation Française.



## LES PRESENTATIFS COMME PROCÉDE HYPOTYPIQUE DE L'ACTUALISATION DES FAITS JOURNALISTIQUES DANS *FRATERNITE-MATIN*

Michel Kouassi PRI  
koprini2015@gmail.com

### RESUME

La présente analyse a consisté à montrer dans *Fraternité-Matin* que l'usage des présentatifs est un procédé hypotypique de l'actualisation des faits journalistiques. Le recours à ces unités linguistiques répond, chez les journalistes, à un souci de faire vivre les événements aux lecteurs. Ceci, en leur donnant l'impression d'assister, en direct, aux faits qu'ils lisent. De la sorte, les présentatifs traditionnels *c'est, il y a, voici, voilà* servent à reconstruire les événements à l'effet de conférer des relents réalistes aux divers comptes rendus. D'emblée, ils animent les récits aux fins d'activer l'imagination des lecteurs pour inscrire des référents dans leur champ de vision. Ils sont la clé de la mimésis narrative qui recrée la réalité virtuelle d'un cadre narratif et descriptif pour une adhésion totale des lecteurs. De ce fait, il existe une forte similitude entre le procédé rhétorique hypotypose et présentatifs. Ainsi ces derniers participent-ils à la reconstruction et à la revitalisation des récits en exposant les faits narrés sous les yeux des lecteurs.

**Mots-clés** : Présentatif, hypotypose, référent, mimésis, factivement, revitalisation.

### ABSTRACT

The present analysis consisted of showing in the newspaper *Fraternité-Matin* that the use of presentatives is a hypotypical way of updating news facts. The use of these linguistic units is a way for the journalists to make the readers live the events they read. By this way, the traditional presentatives like "it is", "there is", "this is" are used to give the realistic sides of events in many accounts. Their first role in to animate stories in order to activate readers' imagination in the shaping of events. They are also the most important elements of the narrative representation which recreates the virtual reality of a narrative and descriptive frame for a total agreement of readers. As a result, there is a strong similarity between the hypotyposis rhetorical way and the presentatives. They thereby participate in stories reconstruction and revitalisation, making the facts vivid and visible for the readers.

**Key words**: presentative, hypotyposis, referent, imitation, artificially; revitalization.

## INTRODUCTION

Dans l'acte de mise en sens, les journalistes usent de diverses unités linguistiques notamment les présentatifs pour la reconstitution des événements dans leurs reportages. Pour s'assurer de l'effectivité de ce pouvoir, il convient d'analyser les présentatifs comme procédé hypotypique de l'actualisation des faits journalistiques dans *Fraternité-Matin*. Il s'agira, dans le présent article, de montrer que les présentatifs exposent des faits sous les yeux des lecteurs pour donner l'impression de les vivre en direct.

Pour y parvenir, l'étude va s'articuler autour des préoccupations suivantes :  
Que recouvrent les notions de présentatif et d'hypotypose ? En quoi les présentatifs s'apparentent-ils à l'hypotypose ? Et quels sens pour un usage des présentatifs dans *Fraternité-Matin* ?

### 1. DE LA NOTION DE PRÉSENTATIF A L'HYPOTYPOSE

Avant d'amorcer l'analyse du sujet qui retient l'attention dans le présent article, il convient de procéder à l'approche définitionnelle des notions de présentatif et d'hypotypose.

#### 1.1. Les présentatifs

Les présentatifs connus aussi sous le vocable d'introducteurs essentiels sont, selon Joëlle Gardès-TAMINE (2010 : 50-51), « une partie du discours caractérisée par des propriétés sémantiques, morphologiques et syntaxiques et c'est pourquoi on les appelle également catégories morphosyntaxiques ». Michel ARRIVE et al dans *La grammaire d'aujourd'hui : Guide alphabétique de linguistique française*, (1986 : 565) appréhendent les présentatifs comme des termes permettant de « désigner quelqu'un ou quelque chose en rapport avec une situation. » L'exemple (1) en est une illustration :

(1) **Voilà** les deux grands chantiers qui nous restent.

(Paulin N. ZOBO « Le service civique et les audiences foraines dès septembre » in *Fraternité-Matin* n°12842 du vendredi 31 août 2007 p.12)

En (1), le présentatif « voilà » sert à exposer « les deux grands chantiers » sous les yeux.

#### 1.2. L'hypotypose

L'hypotypose est une figure de style qui crée une réalité au point d'être concrète. Les présentatifs s'apparentent aussi à l'hypotypose dans la mesure où ils montrent une scène réaliste et animée. Selon QUINTILIEN, orateur latin, c'est « l'image des choses, si bien

représentée par la parole que l'auditeur croit plutôt la voir que l'entendre.» (1989 : 40) De ce fait, l'hypotypose est, pour Alexandre GEFEN, « une figure clé de la mimésis.» (2002 :105). Elle s'utilise, en effet, pour créer l'illusion d'un cadre narratif ou descriptif pour la reconstitution factice de la réalité. Ce procédé rhétorique, selon Patrick BACRY, est « une description riche, fouillée, complexe, voire vive et animée : elle est censée mettre sous les yeux du lecteur l'objet ou la scène décrits. » (1992 : 246-247)  
Cette idée transparaît fort bien en l'énoncé (2) ci-dessous :

(2) En **voici** les mentions : matières toxiques (aiguës) : matières ou déchets qui, peuvent causer la mort ou une lésion grave.

(Michel KOFFI « Les responsabilités cas par cas »  
in *Fraternité-Matin* n°12620 du jeudi 23 novembre 2006.p.3)

En (2), le présentatif « voici » qui introduit le syntagme nominal « les mentions » pose l'existence dudit syntagme dans l'esprit du lecteur. Ce qui crée une illusion mentale. Ainsi l'analyse du sens des notions susmentionnées dégagent-elle de toute évidence une forte parenté sémantique. Ces deux notions ont le pouvoir d'exposer les référents sous les yeux des lecteurs qui s'imaginent en train vivre en direct les faits qui y sont relatés. Cela dit, comment les présentatifs, dans *Fraternité-Matin*, fonctionnent-ils pour s'apparenter à l'hypotypose ?

## **2. LES PRESENTATIFS COMME UN PROCEDURE HYPOTYPOTIQUE DANS *FRATERNITE-MATIN***

Dans les articles de *Fraternité-Matin*, on constate que les introducteurs « voici », « voilà », « c'est » et « il y a » sont de véritables signes textuels qui s'apparentent fort bien à l'hypotypose. Il importe de démontrer qu'ils jouent pleinement ce rôle.

### **2.1. Le présentatif : une unité à forte ostension**

L'usage du présentatif permet d'indexer les êtres ou les objets dans l'instance du discours. Cette indexation facilite le repérage des référents parmi un grand ensemble. La présence volontaire et abusive des éléments linguistiques désigne de façon vive et précise les événements. Ils les présentent au lecteur qui croît les avoir sous les yeux. Et ceci, grâce au pouvoir des présentatifs qui introduisent un référent qui, dans la situation de communication, se fait accompagner, le plus souvent, de gestes emphatiques. Par ce procédé d'indexation, les présentatifs mettent, sous les yeux, le référent dont ils parlent ou se remémorent. *La Grammaire d'aujourd'hui* précise, à ce titre, que « les présentatifs servent à la présentation des noms ou leurs équivalents. » (Michel ARRIVE et al, 1986 : 565). Par ce fait, le lecteur croît en l'objectivité de la narration.

Dans l'énoncé (3) :

(3) « **Voilà** les deux grands chantiers qui nous restent. »  
(Paulin N. ZOBO « Le service civique et les audiences foraines dès septembre »  
in *Fraternité-Matin* n°12842 du vendredi 31 août 2007 p.12)

L'introducteur « voilà » opère une focalisation sur le référent « les deux grands chantiers ». « Voilà », en position de pivot, expose le référent de visu au lecteur. Ainsi le présente-t-il au premier plan. L'union du verbe de perception « voir » et de l'adverbe locatif d'éloignement « -là » crée le marqueur existentiel « voilà » qui renvoie la mémoire à percevoir un existant illusoire. En comparaison à cet énoncé que voici :

(3a) Les deux grands chantiers qui nous restent.

Il y a ellipse du présentatif en (3a). Nous constatons que le degré de monstration s'est fortement affaibli. Vu cette tiédeur indicative, nous nous rendons compte, visiblement, que le présentatif « voilà » participe de façon flagrante à la mise sous les yeux des référents pour créer une forte réalité mémorielle.

## 2.2. Le présentatif : une quête de reconstruction factuelle

Les journalistes cherchent à attirer l'attention des lecteurs en leur exposant des faits amplifiés pour leur donner l'illusion de la réalité. Pour y parvenir, ceux-ci ont recours aux présentatifs pour fait jaillir la vraisemblance en l'esprit des lecteurs. Leur extrême précision confère du réalisme aux événements et polarise l'attention de ces derniers qui croient les vivre. Et ceci, bien qu'ils soient absents de la scène. C'est ce pouvoir de reconstituer les actions qui instigue à la lecture du journal. Les journalistes, conscients de ce fait, l'utilisent pour susciter de l'émotion dans la dynamique narrative pour capter l'attention. De sorte, le recours à ces indices permet de donner les détails des faits pour donner l'impression d'être au cœur des événements vécus par les journalistes. Ainsi, les présentatifs exposent des référents sous les yeux des lecteurs. Selon Alain RABATEL :

la présentation des objets a souvent à voir, en quelque façon, avec les constructions d'un monde de référence, la construction d'un pacte de croyance entre le narrateur et son lecteur, voire avec des processus complexes d'identification aux personnages ou au narrateur dans le cadre de (la construction textuelle de) l'illusion réaliste. (2001 : 43-74)

A titre illustratif, analysons l'exemple (4) :

(4) Nous **voici**, au moment où l'on croit qu'on s'approche de cette paix.

(Michel KOFFI « Rumeur et rumeur » in *Fraternité-Matin* n°12620 du vendredi 1<sup>er</sup> décembre 2006 p.12)

En (4), le recours à l'introducteur essentiel « voici » obéit à un souci de recréer la réalité scénique. L'atteinte de cette visée est traduite par cet introducteur qui convoque les relents de réalisme à l'esprit du lecteur qui voit les événements se dérouler sous ses yeux.

Dans ce gage de restituer la vérité, les journalistes vont, de plus en plus, stimuler l'imagination pour y installer la présence d'un référent. C'est pourquoi, l'usage des présentatifs s'avère nécessaire pour reconstruire la réalité virtuelle. Ils sont au service du journalisme pour « transmettre aux lecteurs à travers le prisme cognitivo-perceptif. » (Alain RABATEL, 2001 : 122)

En se référant à cette unité syntaxique :

(5) Jean Jacques Béchio : « **Il y a** des inconscients qui pensent que tout est fini. »  
(Abel DOUALY « On ne crée pas un parti pour semer le cafouillage » in *Fraternité-Matin* n°12787 du samedi 23 au 24 dimanche 2007 p.3)

Nous entrevoyons aisément la portée démonstrative que « il y a » projette sur le SN « des inconscients ». S'il venait à ne pas être employé comme nous l'observons en (8a) :

(5a) Les inconscients qui pensent que tout est fini.

Il aurait alors une absence totale de désignation du référent « les inconscients ». De toute évidence, l'exemple (5a) n'a pas la même ampleur ostensive qu'en (5).

### 2.3. Les présentatifs : unités actualisatrices de procès

Dans la presse ivoirienne, notamment dans *Fraternité-Matin*, les journalistes se servent des présentatifs pour rapporter les faits à chaud aux auditeurs absents des lieux de théâtre. Ceci leur donne l'impression de vivre, à l'instant présent, les actions évoquées en recréant leur existence. A l'évidence, les présentatifs ont alors « une propension à actualiser des faits passés au point de les voir et de les tenir devant soi. » (Djédjé Hilaire BOHUI, 2004 : 110) Ce qui accroche les lecteurs en proie à des sensations fortes et à des détails de la réalité scénique.

En référence à l'énoncé (6) :

(6) Jean-Jacques Béchio : « **Il y a** beaucoup de personnes qui parlent au hasard. »  
(Abel DOUALY « On ne crée pas un parti pour semer le cafouillage » in *Fraternité-Matin* n°12787 du samedi 23 au 24 juin 2007.p.3)

En (6), « il y a » focalisant l'attention sur le référent « personnes » réanime les scènes déjà écoulées en activant la mémoire à se souvenir. Il crée, par ce procédé, une présence mémorielle interposée actualisée chez les lecteurs.

#### 2.4. Les présentatifs : unité au pouvoir vivifiant

Les journalistes emploient les présentatifs dans les rédactions aux fins d'impressionner. Cette impression est le fait des introducteurs qui donnent de la vitalité aux narrations dans *Fraternité-Matin*. Cette écriture enflammée répond à un souci de persuader les lecteurs par le réalisme que ces signes linguistiques incarnent. En référence au texte (7) que voici :

(7) En **voici** les mentions : matières toxiques (aiguës) : matières ou déchets qui, peuvent causer la mort ou une lésion grave.

(Michel KOFFI « Les responsabilités cas par cas » in *Fraternité-Matin* n°12613 du jeudi 23 novembre 2006.p.12)

Le présentatif « voici » actualisant le syntagme nominal « les mentions » recrée son existence en la mémoire de l'allocataire. Partant, il montre la présence des inscriptions suivantes « matières toxiques aiguës : matières ou déchets » en les exposant sous les yeux.

#### 2.5. Les présentatifs : des unités de localisation

En sus de son pouvoir de monstration, les présentatifs indiquent que le référent désigné est situé dans le champ de vision du locuteur. Ils le localisent dans l'espace ou sur l'axe de la durée relativement à une situation géographique ou à un moment référencé. Dans la narration des événements, ils désignent notoirement les référents aux lecteurs. Ces référents apparaissent clairement dans la mémoire des usagers du quotidien.

En l'illustration (8) :

(8) **Voilà** les deux grands chantiers qui nous restent.

(Paulin N. ZOBO « Le service civique et les audiences foraines dès septembre » in *Fraternité-Matin* n°12842 du vendredi 31 août 2007.p.12)

L'adverbe locatif « là » accolé au verbe de perception « voir » indique avec emphase le SN « les deux grands chantiers ». « Voilà » est une unité de performance du discours.

Eu égard à ce qui précède, que recouvre le sens des présentatifs dans *Fraternité-Matin* ?

### 3. LE SENS DES PRESENTATIFS DANS FRATERNITE-MATIN

Dans les narrations des journalistes de *Fraternité-Matin*, l'utilisation des présentatifs recèle des sens variés qui sont les suivants :

### 3.1. Les présentatifs : un spécifiant du discours

La création de l'illusion de la réalité est insufflée par la spécification du référent. A ce niveau, les présentatifs précisent le référent qui est désigné par le journaliste. Conscients de sa valeur spécifiante, ils figurent dans *Fraternité-Matin*, comme cela est perceptible en (9) :

- (9) Hilaire Koua : **C'est** une campagne de dénigrement qui doit cesser.”  
(Anzoumana CISSE « Le Secrétaire général des commerçants dément » in *Le Patriote* n°2371 du samedi 1<sup>er</sup> au dimanche 2 septembre 2007. p.7)

En (9), la présence du présentatif « c'est » montre l'existence effective du référent « une campagne de dénigrement » que le journaliste envisage de recréer dans la mémoire du lecteur. Dans ce contexte-ci, « c'est » a donc une valeur de spécification de présence.

### 3.2. Les présentatifs : un item de dramatisation

Il s'avère, parfois, que l'indexation dans *Fraternité-Matin* est amplifiée par les présentatifs pour attirer l'attention des lecteurs. Ces derniers vivent intensément les circonstances grossies dans les rédactions. Ces introducteurs accrochent le lecteur qui vit imaginativement les faits.

Tel est le cas en (10) :

- (10) Gervais Coulibaly Delinpelna : « **Voilà** donc de quoi il s'agit. »  
(Abel Doualy « La rallonge de 223 milliards, une partie de la convention Côte d'Ivoire-Trafigura » in *Fraternité-Matin* n°12787 du samedi 23 au dimanche 24 juin 2007.p.6)

En l'exemple (10), l'usage soudain du présentatif « voilà » crée une illusion référentielle qui motive la pensée du lecteur à se remémorer le référent.

### 3.3. Les présentatifs : un focalisateur de procès

La présence plurielle des introducteurs essentiels chez les journalistes de *Fraternité-Matin* n'est pas fortuite. Elle vise à présenter les procès antérieurs de sorte à mobiliser l'attention des lecteurs à percevoir les points saillants des faits qui se sont déroulés. Les faits sont présentés comme s'ils sont sous les yeux de l'énonciateur qui les voit. Ils guident le regard du lisant sur des éléments extérieurs à la conscience des lecteurs.

La phrase (11) ci-dessous accrédite l'idée supra émise :

- (11) **Voici** les quinze pays membres du Conseil de Paix et de Sécurité qui vont décider.

(Jean-Baptiste AKROU « Voici les 15 pays qui vont décider » in *Fraternité-Matin* n°12585 du mardi 17 octobre 2007.p.12)

En cet exemple (11), la présence du morphème « voici » braque la vue sur le syntagme nominal « les quinze » qui cristallise l'attention du lecteur tel qu'énoncé en (11a) :

(11a) **Vois, ici**, les quinze pays membres du Conseil de Paix et de Sécurité qui vont décider.

Le verbe de perception « vois » associé à l'adverbe locatif « ici » fait jaillir le signifiant « les quinze pays membres du Conseil de Paix et de Sécurité » sous les yeux du lisant.

### 3.4. Les présentatifs : des exposants référentiels

Les présentatifs recréent les faits en la mémoire du lecteur. Posant comme existants les procès, ils marquent « l'émergence pure d'un phénomène. » (Jean-Claude CHEVALIER et al., 1969 :85) Leur recours introduit une présence référentielle à l'esprit. Alors, ils construisent une représentation du référent comme dans *Grammaire du sens et de l'expression (GSE)* où son auteur Patrick CHARAUDEAU considère que « la présentation est l'opération linguistique qui correspond à l'intention de déterminer le mode d'existence d'un être (ou d'un processus). » (1992 : 302)

C'est ainsi que l'exemplifie la phrase (12) :

(12) Charles Konan Banny : « **Nous** voici de nouveau face à l'histoire ». (Ferro M. BALLY « Pour durer, la paix ne devra exclure personne in *Fraternité-Matin* n°12716 du mardi 27 mars 2007 p.12)

En (12), l'introducteur « voici » fonctionne dans un contexte qui génère des effets réels. Il donne corps à un référent qui existe dans un cadre spatio-temporel proche du lecteur.

### 3.5. Les présentatifs : une clé de mimésis

L'usage des présentatifs purs ou traditionnels fait resurgir les actions dont ont été témoins les hommes de la presse écrite. Ils assurent la reconstitution des faits en créant « un effet de réel en garantissant la réalité du référent. » (Alain RABATEL, 2001 :121) Ces éléments linguistiques aident à l'édification de la réalité. Ce qui appelle, par conséquent, à une mimésis du référent. La reconstruction des faits n'est possible que grâce à la valeur concrète des présentatifs, telle que contenue dans l'illustration ci-dessous :

(13) Leur porte-parole, M.Shilla Mathia, a exprimé sa satisfaction vu que sur près de 200 projets **ce sont** eux qui ont été retenus.

(Isabelle SOMIAN « Le PASU finance 5 micro-projets à Treichville » in *Fraternité-Matin* n°12829 du jeudi 16 août 2007 p.7)

Dans l'exemple (13), « c'est » est un présentatif existentiel qui engendre la construction du référent « eux ». Il permet d'imiter, par ce fait, les mouvements de la pensée perceptuels.

Au terme de l'analyse, il ressort que les présentatifs sont de véritables unités hypotypiques. Ils activent la mémoire des lecteurs de *Fraternité-Matin* à vivre virtuellement des événements rapportés par des journalistes. Vu leur forte dose de monstration, ils participent à la reconstitution des scènes passées en les mettant en saillance. La lecture du quotidien offre des récits qui semblent se déroulés en présence du lecteur et sous son propre regard. De ce fait, les présentatifs s'érigent en hypotypose en décrivant de façon animée et frappante des faits journalistiques. In fine, ils recèlent des valeurs qui ont su conférer le réalisme aux reportages

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARRIVE Michel et al, (1986), *La grammaire d'aujourd'hui*, Paris, Flammarion.
- BACRY Patrick, (1992), *Les Figures de style et autres procédés stylistiques*, Paris, Belin.
- BOHUI Djédjé Hilaire, (2004), « Les fonctions du langage », in *Enquête*, Abidjan, EDUCI, n°12.
- CHARAUDEAU Patrick, (1992), *Grammaire du sens et de l'expression (GSE)*, Paris, Hachette
- CHEVALIER, Jean-Claude et al, (1964), *Grammaire Larousse du français contemporain*, Paris, Larousse.
- FONTANIER Pierre (1977), *Les figures du discours*, Paris, Flammarion,
- GEFEN Alexandre (2002), *La Mimésis*, Flammarion, GF-Corpus/Lettres.
- MAINGUENEAU Dominique, (1990) *Eléments de Linguistique pour le texte littéraire Nouvelle édition revue et augmentée*, Paris, Bordas,
- RABATEL Alain (2001), « Valeurs énonciative et représentative des présentatifs C'EST, IL Y A, VOICI/VOILA : effet et point de vue et argumentativité indirecte du récit », *Revue de Sémantique et Pragmatique*, Presses de l'Université d'Orléans, pp.43-74.
- RIEGEL Martin et al, (1994), *Grammaire méthodique du français*. Paris, PUF.
- TAMINE Joëlle Gardès-, (2010), *La stylistique* (3<sup>e</sup> éd.), Paris, Armand Colin.
- QUINTILIEN (1989), *L'Institution oratoire, (Tome1)*, Paris, Les Belles Lettres, Coll. « Budé Série Latine », IX.

**ETUDE CONTRASTIVE DE L'ACTUALISATION NOMINALE ET DE TOURS  
APPRECIATIFS EN ANGLAIS ET EN BÊTE.**

Armel Tapé SERI

Université Alassane Ouattara de Bouaké, Côte d'Ivoire

[dessehia@gmail.com](mailto:dessehia@gmail.com)

**ABSTRACT**

This article is a visit to the genius of natural languages. It shows how too far distant languages such as English and bete (an Ivorian language belonging to the kru group) use very different strategies to produce iconic values and speech effects. English uses a formal operator, *some* to actualize nouns and express appreciation speech effects. This contrasts with bete that resorts to the structure  $N\emptyset$  for actualization and various strategies including structures such as noun+adjective, noun+connector+noun, topicalization and intensification of the noun to render appreciation. Depreciation is expressed by means of a negation of a noun formerly introduced into discourse. This strategy functions as a sort of semantic deletion.

**Key words:** *appreciation, intensification, operation, operator, repetition, topicalization, value*

**RESUME**

Cet article est une visite dans le génie des langues naturelles. Il montre comment deux langues distantes comme l'anglais et le bété (langue ivoirienne du groupe krou) expriment des valeurs et produisent des effets superposables en utilisant des moyens linguistiques très différents. La langue anglaise s'appuie sur un opérateur formel, *some* pour actualiser le nom et exprimer l'appréciation tandis que le bété se sert de la structure  $N\emptyset$  et de diverses stratégies énonciatives impliquant, entre autres, les structures noun+adjective, noun+connectif+noun, les procédés syntaxiques de répétition, topicalisation et d'intensification nominales. La dépréciation quant à elle, s'exprime au moyen de la négation d'un nom introduit en discours. Cette stratégie fonctionne comme une sorte d'effacement sémantique.

**Mots clés :** opération, opérateur, valeur, appréciation, intensification, répétition, topicalisation

**INTRODUCTION**

L'appréciation est un effet de sens qui s'exprime de manières diverses au moyen d'opérateurs et de structures variées. La langue anglaise exprime souvent cet effet au moyen de subjectivèmes tels que *good, real, genuine, authentic*. Cependant, il existe dans cette langue un procédé énonciatif qui permet de produire l'effet d'appréciation au moyen d'un opérateur

auquel on ne pense pas toujours, en première intention, quand il s'agit d'apprécier. Il s'agit d'une stratégie énonciative impliquant l'opérateur *some*. Dans les tours appréciatifs (A. Lancri 2006), cet outil grammatical permet de produire des effets appréciatif ou dépréciatif dont la traduction en d'autres langues peut parfois être déroutante même pour le traducteur expérimenté.

Dans ce travail, nous montrons la valeur invariante et les effets appréciatifs de *some* d'une part et d'autre part, dans une perspective de linguistique contrastive, nous présenterons les stratégies énonciatives qu'utilise le bété<sup>5</sup> pour rendre la valeur et les effets de sens similaires. La résolution de cette problématique se fera dans le cadre de la Grammaire Métaopérationnelle d'H. Adamczewski, au moyen de la méthode contrastive interlinguistique.

### 1. Some : découpes qualitatives

L'opérateur *some* est en général présenté comme un quantifieur (H. Adamczewski et C. Delmas, 1990). Cependant, il a des potentialités de détermination quantitative et qualitative à la fois. Le contexte ou le co-texte permet donc de lui donner une interprétation, soit quantitative, soit qualitative. Les énoncés suivants se rapportent à cette détermination :

(1) He's some doctor! (A. Lancri 2006)

C'est un docteur à la hauteur !/ Pour un docteur, c'en est un !

Dans cet énoncé, il est question de la qualité de médecin. L'énonciateur porte un jugement de valeur sur la compétence du médecin en question. Il fait un jugement appréciatif c'est-à-dire que pour lui, l'homme en question répond aux critères d'un médecin, d'un bon médecin. L'énonciateur réexamine ainsi la notion nominale pour vérifier sa validité. Cette découpe contraste avec l'opérateur  $\emptyset$ , opérateur qui sert à renvoyer directement à la notion en anglais :

(1)\*She is Doctor.

Le caractère agrammatical de cet énoncé est lié à un chevauchement des plans. En effet, la relation construite entre *he* et *doctor* ne peut être valide que lorsque les deux entités syntaxiques, à savoir, le sujet et le prédicat se situent sur le même plan. En effet, dans le contexte

---

<sup>5</sup>Bété est une langue africaine de la famille Niger-Congo-kordofanienne classée dans le groupe krou, groupe qui s'étend de l'Ouest de la Côte d'Ivoire jusqu'au Libéria.

Le bété est une langue à quatre tons non modulés. Cependant, pour des raisons pratiques, les transcriptions nous n'en noterons que deux, à savoir les tons très haut ['] et très bas [ ` ].

de cet énoncé, le pronom personnel *he* se rapporte, à une personne réelle, une réalité discrète, réelle qui peut être identifiée dans le monde extralinguistique. Par conséquent, il ne peut correspondre à une « entité » purement notionnelle comme *doctor*. Autrement dit, la notion (*doctor*) « dégrossie », « actualisée » pourrait correspondre ou être compatible avec l'opérateur *he* dans le présent contexte. Par ailleurs, l'opérateur *a* qui a des « vertus d'actualisation » peut commuter avec *some*, bien entendu, avec une nuance de sens :

(1) 'He is a doctor.

La (dé)limitation des propriétés notionnelles du nom *doctor* lui a permis d'avoir une extension compatible avec celle de l'opérateur *he*. Dans le présent contexte, le syntagme *a doctor* renvoie à une entité discrète, réelle ou considérée comme telle. Par conséquent, il est à mesure de servir de prédicat à un sujet qui se rapporte à une réalité discrète du monde extralinguistique. Il y a donc une harmonie dans le domaine syntaxico-sémantique entre *he* et *a doctor*.

L'analyse supra montre comment l'opérateur *some* peut permettre de construire une occurrence nominale ancrée dans un contexte bien précis à partir de la notion. Cependant, cet opérateur a une valeur inhérente qui est manifeste dans l'ensemble de ses emplois contextuels. Il s'agit de sa capacité d'« actualiser » l'occurrence nominale sur laquelle il opère. (J.R. Lapaire et W.Rotgé, 1991)

## 2. Valeur d'actualisation de *some*

Les termes utilisés pour qualifier l'opérateur *some* varient selon les linguistes. Il est présenté comme un pronom (Collins Cobuild English Dictionary 2003), un 'adverbe' ou un 'article indéfini' (G. Thompson 2014, p.104), un 'déterminant' (Longman Dictionary 2009) ou 'déterminant partiel' (M.A.K Halliday 2014, p.368). D'autres utilisent les métatermes de « vertu positive ou affirmative » (*Oxford Advanced learner's Dictionary 2010*), valeur « assertive » (R.Quirck et al. 1985, p.84), opérateur de prélèvement (J.Bouscaren et al. 1987), effets de « concrétude » (H. Adamczewski et C. Delmas 1990) pour décrire sa valeur.

Tous ces métatermes renvoient à une et même réalité. Il s'agit de la capacité de l'opérateur à « conférer une existence à l'objet, à l'être, au phénomène, à l'idée ou à la caractéristique désignée par le lexème auquel il se rapporte ». (J.R Lapaire et W. Rotgé 1991, p.159). En effet, l'opérateur *some* permet de donner une réalité au nom. Il assure le passage du virtuel au réel permettant ainsi au nom de recevoir une existence situationnelle opposable au

virtuel et à la notion. Certains linguistiques qualifient cette opération de ‘‘reality-giving force’’ (J.R Lapaire et W. Rotgé 1991, p.159).

Dans les énoncés suivants, deux entités nominales s’opposent. L’une exprime une réalité concrète ancrée dans un contexte de communication. L’opérateur *some* y opère sur le nom et effectue des découps sur la notion à cette fin. La seconde entité nominale construite au moyen de l’opérateur  $\emptyset$ , renvoie directement à la généralité absolue, la notion.

(2) Some people don’t like frogs.

Certaines personnes n’aiment pas les grenouilles.

(2)’ People don’t like frogs.

Les gens n’aiment pas les grenouilles.

Il ressort de l’énoncé (2) que certaines personnes, c’est-à-dire une classe d’êtres humains n’aiment pas les grenouilles. L’existence de ce groupe est assertée par l’énonciateur qui est le seul garant de l’existence de cette catégorie de personnes. En outre, il laisse sous-entendre l’existence d’un autre groupe, celui des personnes qui aiment les grenouilles.

Quant à la structure ( $\emptyset N : \emptyset frogs$ ), elle renvoie à la notion de grenouille. Il est question de cette notion avec tout ce que cette espèce regorge en termes de variétés. L’espèce est ainsi convoquée avec tous les traits sémiques qui la caractérisent. Par conséquence, il n’y a aucune « délimitation », aucun « prélèvement » ni quantitatif, ni qualitatif sur la notion nominale.

Il y a une réalité nominale similaire dans l’énoncé (2)’ où le syntagme  $\emptyset people$  renvoie à la notion de personne. On note une opération de quantification réalisée sur le nom dans chaque énoncé au moyen du morphème « S » (*frogs, people*). C’est d’ailleurs cette dernière qui permet de renvoyer au pluriel.

Les nuances sémantiques entre les notions de pluriel «  $\emptyset frogs, \emptyset people$  » d’une part et la quantité imprécise *some people* d’autre part, découle du contraste entre les opérateurs  $\emptyset$  et *some*. Le travail effectué au moyen de l’opérateur *some* sur la notion *people* a donc permis le passage de la notion de personnes (*people*) à l’expression une quantité de personnes imprécise mais réelle (*some people*).

Toutefois, il convient de remarquer que le contexte joue un rôle important dans le choix de l’opérateur. J.R. Lapaire et W. Rotgé (1991, p.160) affirment, dans l’analyse de l’opérateur

some que « l'énonciateur part du principe que le noyau nominal a ou peut avoir une réalité. Il s'appuie sur une observation des données situationnelles, de manière générale(...)».

L'éclaircissement théorique supra en rapport avec le travail effectué sur le noyau nominal au moyen de l'opérateur *some* est nécessaire pour une meilleure compréhension des paramètres à prendre en charge dans le domaine de la traduction.

Les stratégies énonciatives utilisées en bété sont diverses et peuvent varier d'un dialecte à un autre. Cette analyse se limitera aux éléments contrastifs essentiels, étant donné que, comme l'affirme J.S. Silué (1986, p.11), « la contrastivité n'est pas une accumulation inutile de différences et de ressemblances ».

### 3. $\emptyset$ et actualisation de la notion nominale en bété

La syntaxe de la langue bété permet d'utiliser le nom sous sa forme notionnelle c'est-à-dire sans opérateur nominal. Toutefois, il convient d'éviter toute correspondance systématique entre l'absence d'opérateur et l'actualisation en question, étant donné que la structure  $N\emptyset$  permet également de renvoyer à la notion. Le contexte joue un rôle primordial dans la discrimination des valeurs contextuelles de l'opérateur.

Le pouvoir « d'actualisation » ou "reality-giving force" (J.R. Lapaire et w. Rotgé 1991, P.159) s'exprimerait en bété, au moyen du nom dans sa forme notionnelle (sans opérateur). Cependant, le contexte est un élément primordial dans l'assignation de cette valeur au cours du processus d'interprétation. D'ailleurs, si les données situationnelles peuvent être à l'origine du choix d'un opérateur dans le processus d'énonciation, il est logique que le co-énonciateur puisse s'appuyer, à son tour, sur ces données pour décoder le message.

Le bété donne un exemple intéressant sous cet aspect. En effet, cette langue ivoirienne s'appuie sur les données contextuelles et le nom sans opérateur, pour rendre la valeur d' « actualisation ». L'énoncé suivant peut permettre d'illustrer ce procédé syntaxique :

(3)' mə nijɔəkə, n kə mɔɔ ɔɛja<sup>6</sup>

In/New York/I/have/there/friends  $\emptyset$

I have some friends in New York.

J'ai des amis à new York.

<sup>6</sup>Cet énoncé est issu d'une traduction de l'énoncé anglais : *I have some friends in New York*, emprunté à A. Lancry (2006)

La valeur exprimée par la structure *some NS* (*some friends*) en anglais, est rendue en bété, par la structure *NS ∅*. Cependant, les effets de sens exprimés dans les deux langues sont superposables. Il s'agit de la désignation d'une quantité plurielle mais imprécise. Par exemple, dans l'énoncé (3) l'énonciateur fait allusion à un nombre imprécis d'amis résidant à New York. Cette quantité imprécise est également rendue dans les énoncés suivants:

(4) zàdi ji nɔɔ nɪmΛΛ ( J.Steketee et Tchoma G. 1989 :4)

zàdi/aux proj./ drink/ wine∅/drink.

zàdi will drink some wine.

zàdi va boire du vin.

(5) ηàwli n ηε ηυ (J.Steketee et Tchoma G. 1989 : 68)

ηàwli/take/ water ∅

ηàwli take/ have some water (to drink).

ηàwli, tiens de l'eau (à boire).

Les énoncés (4) et (5) contiennent des occurrences de la structure *N∅*, à savoir *nɔɔ ∅* (4) et *ηυ∅* (5). Ces deux structures servent de support à l'expression de quantités imprécises. Dans l'énoncé (4), il est question d'une quantité de vin que zàdi s'apprête à boire. Il y a donc une congruence entre le référent du sujet grammatical, une personne réelle et discrète du monde réel et celui du nom *nɔɔ* (wine, vin) qui est une occurrence réelle de vin.

L'énoncé (5) met en scène, une offre d'eau à boire à une personne qui vient d'arriver. Ce contexte indique qu'il s'agit d'une quantité d'eau bien visible dans le monde extralinguistique. L'effet de « concrétude » est donc présent et porté sur le plan linguistique par le syntagme nominal *ηυ∅* (eau).

L'analyse supra a mis en lumière le fonctionnement de la structure *N∅* du bété en tant que stratégie d'« actualisation » du nom. Cette dernière joue donc un rôle similaire à celui de *some* en anglais et permet de rendre des effets iconiques. Que dire alors des effets d'appréciation ?

#### 4. *Some* dans les tours appréciatifs

Les potentialités "actualisantes" de *some* lui permettent de passer du quantitatif au qualitatif comme nous l'avons souligné supra. Dans ce contexte, l'opérateur permet le glissement de la structure nominale de l'expression d'un présupposé d'existence ou assertion d'une quantité de la notion exprimée par le noyau nominal à l'expression d'un effet d'appréciation. *Some* permet alors d'exprimer un jugement de valeur. Ce glissement se fait, en

général, avec un retour sur la notion. Il s'agit d'une « revisite » de la notion (A. Lancri 2006), en vue d'évaluer ses sèmes pour les mettre en parallèle avec l'idée que l'énonciateur se fait du référent du nom.

Lorsqu'ils se présentent sous la forme sujet/prédicat, les énoncés exprimant les effets d'appréciation à partir de l'opérateur *some*, permettent à l'énonciateur d'établir une relation d'identité entre le sujet et le prédicat. Les tours appréciatifs de *some* permettent ainsi à l'énonciateur d'évaluer la notion pour en juger l'identité avec le référent du sujet grammatical. La coloration subjective du syntagme nominal ou de tout l'énoncé connaît donc un accroissement. Cette idée peut être illustrée par les énoncés suivants :

(6) This is some wine. (A. Lancri (2006)

(7) He is some doctor. (A. Lancri (2006)

(8) She is some girl. (A. Lancri (2006)

Dans ces trois énoncés, l'opérateur *some* est fortement accentué. Par conséquent, il est l'item qui porte le plus de sens. L'interprétation de l'énoncé (6) indique qu'il n'est pas question de l'assertion d'une certaine quantité de vin car le niveau de validation de la relation prédicative est dépassé. L'énonciateur présuppose l'existence de la notion de vin. Par conséquent, il en juge la qualité. On peut noter que le jugement ou l'évaluation présuppose toujours l'existence de quelque chose étant donné qu'on ne peut juger ou évaluer une réalité dont on ne présuppose pas l'existence.

Dans l'énoncé (6), l'énonciateur apprécie (positivement) le vin. Pour qualifier cette valeur, C. Delmas utilise le métaterme « appréciation majorante » (H. Adamczewski et C. Delmas 1990, p.259). Les deux autres énoncés représentent des cas similaires de tours appréciatifs. Le docteur (7) et la fille (8) sont associés à des valeurs positives. Il ne s'agit pas de n'importe quelle fille et de n'importe quel médecin. La fille et le médecin en question sont de la meilleure qualité qui soit. Comment le bété exprime-t-il des effets appréciatifs similaires?

### **5. L'effet appréciatif en bété**

Le bété exprime les tours appréciatifs de diverses manières. Nous n'en présenterons que quelques-unes d'entre elles, les plus essentielles. Il s'agit des stratégies<sup>7</sup> : Adjectif *tià*

---

<sup>7</sup>Ces différentes stratégies sont autant de possibilités offertes au locuteur. Toutefois, il existe des nuances stylistiques entre elles.

(good/true, bon(ne)/vraie) +N ; duplication du nom (nom+connectif+nom) à l'aide d'exemples à travers les énoncés suivants.

### 5.1. Adjectif *tia* (good/true) + N

(6) *tia nɔɔ ə lɛ*

true/Good/drink/be phase I/here.

This is some wine!

Ça, c'est du vin!

(8)' *tia nluju ə lɛ*

Good/true/be phase I/ here

This is a good/real girl

ça, c'est une fille.

Cette stratégie énonciative s'appuie sur la valeur appréciative de l'opérateur *tia* qui signifie vrai ou bon. Il y a donc emploi d'un subjectivème comme on le ferait en anglais au moyen de l'opérateur *real* ou *good*, par exemple.

### 5.2. Duplication du nom (nom+connectif a+nom)

La répétition est utilisée comme un outil de mise en relief, d'intensification du nom. La répétition du nom *nɔɔ* dans l'énoncé suivant permet de rendre l'effet superlatif c'est-à-dire la meilleure qualité de vin. *nɔɔ a nɔɔ* peut donc être traduit par vin authentique, très bon vin ou meilleur vin.

(6)'' *nɔɔ a nɔɔ ə lɛ*

Drink//be phase I/ here

This some wine.

Ça, c'est du vin.

(7)''' *nluju a nluju ə lɛ*

Girl of girl this be

This is some girl!

Ca, c'est une fille!

Cette stratégie consiste à insister sur le nom en le reprenant. Par ailleurs, la répétition peut porter sur d'autres unités lexicales telles l'adjectif ou le verbe.

### 5.3. Verbe *jlímə* (see,voir)+nom( *jlumə see,voir*)

(7)''' n kəɔ jlímə' n jε ɲlɔɔ jlímə'

You/have/her/see past part./you have / woman phase I/ seen

She is some woman!

Quelle femme!

Cette stratégie est basée sur le programme de sens du verbe *jlímə* (voir). La glose donne : si tu la vois, tu vois une femme (la voir, c'est voir une femme). Le verbe *jlímə* (voir) est dupliqué. La duplication est une stratégie d'intensification qui permet d'exprimer l'excellence, la bonne qualité.

### 5.4. Verbe *naa*(say)+nom+nu(*do/say*)

(7)''''n naa ɲlUJU n nɔə

I/say/wife/I say/

A women, I tell you / this is some woman!

Une femme, je te parle!

L'appréciation est exprimée dans ces énoncés à l'aide de la répétition d'une unité lexicale. Il peut s'agir d'un nom ou d'un verbe. L'anglais et le français utilisent des stratégies similaires surtout à l'oral. Dans ces langues, il est possible d'intensifier une unité lexicale en la répétant. En français par exemple, dans le registre familier on peut dire : « *c'est chic chic* ». Cette phrase permet d'intensifier l'appréciatif *chic*. On peut la gloser par : c'est très chic.

Il existe des structures similaires en anglais oral, surtout dans le registre familier. C'est le cas de la duplication de l'adverbe *really* dans la structure « *really really* » qui exprime le superlatif. G. Ferré (2007) présente cette stratégie énonciative comme la plus fréquente parmi les stratégies employées à des fins d'intensification dans un corpus d'anglais oral qu'elle a étudié (G. Ferré, 2007). L'énoncé suivant en est une illustration :

(7) Oh no, there's definitely a café café but there's no pub that I've seen. (G. Ferré 2007, p.543).

C'est sûr, il y a un café café mais je n'ai vu aucun pub. (Traduction de G.Ferré)

La répétition est donc une stratégie d'intensification autant en anglais qu'en bété. Cependant, la langue ivoirienne peut rendre cet effet au moyen d'une autre stratégie énonciative qui consiste à topicaliser le nom à apprécier.

### 5.5. Nom topicalisé + intensifieur

(7)'''nɔɔ ə lɛɛ

Wine/ be /phase I/ this/

This is some wine!

Quelle vin!

(8)plu ju n`lɛɛ

Girl be phase I (girl is)

This is some girl!

Quelle fille!

Ces énoncés (7)''' et (8)''', laissent transparaître une stratégie énonciative employée pour rendre l'effet qualitatif qui équivaut *some* appréciatif. C'est une topicalisation ou mise en emphase. Le 'zoom' ainsi réalisé sur le nom au moyen de la topicalisation suivie d'une intensification, permet de glisser d'un simple choix paradigmatique à un retour sur ce choix pour en évaluer et valider la qualité ou l'authenticité.

Ces stratégies de la langue bété permettent de mettre en contraste deux structures : l'une introduit la notion et l'autre en valide l'authenticité. Le contraste entre description et appréciation ou dépréciation transparait donc à ce niveau.

(9) zaklɔ nìè bùdu kɔ̀ (Ménéhi, G. et J. Retord 1980, p.250)

zaklɔ/ not /house /have/ phase I/

zaklɔ has no house.

zaklɔ n'a pas de maison.

(10)' zaklɔ nɛ̀ bɔ̀du a buɔ̀du kɔ̀

zaklɔ/ not /house of house/ have/ phase I /

zaklɔ has no good house.

zaklɔ n'a pas une bonne maison.

L'idée exprimée par l'énoncé (9) contraste complètement avec celle de l'énoncé (10)'. L'un, à savoir l'énoncé (10)', laisse entendre que zaklɔ a une maison mais que celle-ci n'est pas de bonne qualité. Il y a un effet dépréciatif obtenu par la négation de l'appréciation.

Quant à l'énoncé (9), il indique que zaklɔ n'a pas du tout de maison. La nuance est grande entre l'appréciation (énoncé 10') d'une part et la description ou présentation (énoncé 9) d'autre part. L'appréciation est d'ailleurs d'un palier au-dessus de la description. Il consiste en un jugement porté sur un segment dont l'existence est posée ou présumé. L'énonciateur filtre ainsi fortement l'énoncé lui imprimant ainsi sa propre subjectivité.

## 6. Tours appréciatifs et subjectivité de l'énonciateur

La valeur qualitative de l'opérateur *some* est liée à une implication subjective de l'énonciateur dans l'énoncé qu'il construit. L'énonciateur imprime donc sa subjectivité en évaluant soit positivement, soit négativement le référent du nom.

Il peut évaluer la notion nominale de manière positive. Nous en avons noté quelques exemples en anglais et en bété dans les lignes supra. L'énonciateur peut également s'appuyer sur *some* pour rendre un jugement dépréciatif. A cet effet, il utilise un procédé ironique comme le montre l'énoncé suivant :

(11) Some friend! He didn't even visit me in hospital. ( A. Lancri 2006)

Un ami ! Il ne m'a même pas rendu visite à l'hôpital.

On pourrait même traduire cet énoncé par, « un ami! tu parles, il n'a même pas été capable de venir me voir à l'hôpital ». Il ressort de cet énoncé un effet de dépréciation obtenu par un procédé ironique. Le contexte à droite du syntagme nominal, à savoir *he didn't even visit me in hospital* permet de faire balancer l'interprétation dans l'effet négatif et de mettre en relief l'ironie en question. Le segment *Some friend* acquiert donc une connotation négative.

L'effet négatif produit au moyen de cette stratégie énonciative peut être rendu autrement. L'opérateur *no*, par exemple, peut permettre à l'énonciateur d'éviter de passer par

le détour de l'ironie :

(11) 'He is no friend ! He didn't even visit me in hospital.

L'idée exprimée est que le référent du sujet grammatical ne satisfait pas aux critères d'un ami, d'un vrai ami. Ce jugement dépréciatif est lié au fait qu'il a été « incapable de rendre visite à un ami malade. » La forte coloration subjective de cet énoncé est due à un filtrage implicite de la part de l'énonciateur.

Le bété, exprime cette valeur « minorante » de l'appréciation au moyen d'une négation portée sur le nom.

(12) sɛmɛ niɛ sɛmɛ (chant populaire)

Wild yam ø/be phase I/not/wild yam/ be phase I/ not...

The wild yam is no wild yam.

Cette/l'igname sauvage n'en est pas une.

13) ɲɔ' niɛ ɲɔ' mɔɔ kə (recueilli à Ourégbabré SP de Soubré le 13 /03/2013/)

Woman ø/be phase I/not/ woman/ in/have

The) woman is no woman.

(Cette/la femme n'en est une.

Cette stratégie énonciative consiste en une négation du nom préalablement introduit en discours. L'énonciateur tente donc d'effacer le nom parce qu'il trouve que ce dernier n'est pas vraiment valable ou valide. Il y a donc une revisite de la notion nominale suivie d'une tentative « d'effacement » sur le plan sémantique de la part de l'énonciateur.

## CONCLUSION

Les langues anglaise et bété utilisent des stratégies énonciatives très différentes pour rendre la valeur d'actualisation du nom et les effets appréciatifs. Le nom est actualisé en Anglais au moyen de l'opérateur formel *some*. Ce dernier permet d'exprimer une quantité imprécise mais réelle en rapport avec le nom sur lequel il opère. Le bété pour sa part, s'appuie sur la structure *Nø* et les paramètres du contexte ou du co-texte pour actualiser la notion nominale. Dans les tours appréciatifs, l'anglais utilise le stress, un élément suprasegmental qui particularise le syntagme nominal portant l'appréciation. Le bété pour sa part, emploie divers procédés énonciatifs tels que les structures noun+adjective, noun+connector+noun, la répétition d'un item nominal ou verbal, la topicalisation suivie d'une intensification pour rendre l'effet d'appréciation positive. Quant à la dépréciation, elle est rendue par la négation d'un item nominal préalablement introduit en discours. Cette stratégie fonctionne comme une sorte d'effacement sémantique. Chacune des deux langues étudiées organise donc son imaginaire linguistique en fonction de ses propres schémas de pensées.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADAMCZEWSKI Henri, DELMAS Claude, 1990, *Grammaire Linguistique de l'anglais*, Paris, Armand Colin.

ADAMCZEWSKI Henri, GABILAN Jean-Pierre 1992, *les clés de Grammaire anglais*, Paris, Armand Collin.

BOUSCAREN Janine et al. , 1987, *Grammaire et texte anglais, guide pour l'analyse linguistique*, Paris, Grap : ophrys.

FERRE Gaëlle : « la répétition stylistique en anglais oral », journées d'études sur la parole, article en ligne, Dinard France, [http://hal.archives-ouvertes.fr./hal\\_00168329](http://hal.archives-ouvertes.fr./hal_00168329) mis en ligne le 27 Août 2007 page ouverte le 14. 05. 2014.

HALLIDAY M. A. K, MATTHIESSEN M.I.M., 2014, *Holliday's introduction to functional Grammar*, London and New York, fourth edition, Routledge.

LANCRI Anni : « Les emplois quantitatifs de all, some et No ou la notion revisitée », in *Cycnos, volume 23 N°1* mis en ligne le 30 Juin 2006,

URL : <http://revel.unice.fr/cycnos/index.html?id=291>, page ouverte le 12. 04. 2014.

LAPAIRE Jean-Remi, ROTGE Wilfried, 1991, *Linguistique et Grammaire de l'anglais*, Toulouse, PUM.

MENEHI Gnahoré, RETORD Georges, 1980, *a-ayoo ! Cours de bété*, Numéro spécial des annales de l'université d'Abidjan, série H : linguistique vol XIII.

SILUE Sassongo Jacques, 1985, Quelques traces d'opérations dans l'énoncé anglais et sénoufo : Analyse Métaopérationnelle, *Thèse de doctorat, sous la direction d'Henri Adamczewski*, Université de Paris III Sorbonne nouvelle.

STEKETEE John, TCHOMA Gogouahi, 1989, *à zelibétiḡbvu mə*, Abidjan, Société Internationale de Linguistique.

THOMPSON Geoff, 2014, *Introducing Functional Grammar*, third edition, London and New York, Routledge.

**« ENJEUX COGNITIFS DE LA PONCTUATION DANS LES ENONCES  
POETIQUES DE BERNARD ZADI ZAOUROU »**

Yao KOUAME

**Université** Alassane OUATTARA (Bouaké)

**UFR** : Communication, Milieu, Société/ Département : Lettres Modernes  
Membre du laboratoire SLADI (Science du Langage et du Discours d'Invention)  
talato225@gmail.com  
+225 07 22 74 82/ 42 59 59 49

**RESUME**

La ponctuation participe de la structuration du discursif oral comme écrit. Elle assure son aération et lui permet de signifier. Dans ces conditions, la ponctuation ne saurait se soustraire à l'entreprise énonciative dans la mesure où son interprétation dépendra des contextes endogènes ou exogènes qui accompagnent l'acte de mise en sens. Dans les écrits poétiques de Zadi Zaourou, le dynamisme langagier configure le discursif dans des prismes on ne peut plus singuliers leur conférant des enjeux cognitifs. La ponctuation qui paraît sous un nouveau jour, chez cet écrivain éclectique, finit par renseigner, d'une part, sur le caractère oral qu'il entend imprimer à ses écrits, et permet de présentifier, d'autre part, les états d'âme habitant les sources locutrices de qui émanent ces discursifs.

**Mots clés** : Ponctuation, structuration, contexte, cognitif, présentification.

**ABSTRACT**

Punctuation participates in the structuration of both oral and written discursive. It ensures its airing and allows it to signify. In these conditions, punctuation could not subtract itself from the enunciative enterprise in the sense that its interpretation will depend on endogenous and exogenous contexts that go along with the act of meaning creation. In Zadi Zaourou's poetic writings, the linguistic dynamism configures the discursive in highly singular prisms that confer them cognitive stakes. Punctuation which appears under a new day with this eclectic writer finally informs on the one hand on the oral character he intends to give to his writings, and allows to presentify, on the other hand, the feelings dwelling in speaker sources these discursives emanate from.

**Key words**: Punctuation, structuration, context, cognitive, presentification.

## INTRODUCTION

Tout comme les connecteurs, la ponctuation contribue à la structuration textuelle (Riegel et *al.* 2008 : 83). Elle se présente comme « un ensemble de signes graphiques qui contribuent à l'organisation d'un texte écrit et qui apportent des indications prosodiques, marquent des rapports syntaxiques ou véhiculent des informations sémantiques » (*op. cit.* : 83). A l'image d'un code de régulation, comme celui qui organise la conduite des véhicules sur les routes, la ponctuation normalise les relations entre les constituants de l'énoncé. C'est en cela, par exemple, qu'elle commandera le détachement des éléments incidents, des incises et non un syntagme, constituant obligatoire des autres ; qu'elle marquera la fin des modalités d'énonciation. Ces paramètres définissent, en réalité, l'appréhension de la ponctuation en langue. Cependant, dans un contexte énonciatif, fortement oralisé, comme celui qui préside à la construction discursive chez Zadi Zaourou, on note une configuration assez « insolite » de ces signes de structuration textuelle. Dès lors, que revêt la ponctuation chez cet écrivain ivoirien pour qu'elle paraisse aussi singulière ? Ne participe t-elle pas à une forme d'expressivité dans le jeu poétique de Zadi ? C'est autour de ces interrogations que réside l'ambition de dévoiler les enjeux qui conditionnent la mise en place de la ponctuation dans *Les Quatrains du dégoût* (2008), poème satirique de l'auteur ivoirien. L'analyse de ce postulat s'opèrera avec le recours à la grammaire énonciative. Ce cadre théorique stipule que l'acte de mise en sens devient effectif grâce à la mise en place d'un cadre énonciatif (un « je » s'exprimant dans un repère spatio-temporel). La réflexion privilégiera le pôle de la source locutrice auquel il faudra ajouter le contexte énonciatif (ce que Kerbrat-Orecchioni appelle « contexte extralinguistique » (2006 : 10)) dans la conduite de cette contribution qui contient trois parties : d'abord, la ponctuation dans tous ses états, ensuite, la ponctuation dans le jeu énonciatif chez Zadi, et enfin, les enjeux cognitifs de la ponctuation chez cet auteur ivoirien.

### 1. La ponctuation dans tous ses états

Parlant de ponctuation dans tous ses états, c'est faire mention de son appréhension du point de vue des théoriciens, puis en révéler la configuration chez le poète ivoirien.

#### 1.1. Le point de vue des théoriciens

Ce point de la réflexion se veut être le lieu d'une synthèse sur les théories de la ponctuation en langue. De l'avis des théoriciens comme Drillons, Damourette, Tournier ou même Chevalier, pour ne citer que ceux là, la ponctuation a, de tout temps, été perçue comme un élément de structuration. L'aspect qui semble, cependant, apporter quelques divergences tient à la définition de sa fonction. Ainsi, se distinguent trois grandes tendances de théoriciens. D'abord les tenants de la fonction prosodique, ensuite ceux qui ne retiennent pas ce critère, et enfin ceux qui font ressortir sa fonction stylistique.

Pour les premiers, la prosodie exploite les questions d'intensité, de timbre, de débit, et de mélodie phrastique. Car, les arrêts que marquent les signes de ponctuation installent sur chacun des « segments linguistiques » ainsi isolés des pauses qui renseignent sur la musicalité de la conduite phonique. On pourrait le remarquer dans ce qui suit : (1) « J'ai pourtant taillé, sculpté cent dissidents, moi, et même un prof ! » *Les Quatrains du dégoût* (p. 30).

A l'analyse, cet exemple révèle quatre « segments linguistiques » constituant également autant de « frontières syntaxiques qui correspondent aux pauses de la voix » (Riegel et *al.*, *op. cit.* : 85). Ce sont : j'ai pourtant taillé/sculpté cent dissidents/ moi/ et même un prof.

Mais Claude Tournier récuse cette fonction prosodique. Le théoricien confère plutôt à la ponctuation une « fonction graphique et syntaxique ». A ses yeux, la ponctuation est, avant tout, un phénomène lié à la structuration de l'écrit, même si elle entretient des relations avec l'oral. Il la définit comme étant « l'ensemble des signes qui n'ont pas de correspondant phonémique » (Tournier 1980 : 257). Autrement dit, la ponctuation ne saurait renvoyer à des sons vocaliques ou consonantiques. Elle apparaît, alors, comme un signe discret. La position de Tournier s'appuie sur le fait que la ponctuation ne saurait rendre compte vraisemblablement des éléments suprasegmentaux comme l'intensité, le timbre, le débit, et la mélodie de la phrase. Il rappelle que la plupart des faits suprasegmentaux sont linéaires. En d'autres termes, l'intonation accompagne l'énoncé d'une extrémité à l'autre et associe le suprasegmental qui ne peut exister indépendamment des phénomènes qu'il supporte. Alors que la ponctuation fonctionne sur le principe du factuel, le signe censé traduire l'intonation se pose uniquement en un seul point de l'énoncé et devient du coup autonome.

A la fonction syntaxique reconnue à la ponctuation, s'ajoute une fonction stylistique. Les théoriciens de la fonction stylistique considèrent, en effet, que la ponctuation peut être plutôt employée, dans certains cas, à des fins stylistiques ou expressives afin d'y retrouver quelques éléments du contexte de production discursive. C'est le cas de Chevalier et *al.* qui mentionnent : « [il] existe une ponctuation expressive, qui n'est pas soumise à des règles fixes, mais aux intensions stylistiques » (1988 : 32). C'est vraisemblablement à cette dernière fonction que se reconnaît la configuration de la ponctuation dans l'œuvre poétique de Zadi.

## 1.2. Les aspects formels de la ponctuation chez Zadi Zaourou

La ponctuation chez le poète ivoirien intègre un relent stylistique avéré ; son aspect formel paraissant assez expressif par la mise en exergue de deux formes bien distinctes. D'une part, se profile une forme de ponctuation régulière. Elle pourrait revêtir les aspects d'une normativité. C'est le cas, par exemple, des ponctuations de délimitation des « segments linguistiques » et de clôture des modalités énonciatives. Observons ceci pour mieux comprendre : (2) « Mort ou vif ! Il me le faut. IL-ME-LE-FAUT-LE-FAUT ! » (p. 193)

(3) « Contre vos corps et vos martyrs, je vous offre dix ans de/famine ! » (p. 83).

En (2) s'expriment des ponctuations de caractérisation de phrases impératives et déclarative structurant des « segments linguistiques » de nature rhématique. De la sorte, ces éléments linguistiques se positionnent comme des structures promptes à la réception de l'impératif. En (3), la virgule détache un constituant incident de la phrase est de typologie exclamative. Une grande proportion du texte de Zadi manifeste une autre catégorie de ponctuation dite « fantaisiste ». Le caractère « fantaisiste » qu'on lui reconnaît s'entend par la juxtaposition de plusieurs signes de mêmes natures comme de natures différentes. Cette analyse tient d'une approche pragmatique. En effet, en définissant la pragmatique comme traitant « des relations des signes à leurs interprètes ou utilisateurs » (Kerbrat-Orecchioni, 2006 : 205), on enjoint également à la prise en compte de certains éléments « non linguistiques » qui ne s'appréhendent qu'en contexte d'énonciation. C'est donc vers une sorte de linguistique externe ou linguistique de la parole que nous conduit Zadi par le fait qu'il tend à modeler son discours sur la réalité empirique abordée. C'est ce que laissent voir ces exemples : (4) Dans l'alcôve du roi/Mille oiseaux de proie/Dans l'alcôve du roi/Un poème que tourmente une nausée tenace (p. 82).

(5) [...] Malheur malheur ! ... Ô mon pays ! ... (p. 71).

(6) « Que mes tambours vautours/[Doudoun !!!/Battent le rappel de ma race doudoun !!!/Croisade razzia far-west Satan/[ Doudoun !!!/Laden, Ben laden a percé mon oreille » (p. 194).

A bien observer, on part d'une absence de structuration en (4) à l'expression d'un marquage de finalité discursive par de signes identiques en (6) en passant par un mélange de ces signes en (5). Une telle configuration se comprend dans la prise en compte du prisme d'évolution adopté par le poète ivoirien. C'est sa tradition orale qu'il campe en dupliquant poétiquement la logique d'itération textuelle.

## 2. La ponctuation dans le jeu énonciatif chez Zadi Zaourou

En promouvant le modèle discursif oral, Zadi participe, par la même occasion, à la consécration d'une linguistique dite externe. Celle-ci prend en compte des déterminismes liés à l'exercice de la parole, comme l'histoire, l'environnement socio-géographique de la source locutrice. Et c'est ce contexte de production discursive qui contribue à l'émergence d'une ponctuation fortement expressive dont nous entendons analyser les schèmes. Chez l'auteur ivoirien, on part d'une absence totale de structuration à une ponctuation assez expressive parce que fantaisiste.

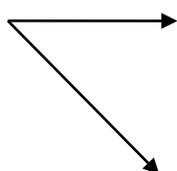
### 2.1. Absence totale de ponctuation

L'observation de l'œuvre poétique de Zadi dévoile la cohabitation des deux modes de structuration. Toutefois, l'absence de ponctuation qui relève d'une caractéristique du genre poétique trouverait justification si elle couvrait tout le texte. Ce qui n'est pas le cas. Au sein de certains passages, le poète convoque les deux modalités de ponctuation. C'est le cas ici :

(7) « Puis un matin je désertai les jardins de la vie/Crânement je voguerai, âme altière assaillie de regrets/Vers les rives boréales ou brille un doux soleil d'éternelle/félicité Adieu amours et rêves à l'encan !/Adieu passions qui tant troublèrent mon poème ! (p. 126).

L'absence de ponctuation s'observe à deux niveaux. D'abord à l'intérieur de certains vers (V1, V2, V5), mais aussi entre eux. Par endroits, on note une absence de marquage signifiant la clôture du programme énonciatif. Si l'on s'attarde sur les V1, V2 et V5, on y décèle, respectivement, un groupe circonstanciel exprimant le temps « Puis un matin », un adjectif qualificatif apposé « âme altière » et un intensificateur « tant ». Ces éléments jouissent, en principe, d'une mobilité intra phrastique. Il ne saurait s'établir une sorte de solidarité entre ces groupes et ceux qui les succèdent ou qui les précèdent. Voilà pourquoi, le « complément circonstanciel placé en tête de phrase » (Riegel et *al.*, *op. cit.* : 89) (puis un matin) devra être séparé du reste de la phrase par une virgule. C'est le même principe qui régit la non solidarité des groupes « je voguerai » et « âme altière » et le second constituant, une apposition du sujet actant actif « je » (*Idem*). Quand au dernier item, « tant », il se positionne comme un adverbe de degré « impliquant une conséquence » (Grevisse 2008 : 996). Le caractère suggéré de la conséquence positionne cet indicateur de conséquence comme un commentaire et devient, du coup, incident à la sous phrase de l'énoncé. En structure profonde, on obtient ceci :

Adieu passions.  
116



**Tant** les passions troublèrent mon

poème.

Les passions troublèrent **tant** mon poème.

Cette manipulation fait ressortir deux configurations énonciatives au sein desquelles on perçoit le caractère incident de « tant ». La première donne ceci : Adieu passion (passion/la reprise de ce SN s'est faite par le pronom relatif « qui » dans la structure de surface) qui **tant** troublèrent mon poème. Dès lors, la lexie « tant » se désolidarise des autres groupes, parce qu'indicatrice de proportions indéterminées des troubles induites par les passions sur le poème de la source locutrice. Ainsi, l'intégration de la virgule donnerait : « Adieu passions qui, **tant**, troublèrent mon poème».

Par ailleurs, l'absence de clôture énonciative est aussi perceptible dans le texte (7). Cette forme de structuration interphrastique se justifie par une certaine configuration syntaxique. On devra noter une complétude syntaxique de base dans une entité discursive pour espérer procéder à sa clôture. La grammaire traditionnelle prône la mise en place d'au moins trois éléments essentiels qui s'appréhendent théoriquement par le schème : SN + SN (SP)\*<sup>8</sup>. Les logiciens résument cette formule en ces termes: Thème + Propos ou Rhème. Hormis les appréhensions stylistiques (V4 et V5), les V1 et V2/V3 sont des phrases en bonne et due forme. Constatons-le ainsi :

(7') « Puis un matin je désornerai les jardins de la vie  
[SN (Je) + SV (désornerai les jardins de la vie) + SP (puis un matin)]  
→ V 1

[(SP) : puis un matin + je (SN) désornerai les jardins de la vie (SV)]  
Crânement je voguerai, âme altière assaillie de regrets  
Vers les rives boréales ou brille un doux soleil d'éternelle  
félicité → V 2

[SN (je/âme altière assaillie de regrets) + SV (voguerai  
crânement) + vers les rives boréales ou brille un doux soleil d'éternité  
félicité(SP) → V 3

Adieu amours et rêves à l'encan ! → V 4

Adieu passions qui tant troublèrent mon poème ! → V 5 ».

---

<sup>8</sup> Constituant facultatif.

Comme on le voit, la forme même de ces vers dévoile leurs complétives syntaxiques et autorise, par voie de conséquence, l'établissement de frontières interphrastiques. Alors, normativement constituées, ils pourraient donner ceci :

(7'') « Puis un matin, je désertai les jardins de la vie [. / !]  
Crânement, je voguai, âme altière assaillie de regrets,  
Vers les rives boréales où brille un doux soleil d'éternelle  
félicité [. / !]  
Adieu amours et rêves à l'encan !  
Adieu passions qui tant troublèrent mon poème !

Il est évident que la mise en sourdine d'une démarche attestée pour ce qui concerne la ponctuation de ces textes cache des enjeux, à n'en point douter, cognitifs qui seront mis en relief dans la suite de cette analyse (au point 3). Mais avant d'y arriver, mettons en lumière ce qui pourrait être considérée comme une « ponctuation fantaisiste » dans *Les Quatrains du dégoût*.

## 2.2. De la ponctuation fantaisiste

D'un point de vue normatif, les ponctuations à valeurs énonciatives (Riegel et *al. op. cit.*, p. 92) jouent un rôle de délimitation totale et arborent chacune une valeur spécifique. En dévoilant les types de phrase, elles scellent le caractère déclaratif, exclamatif, impératif et interrogatif de toute production discursive. Dans la textualité poétique de Zadi cependant, la dynamique énonciative aidant, ces ponctuations confient aux signes linguistiques la possibilité de reconstituer un univers extradiscursif. C'est tout l'enjeu de ces signes dits « fantaisistes ».

### 2.2.1. La cumulation des signes de natures identiques

Il est vrai que tout énoncé ne peut être perçu en dehors de son statut de produit de l'énonciation. Mais la configuration des énoncés chez Zadi frise une mimésis caractéristique des dispositifs contextuels, tant elles se revêtent de « subjectivèmes » (Kerbrat-Orecchioni 2006 : 36). On en veut pour preuve ce fragment textuel : (8) « Que mes tambours vautours doudoun !!!/Battent le rappel de ma race doudoun !!!/Croisade razzia far-west Satan doudoun !!!/Laden, ben Laden a percé mon oreille » (p. 194).

En tant qu'indice de la présence du sujet locuteur dans son discursif, le « subjectivème » ici, est davantage de l'ordre du syntagmatique que du paradigmatique. La ponctuation qui le

révèle opère une séparation d'unité discursive à un moment inhabituel. C'est le cas de la rupture de la solidarité attendue entre un SN et un SV par l'insertion de l'exclamation : « Que mes tambours vautours doudoun (SN)/ !!! (Ponctuation) / ; Battent le rappel de ma race doudoun (SV)/ !!! / ; Croisade razzia far-west Satan doudoun/ !!! / ; Laden, ben Laden a percé mon oreille ».

La possibilité de cumuler cette ponctuation (!) en fin de phrase reste opérable. Riegel et *al.* Estiment, en effet, que ce signe de ponctuation peut être répété pour renforcer l'expression de l'exclamation. Encore que, avancement-ils, ce signe pourrait porter sur différentes structures grammaticales (*op. cit.*, p. 93). Ainsi, dans la chaîne énonciative, l'exclamation peut-elle porter sur des syntagmes, comme on le constate en (8). En fait, cette situation s'observe dans les cas de « phrase incomplète ou anormale » (Riegel et *al.*, *ibidem*). Toute chose qui ne paraît pas dans cet exemple. Dès lors, la ponctuation convoquée, désolidarisant un syntagme d'un autre sur le même niveau syntagmatique, devient fantaisiste ou inhabituelle. La majuscule qui commence le second vers introduit un syntagme rhématique venant informer le constituant précédant. Ainsi, l'intégration de l'exclamation elle-même ne saurait-elle être anormative. Ce qui le serait, toutefois, c'est le fait d'installer sur le même niveau morphosyntaxique deux éléments que la tradition grammaticale situe dans une certaine hiérarchie d'apparition : le SN précèdent le SV sur la chaîne parlée. En réalité, dans cet exemple figurent deux phrases en bonne et due forme, s'agissant de leur complétude syntaxique et de leur sens : « Que mes tambours vautours (Thème)/Battent le rappel de ma race doudoun (Rhème)!/Croisade, razzia, far-west, Satan (Rhème), doudoun,/Laden, ben Laden a percé mon oreille (Thème) ».

L'item « doudoun » apparaît comme une interjection reprenant le son d'un tam tam, instrument de sonorité, présent dans l'univers discursif contextuel. Il se positionne, dans la tradition orale africaine, comme un agent rythmique et crée une dynamique entre cet agent et le sujet locuteur. Vraisemblablement, le point d'exclamation se positionnant comme exprimant un sentiment se voit renforcer dans l'exemple (8). De là, il imprime un aspect fortement oralisé du discursif auquel Zadi convie le soin de camper les dispositions psychologiques des sujets locuteurs. Cette dynamique suprasegmentale des enjeux cognitifs s'observe également avec la juxtaposition des signes de natures différents.

### 2.2.2. La juxtaposition de signes de natures différentes

A ce niveau, c'est une sorte de confusion psychologique qui se laisse découvrir. Si l'on s'entend sur la fonction de la ponctuation « majeure » comme venant fermer ou clore un discours en lui imprimant la nuance sémantique ou pragmatique adéquate, c'est que le mélange de signes de ponctuation majeure entend rendre compte, à l'écrit, de la concentration de plusieurs nuances sémantiques ou pragmatiques. Observons ceci pour mieux comprendre : (9) « C'est à croire qu'ils notent maintenant/Ces culs-terreux de profs Selon les livres réellement lus et selon/les leçons réellement apprises Et la machette alors ?/ Et nos cagoules ?/ C'est quelle Université ça ?! »/ (p. 27).

Selon la tradition pragmatique, l'interrogation est un acte de langage. On l'admet dans les types de phrase contrairement à l'exclamation. N'offrant qu'un paradigme passif, se bornant à révéler des sentiments, cette dernière, en effet, n'exprime pas un acte de langage. En (9), elle marque l'étonnement qui pourrait découler d'une interrogation « absurde » portant sur la possibilité de la présence de machettes et de cagoules à l'Université. Le sujet locuteur s'étonne de savoir le changement survenu sur le campus. Désormais, ce sont « les livres réellement lus et les leçons réellement apprises » qui compteront. D'où la confusion psychologique qui prend forme dans son esprit par cette juxtaposition d'interrogation (rhétorique)<sup>9</sup> et d'exclamation. La première s'interroge sur la mise à l'écart des réels indices de détermination de l'Université, la seconde s'étonnant du coup de ce qui devrait être. Cette confusion psychologique peut mettre également en parallèle l'interrogation rhétorique et la volonté délibérée de ne pas apporter de réponse traduite par le point de suspension. On pourrait le constater ainsi : (10) « Que reste-t-il de vos rêves déments/O bourdons de ma ruche folle !/Ce qui vous reste ?... Honte et rires à la pelle./La honte et trois verrues : Oukito, N'oya et Ly- la chienlit » (p. 174).

Cet autre exemple revêt une forte dimension rhétorique en ce que qu'il imprime une dimension exclamative ayant une configuration morphosyntaxique propre à l'interrogation. En outre, on note en (10) la présence d'un adverbe interrogatif (pouvant aussi servir dans l'exclamation) combiné à une inversion du sujet. Cet exemple corrobore l'approche pragmatique des types de phrase : l'exclamation a un paradigme transphrastique. Mais pour ce qui concerne l'analyse ici, comprenons qu'après l'interrogation rhétorique, le sujet locuteur entend apporter, lui même, une réponse. Or, il injecte, dans son discours, des points de suspension, comme pour opérer une rupture discursive brusque avant de dévoiler le contenu de l'endophrasie cataphorique « ce ». Bien d'autres fois, c'est plutôt une dimension euphorique de la reprise que Zadi met en avant dans la caractérisation de sa ponctuation fantaisiste. Il

---

<sup>9</sup> Une forme de questionnement pour laquelle on n'attend pas de réponse de la part de l'interlocuteur, mais dont on peut soi-même apporter la réponse attendue.

recourt à un présentatif comme « voilà », se positionnant tel l'annonciateur ou l'introducteur d'une réalité à la suite duquel en lieu et place de l'expression de cette réalité, il dispose des points de suspension. Or dans le jeu énonciatif, ce présentatif fonctionne comme un déictique. Il lève le voile sur une entité présente dans la situation d'énonciation. Faire fonctionner donc des points d'exclamation et de suspension avec le déictique « voilà », c'est faire fonctionner deux dispositions psychologiques contraires : l'une annonçant l'arrivée d'une chose et l'autre allant plutôt dans le sens d'une rupture énonciative. C'est ce qui transparait dans ceci : (11) « Oh ! les voilà re-voilà ! Les voilà mon Dieu !.../Mère ! Mère ! Ah ! Seigneur ! ...Les voilà voilà !/Et ils me harcèlent me traquent mettent ma tête à prix et.../DÉMONcratise Dé-moncratise nigaud et... déMONcratise ou/ crève ! » (p. 177).

En (11), cette rupture énonciative pourrait se comprendre par le sentiment de peur qu'engendrent les éléments annoncés par le présentatif. Zadi utilise une paronymie pour les présenter en jouant sur la morphologie des mots « démocratie » et « démoncratise ». Les points de suspension se comprennent davantage par la césure opérée dans le premier mot du quatrième vers « DÉMONcratise ». Ainsi, le premier regroupement de mots renvoie à l'item « démon », être maléfique, que ne souhaitait donc pas prononcer le sujet locuteur. D'où le recours au présentatif « voilà » combiné à la juxtaposition du point d'exclamation aux points de suspension. Ce procédé de structuration suprasegmental est ambitieux et campe des enjeux cognitifs dans la mesure où le narrataire tente de comprendre les nuances transpsychologiques conduites par ces juxtapositions de « ponctuations majeures ».

### **3. Les enjeux cognitifs de la ponctuation chez Zadi Zaourou**

A l'observation du jeu énonciatif chez Zadi, on se rend compte de son expressivité, parce qu'il revêt des indices linguistiques dont la configuration sort du carcan des règles. Sa ponctuation en est une belle illustration au regard de sa construction. Dès lors, elle paraît non seulement comme un indicateur d'expressivité et de présentification de l'état d'âme des sources locutrices, mais aussi comme un marqueur de production sémantique suprasegmentale.

#### **3.1. La ponctuation chez Zadi Zaourou, entre expression et expressivité**

Expression et Expressivité se présentent comme deux notions distinctes et même opposables. Elles peuvent se superposer sur ce que Charles Bally appelle « mode pur » et « mode vécu ». L'expression renverrait à l'activité du langage, dénudée de termes subjectifs. En clair, il s'agit de l'emploi dénotatif du langage lorsqu'on lui assigne pour mission uniquement la transmission d'informations. Les informations, on le sait, relèvent de l'objectif ; elles n'emportent pas de point de vue ni d'émotion. La notion d'expression est aux antipodes de la notion de caractérisation. Kouabenan-Kossonou soutient que « la caractérisation du substantif brouille la relation référentielle des substantifs dans le but d'estomper l'effet du réel au bénéfice de la construction de l'imaginaire » (Kouabenan-Kossonou 2017 : 160-161). Dès lors, la notion d'expression se conçoit davantage dans les domaines scientifiques où la recherche de l'objectivité prime sur la construction de l'imaginaire. *A contrario*, avec l'expressivité, c'est plutôt l'énonciation qui cherche à s'incarner. Elle emportera toutes les « catégories fondamentales de l'expérience humaine que sont l'affection, l'émotion et la volition » (Legallois et François 2012 : 3). Dans cette logique, l'énoncé entend se construire avec les facteurs endogènes et exogènes qui présupposent sa construction. Il devient, dans ces conditions, le siège du regard, du point de vue du sujet-locuteur et de toute influence contextuelle. Le discursif, dans sa configuration matérielle, subira alors une déstructuration l'éloignant, du coup, de la norme. C'est justement ce que l'on observe chez Zadi à travers la ponctuation dans *Les Quatrains du dégoût*. Le poète ivoirien ne procède plus avec les indicateurs de la grammaire normative. Sa ponctuation se met en place en fonction du dynamisme psychologique de ses personnages. Dans ce sens, en tant que phénomène d'expressivité, la ponctuation revêt, chez lui, un caractère ostentatoire. C'est ce qui se laisse découvrir dans le texte (8) déjà cité : « Que mes tambours vautours doudoun !!! /Battent le rappel de ma race doudoun !!! /Croisade razzia far-west Satan doudoun !!! /Laden, ben Laden a percé mon oreille ».

Ici, la spectacularisation de la la ponctuation se conçoit dans son renforcement en fin des segments discursifs. Elle révèle une certaine expressivité que l'on ne saurait, cette fois, rattacher à l'émotion du sujet locuteur. Elle a plutôt partie liée avec la fonction « référentielle ou fonction représentationnelle de Bühler » (Legallois, *op. cit.* : 14). L'item « doudoun » est le référent du son du tam-tam. En tant que tel, il entend « présentifier-c'est-à-dire rendre présent, rendre sensible » (Legallois, *ibidem* : 15) cette sonorité à l'esprit du narrataire. Dans un tout autre sens, le signe de ponctuation peut naître à la suite d'une émotion, comme on pourrait le voir ici dans le texte (5) cité plus haut : « [...] /Malheur malheur ! ... Ô mon pays ! ... ».

L'émotion qu'emporte cet exemple s'observe par deux faits : le premier est à rechercher dans le caractère inachevé de l'énoncé et le second par la juxtaposition des signes de

punctuation. L'expressivité de cet énoncé tient, en effet : son caractère inachevé (Legallois, *idem* : 8). En structure de surface, il ne présente que des syntagmes nominaux qui connaissent une réorganisation, en réalité, en structure profonde. Les premiers SN (malheur/malheur) sont les arguments d'une prédication dont le verbe est ellipsé. Observons ceci pour mieux comprendre : « Ô mon pays **court** un malheur ! ». L'interversion des syntagmes ainsi que les points de suspension en (5) confèrent un aspect d'expressivité à son discours. On le voit donc, la structuration du texte chez le poète ivoirien s'opère par une exhibition des punctuations convoquées qu'il rattache à une dynamique émotive ou, tout simplement, à une volonté de présentification.

### **3.2. Expressivité de la punctuation et présentification des états d'âme des sources locutrices**

Qu'elles découlent d'une émotion ou qu'elles se subordonnent à « une imitation dont la forme est conventionnelle » (Legallois, *op. cit.* : 14), les punctuations chez Zadi demeurent expressives. Un aspect dont l'appréhension se conçoit, d'entrée, dans sa configuration. On part d'une juxtaposition des signes de même nature à celle des signes de nature différente. La punctuation, on le sait, a partie liée avec le contexte d'énonciation. Dès lors, l'expressivité caractéristique de cette forme de structuration textuelle ne peut que se modeler sur les réalités psychologiques des sources locutrices. Les punctuations qui terminent les « modalités d'énonciation », les points simples, d'interrogation et d'exclamation, polarisent en effet les actes de langage d'affirmation, d'injonction et de questionnement. Ils se présentent, aux dires de Garric et de Calas, comme « des marqueurs illocutoires, parce qu'ils déterminent, et donc modifient, la relation que le locuteur établit avec son interlocuteur » (Garric et Calas, *op. cit.* : 89).

Même si l'exclamation n'est pas associée à un acte de langage, elle permet, en revanche, d'identifier un type de phrase ou une modalité d'énonciation. Les punctuations expressives, chez le poète ivoirien, s'observent dans la modification constante du type de relation que le sujet-locuteur tisse avec son allocutaire. En lui servant un discours empreint de plusieurs relations (exclamation, questionnement, injonction), le sujet-locuteur dévoile ses états d'âme ou la confusion psychologique qui l'anime au moment de son acte de mise en sens. Ce serait peu de dire que l'auteur ivoirien entretient des liens étroits entre le mode d'expression africain et celui hérité de la colonisation. Au sein du premier, l'émotion tient une place prépondérante. Or le second, lui, établit des frontières entre les tonalités inhérentes au jeu énonciatif. Dans ces conditions, le français comme mode d'expression reconnu servira de prétexte pour propager ou

faire la promotion de la phraséologie africaine. Celle qui rend compte de l'état d'âme des personnages, de la confusion psychologique qui les anime au moment de leurs prises de parole. Un jeu de manipulation de (5) permettra de comprendre cet état de fait : (5) « [...]Malheur malheur ! ... Ô mon pays ! ... ».

Legallois et J. François, en précisant : « plus un énoncé est expressif, moins il a besoin d'une forme syntaxique complète » (*op. cit.* : 8), scellent le caractère expressif du discours zadien. Si une forme syntaxique complète était construite pour cet énoncé, on aurait : « (5') Mon pays **court** un malheur ». Cet énoncé présente un syntagme nominal et un syntagme verbal, en bonne et due forme. De la sorte, il ne saurait convenir à l'expression de la réalité voulue par le poète même avec le recours à un point d'exclamation. Il opte pour le modèle de construction syntaxique oral en antéposant l'information qu'il entend véhiculer sur une thématique particulière qui, elle, est postposée (confère extrait de texte 5). En conséquence, la question du sens dans la textualité poétique zadienne se trouve alors posée comme on peut le voir dans la citation qui suit : (12) « Il pleut dans le cœur de l'homme et/ [de la bête/Comme il pleut sur les plaines/[enceintes de moisson/Et le cœur de l'animal bourgeonne et/[fleurit autant que celui de l'homme/Mais... désastre !!! Ton cœur à toi est/[un désert, petit homme au cœur de roc » (p. 67).

Le point d'exclamation, ici, ne renvoie, certes pas à un acte de langage, mais il « exprime un état subjectif du sujet » (Garric et Calas, *op. cit.* : 89) et relève de l'affect (Riegel et *al.*, *op. cit.* : 93). Dans ces conditions, sa sémantique devient flexible et se modèle sur le contexte de production énonciative. Ici, le premier type de relation établie est la surprise relativement au caractère non attendu de la réalité dont la présence est un désastre (« Ton cœur à toi est un désert, petit homme au cœur de roc »). La convocation des trois signes de l'exclamation dévoile une répétition du commentaire (« Mais...désastre ») qui transparait dans cette paraphrase : Il pleut dans le cœur de l'homme et/[de la bête/Comme il pleut sur les plaines/[enceintes de moisson/Et le cœur de l'animal bourgeonne et/[fleurit autant que celui de l'homme/Mais... désastre ! **désastre ! désastre!** Ton cœur à toi est/[un désert, petit homme au cœur de roc.

Sous cette forme comme dans la précédente, le commentaire fait ressortir l'émotion du sujet-locuteur, mais la dernière forme relève davantage d'un fait rhétorique (la répétition), contrairement à la première qui emprunte le schème oral ; l'intention étant la saisie immédiate des états d'âme de la source locutrice. Zadi cumule ainsi les signes de ponctuation pour ne laisser échapper aucune des émotions habitant le sujet locuteur lors de son acte de mise en sens. Ce procédé incarne une stylisation de l'écriture zadienne qui emporte également le charisme de l'auteur. Valéry Larbaud le confirme en ces termes : « Il y a de ponctuation littéraire à côté de la ponctuation courante comme il y a une langue littéraire à côté du langage écrit courant. La

punctuation d'un écrivain doué d'une forte personnalité sera personnelle et s'écartera plus ou moins des règles fixées par l'usage courant et les grammaires » (1997 : 243).

## CONCLUSION

En somme, la ponctuation chez Zadi est singulière et complexe. Elle se construit dans une sorte d'exhibitionnisme. Elle transforme, par conséquent, le narrataire en spectateur qui devrait percevoir ce phénomène sous toutes ses facettes. On part des énoncés ponctués de signes de différentes natures à ceux qui ne comprennent que des signes de même nature. Il s'agit, vraisemblablement d'un jeu énonciatif dont l'origine peut se situer dans le titre même de l'ouvrage-corpus (*Les Quatrains du dégoût*). L'expressivité que prend la ponctuation finit par informer sur l'engagement du poète. Une posture mise en avant par la syntaxe des signes de délimitation intra ou extra phrastique. L'enjeu cognitif qui s'en dégage est double : d'une part, la ponctuation se comprend comme étant rattachée à l'expression d'une émotion, d'autre part, elle ne fait que terminer une séquence qui intègre une onomatopée/interjection revêtant une fonction de présentification. Toutefois, dans un cas comme dans l'autre, la ponctuation chez le poète ivoirien ramène incontestablement vers cette dernière fonction, puisqu'elle entend communiquer sur l'état psychologique des sujets locuteurs.

## BIBLIOGRAPHIE

### 1. Corpus

ZADI ZAOUROU Bernard, *Les Quatrains du dégoût*, Abidjan, CEDA-NEI, 2008

### 2. Ouvrages spécifiques

CHEVALIER, J-C et al. (1988). *Grammaire Larousse du français contemporain*, Paris : Larousse.

GARRIC, N. CALAS, F. (2007). *Introduction à la pragmatique*, Paris : Hachette.

GREVISSE, M. GOOSSE, A. (2008). *Le Bon usage*, 14<sup>ème</sup> édition, édition De Boeck.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2006). *L'Enonciation*, Paris: Armand Colin.

KOUABENAN-KOSSONOU, F. (2017). *Stylistique et poétique. Pour une lecture impliquée de la poésie africaine*, Paris : L'Harmattan.

LARBAUD, V. (1997). *Sous l'invocation de saint Jérôme*, Paris : Gallimard.

RIEGEL, M. et al. (2008). *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF, 5<sup>ème</sup> tirage.

TOURNIER, C. (1980). *Histoire des idées sur la ponctuation, des débuts de l'imprimerie à nos jours*, Vol. 45.

### **3. Article numérique**

LEGALLOIS, D. FRANÇOIS, J. (2012). « *Définition et illustration de la notion d'expressivité en linguistique* » *Hommage au Professeur C. Guimier* [En ligne], Presses Universitaires de Rennes. Consulté le 05 mai 2018.

## **VALEUR COMMUNICATIVE ET INTERPRETATIVE DES CODES CHEZ LES MOUNDANG**

**Par**

**MAÏRAMA Rosalie**

**ENS- Université de Maroua (Cameroun)**

**amah1dane@yahoo.fr**

### **RESUME :**

Les Moundang sont attachés à leur tradition. Ce peuple qui vit au Tchad, précisément à Léré, croit aux puissances et manifestent l'existence des dieux par des pratiques. Celles-ci se traduisent en actes qui sont des signes qui renvoient à des codes dont la connotation culturelle régit les attitudes, les comportements et les agissements des individus au sein de la société. Superstitieux, ce peuple attribue un caractère sacré aux choses qu'il considère comme extraordinaires. Pour mieux l'appréhender, nous avons jugé nécessaire de faire une incursion dans la culture moundang Celle-ci, fondée sur la croyance aux forces surnaturelles, préétablies par les lois et les interdits est considérée dans le cadre de ce travail, non comme les tabous linguistiques ou les interdictions linguistiques, mais comme des signes ayant une fonction communicative qui traduisent implicitement les interdits dans cette communauté. Autrement dit, il est question ici d'examiner d'autres types de codes, exprimés par des signes. L'objectif de cette recherche est de relever les codes à travers les signes corporels, les attitudes, le langage des animaux, les signes des insectes, les signes astraux et la disposition des objets. Pour y parvenir, l'auteure s'est rendue à Kaélé en avril 1994 où elle a échangé avec les locuteurs natifs. Des questions leur ont été posées dans le but de décoder les signes et de les interpréter. Les données recueillies à cette occasion ont été analysées selon l'approche sémiologique pour établir la corrélation entre le code et la signification issue de l'interprétation culturelle.

**Mots-clés :** code– signe – signification- sémiologie - Moundang

### **ABSTRACT:**

The cultural wealth of Moundang is transmitted by language the way the main transmission factor. Attached to their tradition, they believe in supernatural powers and express the existence of gods through practices, translated into act through signs, which are nothing else but codes considered by the natives as nonverbal signs, which the people use with the words to communicate. Except that these signs have a purely cultural connotation, which are made manifest in their significance through beliefs in the supernatural forces upon which their heathen religion is anchored. To this effect, the interpretation of these signs requires cognizance of the moundang culture, based on the supernatural powers whose belief is summarized in the attachment to the laws and taboos. The desire to understand the message of signs motivated this

study. In order to achieve our objective, moundaᅇ code signs were identified with the aim of interpreting them and grasping the underlying significance. Semiology and sociolinguistics were resorted to arrive at direct and interactive observation. Data were analyzed following both formal and semantic aspects.

**Keywords:** semiology - sociolinguistics – Moundaᅇ – code – significance

## **INTRODUCTION**

La codification de la langue par les signes est une norme chez les Moundaᅇ, qui croient aux puissances surnaturelles. Ancrés dans leur culture, ils s'y attachent et expliquent certains signes et attitudes par des croyances qui déterminent leur existence. Pour décoder le message des signes, il faut être initié ou alors s'imprégner de la tradition moundaᅇ, fondée sur les lois et les interdits qui se traduisent par les non dits, en signes, et dont l'interprétation dépend du contexte. Ainsi, le code linguistique matérialisé par le signe connote-il la culture moundaᅇ que nous dévoilons dans cet article, en basant notre réflexion sur les questions principales suivantes: Qu'est-ce qu'un code chez les Moundaᅇ ? À quelle signification renvoie-t-il? Pour répondre à ces préoccupations, nous avons recouru à la sémiologie définie par Saussure (1972: 33) comme « la science qui étudie la vie des signes au sein de la société sociale » et à la sociolinguistique dont les deux méthodes d'enquête, particulièrement l'observation directe et l'observation interactive ont permis d'identifier les différents codes. La première a consisté à recueillir et décoder les signes non linguistiques contenus dans les expressions des locuteurs. La deuxième nous a permis d'inter agir avec les locuteurs en créant des situations d'encodage et de décodage de la langue. Les données recueillies et analysées ont fait l'objet d'interprétation ayant débouché sur diverses significations.

### **1. Contexte socioculturelle et linguistique**

Sur le plan linguistique et selon la classification de Greenberg (1963), des trois phylums attestés au Cameroun, le phylum niger-kordofan est le plus représenté. Il comprend trois familles qui comptent 188 unités de langues :(...) la sous-famille Adamoua dénombre trente sept (37) langues qui sont réparties en huit (8) groupes : le groupe Mbum avec 12 langues : le tupuri, le moundaᅇ, le mambay, le dama, le mono, le pam, le ndai, le mbum-ouest, le mbum-est, le kali, le kou et le gbete.

Les Moundaᅇ situent leur origine au Soudan. Le temps ayant effacé leur itinéraire, Léré est actuellement considéré comme le point de départ. (Pahimi, 2002). Pour Adler (1982), les

Moundang apparaissent sur la scène de l'histoire au XVIII<sup>e</sup> siècle à la suite des bouleversements politiques et religieux provoqués par les Peuls. Couvrant un terroir de près de 5000 km<sup>2</sup>, l'espace occupé par les Moundang est situé aux confins du Tchad et du Cameroun dans le centre de l'Afrique. Les Moundang se répartissent en trois groupes ethniques, notamment, les *Za s'áŋ* « les habitants d'en haut » qui vivent dans la plaine du Diamaré, les Moundang de Torrock à l'Est (également les *Za s'áŋ*, chassés de la région de Lara dans les années 1880 à la suite des guerres avec les Peuls de Kalfou) à l'Ouest et au Sud on trouve les Moundang *Ka bii* (ceux qui sont près de l'eau). Le pays moundang est situé entre le 9<sup>e</sup> et le 14<sup>e</sup> parallèle à l'extrémité occidentale du département du mayo-Kébi. Les Moundang sont organisés sur le plan social en clans totémiques ; moundang désigne l'ethnie et la langue.

À l'Extrême-Nord du Cameroun, les Moundang occupent le département du Mayo-Kani. Les Moundang cohabitent harmonieusement avec les Giziga, les Tupuri, les Peuls et les Laka, venus du Tchad pendant les guerres qui ont déchirées leur pays. On retrouve également les Moundang dans le Nord, précisément à Bibémi et au Centre dans les localités de Mbanjock et Nkoteng, massivement déplacés avec les Tupuri, les Massa et les Mafa pour travailler dans les plantations de canne à sucre.

Sur le plan religieux, les Moundang marquent leur foi par le syncrétisme, c'est-à-dire qu'ils croient en l'existence du Dieu Suprême «*Masəŋ* » et aux autres dieux de la nature. D'ailleurs, certains codes, par leur contenu, dévoilent l'animisme de ce peuple qui se révèle dans leurs pratiques quotidiennes. L'attachement à leur culture est marqué par la croyance aux forces surnaturelles qu'ils convoquent pour expliquer certains phénomènes de la nature. Des signes ont été identifiés et interprétés dans le but de saisir leur signification.

Pour les Moundang, certaines parties du corps véhiculent des informations en rapport avec leur existence ; toutefois pour les décoder, il faut s'imprégner de la culture qui établit le rapport entre le milieu naturel et le surnaturel qu'on considère comme la force vitale des Moundang en particulier et des Africains en général. C'est pourquoi, il existe des codes secrets dans toutes les ethnies, accessibles seulement aux initiés et aux personnes averties. Les codes sont des indices culturels par lesquels les peuples s'affirment et s'identifient. Ils véhiculent des messages d'un genre particulier qui font appel aux superstitions ; d'où tout l'intérêt qu'il y a à les identifier et à les interpréter pour déceler leur signification.

## **2. Les signes corporels**

Les signes corporels sont perçus comme des codes dès lors qu'ils véhiculent un message. Les Moundang y croient au point de les ériger en normes comme système de communication non

verbale. Guiraud cité par Baylon (2005 : 9) « étendant les notions de signe et de code à des formes de communication sociales, considère les rapports de l'homme avec la société. Se mêlent ici ce qui est linguistique (ton de la voix, patronymes etc.) et tous les systèmes de communication non linguistique. » Toutefois, la particularité dans la communication des signes réside dans l'interprétation des choses qu'on croirait banales et qui pourtant ont toute leur signification dans la culture moundan telle que révélée par le contenu des signes identifiés ci-dessous:

- (1) Les battements de paupières → signalent qu'on va pleurer ou voir du sang
- (2) La fesse qui bouge → annonce un deuil
- (3) Le battement répété du cœur → C'est un mauvais signe qui annonce un malheur
- (4) Le foulard attaché autour de la tête laissant un vide au milieu de la tête → décrit l'ambiance de deuil
- (5) Se raser les cheveux pour les femmes → signifie le deuil
- (6) Les cheveux de femme ébouriffés avec un foulard attaché tout autour → signifie le deuil

L'interprétation de ces signes amène à comprendre que les Moundan comme les autres peuples africains fondent leur existence sur les superstitions, soutenues par le langage des codes qui révèlent la complicité entre ce peuple et la nature. Nous pouvons dire de façon concrète au regard des exemples ci-dessus que les Moundan par la simple observation des signes du corps pressentent ce qui va arriver ou expriment ce qui est arrivé.

Contrairement à la première interprétation, on a découvert que certains signes révèlent des choses positives. On a par exemple :

- (7) Se heurter le pied droit → avoir la chance
- (8) La pomme de la main gauche qui démange → signifie qu'on encaissera de l'argent
- (9) La plante du pied qui démange → un voyage en vue
- (10) Le bourdonnement de l'oreille droite → on est apprécié par autrui

Pour les croyants, les signes ne sont pas à négliger, ils annoncent selon la situation, un aboutissement heureux. Pour eux par exemple, se heurter le pied droit quand on va quelque part signifie que tout se passera bien. Autrement dit, on a de la chance et on est motivé à y aller. De

même, qu'on espère avoir de l'argent quand la pomme de la main gauche démange. Cela vaut pour la plante du pied qui annonce un voyage. Notons que cela n'arrive qu'à la personne qui a ressenti ces signes. Nous constatons également que les Moundaŋ peuvent déterminer leur rapport avec autrui à partir du bourdonnement de l'oreille. L'on est apprécié quelque part quand l'oreille droite bourdonne par exemple. Baylon (2005 : 23) dit qu' : «En réalité, la langue est toujours accompagnée d'autres systèmes ou moyen de communication. Et toute culture est un réseau complexe de systèmes signifiants permettant divers types de communication dont la langue n'est qu'une composante. »

Bien que l'observation de ces signes tend de plus en plus à disparaître à cause de l'influence des religions chrétiennes et musulmanes, il reste tout de même que certains traditionnalistes y fondent leur foi. Nous notons que chaque partie du corps fait l'objet d'interprétation dont la connotation est strictement liée à un organe.

(11) Se heurter le pied gauche → malchance

(12) Le bourdonnement de l'oreille gauche → médisance

(13) Se mordre la langue → médisance

(14) La main droite qui démange → signal qu'on va dépenser de l'argent

(15) L'exfoliation des pommes des mains et des plantes des pieds → signifie qu'on a échappé à un sorcier ou une sorcière.

Ces signes corporels ont d'autres significations qui ne sont pas négligeables. Pour les gardiens de la tradition, se heurter le pied gauche quand on va quelque part n'est pas bon signe ; cela annonce l'échec, la déception, bref on ne s'attend à rien surtout quand on y va pour régler une affaire. Le bourdonnement de l'oreille gauche à la même signification que se mordre la langue ; ces signes veulent tout simplement dire que la personne qui ressent l'un ou l'autre est en train d'être calomniée, insultée quelque part par une tierce personne. Quand cela arrive, on recommande de souffler dans le creux de la main et de le poser sur la même oreille pour annuler ce qui a été dit de mal à son endroit. Selon les dires des croyants, cet acte amène celui qui écoute à atténuer les propos de son vis-à-vis en disant du bien de la personne calomniée ou insultée. De même, l'exfoliation des pommes des mains et des plantes des pieds veut dire que cette personne a été relâchée par le sorcier ou la sorcière, qui n'a pu la manger parce que dit-on son sang est amère. Tout compte fait, c'est par ce signe qu'on reconnaît qu'une personne a été victime de sorcellerie.

Nous pouvons dire que chez les Moundang, les signes du corps sont une forme de communication que seuls les initiés et les personnes averties comprennent. Perçus comme des codes, les signes connotent des significations qu'on interprète au même titre que certaines attitudes.

### 3. Les attitudes comme codes communicationnels

Les Moundang accordent une importance particulière aux attitudes qui sont diversement interprétées, comme le dénotent les significations qu'elles suggèrent, et que nous dévoilons dans les lignes suivantes :

(16) S'asseoir pour servir un homme → signe de respect

(17) Servir debout → mépris, manque de respect

(18) Une toux forcée → annonce un étranger

(19) Se tenir ou s'asseoir au seuil de la porte → barrer la voie aux esprits

(20) Siffler dans la nuit → convoquer les esprits

L'interprétation de ces attitudes montre que la culture moundang repose sur des pratiques qui commandent la vie de ce peuple. Pour Baylon (2005 : 23) :

*Ces modèles de comportement, très structurés, sont organisés en séquences articulées de façon différente selon leurs cultures. L'étude des gestes (...) ainsi que leurs rapports avec la parole, aboutit à la distinction : gestes accompagnateurs, ou complémentaires, ou substitutifs de la parole.*

Cette affirmation justifie les pratiques chez les Moundang pour qui la posture assise ou courbée devant les personnes âgées et les hommes en particulier est un signe de respect, contrairement à se tenir debout qui signifie le mépris et l'irrespect. Or, le respect est une vertu que les Moundang ont érigée en norme, qu'il inculque automatiquement à leur progéniture. Les jeunes qui abandonnent le plat de nourriture aux adultes sont considérés comme irrespectueux dans la mesure où ils sont tenus de débarrasser à la fin du repas. Même rassasié, le jeune par respect doit accompagner l'adulte. À la fin d'un repas, les morceaux de viande se partagent en fonction de l'âge, en commençant par les plus âgés.

Nous constatons donc que l'acte qu'on pose ou l'attitude qu'on adopte traduit le respect ou non de la part de la personne qui le ou la pose.

En outre, forcer une toux est un code annonçant un étranger ; tout comme on tousse pour aviser l'autre de sa présence. Par ailleurs, se tenir ou s'asseoir au seuil de la porte et siffler la nuit ont la même signification chez les Moundaᅇ, qui croient aux puissances naturelles comme les Tupuri, démontré ainsi par Gormo (2005: 109) : «Tout en priant, il sacrifie un coq aux esprits bienfaisants. (...). Au-delà de ces deux gestes qui ont consisté à sacrifier et abattre l'arbre, il faut voir d'autres significations sous-jacentes ».

Pour les Moundaᅇ, s'asseoir devant la porte, c'est faire obstacle aux esprits qui veulent rentrer dans la maison, surtout à midi et le soir. Pour eux, le sifflement convoque les esprits ; c'est pourquoi, on interdit de siffler n'importe comment. Par ailleurs, la communication des animaux s'appréhende comme des messages qu'on décode en recourant au contexte.

#### **4. Appréhension du langage des animaux**

Pour communiquer, les animaux émettent des cris de différentes natures, selon leur espèce. Toutefois, chez certains, on distingue le cri de joie du cri de douleur. Au-delà de tout cela, les Moundaᅇ décryptent les messages d'animaux par l'observation et la pratique des us et coutumes les liant à la nature. Les recherches que nous avons menées ont permis, grâce à l'interprétation qui a été faite, de décoder le langage des animaux ci-dessous identifiés :

(21) Le cri d'un hibou dans la nuit → un malheur (deuil)

(22) Les pleurs d'un chat dans la nuit → un malheur (deuil)

(23) Les aboiements répétés du chien dans la nuit → annonce un esprit maléfique, une présence étrangère

(24) Le coq ou la poule couché(e) dans la cour → annonce un étranger ou une étrangère

(25) La présence de la grenouille en saison sèche → le début de saison des pluies

(26) Trouver un varan → c'est la chance

(27) La fiente d'un oiseau qui tombe sur une personne → c'est la chance

Pour les Moundaᅇ, certains animaux annoncent le deuil par leur cri, un hibou criant aux alentours d'une maison dans la nuit, les pleurs d'un chat aux environs d'une maison dans la nuit signalent un malheur. Il faut préciser que le temps (la nuit) ici est important dans la mesure où c'est le moment où les forces surnaturelles agissent. Pour eux, certains animaux,

particulièrement le chien et le chat voient ce que l'homme ordinaire ne voit pas, mais que le sorcier peut voir ; c'est donc pour cette raison qu'ils considèrent les cris d'animaux comme des messages que les traditionnalistes prennent au sérieux. De même, les aboiements répétés du chien dans la nuit annoncent la présence d'un étranger ou des esprits ; la deuxième hypothèse retient notre attention dans la mesure où elle rejoint l'idée selon le peuple moundaṅ croie aux forces surnaturelles qui est propre à tous les peuples et Gormo (200 : 111) le relève quand il dit qu'« à travers leur processus de régénération, les végétaux ont toujours manifesté une réalité extrahumaine. Les peuples du Nord-Cameroun à l'instar des Massa et Tupuri y ont trouvé quelque chose d'inexplicable, de surnaturelle qui dépasse leur entendement. » Dans la même lancée, les Moundaṅ s'attendent à voir un étranger ou une étrangère quand un coq ou une poule se couche dans la cour, une patte et une aile tendues ; cette position du coq ou de la poule est considérée comme un message dont le contenu est livré antérieurement. La présence d'une grenouille à la quête d'un point d'eau, en saison sèche annonce le début de la saison des pluies tandis que trouver un varan signifie qu'on a de la chance et que tout tournera en la faveur de celui-là. En outre, recevoir la fiente d'oiseau sur soi signifie qu'on a de la chance. Notons que les insectes repérés à certains endroits précis communiquent des messages qu'on a décodés ci-dessous.

### **5. Les signes véhiculés par les insectes**

Ordinairement, les insectes sont des êtres vivants insignifiants auxquels on n'accorde pas toujours une importance particulière, mais les Moundaṅ s'attardent sur le comportement de certains qu'ils interprètent comme un message dont le contenu est dévoilé ainsi qu'il suit :

(28) Les fourmis ailées → la fin de la saison pluvieuse

(29) Le déplacement massif des papillons → la fin de la saison pluvieuse

(30) La présence d'une abeille dans la maison → un étranger

(31) Les fourmis autour du lait maternel → bon lait

(32) Les fourmis qui fuient le lait maternel → mauvais lait

(33) Une chenille lâcher par une guêpe, et qui tombe sur une personne → annonce un enfant

Animistes par nature, les Moundaṅ s'intéressent aux signes qu'ils interprètent pour en donner une signification et surtout pour montrer l'harmonie qu'il y a entre tous les êtres de la terre. Par exemple les fourmis ailées à une période de la saison pluvieuse indiquent la fin des

pluies tout comme l'émigration des papillons. Or, la présence d'une abeille dans la maison annonce un étranger ou une étrangère. Tandis que les femmes testent la qualité de leur lait par la présence des fourmis. Elles déposent quelques gouttes par terre et les fourmis y viennent quand c'est bon ; et évitent quand c'est mauvais. Ce lait n'est par conséquent pas bon pour bébé qui peut faire une diarrhée sévère et en mourir; dans ce cas, la maman est obligée de se traiter. Par ailleurs, les guêpes maçonnes réputées dans la construction des abris, destinés à garder les chenilles qu'elles prennent (et qui plus tard par le processus de métamorphose deviennent des guêpes), sont considérées comme bienfaitrices dans la mesure où elles donnent les bébés aux femmes. Pour les Moundang, une chenille qui tombe sur une femme, lâchée par une guêpe lui apporte beaucoup de bonheur parce que dit-on, elle lui a donné un enfant. Dès lors, cette dernière doit s'attendre à une grossesse.

Nous pouvons dire que chez les Moundang, tout acte ou toute attitude fait l'objet d'une interprétation dont la connotation culturelle a un lien avec le monde surnaturel lequel dirige la vie de ce peuple, c'est la raison pour laquelle, les Moundang s'attachent aux choses de la nature.

## **6. Les signes astraux**

La richesse de la nature se réalise dans les relations que les hommes entretiennent avec elle. Les appréhensions diverses qui focalisent l'attention découlent des traditions de chaque peuple, fondées sur les croyances et les superstitions qu'on saisit grâce au décodage et à l'interprétation des signes. Giraud, cité par Baylon (2005 : 23) assimile la culture à la communication en disant que : « La culture est la somme des répertoires des comportements codés, accomplis et interprétés par les membres de l'organisation sociale dans les situations communicatives. » Nous avons à partir de la langue, repéré des signes que les Moundang considèrent comme des codes. Pour eux, les signes véhiculent des messages qu'il faut savoir décrypter comme le dénotent les exemples :

(34) La chute d'une étoile → annonce le décès d'une personnalité

(35) Un cercle autour du soleil → montre la tombe

(36) La lune en forme de banane → naissance d'un garçon

(37) La lune à la forme ronde → naissance d'une fille

Pour les Moundang, la chute d'une étoile est un mauvais signe dans la mesure où cela annonce le décès d'un grand chef ou d'une haute personnalité. De même qu'il est interdit aux personnes dont les parents vivent encore de regarder le cercle, qui se forme autour du soleil, le

faire, c'est s'attirer le malheur (le décès d'un parent). En effet, le cercle autour du soleil symbolise la tombe et seuls ceux qui ont perdu un parent sont autorisés à regarder. Par ailleurs, la forme de la lune permet de déterminer la période de la naissance et par ricochet le sexe de l'enfant qui va naître. La lune en forme de banane correspond au sexe masculin tandis que la forme ronde renvoie au sexe féminin. Cela veut tout simplement dire qu'on peut imaginer le sexe de l'enfant qui va naître dans l'une ou l'autre période.

Les significations qui découlent de l'interprétation des signes traduisent à suffisance la culture de ce peuple, qui se fonde sur les croyances et les superstitions que nous découvrons d'avantage en décodant le message des objets.

### **7. Les interdits communiqués par les objets**

L'observation de la culture moundang, nous amène à dire que tout a une signification. Nous distinguons ce qui est ordinaire de ce qui est extraordinaire par les signes que certains peuples considèrent comme banales mais qui ont une signification chez les Moundang. C'est le cas des objets, qui selon les circonstances sont interprétés ainsi qu'il suit:

(38) La superposition des chaussures → un voyage

(39) Un pagne neuf qui se déchire à la lisière du bas → signifie que la propriétaire aura un nouveau pagne

(40) Offrir une chaussure à sa fiancée → séparation

(41) Manger du poulet chez son fiancé ou sa fiancée → séparation

La communication par les signes est une réalité chez les Moundang qui en font une norme. Attachés à leur culture, ils croient que la nature a un pouvoir qui se révèle à travers les objets. Et pour Baylon (2005 : 13) :

*Un système de communication implique des signes stables, c'est-à-dire des unités isolables, formellement toujours identiques de message à message, se définissant par leur opposition les unes aux autres, et des règles de combinaison stables elles-mêmes. Il s'oppose au moyen de communication asystématique. Un code est un système de signes substitutifs.*

Ainsi, le décodage de quelques signes a permis de retenir bon nombre de choses. La superposition des chaussures signifie par exemple que le propriétaire va voyager. Tandis qu'un pagne neuf qui se déchire à la lisière du bas veut dire que la personne qui le porte aura un autre.

En outre, offrir une chaussure à sa fiancée augure une rupture brutale au même titre que manger du poulet que la fiancée ou le fiancé offre, dans l'un ou l'autre cas, la relation s'achève par une séparation.

Les exemples ci-dessus montrent que chez les Moundaᅇ, le langage des signes a la même valeur sémantique que la parole en ce sens que les codes ont des significations que nous avons saisis par un effort d'interprétation.

### **Conclusion :**

En définitive, les codes chez les Moundaᅇ se résument en un ensemble de signes qui ont des significations qu'on saisit en recourant à la culture. Nous avons noté le côté animiste de ce peuple qui croit aux puissances surnaturelles et qui y fonde sa foi en développant les superstitions, trahies par les significations que livrent les signes corporels, les attitudes, le langage des animaux, les signes des insectes, des astres et les objets étudiés dans ce travail. Il ressort que les Moundaᅇ établissent une complicité avec la nature qui exerce son influence sur les personnes. Pour eux, tout ce qui s'écarte de la norme est extraordinaire, par conséquent fait l'objet d'interprétation et la signification qui en découle est abstraite. Nous avons constaté en général que pour les Moundaᅇ, les signes prédisent ce qui va arriver comme le deuil, la chance, le voyage, la rupture d'une relation amoureuse, l'argent. Par l'interprétation des signes, ils arrivent à déterminer le sexe de l'enfant, à expliquer les faits tels que la malchance, la médisance, à tester et à déterminer la qualité du lait maternel. Ils décrivent également les situations de deuil et le respect par l'observation des attitudes qu'ils considèrent comme des formes de communication non verbale, mais qui ont toutes leur signification au sein de la société. Au regard des significations qui ont été dévoilées dans cet article, nous pouvons dire que les codes dans nos langues maternelles sont des outils de communication dont les messages sont saisis par les traditionalistes et les personnes initiées. Les codes qui font la particularité des langues africaines en général et du moundaᅇ en particulier relèvent l'aspect culturel, caractéristique des peuples, qui de cette manière limitent la diffusion du message. Les significations que révèlent les codes dans nos langues maternelles suscitent une interrogation sur l'interprétation que donne chaque peuple et les contradictions observées ça et là valident la thèse selon laquelle tout système linguistique se fonde sur la culture de la communauté qui l'a créé.

### **Bibliographie**

ABOU, S. (1995) *L'identité culturelle*, Paris: Anthropos.

- ADLER, A. (1982) *La mort est le masque du roi. La royauté sacrée chez les Moundang du Tchad*, Paris, Payot.
- BAYLON, C. et P. FABRE (2005) *Initiation à la linguistique, Cours et applications corrigées*, Paris : Armand Colin.
- BUYSENS, E. (1967) *La communication et l'articulation linguistique*, Paris : P.U.F.
- CALVET, L. J., et P. DUMONT (1999) *L'enquête sociolinguistique*, Paris: L'harmattan.
- DUBOIS, J. et al. (2001) *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse.
- DUCROT, O. T et TODOROV (1972) *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris : Seuil.
- GORMO, J. (2005) *Les hommes et les plantes dans les sociétés toupouri et massa du XIX<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, Thèse de doctorat / ph.D. en Histoire, Université de Ngaoundéré.
- GUIRAUD, P. (1971) *La sémiologie « Que sais-je ? »*, Paris : P.U.F.
- LANGAGE (19681), no 10, *Pratiques et langages gestuels*, Paris : Didier-Larousse.
- PRIETO, L. (1966) *Message et signaux*, Paris : P.U.F.
- MOUNIN, G. (1970) *Introduction à la sémiologie*, Paris : Édition de Minuit.
- MALHERBE, M. (1995) *Les Langues de l'humanité*, Paris : éd. Robert Laffont.
- SAUSSURE, F. de. (1972) *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot.
- TAÏNO KARI, A. D. (2002) « Onomastique et histoire des Moundang du Mayo-Kani (XVIII<sup>ème</sup>-XX<sup>ème</sup> siècle), Mémoire de Maîtrise en Histoire, Université de Ngaoundéré.

<http://www.ethnologue.com>.

<http://www.wikipedia.org>.

**ENTRE TENSIVITE ET ALTERITE : APPROCHE SEMIOTIQUE DE LA  
CONSTRUCTION DU MOI ET DU RAPPORT AU SOI DANS ANTIGONE DE JEAN  
ANOUILH.**

Abiba DIARRASSOUBA

Université Alassane Ouattara de Bouaké - Côte d'Ivoire

Email : diarras\_abiba@yahoo.fr

**Résumé :**

Par une orientation sémiotique, le champ du dialogue se présente comme un *champ interne* faisant place à un théâtre interne du corps sensible. Ainsi, dire une formulation telle qu'un : « énoncé est tourné non seulement vers son objet mais également vers le discours [du *Soi*] portant sur cet objet » (M. M. Bakhtine, 1984 : 302), ne se limite pas à postuler le fondement inter-discursif d'une production langagière. En fait, ce champ de dialogue exprime, dans une relation entre le *Moi* et le *Soi* fondée sur un principe d'échanges inter-signifiants, des expériences perceptives qui semblent se construire à l'intérieur d'un corps tensif d'actant sujet - sur le mode d'une rencontre. Ici, l'étude s'est intéressée à la façon dont la dialectique du *Moi* et du *Soi* se déploie à travers un *imaginaire de l'altérité*, autour d'une identité en construction immergée dans un espace sémiotique (la sémiosphère). Alors, comment le *Moi* est saisi, voire modélisé, en vue de répondre aux attentes réelles du *Soi*, par une pratique sémiotique.

**Mot-clefs :** Champ interne - Dialectique du *Moi* et du *Soi* - Identité en construction - Imaginaire de l'altérité - Orientation sémiotique.

**Abstract**

By a semiotic orientation, the field of dialogue is presented as an internal field giving way to an internal theater of the sensible body. Thus, to say a formulation such as: "a statement is turned not only to its object but also to the discourse [*Self*] on that object" (M. M. Bakhtine, 1984: 302), is not limited to postulating the foundation inter-discursive language production. In fact, this field of dialogue expresses, in a relation between the *Myself* and the *Self* based on a principle of inter-meaningful exchanges, perceptual experiences that seem to be built within a tensive body of actant subject - in the mode of a meeting. Here, the study is interested in the way in which the dialectic of the *Myself* and the *Self* unfolds through an *imaginary of otherness*, around an identity under construction immersed in a semiotic space (semiosphere). So, how is the *Myself* grasped, nay modeled, in order to respond to the reals expectations of the *Self*, through a semiotic practice.

**Keywords:** Internal field - Dialectics of the *Myself* and the *Self* - Identity in construction - Imaginary of otherness - Semiotic orientation.

**Introduction**

Par le biais de la sémiotique, l'étude cherche à faire apparaître une sémiotique du discours au niveau de la théorie des passions. En fait, dans cette conception du sensible, une constante se dessine : la projection d'une structure et d'une variation tensive, qui fait figure d'une évidence, de la passion dans le discours. La présente analyse intitulée « Entre tensivité et altérité : approche sémiotique de la construction du *Moi* et du rapport au *Soi* » s'inscrit dans la même perspective que les travaux d'A. J. Greimas et de J. Fontanille (1991), de Cl. Zilberberg

et J. Fontanille (1998), et plus encore de J. Fontanille (2005), (2011). Ces études ont retenu notre attention et s'orientent vers une interprétation du sens et de l'*être*, déplaçant l'intérêt vers des instances du discours que sont : le « *Moi* » et le « *Soi* », sous l'angle d'un événement tensif. Lequel événement est établi entre les perceptions du monde extérieur (l'extéroceptif) et celles du monde intérieur (l'intéroceptif). Il s'agit d'en faire une sémiotique une sémiotique-objet qui s'opère à partir d'une prise de position du *corps propre* assuré par la proprioception.

Comme problématique, la question est de savoir comment par la tensivité, des instances énonciatives peuvent présenter dans un discours un caractère étrange ? Ou comment dans un discours, l'instance d'énonciation (*Moi*) apparaît comme obéissant à un d'autres instances que l'autre (*Soi*): le corps n'obéit plus aux routines que lui assigne le discours proprement dit. En d'autres termes, la présence de l'altérité, dans le discours passionnel pourrait-elle induire un niveau de distorsions majeures dans le discours du corps ? En fait, de quelle manière une duplicité (*Moi* et du *Soi*) agit-elle dans l'altérité comme "intention" dans l'état psychique de l'actant énonciateur. Notons que le corpus qui nous permettra de saisir l'altérité à travers un état tensif est celui de Jean Anouilh.

*Antigone* (1946) est une pièce de théâtre qui relate une tragédie grecque antique. Écrite par Jean Anouilh (1910 -1987), dramaturge et scénariste français, cette pièce théâtrale a été présentée, pour la première fois, au théâtre de Paris en 1944, puis publiée sous forme de roman en 1946, après un succès énorme. Cette œuvre éponyme nous permettra, dans un champ de dialogue interne, de révéler de façon implicite, la manifestation des "tensions perceptibles", à travers l'*obsession* du sacrifice d'Antigone ; une *présence* centrée sur *elle-même*, de plus en plus incarnée entre son *Moi* et son *Soi*.

Comme pour innover, dans l'analyse de la sémiotique, l'étude va traiter la question de la tensivité dotée d'une présence de l'altérité, par la saisie des *figures du corps*. L'analyse autour de l'altérité telle qu'une identité des instances va déborder le cadre d'un lexique spécifique, pour investir le vaste terrain du discours tensif. Ainsi, l'on pourra saisir des coprésences tensives, induisant une rationalité.

### **I/ Considération d'un dispositif conceptuel**

L'hypothèse de travail est celle d'un espace de tensivité et/ou de phorie. À la suite de H. Parret "l'empathie", de A. J. Greimas et J. Fontanille "le sentir" et de Anne Hénault "l'éprouvé", il importe de dire, comme cette dernière (2002 : 618) que cet espace est le lieu de « formation des effets passionnels ». Lequel espace conjugue des identités d'instance du discours. Ici, deux instances de discours semblent donc déterminantes autour des concepts

suivants : le *Moi* et le *Soi* qui, selon l'explication de J. Fontanille (2005 : 23), « la *chair* est le substrat du *Moi* de l'actant, et que le *corps-propre* est le support [du] *Soi* ». Et comme pour re-préciser sa pensée, ce sémioticien français considère que

Le *Moi* est donc cette part d'*Ego* qui est à la fois référence et pure sensibilité, soumise à l'intensité des pressions et des tensions qui s'exercent dans le *champ de présence*. Le *Soi* serait en revanche la source des visées, l'opérateur des saisies. Ce serait la part d'*Ego* qui se construit dans et par l'activité discursive. (*Ibid.*)

En partant d'une orientation sémiotique du *sensible* qui se déroule dans *un champ de dialogue*, bien qu'ayons affaire à un même individu, une scène à l'intérieure du corps se signale. Ce dialogue met en scène une typologie du corps. Autrement dit, ces instances du corps-actant de l'énonciation constituent le principe de formation de la subjectivité à partir d'un *corps propre*. C'est en cela que l'on peut dire que le *corps propre* se décline collégialement comme « enveloppe et contenant », d'un côté, et tel qu'un « mouvement et sensori-motricité » de l'autre. À partir de cette déclinaison, J. Fontanille (2011 : 13) appellera, par principe, le « *Moi* cette chair qui impulse, résiste et fait référence, et *Soi* ce corps qui oriente, dirige, s'invente et s'identifie ».

Ainsi, pour clarifier le terme de l'altérité dans le discours énonciatif, à partir de l'hypothèse que, si le sens naît dans la relation à l'*Autre* (*Soi*), comment ce qui remplit le lieu et la fonction de cet « *Autre* » est donc construit, en tant que faisant sens, précisément, *comme Autre*. En vertu de quel privilège « l'altérité », en tant qu'attribut signifiant attaché à un objet quelconque (une intention), pourrait-elle être donnée comme *un effet de sens*, construite, et cela en acte, à la faveur de quelques interactions avec le *Soi*? Pour éviter de se répéter, posons que l'altérité, telle que définie par le *Petit Robert* (1976 : 48) est « le fait d'être un autre » ou l'« état de ce qui est autre » dans un discours constitué du point de vue d'un sujet de référence, tout simplement, *ce avec quoi il interagit*. Autrement dit, l'accent est mis sur « tout ce qui « agit » en relation avec ce sujet [son for intérieur], tout ce qui lui *résiste* et même tout ce qui, simplement, « existe » en lui faisant face (à la limite tout ce qui lui est perceptible) ». (Éric Landowski, 2004 : 32).

Il nous faut donc, pour préciser cette approche, nous donner les moyens d'appréhender les choses telles qu'elles se présentent dans un discours interne, plus précisément, comme une voie qui conduit du sensible à l'intelligible, à travers laquelle la structure tensile est explicitée. Remarquons-le, ce lien entre le sensible et l'intelligibilité est défini dans une dimension du sensible, en termes de *présence sensible*. (J. Fontanille, 1998 : 65). Ainsi donc, le dispositif dans le champ de présence est applicable à d'autres catégories, il est possible par exemple, de

parler d'horizons, de profondeur dans l'espace ou dans le temps, mais aussi dans l'affectivité ou dans l'imaginaire (l'intentionnalité). Ce dispositif révèle la pertinence de l'identité de l'actant qui se construit.

Il convient de signaler que, la problématique des instances d'énonciation (*Moi* et *Soi*) ouvre plus ou moins sur une loi du discours, sur une règle qui gouverne tactilement les échanges discursifs. C'est en s'appuyant sur elle et sur la situation d'énonciation que l'on peut capter un meilleur contenu implicite<sup>10</sup>, en l'occurrence, un *sous-entendu*. Ainsi, de cet échange discursif, il en découlera, selon J. Fontanille (2011, p. 74), une « topique somatique », laquelle topique du corps sensible pourra alors être considérée, telle qu'une matrice sémiotique déduite de la typologie des champs sensibles, et indépendante de la typologie des canaux sensoriels. Cet effet est, généralement, désigné sous le terme de *champ transitif* dans lequel l'analyse de J. Fontanille conduit à la distinction entre le "propre qui est *identité* et l'autre, *altérité*". Pour ce sémioticien français, ce champ sensible est caractérisé par "le *Soi* qui est celui de l'*Autre* (altérité), et de la *chair* qui est celle du *Moi*". Confronté à l'altérité, le *Soi* est construit dans le devenir du discours et répond par l'intégration de l'altérité comme un *Soi-corps*. Le *Moi*, quant à lui, répond par la résistance, à toute pression le conduisant à devenir un *Moi-chair*. Sur cet axe, le *Soi-corps* est l'instance qui se rapporte au *Moi-chair*, d'où son caractère réfléchi, c'est donc l'identité en construction dans l'exercice du faire sémiotique.

Au risque d'être évasif et perdre de vue l'objectif, nous voulons circonscrire la saisie des instances du discours, dont nous ferons usage pour rendre compte du déploiement de l'expérience de l'altérité (entre le *Soi* et le *Moi*, et leurs dérivés), dans le théâtre du corps interne. On a pu se rendre compte des phénomènes du discours ou "des erreurs", tels que l'implicite, le balbutiement, le délire, le bruit vocal, le lapsus, etc., jouant un rôle essentiel dans le processus de productions de la signification et indissociable des manifestations corporelles de l'intentionnalité. D. Maingueneau (1990 : 77) dit lui-même de ces phénomènes du discours que « dire n'est pas toujours dire explicitement, l'activité discursive entre[ce] constamment le dit et le non-dit ». Selon lui, l'activité énonciative donne des informations précises et subtiles, et l'on ne peut s'étonner qu'elle recourt, constamment, à l'explicite pour faire passer de l'implicite, inversant l'ordre normal pour parvenir à ses fins. En fait, la saisie de ce phénomène, dans le discours, vise une explication formelle de ce mécanisme tout en mettant en contraste le

---

<sup>10</sup> L'implicite repose sur un échange d'informations clairement exprimées (explicites), mais aussi relevant d'un non-dit (implicite). Ici, l'acte implicite sera plus ou moins apparenté au mouvement somatique d'un champ intérieur, dont l'analyse nous permettra de saisir un théâtre intéroceptif (entre *Moi* et *Soi*).

rôle du corps, et, plus précisément, celui du *Soi*, considéré comme altérité. Aussi, s'il est indéniable que l'effet de l'émotion sur la mémoire participe au rôle que joue l'attention dans la saisie des informations, il est tout aussi important de savoir que les résultats observés sont dus à l'orientation de l'attention par elle-même. On peut illustrer cette interprétation fondamentale, des différents concepts du *Moi* et du *Soi*, à travers un exemple élémentaire.

Ainsi, dans la célèbre scène de la rétractation dans *Antigone* de J. Anouilh (1946 : 44). Le *Moi* de l'héroïne se refuse à dire la vérité à Hémon, son fiancé. Elle s'arrange pour que cet énoncé soit sous-entendu, après avoir fait jurer à Hémon de ne pas poser de questions :

Antigone : « Je vais te faire de la peine, [...] que jamais jamais, je ne pourrai t'épouser » ; elle enchaîne : « Hémon, tu me l'as juré ! Sors sors tout suite sans rien dire [...] Pars maintenant, pars vite. Tu sauras demain. Tu sauras tout à l'heure ».

Ici, le *Moi* d'Antigone a informé Hémon d'une nouvelle alarmante, telle une situation dramatique et inquiétante. Et ce laps de temps, marqué par des adverbes, tels que "demain" et "tout à l'heure", détermine la brièveté de cet aveu implicite à se faire savoir. La répétition des expressions "jamais jamais" et "sors sors" affiche un refus catégorique qui tend à prêter plus attention à la parole dite. Ici, il est possible de voir une autre identité subtilement incarnée dans le corps de l'instance énonciative : c'est le *Soi*, marquant cependant de son empreinte la *chair énonçante*, par une intention, à travers laquelle la sensibilité joue un rôle privilégié.

L'altérité, dans l'acte du désaveu d'Antigone, conduit finalement, à une définition proprement discursive de l'intentionnalité : la signification d'un langage perçu par le sens. En fait, il s'agit de repreciser que le pouvoir conféré à l'altérité, dans le discours, offre la possibilité de bien des manœuvres. A travers ces propos, nous pouvons dire que l'intention est à l'origine de la production de la parole. Mais, dans une perspective sémiotique, elle pose la question de la forme de l'intentionnalité avouée d'un côté et perçue de l'autre. Laquelle intentionnalité, selon Jacques English (2009 : 15) vise à expliquer les conditions de fonctionnement des trois modalités canoniques de l'intentionnalité que sont « la perception, l'imagination et la signification ».

Ainsi, à partir de l'interprétation de cette intrigue amoureuse, le *Soi* apparaît comme « avoir l'intention de » (P. Ricœur, 1990 : 86). Si l'on devait identifier une intention dans un discours énonciatif, elle ne peut que convenir à l'idée de « prêter » après-coup une intention à l'agent (au *Soi*). C'est d'ailleurs ce critère qu'il convient d'adopter : « imputer l'action à un agent (lui en prêter l'intention au sens minimal) à partir du moment où on peut

voir une relation d'identité entre le principe de l'action et le *Soi* » (P. Ricœur, *Op, Cit.*, : 115). Retenons, pourtant, que si l'acte est imputé à l'actant sujet, c'est par l'intermédiaire d'une autre instance que le *Moi*, c'est-à-dire, par la voie du *Soi* qui répond par l'intégration de l'altérité. Ainsi, dans la relation à l'autre, on peut rencontrer la duplicité des instances de l'acte, dans le discours énonciatif.

## II. Autour de l'altérité : l'identité des instances de discours, à travers *Antigone*

Dans cette analyse, la duplicité à laquelle se réfère l'acte de l'altérité, dans un *champ de présence*, pourrait être soumise à des "pressions" et des "déplacements", avant d'être confrontée à la question de l'identité. Cependant, la question de l'identité n'est pas posée au *Moi* (référent sans identité); elle est posée au *Soi*. Comme nous avons à préciser, la duplicité dans un discours recouvre deux énonciateurs (*Moi* et *Soi*), assumant, chacun, deux énonciations différentes, contrôlant la pensée du locuteur. Confronté à l'altérité et aux pressions du devenir discursif, le *Moi* répond, par la résistance, aux effets d'un agent extérieur (sensibilité extéroceptive): il est le corps qui articule et profère « malgré soi ». Quant au *Soi*, il intègre toute nouvelle altérité pour la faire sienne, il a donc en charge le *devenir* du contenu du discours, à partir des pressions et des tensions que subissent le corps. C'est en cela que J. Fontanille (2005 : 61) dira que le *Moi* « sent » les mouvements sensori-moteurs et le *Soi* « se sent » dans le monde en construction du discours. Ainsi, l'approche d'une intentionnalité discursive peut se construire comme une tension qui dissocie et connecte à la fois les différentes instances de discours. Ici déjà, une approche distinctive entre le *Moi* et le *Soi*, permettra de faire usage pour rendre compte de la manière dont se manifeste l'acte de l'altérité dans un discours:

Antigone : Garde tes larmes, garde tes larmes ; tu en auras peut-être  
besoin encore, Nounou. (J. Anouilh : 20).

De la réplique d'Antigone, on peut tirer le présupposé "Antigone prédit un fait" ; il s'agit d'une proposition implicite, mais inscrite dans l'énoncé quel que soit la situation d'énonciation. On peut aussi saisir, de cette réplique, un autre contenu implicite, par exemple que "Antigone annonce à sa nourrice un fait tragique devant se produire". Ici, l'énoncé est inféré par le *Moi* d'Antigone, mais le contenu de cette énonciation n'est pas traduit par son *Soi*. En fait, le jeu de l'altérité se situe au niveau du décodage des sous-entendus, à telle enseigne que le *Soi* semble révéler une bonne part du contenu implicite. Dans les faits, le *Soi* pourrait être cette instance contrôlée par l'attention, balisée par ses propres opérations cohérentes, et globalement canalisée par le projet d'énonciation, confirmée et confortée par les actes mêmes du discours.

Ainsi, dans l'exercice même du /faire/ sémiotique, l'instance pour lui obéir ou la contraindre, pour l'accompagner ou la détourner, le *Soi* agit comme un caractère réfléchi : c'est donc l'identité des instances en construction. Une telle construction repose sur des sensibilités corporelles (intensive et/ou extensive) et des changements d'états qu'elle produit, résultant d'opérations portant sur ces propriétés sensibles. À ce niveau, il s'agit du modèle de l'acte énonciatif où les tensions entre *Moi-chair* définissent toute la diversité des positions envisageables. Ces positions imaginables partent de la traduction d'expressions aux schèmes de pensées, de l'éloquence discursive au comportement figé, en passant par le discours ayant une action programmée ou pas, ainsi que les procédures de passages entre ces positions. C'est là tout l'enjeu et la difficulté de ce type de situations d'instance énonciative, manifestées structurellement à des degrés relatifs à un état sensible, dans lequel l'actant sujet oscille entre le *Soi-propre "moi"* et le *Soi* transféré de l'"*autre*" (actant ayant des attributs donnant accès, via au corps sensible) confronté à sa propre l'altérité.

C'est, en fait, dans un champ de corrélation que le "*Moi-chair*" se doit de caractériser deux modes de construction que J. Fontanille (2011, p. 37) considère comme l'*identité des rôles*, le « *Soi-idem* » ce dont on reconnaît à la similitude et à la répétition de la *saisie*. Dans un autre mode où l'actant se découvre "*autre*", on reconnaît à la constance et à la permanence l'influence de la *visée* qui laisse apparaître l'*identité des attitudes*, à partir du « *Soi-ipse* ». Ces deux hypothèses, présentant l'état de ce qui est autre (altérité), forment un tout cohérent qui caractérise une cohésion d'action, autour du *Moi-chair*.

À titre d'illustration, on peut mentionner quelques propos de l'actant sujet Antigone, à partir desquels le *Soi-idem* se révèle :

Antigone : Il y a des fois où il ne faut pas trop réfléchir. (J. Anouilh : 24)  
Moi je ne veux pas trop comprendre un peu. (*Ibid.* : 25)  
Comprendre... Vous n'avez que ce mot-là dans la bouche, tous, [...]  
Toujours comprendre. Moi, je ne veux pas comprendre. Je  
comprendrai quand je serai vieille. (*Elle achève doucement*) Si je  
deviens vieille. (*Ibid.* : 25-26)

La question de l'altérité se dédouble puisqu'il faut rendre compte, d'une part, de l'*actant en tant que corps* et, d'autre part, du *corps en tant que actant*. Il s'agit, d'un côté, d'examiner ou de reconnaître le rôle de l'actant dans la transformation narrative qui est déterminés par "des propriétés corporelles" ; de l'autre côté, de comprendre le processus du corps qui devient un actant, lequel actant devient "une instance de l'énonciation". À ce niveau, il faudra cerner les mécanismes de construction du sensible, et, pour cela, tenir compte des activités du corps de l'actant, le tout en perpétuelle construction du sens. C'est ainsi que l'on constatera que l'analyse de l'altérité s'attache à mettre en relief la formation de la signification

dans l'acte du discours, en tenant compte du fait que celui-ci met en scène une *présence*<sup>11</sup> qui négocie une identité en devenir. Au cours de la saisie du sens, cette identité est soumise à une masse passionnelle de nature tensive qui, d'une manière ou d'une autre, affecte ses énoncés.

L'énoncé ci-dessus réitéré : « [...] il ne faut pas trop réfléchir » révèle, à l'évidence, quelque chose qu'Antigone refuse d'admettre se montrant prête à braver l'interdiction au péril de sa vie. Si l'on s'en tient à son propos, on pourrait donner de l'importance au rôle joué par Antigone, à partir de son insistance de refus « d'avoir raison » (J. Anouilh : 26). En outre, l'hypothèse irréaliste à travers un murmure « Je comprendrai quand je serai vieille (*Elle achève doucement*) Si je deviens vieille... » englobe toute la signification du discours et révèle la pertinence du rôle du *Soi*, d'un corps en tant qu'actant. Mais, le rôle du *Soi-idem* ne s'arrête pas là. Il fait aussi ressortir à la dynamique de cet énoncé un point sensible, telle que l'indignation. On pourrait, déjà, entrevoir une tension de l'actant Antigone, à l'égard de son oncle Créon, en général, mais, en particulier contre une loi royale (loi sociale).

Ici, seul le *Soi-idem* est capable de discrètement de l'identité des rôles à la construction de l'expérience de la signification. C'est-à-dire, de la saisie du sensible à la mise en exergue du réel - le chemin qui va de l'*apparaître* vers l'*être*, qui semble sous le contrôle du visuel : Antigone semble être une héroïne, elle se joue du destin et attend la mort. À partir d'un jeu d'acteur, l'identité qu'affiche le *Soi-idem* d'Antigone s'apparente au rôle d'"héroïne tragique" influencée par la fatalité : « je ne sais plus pourquoi je meurs » (J. Anouilh : 116). Cette mort qu'elle redoutera, finalement, est mise en évidence par l'expression : « Créon avait raison, c'est terrible [...] J'ai peur » (*Ibidem*). En éprouvant cette crainte, le *Soi-idem* d'Antigone se doit d'articuler la réflexion sur le sensible dans un fondement perspectif qui marque le seuil entre les deux entités du *Moi-chair*. De l'identité d'un rôle, Antigone passe à l'identité un état tensif. De ce fait, la saisie intentionnelle se trouve formuler à travers un ressentiment : celui d'une drôle de lettre, où est écrit tout simplement : « Pardon » (*Ibidem* : 116). À travers ce profond repentir, il apparaît-là, le *Soi-ipse* dévoilant l'identité des attitudes, par l'influence des réactions corporelles.

À ce niveau, l'expérience sensorielle s'inscrit dans les topoï figuratifs (la poétique d'écriture). Le syntagme nominal "pardon" met en scène un corps sentant, éprouvant, interprétant, interrogeant sa relation avec le monde des qualités sensibles : cette scène du corps

---

<sup>11</sup> La *présence* est un produit des tensions maximales. L'on peut remarquer que les présupposés de cette présence, en générale, sont la phorie, la masse thymique, les passions, l'espace tensif. En fait, l'impact de la présence est attribué aux affects.

sentant constitue un véritable lieu de perception qu'elle problématise et dramatise, pour en faire la posture de l'héroïne Antigone.

Ainsi, l'on constatera, qu'à partir des réactions corporelles, sera fondée l'attitude d'Antigone, soulignant une visée émotionnelle : il en ressort un *Soi-ipse* qui laisse transparaître l'être du sujet. Dans ce texte, comme évoqué par Créon, l'orgueil d'Antigone se manifeste par des traces d'affects résidant dans le fait énoncé qui fait découvrir une attitude. Laquelle identité établit par la *présence*, un événement "déclencheur". Pour découvrir cette identité, ci-dessous, l'examen de quelques expressions de la longue entrevue entre Antigone et Créon, le roi :

Antigone : Pauvre Créon ! [...] avec ma peur qui me tord le ventre, moi je suis reine. (J. Anouilh : 80) « Moi je suis là pour autre chose que pour comprendre. Je suis là pour vous dire non et pour mourir . (*Ibid.* : 82) Pourquoi veux-tu me faire taire ? Parce que tu sais que j'ai raison [...] Vous me dégoûtez tous avec votre bonheur ! [...] On dirait des chiens qui lèchent tout ce qu'ils trouvent . (*Ibidem* : 94 - 95).

Consciente de sa supériorité, du fait de son statut, le *Soi-ipse* d'Antigone présente, de manière frappante, un "croire social", celui des habitudes politiques qui se transforment sur le mode de l'évidence - et pour l'héroïne, de s'opposer à la loi royale au nom de l'absolu : « Moi, je suis là pour autre chose que pour comprendre. Je suis là pour vous dire non et pour mourir ». Ici, le "sentir" est sollicité par le *Soi-ipse* : un plaidoyer pour l'esprit de révolte. En fait, lors de la *transformation des états de choses*, le *Soi-ipse* a pu laisser paraître, sur un fond, des tensions et des pressions exercées sur la *chair*, tout en engageant le devenir du *corps actant*. Cet « apparaitre du sens », dans l'altérité repose sur le corps actant exprimant sa marge de liberté, telle qu'un acte d'autosatisfaction (de soi), de triomphalisme. S'agissant des tensions du corps qui en résultent, la visée intentionnelle du *Soi-ipse* de l'actant aura, pour conséquence, d'enfreindre radicalement l'ordonnance royale. Dans cette même visée se dresse l'identité des attitudes, celle qui dévoile l'acte anarchique d'Antigone. À ce niveau, l'acte révolutionnaire apparaît comme l'instance de référence, c'est bien le *Soi-ipse* qui se manifeste. Dans cette perspective, il importe de souligner que l'« Ego est sans cesse confronté à sa propre altérité » (J. Fontanille, 2005 : 59), à telle enseigne que ses impressions apparaissent comme des visées intentionnelles, dépendant de cette altérité en devenir.

Nous constatons que l'instance du discours permet la construction de l'identité "en soi" qui confirme des résistances et des pressions dans l'ancrage corporel. D'un tel procédé découle de la duplicité de l'identité des instances (*Soi-idem* et *Soi-ipse*) qui intègre le discours dans un spectacle offert par l'altérité. D'une autre manière, la mise en évidence de l'altérité dans une instance de discours définit une coprésence consacrée au rôle du corps, à partir d'une action rationnelle.

### III. La tensivité fige l'altérité comme forme de rationalité.

Dans cette perspective, on peut constater que tensivité et rationalité se joignent à la présence comme structure élémentaire. Une jonction qui a directement à faire ni à la perception ni à la sémiotique, mais plutôt à la prise de position de l'*être* (pensant) dans le monde sensible. Pour mieux l'explicitier, J. Fontanille (2002 : 635) affirme que cette coprésence relève de « la présence d'un objet pour un sujet qui est de l'ordre de l'éprouvé [...] un corps capable de sentir, et de sentir l'absence comme la présence » ; un "senti" qui permet à l'être humain de penser, de connaître, de juger. Dans les faits, une coprésence fixée sur l'acte réflexif de l'actant : un *Ego* qui tourne son regard vers un *Autre*, sous l'apparence d'un *autre Moi*. Une forme d'introspection, tel le reflet du miroir : un *Moi* qui s'aperçoit comme *Autre*.

En fait, cette présence tensive est la visée d'une prise de conscience par le *Moi*, à travers la médiation de l'*Autre*, sinon à une pure volonté de réflexion du *Moi* contre l'*Autre*. En réalité, une confrontation avec une figure *Autre* jouit, en pareil cas, de sorte qu'une interrogation reste entièrement tournée vers un *Moi* (soi-même). Dans l'axe de l'altérité, c'est le corps qui s'avise de fonctionner autrement, ce sont les instances du discours qui, là aussi, fonctionnent autrement, pour révéler la subtilité d'un raisonnement, à travers l'*Autre* comme instance tensive.

#### III.1. *Autre*, comme instance tensive

Il s'agit, ici, de poser les instances du discours prenant en charge une forme d'énonciation appartenant au niveau tensif. Ainsi, cette *Autre* instance tensive (entre le *Moi* et *autre Moi*) permettra de saisir diverses connotations que véhicule l'instance énonciative. De la sorte, avec l'instance énonciative, l'on passe passons de l'immanence du texte, à un monde susceptible d'être vécu pour parvenir à l'appréhension des effets sensibles que manifeste le sujet énonçant. Aussi importe-t-il d'identifier l'analyse de cette *Autre* instance tensive, dans le passage ci-dessous. On peut lire à la suite des propos le raisonnement d'Antigone.

Antigone : Oh ! Hémon [...] Je le comprends seulement maintenant combien  
c'était simple de vivre. (J. Anouilh : 115)

Le *Moi*, (l'*Autre*) d'Antigone, illustré de façon impressionnante, auparavant comme réfractaire, insoumis et rebelle, apparaît, maintenant comme conscient. À ce niveau, le *Moi* où fluent les actes intentionnels ne sera plus une question de prise de conscience, mais une affaire d'un "sentir immédiat", semblable à une auto-affection de la conscience par elle-même. Cela va sans dire que le *Moi* possède, tout de même, sa propre résolution interne (conscience réflexive), autres que ce que le *Soi* conçoit.

En un mot, l'acte réflexif (l'introspection) ne s'oppose pas à la raison, mais constituait une autre forme de *rationalité*. Elle ne s'oppose pas non plus à l'action, mais constitue une autre forme de *l'agir*. L'acte accompli par le *Moi* n'est qu'un acte raisonnable posé par un être pensant. Ainsi, la raison que révèle le sensible dans l'acte énonciatif trouve son explication dans « les profondeurs des préconditions de la manifestation du *sens et de l'être* ». D. Ablali & D. Dominique (2009, p.271). Relativement à cette analyse, l'instance du discours va apparaître comme pour contributrice à la saisie du statut de l'enveloppe corporelle, à partir d'une modification comme hypothèse de rationalité.

### III.2. *Autre*, comme modificateur de la raison.

La projection d'instances identitaires (*Soi et Moi*) et de variation tensive fait désormais figure de « lieu commun » de la passion dans le discours interne du corps, un discours venant d'un for-intérieur. La nature même de cette projection, induit des moments d'attouchements passionnels dans l'instance énonciative, emprunte la voie de l'altérité et aboutit à un raisonnement. Une voie reposant sur la modification de l'enveloppe corporelle axée sur la corporéité et l'affectivité. Autrement dit, ces modifications interprétatives vont, d'abord, confirmer et modifier à la fois le statut de "contenant" (par la peur, la surprise, la joie, la tristesse, l'étonnement, embarras), saisi que de l'extérieur. Ensuite, ces signifiants vont se référer à l'*état* (des impressions ressenties, des sentiments éprouvés) aux affects et surtout, aux effets sensibles que révèle le *corps* ou la *chair*. C'est, en fait, cette distinction dans l'altérité qui permet de prendre en compte, lors des interactions entre *corps* et *chair*, le raisonnement de l'instance *Autre*.

Voici, une scène privilégiée, dans *Antigone*, qui favorise l'instance *Autre*, comme modificateur de raisonnement.

Antigone : [...] Pourquoi veux-tu me faire taire ? Parce que tu sais que j'ai raison ? Tu crois que je ne lis pas dans tes yeux que tu le sais ? Tu sais que j'ai raison, mais tu ne l'avoueras jamais parce que tu es en train de défendre ton *bonheur* en ce moment comme un os. (J. Anouilh : 94).

L'instance *Autre* rend crédible le témoignage d'un raisonnement, métaphorisant le réel. Le *Moi* d'Antigone est porteur d'une rationalité discursive. Il a un rôle d'« *assistant participant* » (Jacques Fontanille, 1989. p.48). Il a également un corps, une chair sensible : il était là, il a entendu, vu et senti, et il est, de ce fait, le mieux qualifié pour raisonner.

À ce niveau, le *Moi* transféré comme *Autre* s'adapte à la spécificité du contexte, pour modifier son raisonnement. Or, dans la manifestation de l'*être* se dévoile un discours subjectif,

d'après lequel, il n'y a pas, pour le sujet pensant, d'autre réalité que lui-même. Par sa capacité d'exclure le *Soi*, l'acte de la "notion d'individualité" du *Moi* d'Antigone définit un lieu d'inscription de l'intersubjectivité ; où est débattue la question de la transgression de la loi royale, sans restriction.

Si l'on considère, avec attention, ce qui se passe au moment où *quelque chose* est saisi dans la conscience, l'on se rappelle que le *corps* d'Antigone rencontre une modification. Cette modification est donc la source de l'ébranlement de son *Soi*, lorsque le mot « bonheur » (p.92) se fait ouïr par Créon qui, lui, essaie de prouver à l'héroïne à quel point son geste<sup>12</sup> est absurde. À ces propos, Antigone se reprend aussitôt. L'effort visuel du *Moi* est accompli par une attention.

Antigone : Tu crois que je ne lis pas dans tes yeux que tu le sais ?.

Par une contention qui a l'air d'être l'indice de son affect, l'acte de réflexivité semble être claire, tout de même, et, la sensori-moteur pourra affecter la *chair* d'Antigone, comme un "Soi-même" ajusté dans la relation avec l'*Autre*. Et, entre *chair* et *corps*, commence la réflexion du *Soi*, par la réitération de : « tu sais que j'ai raison » propre à fonder un discours référentiel, ayant un raisonnement implacable, modifiant la dyade /*Soi*/ - /*Autre*/. Ici, pour être légitime et crédible, le discours référentiel est construit, certes, sur un caractère mythique, mais propre à révéler une *évidence* : une satire socio-politique, telle qu'une politique étatique qui ne se soucie guère de morale.

---

<sup>12</sup> L'acte sacré de vouloir enterrer absolument le cadavre de Polynice, son frère, exposé à l'entrée de la ville de Thèbes, contre le décret royal, qui pour des raisons politiques interdira les funérailles solennelles pour Polynice.

## CONCLUSION

Si l'altérité, la réunion d'instances, le *Moi* et le *Soi*, est une opération attribuée à l'énonciation, elle ne peut être pensée que sur le fond d'une homogénéisation de l'existence sémiotique, entre discursivité et proprioceptivité. En d'autres termes, cela revient à supposer que l'analyse de l'énonciation, dans *Antigone* de Jean Anouilh, ne peut se réaliser sans phénomènes sensibles dans les termes d'une sémiotique du *continu*.

*Altérité, tension, présence* sont, ici, des concepts dérivés de la sémiotique du sensible et des problématiques qui relèvent des instances du *corps-actant* de l'énonciation. De type somatique, ces instances (*Moi* et *Soi*) sont formées comme des figures de discours, qui appartiennent à un même individu (l'Ego), contrôlant la pensée d'un unique actant sujet, Antigone. Ainsi, soumis à des pressions et habité de tension, à la faveur de quelques interactions avec l'*Alter Ego*, l'Ego recouvre deux instances construites que sont le *Soi-idem* et le *Soi-ipse*, dans le devenir du cours d'action discursif, faisant découvrir l'identité des rôles et celle des attitudes. Comme le dira J. Fontanille (2011 : 45) « Ego est ici à la fois *individuel et pluriel* : dans le cours d'action énonciatif », où l'*Ego* est constamment mis en contraste avec sa propre altérité.

En présence de pression et d'impulsion du *Moi* ou du *Soi*, des vertus sont dévoilées, par le refus du "bonheur", qui selon Antigone, recouvre trop souvent l'égoïsme, la lâcheté et la compromission. Un tel bonheur hypothétique, trop soumis aux aléas pour la convaincre de vivre, crée la tensivité que fige l'altérité dans une rationalité. Laquelle rationalité laisse apparaître une présence, de l'ordre de l'*éprouvé* focalisée sur l'acte réflexif porté à l'introspection, sous l'apparence d'un *Autre-Moi* que manifeste la *chair-énonçante* de l'actant sujet.

Par le dialogue impossible, de la scène des différences irréconciliables entre Antigone et Créon, de la *collaboration* et de la *résistance*, celui-là parlant *intérêts* et celle-là *morale*, une résistance s'affiche. Laquelle résistance implique une impossibilité, à partir d'une implication qui, pourrait donner lieu à l'étude d'une sémiotique de la culture.

## BIBLIOGRAPHIE

ANOUILH Jean, 1946, *Antigone*, Paris, La Table Ronde.

BAKHTINE Mikhaïl Mikhaïlovitch, 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

DRISS Ablali & DUCARD Dominique (Dir.), 2009, *Vocabulaire des études sémiotiques et sémiologiques*, Presses Universitaires de Franche-Comté, Besançon.

ENGLISH Jacques, 2009, *Le vocabulaire de Husserl*, Paris, Éd., Ellipses.

FONTANILLE Jacques, 1989, *Les Espaces subjectifs : introduction à la sémiotique de l'observateur (discours - peinture - cinéma)*. Paris, Hachette.

FONTANILLE. J., & ZILBERBERG Claude, 1998, *Tension et signification*, Liège, Mardaga.

FONTANILLE. J., 2011, *Corps et sens*, "Formes sémiotiques", Paris, PUF.

FONTANILLE. J., 2005, *Soma et sema. Figure du Corps*. Paris, Maisonneuve & Larose.

GREIMAS Algirdas Julien & de FONTANILLE. J., 1991, *Sémiotique des passions. Des états de choses aux états d'âmes*, Paris, Seuil.

HENAULT Anne (Dir.), 2002, *Questions de sémiotiques*, Paris, PUF.

LANDOWSKI Éric, 2004, *Passions sans nom*, « Formes sémiotiques », Paris, Presses Universitaires de France.

MAINGUENEAU Dominique, 1990, *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Bordas.

REY Alain, COTTEZ Henri & J. REY-DEBOVE (Dir.), 1976, *Petit Robert, Dictionnaire*, Paris, Parmentier.

RICŒUR Paul, 1990, *Soi-même comme un Autre*, Paris, Seuil.

## LINGALA LANGUE A 5 OU A 7 PHONEMES VOCALIQUES ?

Guy Noël Kouarata & Sylvie Marie Lisette Okoko  
Université Marien Ngouabi,  
Parcours des Sciences du Langage  
[guy\\_kouarata@yahoo.com](mailto:guy_kouarata@yahoo.com)  
[sylvieokoko@yahoo.fr](mailto:sylvieokoko@yahoo.fr)

### **Résumé**

Le présent article a pour objectif de présenter le système vocalique du lingala en examinant soigneusement et strictement le statut phonologique de chacune des unités vocaliques. Il fait une distinction claire entre les paires tonales et les paires phonologiques. Il considère le ton comme une unité distinctive dont la valeur n'est pas à associer à celle des voyelles. Ici, la langue lingala est étudiée en elle-même pour elle-même. Son système vocalique est décrit comme il est employé dans la communauté et non pas comme il devrait être. Ainsi, ce travail s'oppose à tous les travaux considérant le lingala comme une langue à 7 voyelles et déplore le manque de preuves tangibles ou des paires justifiant l'identité phonologique des voyelles mi-ouvertes.

### **Abstract**

The purpose of this article is to present the lingala vowel system by carefully and strictly examining the phonological status of each of the vowel units. It makes a clear distinction between tonal pairs and phonological pairs. The author considers tone as a distinctive unit whose value is not to be associated with that of vowels. Here, the lingala language is studied in itself for itself. The lingala vowel system is described as it is used in the community and not as it should be used. Thus, this work is opposed to all works considering lingala as a 7-vowel language and deplores the lack of tangible evidence or pairs justifying the phonological identity of semi-opened vowels.

## **INTRODUCTION**

Le lingala est une langue bantou du groupe C30 bangui-ntomba (Cf. Guthrie 1948 et Bastin 1978). Né entre Makandza et Mbandaka du contact entre les langues congolaises de la zone C et les langues coloniales (portugais, anglais et français), le lingala est une importante véhiculaire transfrontalière jouissant du statut de langue nationale en République du Congo et en RDC (Kouarata et Louango 2007). Utilisé comme langue d’instruction en RDC, le lingala connaît une forte expansion. Important véhicule de la musique congolaise, il est enseigné tant dans des classes d’alphabétisation que dans des universités en Afrique (RDC, Congo, Rwanda...) et en occident (Université de Gent).

De la province de l’Equateur ou mieux de son berceau qu’est la zone bantou C, le lingala s’est répandu dans tous les deux Congo et au-delà de leurs frontières en entraînant des contacts et des interférences avec des langues d’autres zones linguistiques. La carte, qui suit, présente, l’aire géographique ou la zone d’expression du lingala. On peut y voir sa zone de départ en couleur plus foncée et sa zone propagation en couleur légèrement foncée.



Carte 1 : Zone d’expression du lingala

(source : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Lingala#/media/Fichier:LanguageMap-Lingala-Larger\\_Location.png](https://fr.wikipedia.org/wiki/Lingala#/media/Fichier:LanguageMap-Lingala-Larger_Location.png) )

Cette langue a fait l'objet de plusieurs études parmi lesquelles nous pouvons citer:

- Le dictionnaire lingala de Djokanga (1979) ;
- Les lexiques thématiques de l'Equipe Nationale du Congo (1987) ;
- Le dictionnaire d'Everbroeck (1985)
- La grammaire et dictionnaire de Guthrie et Carrington (1988)
- Le manuel de Kouarata et Louango (2007).

On trouve également une description assez complète de cette langue sur Wikipedia<sup>13</sup>.

Sur ce site et dans les quatre premiers travaux, les auteurs s'accordent sur le fait que le lingala dispose d'un système phonologique de 7 voyelles (/i/, /u/, /e/, /o/, /ɛ/, /ɔ/ et /a/). Contrairement à cela, le manuel de Kouarata et Louango octroie à cette langue un système vocalique de 5 unités (/i/, /u/, /e/, /o/ et /a/). Qu'en est-il exactement ?

En se fondant sur des critères et principes clairs d'identification des phonèmes, la présente étude se propose d'examiner les sons vocaliques du lingala avant de se prononcer sur la question.

## 1. Méthodologie

Ici, nous parlons du type de données utilisées pour ce travail et montrons comment nous avons constitué notre corpus avant de dire dans quel cadre théorique se situe notre étude.

### 1.1. Méthodologie d'enquête

Les données soumises à notre analyse ont été recueillies lors d'enquêtes effectuées du 9 avril au 3 mai 2018 dans la province de l'Equateur, autour de Mbandaka et Makandza, à Kinshasa, à Ouesso et Pikounda du 11 au 15 juin 2018, à Makoua du 20 au 28 décembre 2018 et à Brazzaville d'avril à mai 2019 auprès des locuteurs originaires Mossaka, Makotopoko et autres.

Dans toutes ces localités, nous avons fait écouter à nos informateurs la chanson d'adoration d'Alain Moloto avec son groupe *Adorons l'Eternel*, intitulée *Yawe tobelemi pembeni na yo*. Après l'écoute, il a été demandé à chacun de nos interlocuteurs d'expliquer la chanson avec sa propre prononciation. Pour ce faire, nous leur posons la question de savoir, que demande l'auteur à Dieu ?

Notre intérêt, dans leurs réponses, portait sur la prononciation des mots sensés comprendre des voyelles mi-ouvertes. Nous avons aussi répertorié la liste de tous les mots donnés comme exemples par nos prédécesseurs pour justifier l'opposition entre voyelles mi-fermées et voyelles

---

<sup>13</sup> <https://fr.wikipedia.org/wiki/Lingala>

mi-ouvertes. Nous en avons vérifié le sens et aussi la prononciation dans chacune de ces localités.

Par ailleurs, nous nous sommes non seulement appuyés sur des textes, chants et cris populaires existant dans la langue mais aussi sur notre expérience de locuteur natif.

Nous avons également utilisé une liste de mots portant parfois des voyelles mi-ouvertes.

### 1.2. *Méthodologie d'analyse*

Dans ce travail, qui se situe dans le cadre de la phonologie synchronique, nous faisons recours à la traditionnelle méthode structuraliste proposée par les tenants de l'école de Prague dont Troubetzkoy (1939 et 1949) et Jakobson (1963), puis enrichie par d'autres linguistes américains comme Hockett (1958) et d'autres auteurs français comme André Martinet (2008) et Jeanne Martinet (2010). Ici, nous considérons comme unité distinctive, tout élément dont l'opposition à un autre entraîne un changement de sens. Dans cette série nous avons :

- les tons  
HB/ BH (1) mbóka « pays » / mboká « espèce de poisson »
- les consonnes  
(s/t (2) kosála « travailler » / kotála « travailler »
- les voyelles :  
i/u (3) kosíba « s'accoupler » / kosúba « uriner »

## 2. **Fonction distinctive des tons en lingala**

Comme les phonèmes, les tons sont des unités distinctives. Par ton, nous entendons, ici : « *des éléments musicaux qui permettent de distinguer deux mots homophones, c'est-à-dire ayant les mêmes sons.* » (Equipe Nationale du Congo 1987 : IV). Les tons permettent donc de distinguer deux mots, par ailleurs, identiques. Comme l'affirme Djokanga (1979 : 214),

*« Les tons en lingala ont une valeur sémantique : la seule différence de ton différencie la signification des mots; des mots écrits de la même manière présente une différence de ton ».*

C'est ce que justifient les exemples suivants :

- (4) mbálá « igname » / mbala « fois »
- (5) kotánga « lire » / kotanga « suinter »
- (6) kobénga « appeler » / kobenga « chasser »
- (7) mbátá « banc » / mbatá « mouton »

### 3. Système vocalique du lingala

L'écoute ou l'examen des textes et discours lingala amène tout phonéticien averti à retenir 7 sons vocaliques en lingala à savoir :

|     |      |         |                  |
|-----|------|---------|------------------|
| [a] | (8)  | abálá   | « il est marié » |
| [ɛ] | (9)  | ndeɛ    | « paille »       |
| [ɔ] | (10) | bɔ́lókɔ | « prison »       |
| [e] | (11) | ebele   | « beaucoup »     |
| [o] | (12) | bongó   | « cerveau »      |
| [i] | (13) | libíki  | « sauvetage »    |
| [u] | (14) | súpu    | « soupe »        |

Mais, tous ces sons vocaliques ne sont pas distinctifs. L'opposition de certains d'entre eux n'apporte pas un changement de signification du mot comme le veulent les principes de phonologie proposés par Troubetzkoy (1949).

#### 3.1. Voyelles distinctives en lingala

Des 7 sons vocaliques observés en lingala, seuls 5 ont une fonction distinctive, c'est-à-dire, leur opposition aux autres entraîne un changement de signification du mot. Cela se fait, bien évidemment, indépendamment des tons. La seule distinction des voyelles entraîne la distinction des sens des mots, par ailleurs, identiques. Dans ce cas, les mots opposés doivent avoir exactement les mêmes tons.

|              |                               |                             |
|--------------|-------------------------------|-----------------------------|
| - <b>i/u</b> | (15) kosíba « s'accoupler » / | kosúba « uriner »           |
|              | (16) makási « force » /       | makásu « cola »             |
|              | (17) kobíka « se sauver » /   | kobúka « casser »           |
| - <b>i/e</b> | (18) singa « fil » /          | senga « espèce de poisson » |
|              | (19) tí « thé » /             | té « non »                  |
|              | (20) mbinga « costaud » /     | mbenga « barracuda »        |

- **u/o** (21) kokúmba «porter » / kokómba «balayer »  
(22) kokúla «prendre l’eucharistie »/ kokóla «grandir »  
(23) kútu « même » / kóto «mille »
- **e/o** (24) kobémba « voyager » / kobómba « cacher »  
(25) mbóte « salut » / mbóto « semence »  
(26) kotómbela « souhaiter » / kotómbola « soulever »
- **a/o** (27) kobála « se marier » / kobóla « battre »  
(28) pótá « blessure » / pótó « Europe »  
(29) ngala « tour » / ngola « awalé »
- **a/e** (30) kobála « se marier » / kobéla « être cuit »  
(31) ngómbá « colline » / ngómbé «bœuf »  
(32) makwála « sardines » / makwéla<sup>14</sup> «mariage »

Fort de ces illustrations, nous pouvons dire que /i/, /u/, /o/, /e/ et /a/ sont au même titre que les tons, des unités distinctives. Par conséquent, nous les considérons donc comme des phonèmes du lingala. Qu’en est-il des deux autres sons vocaliques ?

### 3.2. Voyelles non distinctives en lingala

De Djokanga (1979) à Guthrie et Carrington (1988: 6-7) en passant par Everbroeck (1985: VI) et bien d’autres, beaucoup de chercheurs épousent la pensée de Djokanga (1979:209) selon laquelle:

« *Le système vocalique du linga est triangulaire à 4 degrés d’aperture. Le lingala est une langue à 7 voyelles : a, e, ε, i, o, ɔ et u.* ». Pour ces chercheurs, il est important de distinguer les voyelles mi-fermées (e et o) des voyelles mi-ouvertes (ε et ɔ). Sauf que, pour des raisons inavouées ou tout au moins non expliquées, ils adoptent tous exactement les mêmes exemples que Djokanga (1979) pour illustrer les oppositions ε/o et ɔ/o:

- **o/ɔ** (33) moto « homme » / móto « feu »  
(34) nkómbó « nom » / nkómbɔ « balai »  
(35) mokóló « aîné » / mɔkɔlɔ « jour »  
(36) ekólo « pays » / ekɔlɔ « hotte »
- **e/ε** (37) mabelé « terre » / mabéle « seins »

<sup>14</sup> Makwéla est un emprunt du kituba qui, à travers la musique est bien intégré aujourd’hui en lingala.

Sauf erreur de notre part, nous pouvons constater qu'il s'agit, ici, des paires tonales. Tout comme en section 2, ce n'est pas l'opposition des voyelles qui entraîne le changement de signification des mots mais plutôt l'opposition des tons.

Pour l'opposition o/ɔ, Wikipédia qui parle également de 7 voyelles, propose la paire suivante :

(38) ndɔbɔ « crochet de pêche » / ndobo<sup>15</sup> « attrape-rat »

Cela semble être une bonne paire, sauf que dans ce cas, l'auteur fait fi des tons en dépit de leur valeur distinctive. A notre humble connaissance, ce que Wikipédia appelle « *crochet de pêche* » ici, c'est l'hameçon et le mot en lingala pour ce terme porte un ton haut. Ce qui nous ramène à une paire tonale :

**H/B** (39) ndóbo « crochet de pêche » / ndobo « attrape-rat »

ou à la correspondance

**o ~ ɔ** (40) ndóbo ~ ndóbo « crochet de pêche »

(41) ndɔbɔ ~ ndobo « attrape-rat »

Même Guthrie et Carrington (1988 :6-7) qui affirment qu'il existe de nombreuses paires minimales prouvant l'identité phonologique des voyelles mi-ouvertes (ɛ et ɔ), n'en propose que quatre de plus sur celles de Djokanga (1979).

- **e/ɛ** (42) ebelé « beaucoup » / ebeɛ<sup>16</sup> « cuisse »  
(43) kobéla « être cuit »\* / kobéla « être malade »\*

- **o/ɔ** (44) libóngó « port » / libóngó<sup>17</sup> « genou »  
(45) kotóngá « construire »\* / kotóngá « médire »\*

Que dire de ces paires ? Sont-elles pertinentes ou suffisantes pour justifier le statut phonologique de ɛ et ɔ?

<sup>15</sup> Ce mot n'est pas assez connu dans la langue courante. Reste à savoir s'il s'agit d'un emprunt à une langue vernaculaire ou d'un archaïsme.

<sup>16</sup> ebeɛ « cuisse » est un mot la langue mbochi et je doute fort qu'il soit employé en lingala. De tous nos informateurs seuls les locuteurs mbochi l'ont reconnu. Le mot reconnu de tous est mopéndé « cuisse ».

<sup>17</sup> Le terme reconnu de tous est libólóngó « genou ».

A Cette dernière question, nous répondons non. Si les premiers exemples pour chacune des oppositions (ebelé /εbɛɛ et libóngo/ libónǵó) souffrent des mêmes insuffisances évoquées plus haut (Cf. 3.2.), il n'en est pas de même pour les exemples portant un astérisque \* (kotónǵa / kotónǵo et kobéla /kobéla). Ici, il y a matière à creuser. Fort des résultats de notre enquête sur différents terrains, deux notions suffisent pour expliquer ces exemples : *polysémie* et *variation dialectale*.

### 3.2.1. Polysémie

Comme nous l'apprend Encyclopaedia Universalis, la polysémie est: « *La propriété qu'ont certains signes de la langue d'offrir plusieurs sens.* » Aussi avons-nous en lingala comme dans bien d'autres langues, des mots qui ont plusieurs significations distinctes.

- (46) kotónǵa signifie en même temps «construire » et « médire »
- (47) kobéla signifie en même temps « être cuit » et « être malade »
- (48) mokóló signifie en même temps « aîné » et « propriétaire »
- (49) mbatá signifie en même temps « mouton » et « gifle »

Dans ce cas, il n'y a pas changement de signification mais plutôt polysémie. On aurait pu avoir en lieu et place de ces paires, des correspondances suivantes :

- e ~ ε (50) kobéla « être malade » ~ kobéla « être malade »
- o ~ ɔ (51) kotónǵa «médire » ~ kotónǵo « médire »

Il ne suffit pas de prendre le sens secondaire d'un mot pour dire qu'il a changé de sens et considérer à tort les sons opposés comme phonèmes. A défaut de preuves suffisantes ou de paires minimales justifiant le statut phonologique des voyelles mi-ouvertes, nous ne pouvons, en aucun cas, considérer [ɛ] et [ɔ] comme des phonèmes vocaliques du lingala. Aussi retenons-nous que, le lingala dispose d'un système vocalique de 5 phonèmes que l'on peut classer comme suit :

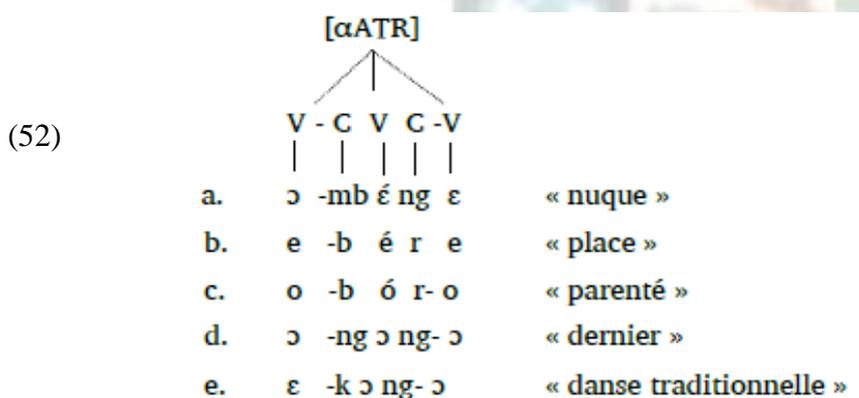
|         | avant | arrière |
|---------|-------|---------|
| fermée  | i     | u       |
| moyenne | e     | o       |
| basse   | a     |         |

Tableau 1 : Phonèmes vocaliques du lingala

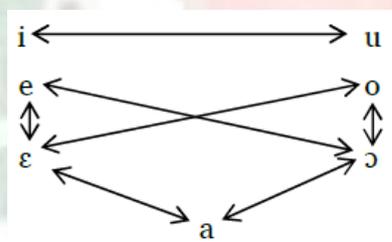
Si [ɛ] et [ɔ] ne sont pas admis comme phonèmes du lingala, quel est donc leur statut ?

### 3.2.2. Variation dialectale

[ɛ] et [ɔ] sont respectivement des variantes dialectales de /e/ et /o/. Le lingala n'est pas parlé de la même manière dans la zone linguistique bantu C que dans les zones A, B et H. De son contact avec les langues de la zone C où il est né, le lingala subit des interférences phonologiques dont l'harmonie vocalique sous le trait ATR décrite par Leitch (1997 et 2011). C'est ce qu'illustre Kouarata (2014 :69) avec des exemples tirés de la langue mbochi C25, comme suit :



Dans ces langues à 7 voyelles (Niangui 1997, Kouarata 2014...), on observe les incompatibilités<sup>18</sup> suivantes :



Les locuteurs de ces langues ont tendance à appliquer ces règles en lingala. Dans les zones B (langues majoritairement à 9 voyelles), H (langues majoritairement à 5 voyelles) ces exigences ne sont pas appliquées. Aussi avons-nous des correspondances suivantes :

|        | Zone C | Zones A et B | Zone H <sup>19</sup> |
|--------|--------|--------------|----------------------|
| chose  | elókɔ  | elókɔ        | elóko                |
| donner | kɔpése | kɔpésa       | kopésa               |

<sup>18</sup> Dans cette figure, les flèches à double pointes indiquent l'incompatibilité entre les voyelles qu'elles relient.

<sup>19</sup> Il sied de préciser ici que Brazzaville et Kinshasa qui sont des grands centres de diffusion du lingala se situent dans le Pool, donc dans la zone H.

|               | Zone C    | Zones A et B | Zone H <sup>19</sup> |
|---------------|-----------|--------------|----------------------|
| entrer        | kəkóto    | kokóta       | kokóta               |
| être malade   | kəbéle    | kobéla       | kobéla               |
| feu           | móto      | móto         | móto                 |
| genou         | libólóngó | libólóngó    | libólóngó            |
| hameçon       | ndóbo     | ndóbo        | ndóbo                |
| jour          | məkəlo    | mokəlo       | mokolo               |
| main          | ləbókə    | lobókə       | Lobóko               |
| médire        | kətóngə   | kotónɡa      | kotónɡa              |
| se lever      | kətéleme  | kotélema     | kotélema             |
| se rapprocher | kəbeleme  | kobelema     | kobelema             |
| seins         | mabéle    | mabéle       | mabéle               |
| toi           | yó        | yó           | yó                   |

Tableau 2 : Correspondances phoniques dans les parlers lingala

A ce niveau, on peut parler de variantes dialectales. Or dans les grandes villes et centres urbains, toutes ces variétés se rencontrent.

*« Il est donc normal de trouver très souvent dans une même localité, dans une même période, dans une même langue, deux ou plusieurs locuteurs de la même classe sociale qui ne parlent pas de la même façon » (Kouarata 2014 : 440).*

Aussi trouvons-nous toutes ces formes dans le lingala actuel. Dans ce cas, nous pouvons dire que [ɔ] et [o] d'une part et [ɛ] et [e] de l'autre, sont des variantes libres.

## CONCLUSION

De tous les travaux existant, de nos enquêtes, de notre propre expérience de locuteur, nous n'avons trouvé aucune paire minimale opposant une voyelle mi-fermée à une voyelle mi-ouverte. Par conséquent, nous ne pouvons considérer le lingala comme une langue à 7 voyelles. Si cette langue a eu à sa naissance un système vocalique de 7 voyelles, ce qui reste à vérifier, il faut admettre qu'à l'état actuel des choses, le lingala est une langue à 5 voyelles phonologiques. Loin d'être des phonèmes du lingala, les sons [ɛ] et [ɔ] qui ont été, au départ, des variantes dialectales de /e/ et /o/, sont à considérer à ce jour comme des variantes libres. Le lingala est en pleine mutation avec ses multiples contacts. Comme le dit (Calvet 1999 :183) :

*« Même au niveau synchronique, il s'opère des changements que les locuteurs ne remarquent souvent pas. Cela donne l'impression que la langue ne change pas de notre vivant ».*

Une étude diachronique reste intéressante pour voir et comprendre si à sa naissance ou à une période de son évolution le lingala a été une langue à 7 voyelles.

Pour le moment, jusqu'à fourniture des preuves solides justifiant le statut ou l'identité phonologique de [ɛ] et [ɔ], nous retenons que le lingala est une langue à 5 voyelles.

## RÉFÉRENCES

- DJOKANGA, Aolphe. 1979. *Dictionnaire Lingala - Français*. VEB, Verlag Enzyklopedi, Leipzig.
- EVERBROECK, René van. 1985. *Maloba ma lokota: Dictionnaire Lingala – Français, Français-Lingala*. Editions Epiphanie, Mission de Scheul.
- GUTHRIE, M. 1948. *The Classification of the Bantu Languages*. Oxford University Press for the International African Institute, London.
- GUTHRIE, M et J. CARRINGTON. 1988. *Lingala grammar and dictionnary*. Baptist Missionary Society, London.
- HOCKETT, C. F. 1958. *Course in modern linguistics*, Macmillan.
- JAKOBSON, R. 1963. *Essais de linguistique générale*, Minuit, Paris.
- KOUARATA, Guy Noel. 2007. *Yekola kotánga pe kokoma lingala: lire et écrire la langue lingala*. SIL-Congo.
- KOUARATA, Guy Noel. 2014. Variations de formes dans la langue mbochi (C25). Thèse de doctorat, DDL, Université Lumière Lyon 2.
- LEITCH, Myles Francis. 1997. Vowel harmony of the Congo bassin : an optimality theory analysis of variation in Bantu C. Doctoral thesis, British Columbia Universty.
- LEITCH, Myles Francis. 2011. Vowel harmony of the Congo bassin : an optimality theory analysis of variation in Bantu C. 4th Bantu conference, Berlin.
- LEWIS M. Paul. 2009. *Ethnologue: languages of the world*. 6, SIL, Dallas.
- NIANGUI, A. 1997. *Eléments de phonologie du Moyi*, Brazzaville. Université Marien Ngouabi, FLSH, DLLA, Brazzaville.
- TROUBETZKOY, N. 1939. *Grundzuge der Phonologie*, Travaux du cercle linguistique de Prague.
- TROUBETZKOY, N. 1949. Principes de phonologie, traduit par J. Cantineau, Vatikiotis-Beteson, Eric.