



REVUE INTERNATIONALE DE LINGUISTIQUE  
DIDACTIQUE DES LANGUES ET DE TRADUCTOLOGIE



**FLALY**

---

REVUE FLALY N°7  
SECOND SEMESTRE  
MOIS: DECEMBRE 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 7 Flaly est là, dans sa diversité thématique et dans sa richesse gnomique. C'est la preuve de l'écho scientifique favorable de cette revue.

Douze (12) articles composent ce septième numéro. Parmi les sujets abordés, on y compte, outre la linguistique anglaise, la linguistique française et générale, la didactique, la traductologie et communication. Cela témoigne de l'ampleur des innovations thématiques et de l'évolution des théories et méthodes.

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

**Abolou Camille Roger**  
**Professeur des Universités**

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

---

## **ADMINISTRATION DE LA REVUE**

**Directeur de Publication** : 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**

---

**Jeux de rôles et images fixes pour enseigner la pollution des eaux en classe de géographie avec des élèves-maîtres.6**

**Camille HONVO**

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

[Jeancamilleh6@gmail.com](mailto:Jeancamilleh6@gmail.com)

**Problématique de l'enseignement-apprentissage des sons anglais au Congo-Brazzaville.24**

**Roland Giscard Ondzé OTOUBA,**

Ecole Normale Supérieure, Université Marien N'GOUABI, Congo

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

**Le jeu de rôle : une alternative fiable pour le développement de la compétence de communication orale en contexte d'apprentissage des langues étrangères.40**

**Dr Charles Antoine DJOKOUEHI,**

UFR de Littératures, de Langues et de Civilisations (LLC),

Université Félix Houphouët Boigny d'Abidjan Cocody.

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

## **TRADUCTOLOGIE**

---

**Aperçu de la pratique de l'interprétation dans les centres de santé au Burkina Faso : Etude de cas.55**

**F. Emilie Georgette SANON-OUATTARA,**

Université Joseph KI-ZERBO; YODA L. Aristide,

Université Joseph KI-ZERBO;

BATCHELOR Kathryn,

University College of London, UK

## **COMMUNICATION**

---

**Etude du marketing via internet de JUMIA-CI: approche d'une communication numérique.73**

**Kacou GOA,**

*UFR Information, Communication et Arts / CERCOM,*

*Université Félix Houphouët-Boigny Abidjan- Côte d'Ivoire*

[goakacou@yahoo.com](mailto:goakacou@yahoo.com)

Verbes seriels et auxiliacion en lingala?.91

**Guy Noël KOUARATA**  
Université Marien Ngouabi  
Parcours des Sciences du Langage  
[guy\\_kouarata@yahoo.com](mailto:guy_kouarata@yahoo.com)

Negation patterns in the kenyang language.108

**Martha Njui MBU,**  
University of Maroua  
[Mbumatha80@yahoo.fr](mailto:Mbumatha80@yahoo.fr)

embósi demonstratives: A Semantico-pragmatic account.122

**KIBA Ngapoula**  
Université Marien N'gouabi, Congo  
[kibangapoula@yahoo.fr](mailto:kibangapoula@yahoo.fr)

A comparative study of the vowel elision process in kode and english.136

**Dr Amenan Jeanne Eunide KONAN épouse N'Zi,**  
UAO Bouaké  
[eunidek@gmail.com](mailto:eunidek@gmail.com)

La numération en móđúkrù .150

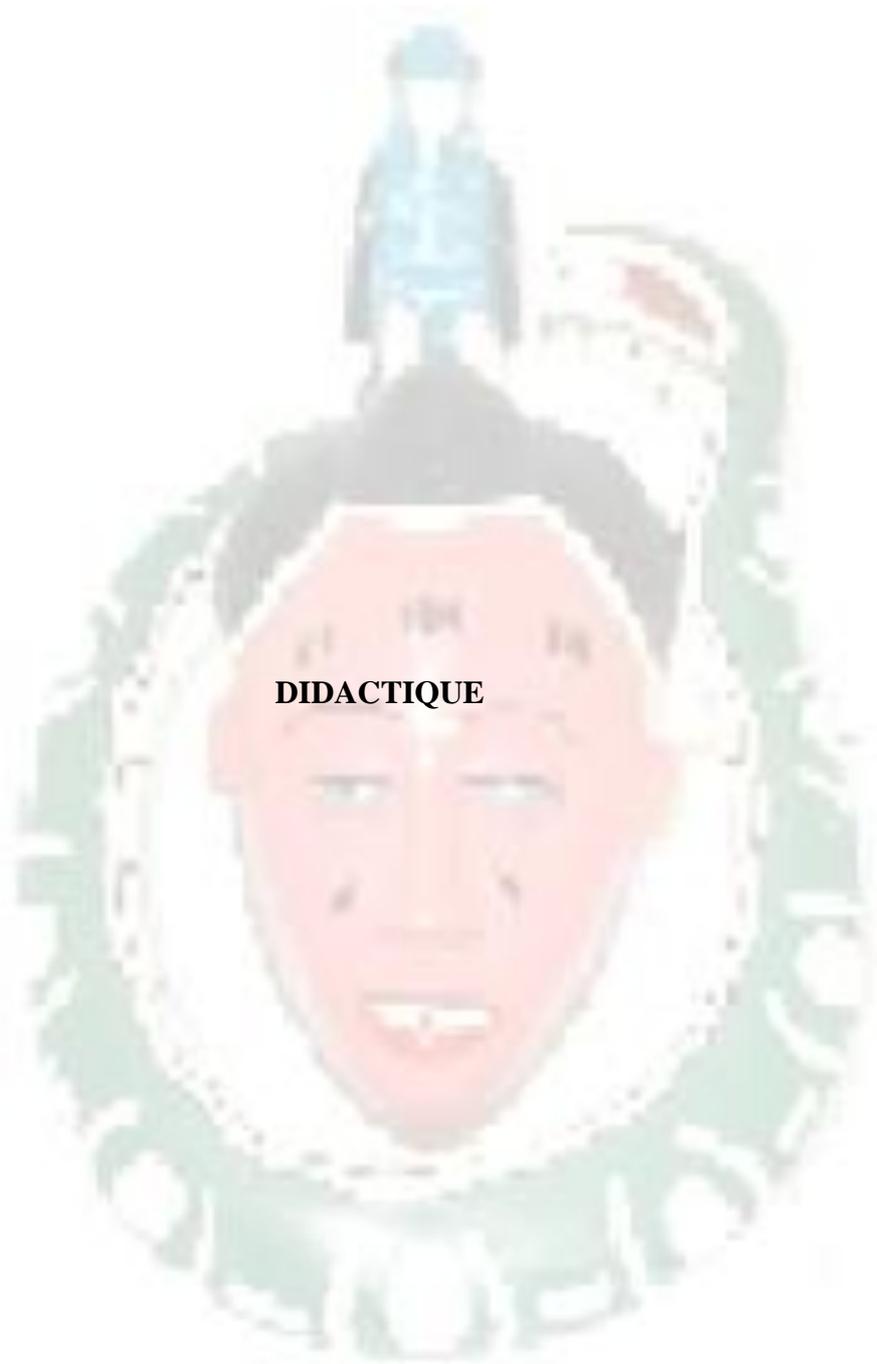
**Kouabena Theodore KOSSONOU & Boni Carlos M. KPAMI**  
Université Felix Houphouët-Boigny Cocody Abidjan,  
Département des Sciences du Langage  
[coskoth@yahoo.fr](mailto:coskoth@yahoo.fr) & [mozercarlosk@gmail.com](mailto:mozercarlosk@gmail.com)

Sujet : Analyse sémio-discursive de la nouvelle approche chromatique de la presse écrite ivoirienne.163

**DJE BI Kahou Albert, Enseignant-Chercheur/  
KONAN Koffi Angelin, Doctorant**  
[djeybs@yahoo.fr](mailto:djeybs@yahoo.fr)  
[angelinkonan@gmail.com](mailto:angelinkonan@gmail.com)  
Département des Sciences du Langage & de la Communication  
Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Mitigating effects of proverbs: a case study of proverbs in chinua achebe's anthills of the savannah and things fall apart. 176

**Jacqueline Siamba Gabrielle DIOMANDE-KEITA**  
Université Alassane Ouattara



# JEUX DE RÔLES ET IMAGES FIXES POUR ENSEIGNER LA POLLUTION DES EAUX EN CLASSE DE GÉOGRAPHIE AVEC DES ÉLÈVES-MAÎTRES

HONVO Camille

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

Centre de Recherche sur les Arts et la Culture (CRAC)

[Jeancamilleh6@gmail.com](mailto:Jeancamilleh6@gmail.com)

## Résumé

Cette étude se propose d'explorer l'articulation jeux de rôles et images fixes pour enseigner une question socialement vive qu'est la pollution des eaux. Cet objet suscite des controverses dans l'espace public et s'invite en classe de géographie. Les résultats révèlent l'intérêt pédagogique et didactique du jeu de rôles et images fixes en classe de géographie.

**Mots-clés** : Géographie, jeu de rôles, image fixe, pollution des eaux, question socialement vive

## Abstract

This paper sets out to explore the use of role plays and still images to teach the socially vivid issue of water pollution. This question, which is a public subject of controversy, has now reached the geography class. The results of the study reveal the educational and didactic interest of role plays and still images in geography classes.

**Keywords**: Geography, role play, still image, water pollution, social issue

## **Introduction**

Des sujets vifs qui suscitent des controverses dans l'espace public s'invitent en classe de géographie. La pollution des eaux qui affecte l'environnement en est un cas. Selon l'OMS, 1,6 millions d'enfants meurent, chaque année de maladies provoquées par l'eau de mauvaise qualité. Face à ce drame, les Nations Unies ont adopté depuis le 22 décembre 1992 une résolution déclarant le 22 mars de chaque année "**Journée mondiale de l'eau**" afin d'attirer l'attention de la société et des médias sur le problème de la pollution aquatique, car l'eau polluée tue plus que les guerres et d'autres types de violence (ONU, 2010).

L'eau, de plus en plus utilisée dans plusieurs secteurs d'activité, est souvent polluée (Baud, Bourgeat et Bras, 1997, p. 86). Sa gestion est un problème essentiel qui interpelle l'école qui doit servir de levier de promotion pour la préservation de l'eau. Cet apprentissage de la gestion et de la protection de l'eau passe par une pratique dans laquelle chacun peut développer sa créativité et cultiver son esprit critique. Considérer la pollution de l'eau, plus largement l'environnement, comme question posée par la société à propos d'un phénomène naturel que les humains perturbent est alors une alternative possible (Soulard, 2005, pp. 154-164).

Pour ce qui est du contexte éducatif, nous évoquerons l'introduction de l'objet eau dans les programmes scolaires ivoiriens<sup>1</sup>. L'école se donne ainsi la mission de préparer les jeunes à l'exercice de leur rôle de citoyen libre et responsable.

---

<sup>1</sup> Education Relative à l'eau, à l'Assainissement et à l'Hygiène Basée sur les Valeurs (EREAH-BV) depuis 2001

Au sens où nous l'entendons, cette préparation passe par l'exercice du débat à travers l'articulation jeu de rôles et images fixes que ne proposent pas le cours magistral et le cours dialogué. Il s'agit de la coproduction des élèves dans une interaction avec les documents et l'enseignant : pratique qui est fort éloignée de la séduction passive provoquée par l'énonciation magistrale (Dalongeville, 1995, p.75).

Selon Sauvé, Renaud et Gauvin (2007, p.90), des études démontrent que les jeux mettent en place des conditions favorables à l'apprentissage, notamment la rétroaction, l'interaction et la participation active des apprenants. D'autres soulignent que le jeu motive l'apprenant, structure et consolide les connaissances, favorise la résolution de problèmes et influence le changement des comportements et des attitudes des jeunes. Cependant, des travaux de Fournier et al. (2004) relatent certains écueils qui nécessiteraient d'être approfondis par la recherche. Dans cette perspective, nous choisissons d'explorer l'articulation jeu de rôles et images fixes pour enseigner la pollution des eaux en classe de géographie.

Les questions deviennent alors : quels dispositifs didactiques mettre en place pour enseigner une question sensible ? Est-ce que la géographie scolaire offre-t-elle cette opportunité à exécuter l'articulation jeu de rôles et images fixes ?

Ce questionnement est n  de la rencontre d'une pratique enseignante orient e vers les jeux de rôle sous-tendue par les situations-problèmes dans lesquelles se profile une vision nouvelle de l'enseignement-apprentissage de la géographie à un projet éducatif du développement durable.

L'objectif de l'étude est d'explorer l'articulation jeu de rôles et images fixes pour enseigner la pollution des eaux. Il s'agit d'élargir le champ des possibles pour l'élève-maître en proposant des dispositifs didactiques autre que le cours magistral et dialogué. A partir de cet objectif, nous postulons que le jeu de rôles articulé avec des images fixes pourrait donc constituer une alternative aux dispositifs classiques que sont le cours magistral et dialogué pour redonner le goût d'apprendre en classe de géographie.

Cette étude prend ancrage dans la théorie des situations didactiques notamment l'action, la formulation, la validation et l'institutionnalisation  labor e par Brousseau (1998) et l'approche socioconstructiviste de l'apprentissage, car n goci e, ajuster son action en relation avec d'autres sont des conditions de faisabilité de l'enseignement-apprentissage (Lantheaume, 2011, p.27).

Si la connaissance est bien l'aboutissement de l'activité constructive du sujet, celui-ci n'existe ni ne peut se développer en dehors de la vie sociale. A partir des images et surtout avec le jeu de rôles, l'élève-maître construit sa réalité ; ceux qui l'entourent construisent la leur, gérant ainsi des conflits sociocognitifs, c'est-à-dire d'interactions cognitives entre des élèves ayant des conceptions différentes des savoirs que vise l'apprentissage (Rey et al. 2004, p.22). Une vision socioconstructiviste nous paraît utile pour spécifier un point de vue de la géographie sur une question socialement vive comme la pollution de l'eau à travers le jeu de rôles et images fixes.

Pour Mucchielli (1983), le jeu de rôle est une mise en scène d'une situation problématique impliquant des personnages ayant un rôle donné. Dalongeville (1995, op. cit. p 75), indique qu'il ne s'agit pas de se contenter de jouer, mais de confronter jeux et interprétations, les uns aux autres. Leur interprétation est forcement incomplète et peut être relativis e ou infirm e par

des faits géographiques. Il s'agit de prendre en compte le raisonnement géographique et de mettre en veilleuse une "*géographie frileuse*" éloignée des grands problèmes contemporains (Le Roux, 2003, pp. 56-57).

Selon Hugonie (1992), la géographie répond d'abord à la curiosité fondamentale des adolescents comme des adultes sur le monde qui les entoure. La géographie est le vecteur privilégié de l'étude des relations entre les sociétés humaines et leur "milieu" physique, de l'éducation aux problèmes de l'environnement. Pour Dalongeville (2003), la géographie est un rapport à l'espace qui tourne le dos à la géographie descriptive et inventaire. Elle prend en compte la présence d'acteurs ayant des intérêts conflictuels qui met à jour que l'espace est l'enjeu même de ces rapports sociaux et non pas seulement son produit.

La géographie se présente comme un outil stratégique de sensibilisation qui conduit à la prise de conscience de la réalité planétaire et suscite un changement de comportement en vue de l'édification d'un monde meilleur pour tous (Hoyek, 2011, p 41).

Pour Esoh (2002), La géographie regorge en son sein une très grande diversité thématique qui fait d'elle la discipline pour le changement. Il s'agit de rendre la discipline opératoire, utile socialement et permettre aux élèves de comprendre les enjeux territoriaux, pour devenir des acteurs réflexifs de leurs territoires (Jacob, 2005 ; Jacob et Servais, 2017). Dans la perspective d'une géographie « traversière » prônant son renouveau didactique, nous entrevoyons la pollution des eaux comme une question socialement vive.

Pour Legardez et Simonneaux (2003), un sujet d'enseignement est vif quand il réunit plusieurs facteurs : la vivacité de la question dans l'ensemble de la société, les débats internes à la discipline, c'est-à-dire entre géographie inventaire et celle qui prend en compte les sujets d'actualité et enfin pour caractériser la « vivacité » d'une question d'enseignement, il faut qu'elle soit sensible en classe. Les élèves, pour la plupart, en ont entendu parler, ils ont vu des images à la télévision (Boyer, 2009).

Armand (1988) souligne qu'en géographie, l'image modifie assez profondément la pratique pédagogique. Or, la pratique traditionnelle de la classe de géographie avec des images ne favorise pas la construction du raisonnement géographique et des composantes de la géographie des perceptions et des représentations (Éduscol, 2011).

Pour Fresnault-Deruelle (1993), l'image peut véhiculer deux discours : d'un côté, il y a le message en lui-même, et de l'autre, le contact que l'image tente d'établir avec le lecteur. Pourtant, Philippot et Bouissou (2007) constatent que les cartes et les photographies, prises dans les logiques de la discipline scolaire, servent essentiellement à la réalisation d'exercices-types : décrire une photographie, faire une carte.

L'image se définit comme message visuel et celui-ci se comprend comme une expression et une communication surtout pour la sensibilisation contre la pollution des eaux.

Baud et alii (1997, op.cit., p.348) définissent la pollution comme une atteinte grave à l'environnement. Tout au long d'une rivière, les villes, les industries, les exploitations agricoles, évacuent leurs eaux usées, laissent écouler leurs eaux de ruissellement, repompent, traitent ou ne traitent pas, réutilisent et rejettent l'eau toujours plus souillée chaque fois.

Pour la FEPS<sup>2</sup>, La pollution de l'eau survient lorsque des matières sont déversées dans l'eau qui en dégrade la qualité. La pollution des eaux est « un sujet concernant tout le monde et touchant la vie quotidienne, inscrivant de ce fait l'École dans la vie réelle » (De Vecchi et Pellegrino, 2008).

Après l'analyse des choix théoriques, nous aborderons les possibilités méthodologiques suivies de la présentation des résultats et leurs significations qui seront discutés.

## **I Possibilités méthodologiques de l'étude**

L'étude que nous avons menée s'est déroulée au CAFOP d'Aboisso avec un effectif de 140 élèves-maîtres repartis dans huit (8) groupes-classes.

### *I.1 Définition de l'échantillon des élèves-maîtres*

Nous avons travaillé avec quatre (4) groupes classes soit un effectif de quatre-vingt (80) élèves-maîtres. Nous avons opté pour l'échantillon par choix raisonné, car ces élèves-maîtres sont issus des groupes-classes tenus par des enseignants choisis en raison de leur statut de tuteur pédagogique de stage<sup>3</sup>. Avec cet échantillon, nous avons constitué seize (16) sous-groupes, formés de cinq (5) élèves-maîtres chacun.

### *I.2 Méthode de recherche*

Dans notre étude, nous avons utilisé la démarche qualitative, car elle s'appuie sur un modèle d'exploration d'un certain nombre de dispositifs didactiques en classe de géographie pour enseigner des questions sensibles. Nous optons pour la méthode qualitative pour tenter d'en dégager le sens de l'articulation jeu de rôles et images fixes, ce que ne permet pas toujours l'analyse quantitative (Van der maren, 1995).

### *I.3 Les instruments de recueil de données*

Les possibilités offertes par la présence de l'intitulé "*Je prépare une leçon sur les cours d'eau de Cote d'Ivoire*"<sup>4</sup> dans les programmes des CAFOP nous ont permis de mettre en place un travail explicite sur le jeu de rôles comme dispositif didactique basé sur le traitement didactique des images fixes.

Pour la collecte de données, nous recourons à des entretiens semi-directifs et des observations de classe.

Couramment utilisé en recherche qualitative, l'entretien semi-directif (**Annexe 1**) avec des élèves-maîtres sur le jeu de rôles et l'utilisation des images pour enseigner la pollution des eaux nous donne la possibilité de partager des expériences. Cet instrument nous semble correspondre aux exigences de cette étude qui se veut exploratoire.

Nous effectuerons des entretiens post-séance composés des mêmes items et cela pour apprécier les inerties et les changements au niveau des représentations. Par rapport aux entretiens post-séance, nous focalisons notre regard sur l'intérêt pédagogique et didactique de l'articulation jeu de rôles et images fixes et le chemin parcouru en complétant un tableau-bilan comprenant deux colonnes dont les titres sont les suivants : « Ce qu'on a fait », « Ce qu'on a appris » (**Annexe 2**).

L'entretien donne des éléments qui permettent de cerner des pratiques déclarées qu'il faut mettre à l'épreuve à travers des observations de classes qui nécessiteront une grille

---

<sup>2</sup> Fondation de l'eau potable sûre [www.safewater.org](http://www.safewater.org)

<sup>3</sup> Encadreur des Professeurs-stagiaires de la filière CAP/CAFOP de l'École Normale Supérieure d'Abidjan

<sup>4</sup> MEN (2008) Histoire et Géographie CE1, Abidjan : Frat mat, pp. 107-115

d'observation. Nous avons observé trois séances ayant conduit à la mise en œuvre de l'articulation jeu de rôles, images fixes et pollution des eaux. Notre observation de classe consiste à constater la réaction des faits et à répondre par oui ou par non à une question posée d'avance (Brousseau, 1978, p.132). L'objet sur lequel portera le regard pratique de l'observateur sera orienté vers le jeu de rôle et l'exploitation didactique de l'image en nous basant sur les catégories de situation (Brousseau, 1998, op.cit). Quant aux élèves-maîtres constitués déjà en groupes, nous leur remettons une grille basée sur la qualité des arguments, de l'exploitation des images, la réactivité et la capacité à recentrer ou à relancer le débat. La grille leur permettra d'apprécier l'articulation jeu de rôles et images fixes. Dans ces groupes constitués, nous avons des observateurs de part et d'autre à qui nous remettons des grilles d'évaluation des débats (**Annexe 3**).

Selon Meirieu (1987, pp. 26-31), la situation didactique est engendrée par un dispositif qui place les apprenants devant une série de tâches qui est l'élaboration d'un corpus d'images et son exploitation didactique à travers des jeux de rôles. Nous leur avons donné une semaine pour constituer le corpus d'images. Tout cela est accompagné d'un exemple de cours (**Annexe 4**) préparé et exécuté avec la collaboration des enseignants des groupes classes.

La constitution et l'exploitation du corpus est partagée en trois moments : émergence des conceptions des élèves-maîtres à travers la technique de la fresque et de la définition spontanée, construction du corpus d'images fixes à partir des prérequis des élèves-maîtres et exploitation. Nous soulignons que cette pratique de réalisation du corpus documentaire autour d'une leçon ou des séances ne doit pas être réduite à une procédure d'illustration, mais envisagée comme une situation didactique à part entière adossée à des postulats épistémologiques et didactiques. Avec l'aide des élèves-maîtres, nous avons élaboré un corpus composé de treize (13) images fixes (**Annexe 5**). Ce corpus d'images fixes est exploité en fonction du choix et de la construction de l'argumentation (**Annexe 6**).

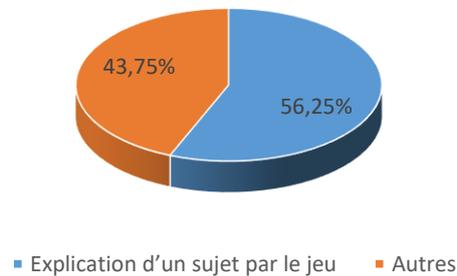
## **II Résultats et interprétation**

Dans ces lignes qui suivent nous allons présenter les résultats issus des différents entretiens semi-directifs et d'observations de séances basées sur les jeux de rôle et l'image et des entretiens post-séances.

### *II.1 Résultats de l'entretien avant-séance mené auprès des élèves-maîtres*

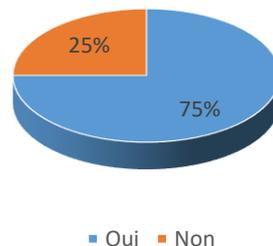
Nous nous sommes inspiré de la technique de Spradley (1980) qui permet de regrouper de façon inductive des caractéristiques ayant les mêmes affinités. Elle a permis de regrouper les énoncés qui présentaient des similitudes. Cela nous a conduit à l'identification de catégories de préoccupations liées à notre guide d'entretien : définition, jeu de rôles et image inducteurs d'apprentissage, préférence des élèves-maîtres, les plus grands pollueurs. Les réponses au sein de ces catégories nous donnent les diagrammes suivants.

**Diagramme 1:** Répartition des réponses relative à la définition du jeu de rôles



Ce diagramme met en relief les représentations des élèves-maîtres sur le jeu de rôles. 56,25% définissent le jeu de rôles comme une explication d'un sujet par le jeu. La définition qu'ils donnent se base sur la pratique de la dramatisation en langage au cours préparatoire première année<sup>5</sup>. Les élèves-maîtres sont conscients qu'on peut concevoir et explorer des situations didactiques avec un potentiel ludique.

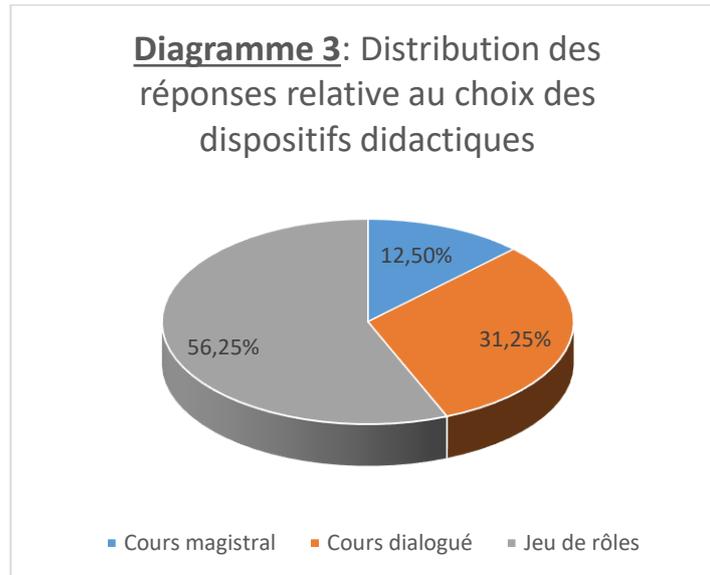
**Diagramme 2:** Distribution des réponses par rapport à l'articulation jeu de rôles et images fixes



Deux raisons peuvent expliquer la réponse des élèves-maîtres : la première raison est que le jeu de rôles et les images répondent à une conception socioconstructiviste de l'apprentissage dans laquelle l'apprenant est placé au cœur du travail en toute responsabilité. La deuxième raison est que le jeu de rôles et les images fixes permettent aux apprenants de saisir le sens de ce qu'ils apprennent, car on leur demande de constituer un corpus documentaire à partir d'un objet d'enseignement-apprentissage. Le jeu de rôles et les images pourraient engendrer un débat d'idées et provoqueraient des conflits sociocognitifs qui constituent d'importants leviers d'apprentissage. L'articulation jeu de rôles et images fixes repose justement sur les décisions autonomes et libres de l'apprenant, car nous retrouvons les propos fondateurs de la théorie des situations (Pelay, 2011, p. 44).

<sup>5</sup> MEN (2006) Guide pédagogique unique. Langue orale et écrite, Abidjan : Eburnie, p. 26

**Diagramme 3:** Distribution des réponses relative au choix des dispositifs didactiques

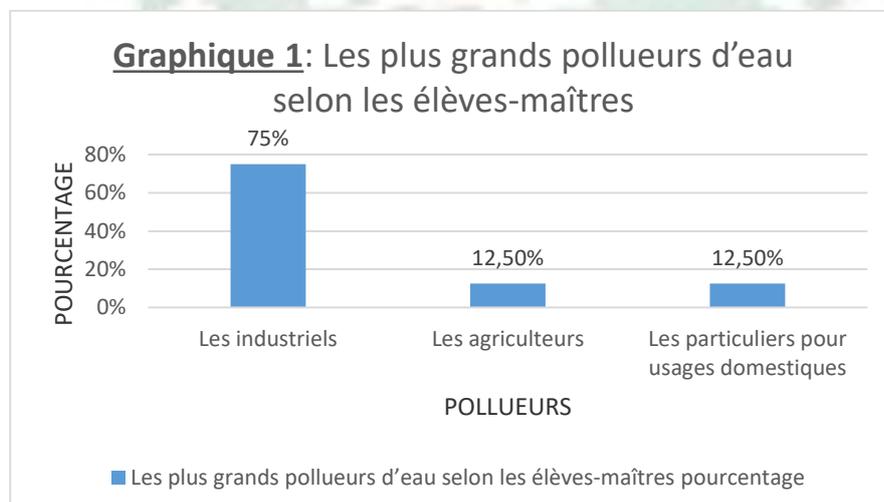


Le jeu de rôles est le dispositif didactique préféré des élèves-maîtres puisque 56,25% le préfèrent contre 31,25% qui optent pour le cours dialogué. Trois éléments pourraient expliquer cette préférence pour le jeu de rôles des élèves-maîtres : meilleur stimulant, concret, compréhension.

Meilleur stimulant car ce sont les élèves-maîtres qui prennent la parole, un acte si essentiel à l'élaboration de la pensée. A l'opposé de l'idée selon laquelle le langage servirait à exprimer une pensée déjà construite, Vygotsky (1997) soutient que les mots font naître la pensée et contribuent à la construire.

Pour l'aspect concret, ils affirment que le jeu de rôles permet de partir d'étude de cas et des problèmes concrets de société, prévoit l'appropriation du projet par les apprenants avec un passage par leur vécu. Concernant la compréhension, l'orientation que donne ce dispositif didactique se résumerait ainsi : inciter les élèves-maîtres à comprendre plutôt qu'à retenir, les stratégies didactiques visent des situations d'appropriation dans lesquelles on réalise en sachant pourquoi on a des pollueurs.

Le graphique ci-dessous présente les plus grands pollueurs.



75% des élèves-maîtres estiment que les industriels sont les plus grands pollueurs. Ces résultats mettent en relief les représentations que développent les apprenants sur un sujet abondamment relayé par les médias qu'il faut discipliner en classe. A l'issue de ces deux entretiens nous avons constaté un changement de conceptions, avec comme énoncé : « *on sait maintenant que...* ». Les représentations des élèves ne font plus obstacle aux nouveaux savoirs, mais sont au contraire des points d'appui dans l'apprentissage.

## II-2 Résultats des observations de classes

**Tableau 1 Situation didactique relative à la mise à distance des images**

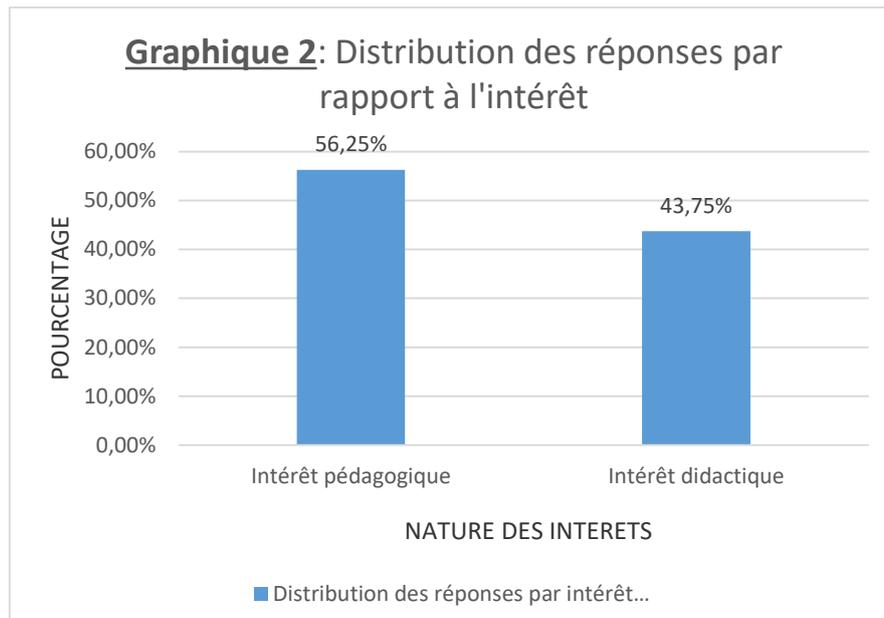
Observables	Activités observées
Mise en place du dispositif	Oui
Centres d'intérêts et présentation des personnages	Oui
Sélection des images	Non
Construction de l'argumentation avec des images	Non
Validation de l'argumentation	Non
Institutionnalisation	Non

### Légende Oui : activité exécutée ; Non : activité non exécutée

Le fait de passer du cours magistral ou dialogué à un autre dispositif didactique qui fait la part belle à la dévolution du problème pourrait expliquer les difficultés des élèves-maîtres. Le débat n'a pas pris en compte le décryptage des images. Cela nous renvoie à la lecture de l'image qui consiste à distinguer connotation et dénotation, à comparer des images et des points de vue, et, par-là, à enrichir et à préciser le contexte (Collet et Hertig, 1995, p. 140). Malgré le manque de décryptage des images lors du débat, nous avons observé des dispositions au niveau des habiletés sociales et cognitives : savoir écouter l'argument de l'autre, savoir respecter les opinions différentes, reconnaître le point de vue des autres.

Les observations de classe suivies d'entretiens post-séances ont donné le résultat suivant.

### II.3 Résultat des entretiens post-séances



56,25% mettent en relief l'intérêt pédagogique contre 43,75% pour la didactique. C'est bien la vision pédagogique qui est mise en relief, notamment celle des relations et de l'organisation de la classe. Les explications pour apprécier l'intérêt pédagogique du jeu de rôle fonctionnent sur le mode de la motivation et de la prise de parole de l'apprenant qui surclasse celle du professeur. Ce dispositif didactique aboutit sur le plan pédagogique à remanier considérablement l'esprit de l'enseignement et la relation qui en découle. Leur formulation révèle tout le travail d'échanges et d'appropriation collective. Les bilans d'activité de groupes différents montrent, non seulement, la progression mais aussi la part de confrontation, de socialisation. Quant aux représentations didactiques, elles ne laissent aucun doute avec cet avis général des élèves-maîtres : « *par rapport à la pollution des eaux, nous savons maintenant que les responsabilités sont partagées* ».

### III. Discussion

Le postulat qui a sous-tendu l'étude stipule que le jeu de rôles articulé avec des images fixes pourrait donc constituer une alternative aux dispositifs classiques que sont le cours magistral et dialogué pour redonner le goût d'apprendre en classe de géographie. Les résultats obtenus à l'issue des entretiens et des observations de classe le confirment et sont en cohérence avec les travaux antérieurs relatifs à la ludification des activités de classe. Par ailleurs, les résultats questionnent le temps mis pour exécuter le dispositif didactique et le rôle de l'enseignant.

#### III.1 Temps didactique mis à l'épreuve

Le temps est une dimension fondamentale des acquisitions (Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Lambert, 1996, pp. 73-75). Ils ajoutent que la détermination d'une fonction d'efficacité du temps consacré à chaque discipline serait probablement riche d'informations, tant sur le plan théorique que pratique.

Il est apparu difficile de gérer le temps didactique dans l'exécution du jeu de rôles et des images fixes, car cela nécessite la réflexion, la recherche et l'erreur, la discussion, le débat argumenté, la confrontation des points de vue, toutes activités certes très chronophages mais qui relèvent du temps (incompressible) de l'apprentissage. Le temps didactique engage professeur et élèves dans un projet commun, même si chacun d'eux n'entretient pas le même rapport à la temporalité

créée. Du point de vue des enseignants, la vision est souvent différente ; beaucoup mettent en avant de multiples contraintes, celles des examens en premier lieu et la fragmentation actuelle des programmes en séances courtes, comme des freins à la réalisation du projet énoncé plus haut (Clerc, 2013).

### **III.2 Rôle de l'enseignant**

Dans le système didactique, l'élève travaille à produire ses propres connaissances sur l'objet étudié ; le maître est à l'écoute de ses élèves et invente les situations formatrices auxquelles sont confrontés les élèves (Fierz, 2004, p.493). Contrairement au cours magistral, voire dialogué, l'objectif de l'enseignant est de proposer une situation d'apprentissage où l'élève est bien en situation de construire ses apprentissages (Jacob et Servais, op. cit). Ce qui veut dire que le rôle de l'enseignant est primordial, même si, de fait, ce rôle diffère de celui tenu dans une situation de classe plus classique. « On ne distribue plus les connaissances, on accompagne plutôt les élèves dans leurs découvertes » (Thibert et Musset, 2009, p.11). L'utilisation de jeux en classe dépend de l'intérêt de l'enseignant et de son envie de se situer dans un autre rapport avec ses élèves. L'enseignant coordonne la préparation, le déroulement et le retour sur activité tout en exerçant la vigilance didactique et pédagogique. L'utilisation du jeu en classe n'est pas synonyme de « lâcher prise », mais requiert des habiletés qui donnent à l'enseignant une place essentielle de facilitateur et de médium d'apprentissage déterminant (Christine-Vaufrey, 2010).

### **Conclusion**

Les résultats ont montré l'intérêt pédagogique et didactique du dispositif. Ils ont permis de comprendre l'ouverture des disciplines aux problèmes contemporains. Si cette voie didactique a de la pertinence, elle aboutirait à remanier considérablement l'esprit de l'enseignement-apprentissage à travers un certain nombre de déplacements qui sont autant de passages : passage du discours magistral à l'autonomie des élèves-maîtres, passage de l'accumulation des connaissances à la logique de construction des savoirs, passage du maître détenteur exclusif du savoir au maître médiateur et modérateur. Les résultats obtenus ambitionnent revisiter les dispositifs didactiques classiques que sont le cours magistral, dialogué et les finalités de la géographie scolaire en menant une étude comparative pour évaluer l'efficacité du jeu de rôles et des images fixes. C'est là une autre réflexion qui reste à entreprendre.

### **Références bibliographiques**

**Armand, M.** (1988). L'image spatiale comme support pédagogique dans l'enseignement secondaire. *Revue de géographie de Lyon*, 63, 30-36.

**Baud, P. et alii** (1997). *Dictionnaire de géographie*, Paris : Hatier, p. 86.

**Boyer, G.** (2009). Questions sensibles en histoire-géographie, quelle formation ? <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php> ? Page consultée le 07/06/2010.

**Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. et Leconte-Lambert, C.** (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126,97-110.

**Brousseau, G.** (1978). L'observation des activités didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, INRP/ENS éditions, (45), 130-140.

**Brousseau, G.** (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.

**Christine-Vaufrey B.** (2010). Le jeu à l'école : une question de culture éducative <https://cursus.edu/articles/4192/le-jeu-a-lecole-une-question-de-culture-educative#>. Page consultée le 10/07/2017.

**Clerc, P.** (2013). Enseigner la géographie : pour une citoyenneté active et critique <https://geobuis.hypotheses.org/340>. Page consultée le 10/07/2017.

**Collet, G. et Hertig, Ph.** (1995). Du bon usage de l'image dans l'enseignement de la géographie. *Geographica Helvetica*, 50 (4), 138-140.

**Dalongville, A.** (1995). *Enseigner l'histoire à l'école, cycle 3*. Paris : Hachette Education.

**Dalongville, A.** (2003). La situation-problème en histoire et géographie. Québec, congrès univers social.

**De Vecchi, G., et Pellegrino, J.** (2008). *Éduquer au développement durable*. Paris : Delagrave.

**Eduscol** (2011). « Cartes et images dans l'enseignement de la géographie » Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid46005/cartes-et-images-dans-lenseignement-de-la-geographie.html> Consulté le 3 avril 2015.

**Esoh, E.,** (2002). *Géographie du développement durable*. Paris : Plaidoyer.

**Fierz, S.** (2004). Des enseignants du primaire parlent de la géographie et de son enseignement. *Revue suisse des Sciences de l'Éducation*, 26, (3), 489-508.

**Fresnault-Deruelle, P.** (1993). *L'éloquence des images. Images fixes*. Paris : PUF.

**Fournier, M., Wendling, T., Craipeau, S., Legout, M.-C., Auray, N., Vincent, S., Journet, N. et Ladouceur, R.** (2004). À quoi sert le jeu ? *Sciences humaines*, 152, 19-45.

**Hoyek, D.** (2011). La géographie au service d'un projet d'éducation au développement durable au Liban : défi et nécessité. *Actes du colloque international de didactique de l'histoire, de la géographie et éducation à la citoyenneté*, Lyon : INRP. Edition Mersennes, 33-46.

**Hugonie, G.** (1992). *Pratiquer la géographie au collège*. Paris : Armand colin.

**Jacob, F.** (2005). « "Geographic poubelle situation (GPS)". Jeu d'aménagement et jeu de rôle en classe de 6e », in Masson-Vincent M. (dir.), *Jeu, géographie et citoyenneté. De l'école à l'université*, Paris, Seli Arslan

**Jacob, F. et Servais, E.** (2017). « Le jeu en contexte scolaire : un outil au service du renouveau didactique de la géographie ? », *Sciences du jeu* : <http://journals.openedition.org/sdj/880> ; DOI : 10.4000/sdj.880. Page consultée le 19/04/2019.

**Lantheaume, F.** (2011). Politique et pratique dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté. *Actes du colloque international de didactique de*

*l'histoire, de la géographie et éducation à la citoyenneté*, Lyon : INRP. Edition Mersennes, 19-30.

**Legardez, A. et Simonneaux, L.** (2003). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Issy-Les-Moulineaux : ESF.

**Le Roux, A.** (2003). *Didactique de la géographie*, Caen : Presses universitaires de Caen.

**Meirieu, Ph.** (1987). *Apprendre...oui, mais comment ?* Paris : ESF.

**Mucchielli, A.** (1983). *Les jeux de rôles*, Paris, PUF.

**Musset, M., et Thibert, R.** (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, (48), <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/48-octobre-2009.htm>. Consultée le 19/04/2019.

**Nebout-Arkhurst, P.** (2007). "l'objectif-obstacle, un analyseur didactique : exemple des activités mathématiques de Tri et de classement au préscolaire ivoirien ". In *Revue Ivoirienne des Lettres, Arts et Sciences humaines*, n°10 ; juin.

**ONU** (2010). « Rapport sur la qualité de l'eau », in [www.worldwaterday2010.info](http://www.worldwaterday2010.info).

**Pelay, N.** (2011). *Jeu et apprentissages mathématiques : élaboration du concept de contrat didactique et ludique en contexte d'animation scientifique*. Thèse de Doctorat, Lyon I : Université Claude Bernard, p. 44.

**Philipot Th. et Bouissou Ch.** (2007). Les images en géographie : qu'en font les enseignants et les élèves ? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, (40), 37-49.

**Rey, B. et Staszewski, M.** (2004). *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructiviste*. Bruxelles : De Boeck.

**Sauvé, L., Renaud, L. et Gauvin, M.** (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33, (1), 89–107.

**Soulard, C.-T.** (2005). « Les agriculteurs et la pollution des eaux. Proposition d'une géographie des pratiques. », in *Natures Sciences Sociétés*, n°2, Vol.13, p. 154-164

**Spradley, J.** (1980). *Participant observation*. New York: Holt RINEHART and WINSTON.

**Van der maren, J.M** (1995). *Méthodes de recherche en Education*. Bruxelles : De Boeck.

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

## **Annexe 1 : Guide d'entretien destiné aux élèves-maîtres**

- 1- Qu'est-ce que jeu de rôle dans l'enseignement-apprentissage ?
- 2- Est-ce que le jeu de rôle facilite-t-il l'apprentissage des questions sensibles comme la pollution de l'eau ?
- 3- Si vous avez à faire la classe de géographie sur la pollution des eaux, quel(s) dispositif(s) didactique(s) et quels supports didactiques choisiriez-vous ? Et pourquoi ?
- 4- Selon vous, quels sont les plus grands pollueurs de l'eau ?

Annexe 2 : Tableau-bilan

Ce qu'on a fait	Ce qu'on a appris
<p>Nous avons constitué des groupes de travail.</p>	<p>Nous avons appris le fonctionnement du travail de groupe.</p>
<p>Nous avons constitué un ensemble d'images sur la pollution des eaux.</p>	<p>Nous avons appris à constituer un ensemble d'images sur la pollution des eaux.</p>
<p>Nous avons observé les débats entre les différents groupes dans des jeux de rôles. Nous avons observé la dramatisation sur la pollution des eaux.</p>	<p>Nous avons appris à identifier un problème et à émettre des hypothèses à les confronter. Nous avons appris à défendre notre point de vue, nous avons appris à écouter l'autre, à prendre la parole dans un groupe. Nous avons appris qu'il y a plusieurs manières d'enseigner et d'apprendre autre que les (autres) cours basés sur les questions réponses. Nous avons appris qu'il y a plusieurs types de pollution des eaux et que les</p>

industriels ne sont pas les seuls grands pollueurs.

### Annexe 3 : Grille d'évaluation du débat

#### La question de la pollution des eaux

	Industriels	Ecologistes
Qualité des arguments proposés	2	1
Qualité de l'exploitation des images	2	1
Réactivité	2	2
Capacité à recentrer ou à relancer le débat	2	1

- Observez le débat et complétez le tableau ci-dessous par les chiffres 3 positif, 2 passable, 1 mauvais.
- Vous totalisez pour apprécier le groupe qui a été convaincant avec bien sûr des justifications.

Le groupe des industriels a mis l'accent sur la dimension économique, sociale même environnementale de leur activité. Pour les industriels, ce qui se dit sur leur activité par rapport à la pollution des eaux est à prendre avec réserve, car ils ont des domaines de traitement d'eaux usées. Pour sure les responsabilités sont partagées, car ils ont mis en relief quelques facteurs de la pollution des eaux tandis que les écologistes ont mis l'accent sur la fermeture des industries sans expliquer les raisons.

#### Annexe 4 : Description d'une séance

L'industrie est-elle la seule responsable de la pollution des eaux ?

**Concepts centraux** : environnement-eau-pollution- développement durable.

**Les notions** : eaux douces-eaux marines-eaux de surface-marée noire-nappes phréatiques-pollution des eaux.

DUREE	ORGANISATION	MISSION
5 min	Emergences des représentations. Relatives à la notion de pollution des eaux.	Pour vous, qu'est ce que la pollution des eaux ? Répondez en quelques lignes sur une feuille.
5 min	Socialisation des représentations des élèves.	Chaque groupe lit sa réponse, vous écoutez attentivement ce que chacun pense. Quelle définition pourrions-nous construire ensemble ?
5 min	Présentation des personnages et leur statut social.	Présentez votre personnage à la classe : qui est-il, que fait-il ?
10 min	Distribution du corpus documentaire basé sur les images et exploitation didactique.	Dites la nature des documents.les images mettent en avant certains objets et personnages, lesquels, pourquoi ? Déterminez le message qui ressort de ces images.
20 min	Mise en scène du message véhiculé par les images, en essayant de faire le point des connaissances. -définition d'une eau polluée -les types de pollution -la pollution des eaux douces -la pollution des eaux marines -les manifestations, les conséquences, les atteintes à la qualité de la vie, les remèdes, les moyens de lutte, les actions à mener.	Jouez la scène sans vous présenter. Jouer la scène en faisant le point des connaissances à l'étude. Exploitez les images qui ne doivent pas servir seulement d'illustration.
5 min	Discussion collective	Que vous à appris cette mise en scène. Que vous apprennent ces images et leur analyse ?
5 min	Mise en forme de nouvelles représentations. Comparaison des textes.	Rédigez un nouveau texte sur comment vous vous expliquez la pollution des eaux
5 min	Synthèse collective	Rédigez une synthèse

**Annexe 5 : Corpus de treize (13) images**



**Doc. 5**



**Doc. 12**

Fondation de l'Eau Potable Sûre au [www.safewater.org](http://www.safewater.org)



**Doc. 2**

[http://www.epa.gov/glnpo/image/viz\\_iss2.htm](http://www.epa.gov/glnpo/image/viz_iss2.htm)



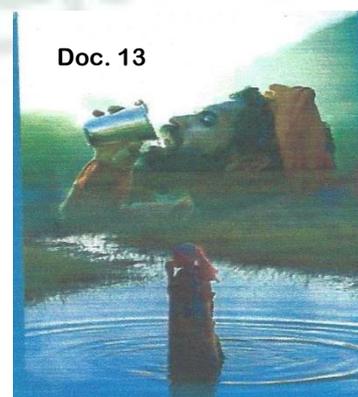
**Doc. 6**

[pollution-diffuse-agricole-lynn-betts-us-department-of-agriculture-natural-resources-conservation-service-domaine-public](http://www.nrcs.usda.gov/wps/portal/nrcs/detail/landsteward/036/_index/?cid=stcprodmain-036-001)



**Doc. 8**

<http://news-abidjan.net/photos/photos/pollution.jpg>

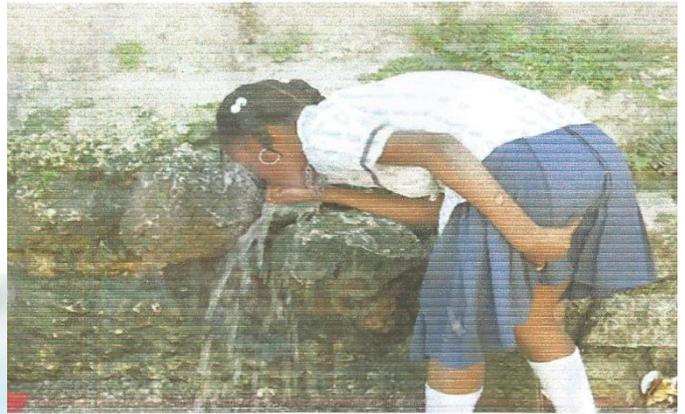


**Doc. 13**

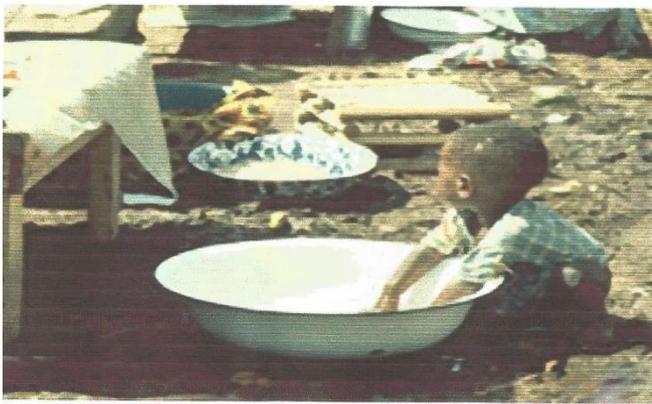


**Doc. 4**

[www.worldwaterday2010.info/un-water](http://www.worldwaterday2010.info/un-water)



**Doc. 9** [www.worldwaterday2010.info/un-water](http://www.worldwaterday2010.info/un-water)



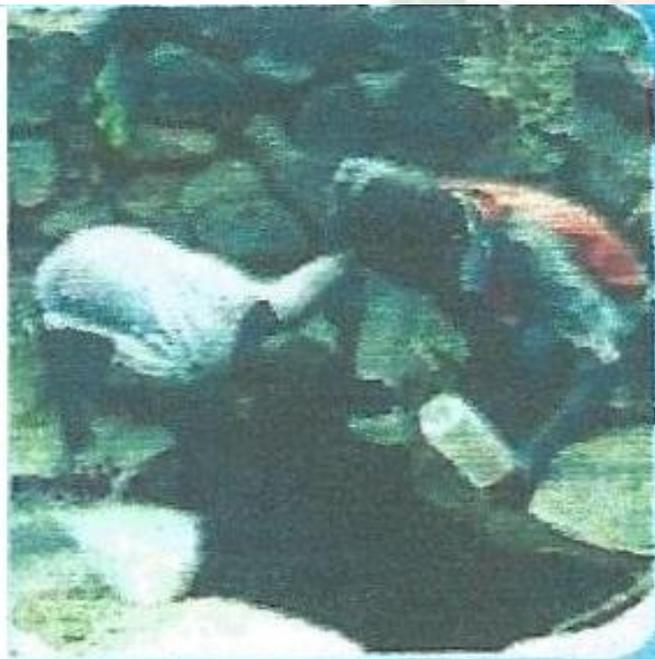
**Doc. 11**

Dominique Roger / UNESCO



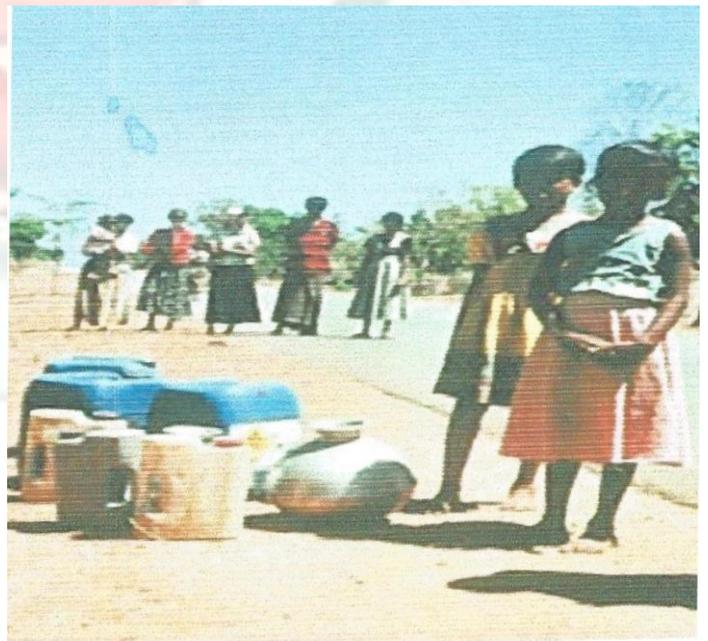
**Doc. 7**

[www.notreplanete.com](http://www.notreplanete.com)



**Doc. 1**

[www.worldwaterday2010.info/un-water](http://www.worldwaterday2010.info/un-water)



**Doc. 10**

[www.worldwaterday2010.info/un-water](http://www.worldwaterday2010.info/un-water)



Doc. 3

[www.worldwaterday2010.info/un-water](http://www.worldwaterday2010.info/un-water)

### Annexe 6 : Choix des images et construction de l'argumentation

Opérer le choix en entourant un numéro

Pro- industriels		Pro-écologistes	
Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
1 2 ③ 4 5 ⑥ 7 8 9 10 11 12 13	1 2 ③ 4 5 ⑥ 7 8 9 10 11 12 13	① ② 3 ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ 10 11 12 13	① ② 3 ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ 10 11 12 13

Relevez pour chaque argument, le ou les numéros d'image.

Arguments fondamentaux	Arguments secondaires
<p>Definition de la population des eaux.</p> <p>L'usage que l'on fait de l'eau.</p> <p>Dégradation de la qualité de l'eau.</p> <p>Tous les consommations de l'eau sont responsables de la pollution des eaux. La place de l'eau dans la différents cultures.</p> <p>Les différents types de pollution des eaux.</p>	<p>Fermeture des usines fortes amendes pour les industriels</p> <p>forte augmentations de prix de l'eau pour les industriels</p> <p>sanction pour les pollueurs</p>

## **Problématique de l'enseignement-apprentissage des sons anglais au Congo- Brazzaville**

**Roland Giscard Ondzé Otouba,  
Ecole Normale Supérieure,  
Université Marien N'GOUABI, Congo  
Email: rolandondze@gmail.com**

### **Résumé:**

Cet article aborde la problématique de l'enseignement de l'anglais dans les pays francophones. Il concerne très particulièrement les raisons justifiant la pertinence de l'enseignement des sons anglais. Au Congo, l'enseignement de l'anglais ne se résume qu'aux activités liées à l'écrit alors que la communication orale des apprenants est léguée au second rang. A cet effet, le présent article démontre qu'il est désormais possible d'enseigner et d'évaluer les sons anglais au même titre que la grammaire anglaise. Cela est rendu possible grâce à l'approche didactique qui s'appuie sur la transposition didactique qui permet d'ôter le côté savant de la phonétique et la phonologie anglaises pour le transformer en savoir d'apprentissage sous forme de prononciation anglaise inspirée des travaux de Ndongo Ibara (2015, 2016).

**Mots clés:** *Enseignement-apprentissage, sons anglais, pays francophones, Congo.*

### **Abstract:**

This paper tackles the problematic of teaching English in francophone countries. It particularly concerns the reasons justifying the relevance of teaching English sounds. In Congo, the teaching of English is mainly based on some activities related to writing while the learners' oral communication is neglected. As a matter of fact, this article demonstrates that it is possible to teach and evaluate English sounds in the same we do with English grammar. This is possible thanks to the didactic approach which relies on the didactic transposition which allows to take off the scientific knowledge about English phonetics and phonology and transforms this into learning knowledge in terms of English pronunciation based on Ndongo Ibara 's works (2015, 2016).

**Keywords:** *Teaching-learning, English sounds, francophone countries, Congo.*

### **Introduction**

L'enseignement des sons anglais aux apprenants francophones revêt une réelle pertinence. Dans le système d'enseignement de l'anglais dans les pays francophones, l'on estime qu'à partir de la maîtrise des lettres de l'alphabet français, on peut enseigner et apprendre l'anglais au Secondaire avec succès. En outre, malgré le nombre de compétences fixées par le programme officiel d'anglais à savoir : parler, écouter, lire et écrire à la fin du cycle secondaire, l'on constate que l'enseignement de l'anglais ne se résume qu'à l'écrit ; par contre, la communication orale des apprenants est infectée.

Ainsi, la pertinence de l'enseignement-apprentissage de ces sons permet aux apprenants de se familiariser au système phonémique en vue d'une communication effective en anglais. La réponse à la question ci-après permet d'édifier les lecteurs sur notre détermination à faire de l'enseignement des sons un élément de base et d'initiation dans le cours d'anglais au Congo: est-ce que les sons anglais peuvent être enseignés et évalués au même titre que la grammaire anglaise ?

Dans les lignes qui suivent, nous mettrons l'accent sur le contexte actuel de l'enseignement de l'anglais au Congo, l'importance d'enseigner les sons de la L2 aux apprenants ayant bénéficiés

de six (6) ans d'apprentissage du français et les méthodologies d'enseignement. La discussion vient avant la conclusion de cet article. C'est ici que nous comparerons ces méthodologies et sélectionnerons un modèle pour montrer comment les sons anglais peuvent être enseignés et évalués au Congo.

### 1- Contexte de l'enseignement-apprentissage de l'anglais au Congo

Comment la langue anglaise est-elle enseignée et évaluée dans les pays francophones, notamment au Congo Brazzaville ? Ainsi, il est important de rappeler que ce cours, dans le passé, était enseigné par les missionnaires blancs majoritairement français. L'objectif principal était de mettre à la disposition des apprenants des compétences linguistiques axées essentiellement sur la rédaction, la lecture et la compréhension écrite. Par conséquent, cette manière de pratiquer les cours a donné à l'anglais le caractère d'une langue morte et inaccessible à la communication orale par ces apprenants. Le fait d'enseigner l'anglais à la française dans ces pays a suscité l'intervention des chercheurs et des spécialistes des questions destinées à l'enseignement-apprentissage de L2. D'où l'analyse critique de Poussard et Vincent-Durroux (2002 : 108) qui affirment:

*Les mots transparents à l'écrit provoqueraient une attente erronée chez l'apprenant qui, se basant sur la prononciation française de ces mots, ne les reconnaît alors pas dans la chaîne parlée. La prononciation anglaise d'un mot, pourtant transparente à l'écrit peut également l'empêcher de relier ce qu'il entend à la forme graphique du mot.*

En effet, Poussard et Vincent-Durroux montrent que malgré la ressemblance graphique de certains mots entre l'anglais et le français, il est presque impossible de parler ou de prononcer les mots anglais. Cela s'explique par le fait qu'il y'a un écart entre ce qui est écrit et leur prononciation. En outre, malgré toutes les connaissances mises à la disposition des apprenants des pays francophones, ces derniers auront du mal à réaliser une communication orale sans le concours d'un support écrit en anglais. Cela s'explique par le fait que l'anglais est enseigné aux apprenants francophones au même titre les autres disciplines enseignées. Pendant ce temps, l'expression et la compréhension orales en français demeurent une exigence majeure du système scolaire pour des apprenants dans ces pays. C'est ainsi que Kenneth Cripwell (1974 :23) rappelle:

*Les contenus, les programmes et les examens étaient généralement ceux qui étaient en vigueur dans la métropole. Souvent ces méthodes ne sont plus adaptées, si tant est qu'elles ne l'aient jamais été. On sent bien qu'il faut un changement. Dans les pays d'Afrique francophone, on s'est beaucoup intéressé aux nouvelles méthodes pour l'enseignement de l'anglais... Nous voulons aussi nous débarrasser des anciennes méthodes héritées de l'époque coloniale.*

Il faut mentionner que le « changement » tant souhaité par les spécialistes des systèmes éducatifs sur l'enseignement-apprentissage de l'anglais dans les pays francophones doit passer par la formation formelle des enseignants en didactique de la phonétique anglaise et la mise en place des méthodes et techniques susceptibles d'enseigner et d'évaluer cette langue au secondaire. A cet effet, l'idée de sélectionner des méthodes et techniques pour l'enseignement du cours d'anglais en tant que langue étrangère ne renvoie pas seulement de l'ambition de rompre avec la manière d'enseigner l'anglais à la française, mais aussi de celle de combler le

désir des apprenants francophones dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'anglais comme une langue d'affaire et de communication au sein des institutions internationales.

Par ailleurs, c'est après les indépendances qu'au Congo, l'Institut National de Recherche et d'Actions Pédagogiques (INRAP) a mis en place de nouveaux programmes du cours de la langue anglaise. Ils ont été officialisés par arrêté n°1920 du 11 mars 2013.<sup>6</sup> De nos jours, dans les établissements secondaires au Congo, le cours de la langue anglaise est généralement enseigné par des enseignants formés à l'Ecole Normale Supérieure de l'Université Marien NGOUABI. Ces enseignants, grâce à la didactique de l'anglais, peuvent faire leurs propres répartitions à partir du programme officiel d'anglais, sélectionner les notions à enseigner en fonction du niveau, de l'âge et de l'environnement des apprenants. Ils sont aussi en mesure de concevoir une fiche pédagogique qui comporte des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.

Il est aussi important de mentionner que, la langue anglaise est enseignée depuis la classe de 6<sup>ème</sup> jusqu'à la classe de Terminale. Son contenu notionnel est basé sur la grammaire, le vocabulaire, les fonctions langagières, les études thématiques, les études de textes et la prononciation selon les programmes officiels. L'apprentissage se fait dans les salles de classe où l'enseignant, utilise toutes les méthodes et techniques afin de mobiliser, d'activer et de guider les apprenants, non seulement à comprendre les notions enseignées, mais aussi à communiquer en anglais.

Au demeurant, il faut noter qu'au Congo, l'enseignement-apprentissage de l'anglais commence par le niveau quatre (4) qui est celui du « *groupe de mots* »<sup>7</sup>. Dans cette perspective, l'introduction au processus d'acquisition en classe de 6<sup>e</sup> au Collège s'appuie sur les expressions ou groupe de mots suivants : « *Good morning* », « *How are you ?* », « *What is your name ?* », « *Fine, thanks* » et bien d'autres. Dans ce processus l'accent est mis sur l'acquisition qui prend les formes d'une compétence de répétition par les apprenants. L'autre volet du processus d'apprentissage, c'est-à-dire l'appropriation et l'usage autonome qui sont relégués aux oubliettes. Autrement dit, les éléments linguistiques enseignés ne sont justifiés, et la réflexion et l'autonomie de l'apprenant ne sont pas recherchées et motivées. A ce propos, Ndongso Ibara (2016:406) déclare ce qui suit:

*The learners at F7 in grammar school start their first English course by language functions. That is, since their first contact with English, learners are not introduced to the sound patterns of English, even more to letter combination procedure, but rather to greetings, introductions, feelings...*

La déclaration critique de Ndongso Ibara dévoile, en d'autres termes, la volonté coloniale française de ranger la communication orale en anglais au second plan. Cette volonté manifeste du colonisateur français perdure jusqu'aujourd'hui au Congo. Ce faisant et dans la droite ligne de la politique et la planification éducative ci-haut dénoncées, l'enseignement des sons ne jouit pas d'une grande faveur et ne bénéficie de promotion expresse comme c'est le cas pour le français enseigné en tous ses compartiments. A dire le vrai, l'objectif inavoué et pourtant fort évident est que les congolais doivent maîtriser le français en concurrence voire au détriment de l'anglais. Cela a été renforcé par le slogan « *Je n'irai pas en Angleterre* ».

L'enseignement de l'anglais, qui force son destin dans le système éducatif congolais, se fait en mettant l'accent sur les fonctions langagières, le vocabulaire et la grammaire - comme nous

---

<sup>6</sup> Samuel MAWETE « *Quels contenus et quels types des savoirs pour l'école africaine aujourd'hui ?* » [https://www.cesbc.org/education/quels\\_contenus\\_et\\_types\\_de\\_savoir\\_pour\\_l\\_ecole\\_africaine.htm](https://www.cesbc.org/education/quels_contenus_et_types_de_savoir_pour_l_ecole_africaine.htm)(2015), p.11.

<sup>7</sup> Ndongso Ibara : 1.son, 2.syllabe, 3.mot, 4.groupe de mots, 5.phrase.

avons indiqué plus haut - en vue de contraindre les apprenants francophones à être de bons rédacteurs et lecteurs en anglais mais, d'excellents locuteurs en français.

De façon concrète, le processus d'acquisition des items enseignés passe par l'apprentissage de l'alphabet anglais. Ceci, faut-il le souligner, est une destruction pure et simple de la formation des apprenants dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Car la lettre n'a pas une seule réalité auditive dans la compréhension orale de la langue anglaise. C'est pour cette raison qu'au-delà de l'âge de quinze ans (15 ans) les apprenants en situation d'apprentissage n'arrivent pas à réaliser une communication effective en anglais.

Par ailleurs, l'évaluation du cours d'anglais ne se résume qu'aux différents types d'exercices suivants: « True (**T**), false (**F**) or not in text (**N**) », « Matching up », « Scrambled sentences », « Composition », « Information questions », « Blank filling », « Guided writing ». Malheureusement, ces exercices n'évaluent pas l'ensemble des compétences linguistiques vues en classe, et les contenus ne sont basés que sur le choix; sans réflexion en amont ni justification en aval. Cela est aussi l'une des raisons qui justifient le découragement des apprenants à l'endroit de ce cours et le désarroi des enseignants d'anglais dans l'esprit de la recherche et la réactualisation de leurs enseignements au secondaire.

La manière d'enseigner et d'évaluer le cours de langue anglaise est resté similaire à la vision des missionnaires français au Congo. Ils estimaient que les préoccupations communicationnelles en anglais devraient toujours être relayées au second plan; tout est prioritairement axé sur l'écrit. Par conséquent, les apprenants demeurent incapables de tenir une conversation en anglais à la fin du cycle secondaire. La remédiation d'un tel écueil exige d'enseigner les sons de la L2 dans les pays francophones.

## 2- L'importance d'enseigner les sons de la L2

L'identité du chaînon manquant justifiant l'échec de la communication orale par des apprenants francophones durant le processus enseignement-apprentissage du cours d'anglais au Congo est désormais connue : c'est *l'enseignement des sons anglais*. Ici, il est important de rappeler que le processus d'acquisition des items dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de L2 obéit à un ordre préétabli faisant se succéder les éléments suivants: le **son**, la **syllabe**, le **mot**, le **groupe de mots** et la **phrase**. Ceci veut dire que dans le processus enseignement-apprentissage de L2, le devoir d'un enseignant est de familiariser les apprenants aux **sons** de la dite langue puisque les lettres avec lesquelles ces derniers sont en contact ne leur permettent pas de connaître les sons de la langue qu'ils apprennent.

Par voie de corollaire, l'habilité de communiquer dans une langue étrangère tire ses origines de la maîtrise du système phonémique de ladite langue. En d'autres termes, l'enseignement-apprentissage des sons de L2 constitue la première entité que les enseignants devraient prendre en compte afin de mettre à la disposition des apprenants francophones des acquis linguistiques qui peuvent les aider à devenir plus autonomes et plus performants à travers leurs propres efforts. C'est ce que Robert Carmen (2010:24) pense:

*If you don't know to pronounce and yet you pronounce your own way at the beginning of your learning, then you are building your habits in the wrong way. Learning words without pronunciation on the first lesson is damaging.*

Si l'on apprend une langue et que l'on rate la prononciation des mots de la langue d'apprentissage dès le début, toute l'entreprise de l'apprentissage est vouée à l'échec. Cela est une interpellation, mieux une exigence aux enseignants d'anglais au secondaire. Ils ont la lourde

responsabilité de s'approprier le cours de prononciation afin d'éviter de transmettre aux apprenants leurs propres erreurs de prononciation des mots en anglais basées essentiellement sur le mélange phonologique français – anglais. C'est pourquoi, Peter Roach (2009: 6) exhorte les enseignants et les apprenants du secondaire à ne pas craindre le côté difficile de l'enseignement des sons dans le processus enseignement-apprentissage de la langue anglaise. Car, enseigner c'est aussi trouver les moyens d'ôter tout ce qui rend redoutable un enseignement donné pour la faire admirer par les apprenants. En effet, l'élimination du côté difficile dont parle Roach renvoie à une forme de transposition didactique dont le but est de mettre à la disposition des enseignants et des apprenants du secondaire les stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation en vue de démystifier et de simplifier l'enseignement des sons anglais. Car, la complexité de l'enseignement des sons dans l'apprentissage de la langue anglaise est due à l'usage du « savoir savant » dudit enseignement. Ainsi, la transposition didactique est une opération pédagogique qui consiste à transposer le « savoir savant » au « savoir à enseigner », le « savoir à enseigner » au « savoir enseigné » et du « savoir enseigné » au « savoir appris ». En d'autres termes, cette opération est un acte d'encouragement et de motivation à l'égard de ces derniers dans l'enseignement-apprentissage des sons de la L2. Helen Fraser (2000:5) affirme que la maîtrise et la pratique des sons anglais par les enseignants et les apprenants du secondaire constituent un atout majeur qui permet à ces derniers d'être en contact avec le monde anglophone. En effet, l'usage des sons de la L2 par les apprenants leur permet, d'un côté, de maîtriser le système phonémique de langue d'apprentissage et, de l'autre côté, de communiquer oralement avec les natifs de cette même langue. Ceci s'explique par le fait que l'enseignement des sons de la L2 oriente et éclaire les enseignants et les apprenants sur le type d'accent qu'il faut pratiquer à l'école. C'est pourquoi Marla Tritch Yoshida (2013: 1) stipule:

*Teaching pronunciation implies that the teacher can provide a good pronunciation model for students to follow, give explanations and demonstrations of things the students need to know, and lead them through a series of practice activities to help them make their new pronunciation habits automatic.*

En d'autres termes, Yoshida exhorte les enseignants à une sélection efficace et efficiente des items d'acquisition à mettre à la disposition des apprenants au début de leur processus d'apprentissage de la L2. Pour ce faire, Yoshida pense qu'il est mieux de commencer par un item d'enseignement qui paraît simple et efficace. A cet effet, le choix porté sur l'enseignement des sons permet aux apprenants francophones de faire la différence entre les lettres et les sons, d'identifier les conditions de réalisation et de non réalisation d'un son à travers une écriture et de connaître la discrimination entre deux sons à partir d'une lettre. Ceci prépare tout apprenant en situation d'apprentissage de la L2 à être capable de s'affirmer sans le concours de son enseignant.

Aussi, Carmen (Idem) évoque les raisons qui justifient la nécessité de commencer le cours de langue anglaise par l'étude de ses sons. Car, la capacité de distinguer les sons des lettres et de maîtriser la prononciation d'un son quelconque dans un mot, un groupe de mots ou dans une phrase a un impact positif dans la production orale des individus en situation d'apprentissage. Les sons anglais sont composés de deux groupes de sons à savoir : les sons consonnes et les sons voyelles dont l'enseignement appelle une méthodologie appropriée.

### 3- Méthodologie d'enseignement

Le but de cette section est de présenter puis sélectionner les méthodes d'enseignement de l'anglais, d'en montrer les démarches dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des sons anglais dans les pays francophones. A cet effet, nous allons considérer les travaux de Nadine Herry-Bénit, de Linda Terrier et de Ndongo Ibara.

#### 3.1- La méthode de Nadine Herry-Bénit

**Nadine Herry-Bénit**<sup>8</sup> s'intéresse à la *méthode descriptive*. Elle pense que la *transcription phonétique*, la *description des sons* et la *répétition des différents symboles phonémiques* sont des techniques qui facilitent l'enseignement-apprentissage des sons anglais dans les pays francophones. C'est ce qu'elle affirme ainsi qu'il suit (2011:55):

*L'enseignement de la phonétique anglaise, la prononciation, la transcription, l'accent des mots, l'accent de phrases, l'intonation, etc., ont un impact significatif. La méthode la plus couramment utilisée pour présenter les règles phonétiques et phonologiques est la suivante: premièrement l'exposition de la règle, deuxièmement son application à quelques exemples puis troisièmement la réalisation de quelques exercices par les étudiants et enfin quatrièmement quelques exercices à faire seul...*

La démarche pédagogique exposée dans cette assertion propose de former les enseignants d'anglais du secondaire afin de les rendre capables non seulement d'enseigner les sons anglais dans les systèmes d'enseignement au sein des pays francophones à l'instar de la France, mais encore d'évaluer les acquis en vue d'éventuelles remédiation. Il faut dire que la phonétique a depuis longtemps été considérée comme un « Savoir Savant » réservée aux spécialistes. A partir de l'instrumentum que fournit la didactique de la phonétique anglaise, la phonétique est rendue accessible au commun des mortels, à tout le moins à qui veut apprendre la langue anglaise. Partant, cette didactique met à la disposition des enseignants du secondaire, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'anglais, des stratégies et activités susceptibles d'aider ces derniers à préparer les leçons sur les sons de ladite langue avec succès.

Par ailleurs, elle pense que le dépassement tant souhaité de l'enseignement traditionnel des sons anglais est possible si les enseignants du secondaire sont bien formés à la didactique de la phonétique anglaise. En effet, ces enseignants doivent bénéficier d'un certain nombre de stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation de ces sons. C'est pour cela qu'elle montre ceci :

*Pour leur faire comprendre et ressentir la différence entre les voyelles courtes [ɪ, ʊ, e, æ, ʌ, ə] et longues [i:, a:, ɔ:, u:, ɜ:], il est possible pour les voyelles brèves ou courtes de mimer l'effet de rétrécissement d'un élastique, celui de le couper en deux, ou encore celui de taper d'un coup sec, et pour les voyelles longues, c'est –à-dire toutes celles qui ont les points après les phonèmes, de mimer l'étirement de l'élastique, à l'aide de vos deux mains. (p.94)*

Au fait, Herry-Bénit reconnaît la complexité de l'enseignement des sons anglais dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de ladite langue dans les pays francophones. Ici, elle fait

---

<sup>8</sup> Nadine Herry-Bénit est maître de conférences au département d'Etudes des pays anglophones de Paris 8. Elle enseigne la phonétique et la phonologie de l'anglais. Elle se spécialise en didactique de l'Oral de l'anglais et du français langues étrangères. Elle a dirigé un centre de langues à Paris 8 pendant 2 ans (2011).

mention de la manière dans laquelle les voyelles brèves et longues sont enseignées aux apprenants des pays francophones. Il s'agit de passer par la technique gestuelle afin de permettre à ces apprenants de distinguer la réalisation d'une voyelle courte à celle d'une voyelle longue pendant l'enseignement de ces sons. A cet effet, l'auteur montre que les enseignants disposant d'une excellente formation sont censés aider les apprenants à atteindre leurs objectifs en prononçant correctement les mots en anglaise. C'est la raison pour laquelle elle énumère que les propositions et la réflexion faites au sujet de l'enseignement des sons anglais ont comme base la pratique de la classe parce qu'elle est le laboratoire d'expérimentation quotidien de l'enseignant (p.35).

Elle conclut que l'enseignement des sons anglais permet aux enseignants et apprenants des pays francophones de mieux connaître, pratiquer et différencier les voyelles simples d'avec les autres formes de voyelles et des consonnes pendant le cours de la langue anglaise au secondaire. Les exemples suivants servent de modèles pour l'enseignement des voyelles brèves et longues anglaises (p.94).

- [ɪ] (*big*): mimer le son [ɪ] français en montrant que vos lèvres se touchent presque et hocher la tête pour dire « non » puis ouvrir légèrement la bouche comme pour produire le [e] français de « blé » et hocher la tête pour dire « oui ». Ne pas oublier de faire le geste pour un son bref tel que mentionné ci-dessus.
- [i:] (*cheese*): il est important de mimer avec la bouche le léger étirement des lèvres et le fait de tirer sur un élastique pour l'agrandir.

### 3.2- La méthode de Linda Terrier

Linda Terrier<sup>9</sup> se fonde sur la *méthode techno-didactique* qui se baigne dans la *didactique multimédia des langues*. Linda Terrier se spécialise, donc, dans la didactisation du son anglais en s'appuyant sur la technique audio-orale dans les laboratoires de langues pour identifier les difficultés des étudiants francophones de LANSAD (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) et mettre en place des moyens pour aider à améliorer la compréhension orale dans le processus enseignement-apprentissage de la langue anglaise. C'est ainsi qu'elle (2011 :11) fixe l'objectif principal de sa méthode d'enseignement en ces termes:

*Le présent travail se donne pour objectif de définir des éléments indispensables à une démarche raisonnée d'enseignement et d'apprentissage de cette compétence dans le cadre d'une didactique multimédia des langues. Il s'appuie sur une étude expérimentale de différents modes d'écoute contenus dans les leçons d'anglais disponibles sur le campus numérique IUT<sup>10</sup> en ligne, préconisé par l'Institution.*

Dans cette assertion, l'auteur pense que la didactique multimédia des langues est la solution appropriée pour élucider les difficultés rencontrées par ces apprenants pendant la pratique de la langue anglaise. Elle éveille les apprenants en situation d'apprentissage en vue de les motiver à la communication active en anglais. Il s'agit, dans les faits, de préconiser l'étude des sons dès le début du processus d'apprentissage de l'anglais afin de permettre aux apprenants de reconnaître les limites du système phonémique de leur langue de départ (français) et de se familiariser au système phonémique de la langue d'arrivée (anglais) dans le processus enseignement-apprentissage de l'anglais.

---

<sup>9</sup>Linda Terrier est docteur à l'Université de Toulouse III Paul Sabatier. Il est spécialiste en Linguistique et Didactique de l'Anglais (2011).

<sup>10</sup> L'Institut Universitaire de Technologie (IUT) 'A' de l'Université Toulouse III.

En effet, c'est une méthode qui met l'accent sur le système instrumental afin d'amener les apprenants à corriger leur façon de prononcer les mots anglais en s'appuyant sur l'écoute des CDs et cassettes ou sur les expériences dans les laboratoires.

Etant conscient des influences françaises et latines qui constituent une matière à réflexion aux apprenants francophones durant le processus enseignement-apprentissage de l'anglais comme L2, Terrier pense que la phonologie occupe une place de choix dans le cours de langue anglaise au département des Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines pour pousser les étudiants francophones à développer la compétence de compréhension de l'oral. C'est pour cela qu'elle (op.cit. :35) décrit ce qui suit:

*La valeur sémantique de phénomènes phonologiques aussi réguliers que la réduction des mots grammaticaux ou l'accentuation des syllabes semble leur être inconnue. Ce constat personnel nous amène à interroger la place de la phonologie dans l'enseignement de l'anglais, en particulier dans son rapport à la compétence de compréhension de l'oral.*

En effet, si le cours de grammaire anglaise peut permettre aux apprenants d'avoir la maîtrise des structures grammaticales, le rôle de l'enseignement des sons anglais est de faciliter les apprenants de la zone francophone à vaincre les pesanteurs linguistiques pouvant servir d'obstacles lors de la communication active en anglais. C'est pour cela que Terrier mentionne que la didactique multimédia des langues pourrait apporter la résolution des phénomènes phonologiques constatés durant le processus enseignement-apprentissage de l'anglais.

*Notre hypothèse de travail est que les processus de didactisation du son pourraient alléger les charges cognitives intrinsèques et extrinsèques liées à la tâche de compréhension de l'oral et permettre ainsi aux étudiants d'améliorer leur niveau dans cette compétence (p.292).*

En effet, il s'agit d'une forme de didactisation qui est définie par la transposition didactique comme un document sonore ou vidéo authentique (le savoir de référence) en un savoir à enseigner visant à rendre clair la compréhension de l'enseignement des sons anglais dans l'univers mental des apprenants francophones.

Ici, les apprenants en situation d'apprentissage sont soumis aux exercices d'écoute, de mémorisation et de répétitions des sons anglais dans les laboratoires afin qu'ils se familiarisent avec ces sons et qu'ils aient une bonne compréhension lors d'une communication effective en anglais. Dans cette perspective, Linda Perrier (op.cit. :292) déclare ceci:

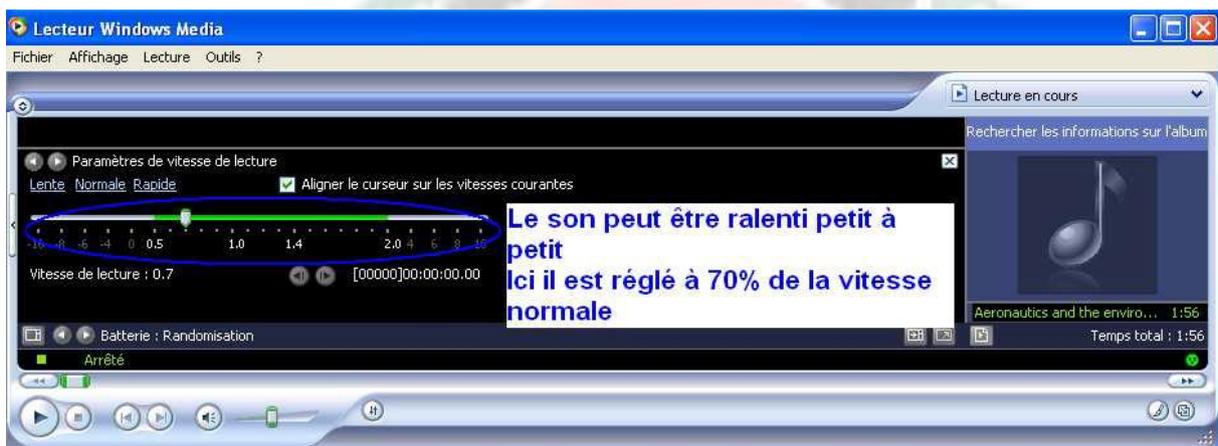
*C'est dans cette perspective que nous étudions une partie des techniques de traitement didactique du son. Nous avons choisi d'étudier les techniques de didactisation, ou « processus de didactisation du son qui, selon nous, pourraient permettre de dépasser les trois grandes limites constatées du mode d'écoute par défaut : la qualité du son, la navigation dans le son et la manière d'effectuer les pauses dans le document.*

Linda Terrier s'appuie sur quelques aspects techniques pour faciliter le processus de didactisation automatisée du son anglais à savoir: la qualité du son, de la navigation du son et de la manière d'effectuer les pauses durant le processus d'enseignement-apprentissage. Le dépassement tant souhaité par Linda Terrier de ces trois grandes limites constatées dans le traitement du son anglais se justifie à travers l'usage des appareils ou instruments d'écoute. C'est dans cette perspective que Linda Terrier (op.cit.: 100) déclare:

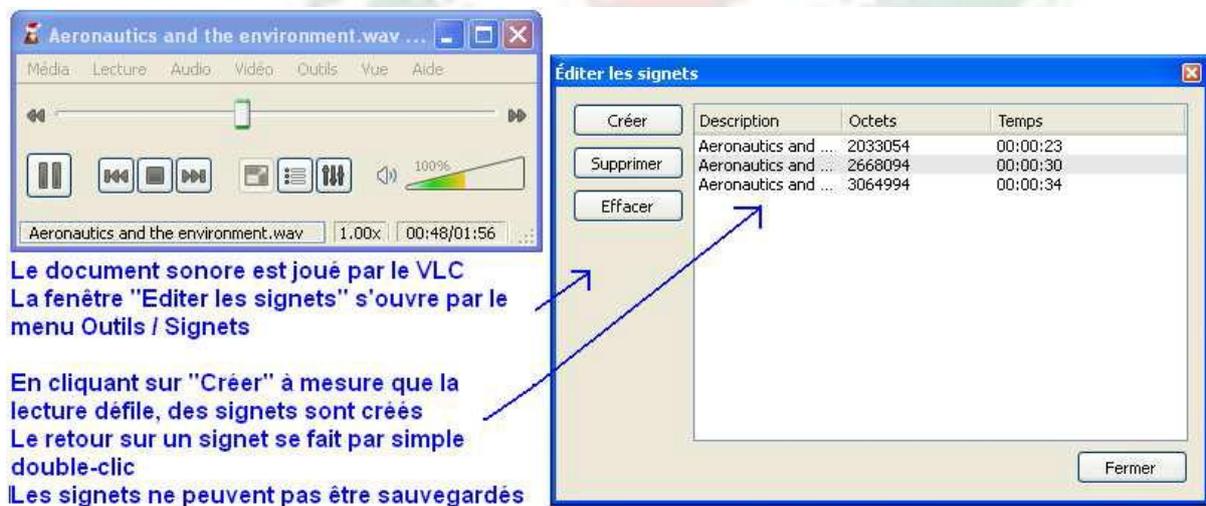
*A travers l'état des lieux de la question des outils disponibles pour l'écoute d'un document vidéo ou sonore, nous nous intéressons au lien entre l'évolution des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et l'utilisation qui en est faite pour l'enseignement / apprentissage de la compréhension de l'anglais oral. Nous décrivons comment ces technologies ont permis de passer d'une écoute en groupe classe à une écoute individuelle, puis abordons la transformation des laboratoires à bandes puis à cassettes en laboratoires multimédias de langue.*

Il est important de dire que l'intérêt du travail de recherche de Perrier est de procéder à la remédiation de la problématique de l'enseignement des sons anglais au moyen des Technologies de l'Information et de la Communication afin de familiariser les apprenants francophones à la pratique et la maîtrise de ces sons dans une communication effective. A cet effet, les instruments technologiques de l'information et de la communication ci-après illustrent le côté opérationnel de la méthode techno-didactique ou didactique de multimédia des langues:

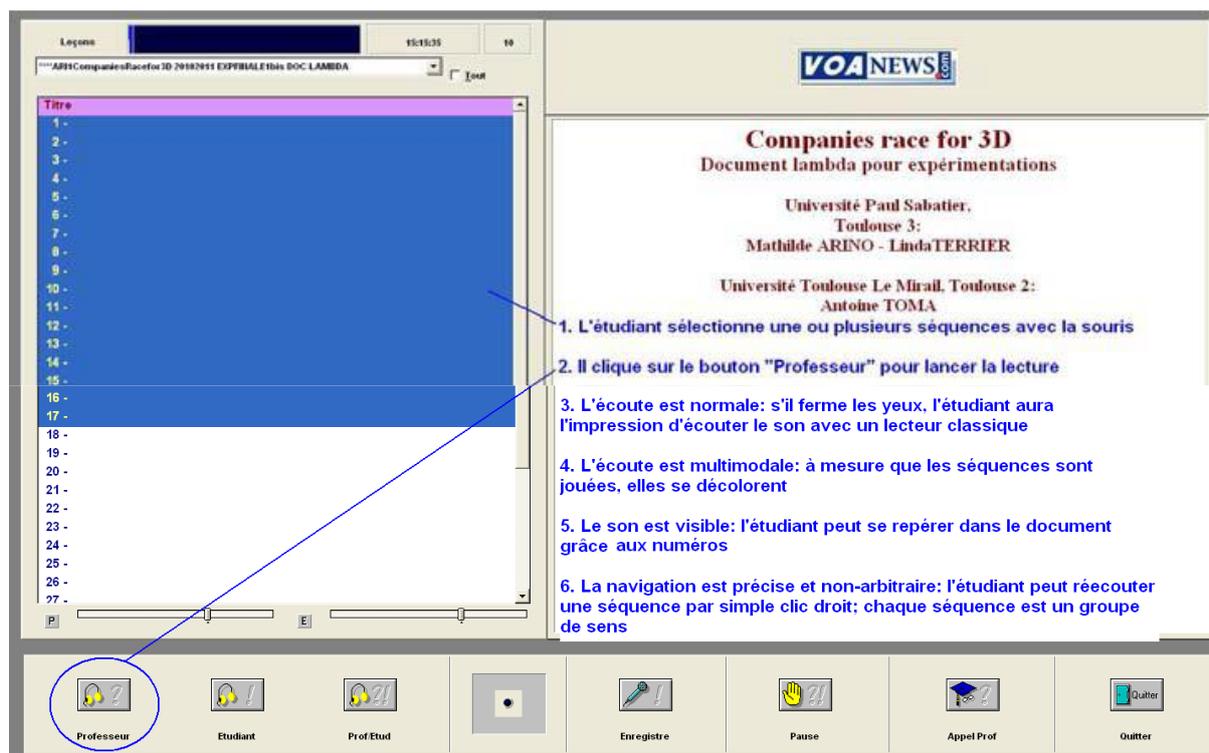
**Figure 1 : Fonctionnalité de ralentissement du son dans le Lecteur Windows Media. (p.304).**



**Figure 2 : Pose de signets dans le lecteur VLC. (p.311).**



**Figure 3 : Ecoute multimodale par le bouton « Professeur » dans l'interface LAVAC Etudiant (p.318).**



Ainsi, Linda Terrier pense que lorsqu'un didacticiel peut conduire l'apprenant à travers différentes étapes qui l'aideront à passer du son entendu au sens à comprendre, l'effort librement consenti, sera tel que la mémorisation de la forme orale des mots qui lui ont posé problème se fera au niveau le plus profond. La reproduction de ces mots en sera d'autant meilleure. Les fonctions réellement didactiques développées excluent dans un premier temps tout recours à la graphie. En d'autres termes, l'auteur est donc à la recherche de modes d'écoute qui permettraient de travailler le « contenu » et le « contenant » oral sans pour autant fournir au départ le texte écrit à la suite logicielle LAVAC (Laboratoire Audio-Visuel Actif-Comparatif) créée spécifiquement à cet effet (p.299).

### 3.3- La méthode de Ndongo Ibara

**Ndongo Ibara**<sup>11</sup>s'appuie sur *la méthode explicative* pour permettre aux enseignants et apprenants des pays francophones de se familiariser et de maîtriser l'enseignement des sons dans le cours d'anglais comme L2. Il faut noter que la définition de la méthode explicative ou la didactisation de la prononciation anglaise se focalise sur l'identification des sons qui posent problèmes, l'établissement de la relation lettre-son, la précision des caractéristiques phonétiques des sons anglais selon l'environnement et la distinction de ce qu'est prononçable de ce qui ne l'est pas dans un style didactique. Par conséquent, en s'appuyant sur le contenu notionnel de l'enseignement de la prononciation anglaise inscrit dans le programme d'anglais au Congo, Ndongo Ibara (2016 :413) écrit:

<sup>11</sup> Ndongo Ibara est Professeur titulaire au parcours Langues Vivantes étrangères (LVE). Il est spécialiste en linguistique de l'anglais et enseigne Phonétique et Phonologie (didactique de l'anglais) en Master EA et IA à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) : l'Université Marien NGOUABI (2018).

*In this connection, phonetic course on English sound patterns and prosody should be taught the same way grammar notions are taught to students. These courses make students aware of English language peculiarities regarding its sounds, stress, intonation, and grammar.*

Il est évident que l'étude des sons, mieux la prononciation est donc un enseignement qui est recommandé et exigé aux enseignants et aux apprenants d'en pratiquer dans le cours de la langue anglaise dans le cycle secondaire premier et deuxième degré. C'est ainsi qu'il pense qu'il est nécessaire qu'un certain nombre de stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation soient élaborés afin d'aider les apprenants francophones dans ces établissements secondaires. Le but de ces stratégies vise la démystification de l'enseignement des sons, de l'accent et de l'intonation dans le cours de langue anglaise au même titre que la grammaire, le vocabulaire, les fonctions langagières et l'étude des textes dans les salles de classes.

Par ailleurs, Ndongo Ibara pense que le manque de didactisation du cours de phonétique et phonologie anglaise à l'Université Marien Ngouabi et le manque d'expertise au sein de l'INRAP entraînent au rejet et à la non prise en considération de l'enseignement des sons anglais au secondaire. C'est dans cette perspective que Ndongo Ibara (op.cit :414) écrit ce qui suit:

*This long lasting English language practice in Congo is due to the fact that the teaching of English phonetics and phonology at the Teacher Training College is considered a "poor relation" or a neglected course in language teaching/learning. Teachers' trainers put forward the idea that phonetics is "devilish" or "hanging judge" so they do not want to face all the hassles of teaching this course.*

En effet, "la diabolisation" ou "le faux jugement" évoqué par Ndongo Ibara au sujet du cours de phonétique et phonologie à l'Ecole Normale Supérieure par les animateurs de ce cours renvoie à l'incapacité de ces derniers à didactiser ce « savoir savant » en « savoir à apprendre » à partir des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage en vue d'éliminer le caractère scientifique qui se repose sur la description des sons, la transcription phonétique, l'usage des Techniques de l'Information et de la Communication (TIC) dans les laboratoires. Ceci, en d'autres termes, souligne l'importance de la méthode explicative ou la didactisation dont le but final est de faciliter l'enseignement-apprentissage des sons anglais dans le système éducatif congolais qui est entièrement dominé par une forme d'acquisition aigüe de la langue française.

En outre, Ndongo Ibara pense que la méthode explicative ou la didactisation des sons anglais est pour lui une façon de donner vie, de valoriser et de vulgariser l'enseignement des sons anglais qui, bien qu'inscrit au programme officiel d'anglais, a du mal à être appliqué dans les établissements d'enseignement secondaire au Congo. Par ailleurs, le processus de la méthode explicative permet aux enseignants et apprenants des pays francophones de démystifier le système phonémique de la langue anglaise. C'est pour cette raison que Ndongo Ibara (idem) déclare:

*It appears that once this course is acquired by students, teachers will no longer be obliged to write whole lessons on the board, but they can dictate their course because students are already familiarized with English sound patterns.*

Au fait, l'enseignement des sons anglais va faciliter la tâche de l'enseignant et détendre l'atmosphère en classe parce que les apprenants auraient une base qui leur permettrait de suivre le cours sans toujours regarder le tableau pour recopier. Dans cette perspective, il est évident que le processus de la didactisation des sons anglais œuvre pour faciliter l'apprentissage du cours de langue anglaise au secondaire. C'est en outre une opération qui consiste à familiariser les enseignants et apprenants à la pratique de la langue anglaise dans les salles de classes ou en dehors du milieu scolaire. En effet, cette familiarisation se justifie à travers la dictée des cours d'anglais par des enseignants et les exposés ou interventions orales par les apprenants pendant les cours de langue anglaise dans les salles de classes au Congo.

En définitive, il est important de noter que le caractère explicatif de la *méthode explicative* de Ndongso Ibara<sup>12</sup> dans le processus enseignement-apprentissage de l'anglais se fonde sur l'explication des conditions de réalisation ou de non réalisation entre un son et ses différentes écritures à partir des éléments suivants: *la position, la syllabe, l'accent tonique, la catégorie grammaticale et l'emprunt*. Ainsi, les tableaux n°1 et n°2 illustrent les conditions de réalisation et de non réalisation entre la voyelle brève [æ] et la lettre « a » en anglais.

**Tableau N°1: Conditions de réalisation entre le son [æ] et la lettre « a »**

son	Lettre	Conditions de réalisation	Exemples
[æ]	a	syllabe	bad, cap, mat, cat, tag,
		accent tonique	atom, adage, happen,

La relation entre la voyelle courte [æ] et la lettre « a » est basée sur *la syllabe et l'accent tonique*. Autrement dit, il est possible de justifier la prononciation de la voyelle brève [æ] à travers la lettre « a » dans un mot monosyllabique ayant la structure (C) VC (bad, cap, mat, cat, tag, at...). Puis, cette réalisation est aussi possible lorsque la lettre « a » est placée dans une syllabe accentuée. Ceci est le cas des mots ayant plusieurs syllabes tels que (atom, adage, happen...).

**Tableau N°2: Conditions de non réalisation entre le son [æ] et la lettre « a »**

non	Lettres	Conditions de non réalisation	Exemples
[æ]	a	syllabe	Car, jar, far,
		emprunt	moustache, camouflage,
		position: « a » suivie de [s, f]	Caster, after
		accent tonique	academy, abashed, abase

Cependant, les conditions de non réalisation de la voyelle courte [æ] à partir de la lettre « a » s'explique à partir de *la position* dans le mot, *l'emprunt* et *l'accent tonique*. En d'autres termes, la relation [æ] et « a » n'est pas possible, premièrement, dans un mot monosyllabique lorsque la lettre « a » est suivie de la consonne [r] (Car, jar, far...). Deuxièmement, la lettre « a » ne peut être prononcée [æ] quand elle fait partie des mots venus d'une autre langue étrangère tels que (moustache, camouflage...). Ensuite, « a » n'est pas prononcée [æ] lorsque cette lettre est

<sup>12</sup> Ndongso Ibara (2019) : Cours de Phonétique et Phonologie en Master 1.EA (Enseignement Anglais) et IA (Inspectorat Anglais) au parcours Langues et Littératures à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) : Université Marien NGOUABI.

suivie des consonnes [s] et [f] où la lettre « a » est prononcée [a:] (caster, after...). Enfin, la prononciation du son [æ] à partir de « a » n'est pas possible quand cette lettre est placée dans une syllabe non accentuée (*academy, abashed, abase...*).

Toutes les démonstrations faites dans les tableaux et commentaires ci-dessus obéissent à un processus bien déterminé à l'image de la fiche pédagogique: **Pré requis, Présentation, Pratique, Production et Evaluation** afin de rendre claire les stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluations ; exercices d'applications en classes et à faire à la maison en fonction du niveau et l'âge des apprenants durant le processus enseignement-apprentissage de l'anglais dans les pays francophones.

#### 4- Discussion

Au regard de ce qui précède, il faut signaler que l'enseignement des sons anglais est une nécessité dans l'univers mental des enseignants et des apprenants des pays francophones dans le processus enseignement-apprentissage du cours de langue anglaise. A cet effet, la comparaison entre les méthodes de **Herry-Bénit, Linda Terrier et Ndongo Ibara** dans le cadre de l'enseignement des sons anglais au Congo révèle ce qui suit.

Il est important de rappeler que la méthode d'enseignement de Herry-Bénit se fonde sur la didactique de la phonétique anglaise en mettant l'accent sur l'enseignement des sons anglais dans les pays francophones. Cependant, c'est une méthode qui se limite aux règles de la transcription phonétique, de la description des sons anglais et de la répétition des symboles phonétiques par des apprenants. Car, tout ceci ne relève que de l'enseignement traditionnel de la phonétique anglaise ou de la phonétique scientifique. En d'autres termes, les limites de cette méthode d'enseignement se situent au niveau du manque de la transposition didactique dans le cours de phonétique et phonologie enseigné dans les instituts ou écoles de formation des formateurs des universités francophones. Les techniques citées ci-dessus ne permettent pas aux apprenants francophones de bien prononcer ou faire une bonne lecture à partir des mots anglais ayant les mêmes écritures mais des sons différents. A cet effet, didactiser la phonétique et phonologie veut dire ôter le caractère scientifique qui repose sur la description des sons et la transcription phonétique. C'est la raison pour laquelle, Raynal Rieunier (2005:109-110) déclare: « *La transposition didactique est une activité qui consiste à transformer le « savoir savant » au « savoir à enseigner* ». En effet, à travers la déclaration de Raynal Rieunier, il est possible de souligner que la phonétique et la phonologie qui représentent une image du savoir « savoir savant » peuvent être transposées didactiquement en prononciation anglaise qui est une forme de « savoir à enseigner » dans les établissements secondaires au Congo. Car l'intérêt de l'enseignement-apprentissage des sons n'est pas d'amener les apprenants du secondaire à savoir que le son consonne /b/ est sonore, labiale.

La méthode d'enseignement des sons de L2 de Linda Terrier présente quelques limites au niveau de l'enseignement des sons dans le processus enseignement-apprentissage du cours d'anglais dans les pays francophones. Il s'agit du manque des laboratoires d'enseignement des sons des L2, du manque d'enseignants qualifiés sur les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), et du désarroi des apprenants francophones ayant dépassés l'âge d'adolescence. A cet effet, l'expérience sur le terrain de l'enseignement-apprentissage de l'anglais, considéré comme L2, a toujours montré que les apprenants dont la capacité de rétention, de mémorisation et de répétition n'est plus efficace dans leur univers mental éprouvent des difficultés dans le processus d'apprentissage des sons anglais à travers un document vidéo ou sonore dans les laboratoires. C'est dans cette perspective que J.D.O'Connor (1998:1) affirme:

*It is well known that a child of ten years old or less can learn any language perfectly if it is brought up surrounded by that language, no matter where it was born or who its parents were. But after this age the ability to imitate perfectly becomes less, and we all know only too well that adults have great difficulty in mastering the pronunciation of foreign languages.*

L'affirmation d'O'Connor se fonde sur la différence entre un enfant et un adulte dans le processus enseignement-apprentissage de L2. Un apprenant moins âgé a toutes les chances possibles d'apprendre une langue étrangère peu importe le lieu d'apprentissage et la méthode utilisée par un enseignant en classe. Cependant, il se pose un problème au niveau d'un apprenant âgé parce que ses capacités mentales sont réduites. Ce qui fait qu'un apprenant moins âgé arrive à mémoriser, imiter et reproduire parfaitement les sons d'une langue étrangère. A cet effet, la méthode techno-didactique a moins de chance de façonner un apprenant plus âgé dans l'apprentissage de L2 parce que le fait de bien écouter et de bien reproduire ne permettra pas à cet apprenant de savoir pourquoi les lettres « ea » sont prononcées [i:] dans le mot anglais « lead » (parce que c'est un verbe) et « ea » prononcées [e] dans le mot « lead » (parce que c'est un nom) au cours d'une lecture. C'est ainsi qu'en voulant édifier les enseignants et apprenants des pays francophones au sujet de l'enseignement-apprentissage de l'anglais, Mark Hancock (2003:10) précise:

*In writing, words are made of letters. In speech, words are made of sounds. Letters are not always the same as sounds. For example, the words **key** and **car** begin with the same sound, but the letters are different. We can see this clearly if we read the two words in phonemic symbols: /k i: /, /k a: /.*

L'exhortation de Mark Hancock révèle qu'il y'a un écart entre ce qu'on entend et ce qu'on lit ou on écrit. Ce qu'on entend se rapporte au son alors que ce qu'on lit ou écrit a trait à la lettre. Etant donné que ces deux piliers de la langue sont diamétralement opposés, la méthode techno-didactique doit connaître un dépassement didactique afin d'associer l'usage des machine à la mise en place des règles phonologiques. Ceci pour permettre aux apprenants francophones vivant dans les pays industrialisés d'achever leur processus d'apprentissage avec succès; c'est-à-dire qu'ils soient capables d'écouter, de parler, de lire et d'écrire en anglais.

Enfin, la méthode d'enseignement de **Ndongo Ibara** fait partie de notre choix dans le cadre de l'enseignement des sons dans le cours de langue anglaise dans les pays francophones. Elle met l'accent sur la transposition didactique du cours de la phonétique et phonologie enseigné à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de l'Université Marien Ngouabi au Congo. En d'autres termes, la méthode explicative œuvre pour ôter le côté purement scientifique de Linda Terrier et de Herry-Bénit pour permettre aux enseignants et apprenants des pays francophones à maîtriser le système phonémique de l'anglais via l'explication de la relation lettre-son. Par ailleurs, ce point de vue est aussi validé par Yule (1985 :33) en ces termes :

*The sounds of spoken English do not match up, a lot of the time, with letters of written English. If we cannot use the letters of the alphabet in a consistent way to represent the sounds we make, how do we go about describing the sounds of a language like English?*

L'interrogation de Yule montre que la description ne mérite pas d'être comptée comme un élément de base pour l'enseignement des sons anglais parce qu'il y'a un grand écart entre ce qui est prononcé et ce qui est écrit dans la chaîne parlée de la langue anglaise. Au fait, il pense que le premier travail à faire dans l'enseignement des sons anglais est d'expliquer le lien entre lettre-son avant d'aborder d'autres aspects qui concourent à simplifier l'apprentissage de l'enseignement des sons aux apprenants ayant bénéficiés de l'enseignement de la langue

française depuis le bas âge. Enfin, c'est à partir de cet enseignement que l'apprenant est informé qu'il existe quarante-quatre (44) consonnes, douze (12) voyelles simples anglaises parmi lesquelles sept (7) courtes et cinq (5) longues au lieu de penser à cinq (5) lettres renvoyant à l'écriture des voyelles. A titre d'exemple, le son vocalique [i:] peut être écrit à travers les lettres «ea», «ee», «i», etc. dans les mots anglais suivants: **teacher**, **meeting**, **police**... En outre, l'évaluation constitue aussi un autre avantage pour la méthode d'enseignement des sons anglais de Ndongo Ibara.

## Conclusion

Cet article s'est intéressé à la didactique de l'anglais avec un accent mis sur l'enseignement-apprentissage des sons anglais au Congo-Brazzaville. Nous avons noté qu'actuellement la langue anglaise est enseignée et évaluée à l'image d'une discipline comme les mathématiques et bien d'autres en se basant essentiellement sur l'écrit pendant que les aspects liés à la communication orale sont presque mis à l'écart. A cet effet, nous avons pensé qu'il est nécessaire d'enseigner les sons anglais aux apprenants francophones pour leur permettre de distinguer les sons anglais de leurs écritures et ensuite de booster la communication orale en anglais. Pour se faire, trois méthodes d'enseignement en l'occurrence celles de Herry-Bénil, Linda Terrier et Ndongo Ibara ont servi comme prototypes. Pendant que Herry-Bénil met l'accent sur la description, la transcription et la répétition d'un côté, Linda Terrier parle de l'usage des TIC dans les laboratoires scientifiques de l'autre côté pour enseigner les sons anglais, Ndongo Ibara se fonde sur la transposition didactique pour expliquer la similitude et la dissimilitude entre les sons anglais et leurs écritures. C'est pour cela que cette méthode a été choisie comme modèle pour enseigner et évaluer les sons anglais au Congo. Cette méthode permet de montrer que les sons anglais peuvent être enseignés et évalués au même titre que la grammaire anglaise. Enfin, la maîtrise de ces sons est un atout majeur pour la communication effective en anglais.

## Références bibliographiques

**Carmen Robert (2010):** *Spoken English: Flourish your language*, India: Abhishek Publications.

**Cripwell Kenneth R. (1974):** *L'Anglais en Afrique : Guide pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère*. Les Presses de l'Unesco, Paris.

**Fraser H. (2000):** *Coordinating improvements in pronunciation teaching for adult learners English as a second language*, Department of Education Training and Youth Affairs, Canberra.

**Hancock, Mark (2003):** *English Pronunciation in Use*, Cambridge: Cambridge University Press.

**Herry-Bénil, Nadine (2011):** *Didactique de la phonétique anglaise*. Rennes: PUR.

Ndongo-Ibara, Yvon-Pierre (2015b) Framing English sound-letter parallelism teaching. In *Revue Francophone Liens*, Nouvelles séries, no.20, p.37-47.

**Ndongo Ibara, Yvon-Pierre (2016):** "An Empirical Review of English Language Teaching in Congo" in *English Language Teaching*. Vol. 4, n°4 December 2016, pp 400-414.

**Raynal F. & Rieunier A. (2005):** *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*, 5<sup>e</sup> éd., Paris, ESF.

**Roach, Peter (2009):** *English Phonetics and Phonology: Practical course nbq* (4th edition), Cambridge: Cambridge University Press.

**MAWETE, Samuel (2015) :** « *Quels contenus et quels types des savoirs pour l'école africaine aujourd'hui ?* »

[https://www.cesbc.org/education/quels\\_contenus\\_et\\_types\\_de\\_savoir\\_pour\\_l\\_ecole\\_africaine.htm](https://www.cesbc.org/education/quels_contenus_et_types_de_savoir_pour_l_ecole_africaine.htm), p.11

**Terrier Linda (2011):** *Méthodologie linguistique pour l'évolution des restitutions et analyse expérimentale des processus de didactisation de son.* (Doctorat de l'Université de Toulouse)

**Vincet-Durroux, L. et Poussard, C. (2008) :** L'écrit et la compréhension de l'oral. *La Clé des Langues* [en ligne]. [http://cle.enslyon.fr/02560853/0/fiche\\_\\_page\\_libre/09/01/2015](http://cle.enslyon.fr/02560853/0/fiche__page_libre/09/01/2015).

**Yoshida Marla Tritch (2013):** *Understanding and Teaching the Pronunciation of English*, [en ligne]. <http://teachingpronunciation.weebly.com/> /17/07/2017.

**Yule, Georges (1985):** *The study of language: an introduction*, Cambridge: Cambridge University.



## **Le jeu de rôle : une alternative fiable pour le développement de la compétence de communication orale en contexte d'apprentissage des langues étrangères.**

Dr Charles Antoine DJOKOUEHI, UFR de Littératures, de Langues et de Civilisations (LLC), Département d'Études Germaniques de l'Université Félix Houphouët Boigny d'Abidjan Cocody.

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

### **Résumé**

Les résultats d'une étude que nous avons conduite auprès de 110 élèves et de 31 enseignants de 16 établissements publics et privés ont révélé que 83% des apprenants interrogés avouent leur incapacité totale ou relative de s'exprimer en allemand, ce que confirment 71% des enseignants enquêtés. Nous avons recherché les causes de cette défaillance dans les pratiques pédagogiques en vigueur, notamment dans l'approche par les compétences (APC) qui soutient les enseignements depuis 2002. De l'observation de la mise en œuvre de cette approche il ressort que le contexte des langues étrangères ne lui est pas favorable. En tant qu'approche actionnelle, l'APC se réalise dans des situations de vie quotidienne. Or en contexte de langue étrangère, il est quasiment impossible de trouver des interlocuteurs qui puissent servir de partenaires d'apprentissage aux apprenants. Pour pallier cette défaillance, la didactique des langues propose le jeu de rôle.

Cette étude a donc pour but d'examiner les enjeux pédagogiques de cette didactisation et proposer des axes possibles pour une meilleure prise en compte de la communication orale dans l'APC.

**Mots-clés** : Jeu de rôle – alternative fiable – développement de la compétence de communication orale – contexte d'apprentissage des langues étrangères.

### **Abstract**

The results of a study that I conducted towards 110 pupils and 31 teachers in 16 public and private schools in Cote d'Ivoire revealed that 83% learner respondents acknowledged their total or relative inability to communicate orally in German, which is confirmed by 71% of teacher respondents. We looked for the causes of such weaknesses in current teaching practices, namely with regard to Competency Based Approach which has undergirded teaching since 2002. Observations from the implementation of this approach reveal that it does not match with the context of foreign language learning. As an action-based approach, the CBA is implemented through daily life situations. However, in a foreign language context, it is almost impossible to find native speaker interlocutors likely to serve as learning partners to the learners. To remedy this lack, language didactics proposes roleplay.

This study, therefore, aims to examine the pedagogical challenges of this didacticization and propose possible trends for a better consideration of oral communication in CBA.

**Key words**: Roleplay - reliable alternative – oral communication development – learning context of foreign languages.

## **Introduction**

Après avoir constaté de façon empirique que les apprenants de Côte d'Ivoire ne communiquent pas verbalement en allemand, nous avons conduit une étude auprès de 31 enseignants et de 110 élèves du second cycle de l'enseignement secondaire sur les aptitudes des derniers nommés à converser à l'oral dans cette langue. Les résultats de cette étude révèlent que 83% des apprenants avouent leur incapacité totale ou relative de s'exprimer, et 71% des enseignants estiment leurs élèves incapables de défendre des points de vue en situation familière de conversation dans cette langue.

En effet, les chances de rencontrer des interlocuteurs qui soient des champs d'exécution de projets portant sur des conversations en allemand sont très infimes. En définitive, les cours d'allemand soutenus par l'APC ne sont pas ouverts sur l'extérieur et ne mettent pas les apprenants en situation de communication réelle ou simulée. En conséquence, la compétence de communication orale, qui devrait pourtant être la porte d'entrée de l'apprentissage de la langue vivante qu'est l'allemand, est négligée, et le cours se réduit à l'exécution de tâches écrites. Comme alternative pour donner plus de chance au développement de la communication orale, la didactique des langues propose le jeu de rôle.

La présente étude a donc pour but d'examiner les enjeux pédagogiques de cette nouvelle didactisation et faire des propositions pour une meilleure prise en compte de la communication orale dans l'APC.

L'étude commencera par une revue de littérature sur les approches relatives à l'enseignement de la compétence de communication orale. Ensuite la pédagogie par le jeu de rôle (PPJR) sera examinée. Enfin, une démarche didactique et pédagogique pour la mise en œuvre de cette approche sera proposée.

### **1. Approches relatives à l'enseignement de la compétence de communication orale**

#### **1.1.L'approche interactionniste et praxéologique**

Pour une acquisition réussie de la compétence de communication orale dans les langues étrangères, Jörg Roche (2013) recommande des stratégies et techniques fondamentales. Il présente la diction et l'intonation comme le passage obligé de l'expression orale et demande que toute occasion d'échange avec tout interlocuteur dans la langue-cible (Roche, 2013 : 241) soit mise à profit. Pour cet auteur, l'acquisition réussie d'une langue se fait manifeste à travers la prosodie. Celle-ci s'installe par la voie de l'imitation de ses interlocuteurs, dit-il. En plus de mettre l'accent sur la phonétique, cet auteur lie également le succès du développement des compétences orales aux interactions.

Comme Roche, d'autres auteurs inscrivent le succès de l'apprentissage des langues et des compétences de communication orale dans une perspective interactionniste orale et praxéologique, c'est-à-dire d'échanges verbaux en situation. Ce sont des écrits qui suggèrent la pratique de la langue comme voie d'acquisition de la compétence de communication orale. Cette pratique est soit libre, soit guidée. De ces auteurs font partie Schegloff et al. (1977) qui suggèrent la voie de la pratique de la langue pour surmonter les blocages discursifs, Simona Pekarek Doehler (2006) avec son approche praxéologique et interactionniste et Elvis Lamsé Bédi (2006) avec sa vision communautaire de l'acquisition de la langue. Nous avons également convoqué Robert Kleinschroth (2012) pour son approche personnalisée, pratique et proactive de l'apprentissage.

Pour Pekarek-Doehler (2006), en effet, l'interaction sociale n'est certes pas la seule manière d'acquérir la langue, mais par elle les processus cognitifs – et avec eux l'acquisition d'une langue – sont médiatisés par la pratique sociale, dont typiquement l'interaction verbale.

Elle est soutenue dans cette approche par Lasme Elvis Bédi (2006) pour qui l'acquisition de la compétence de communication orale dans les pays géographiquement distants de l'espace germanophone passe par la création d'espaces de rencontres conviviales et linguistiques. En effet, dit-il, pour permettre aux apprenants d'ALE d'Afrique francophone – et donc de Côte d'Ivoire également – d'acquérir la compétence de communication orale dans cette langue, la mise en place d'espaces d'interaction verbale et de communication entre locuteurs et apprenants de la L2 s'impose. Il propose précisément la création d'espaces pour germanisants dans les pays francophones d'Afrique afin de permettre aux apprenants, qui n'ont pas les moyens de se rendre dans les pays où la langue-cible est utilisée quotidiennement comme moyen de communication, d'avoir un contact direct avec celle-ci (Bédi, 2006 : 269). Par son approche, Elvis Lasme Bédi est l'auteur qui s'intéresse véritablement à l'utilisation de la langue allemande en situation de communication orale en Afrique francophone et, par analogie, en Côte d'Ivoire.

La vision de Bédi (2006) rejoint la vision praxéologique de Simona Pekarek-Doehler de l'acquisition des langues. Pour cette auteure, en effet, l'acquisition d'une langue n'est plus définie comme un processus purement intra-psychologique, cognitif, enfermé dans le cerveau de l'apprenant, mais elle est ancrée et configurée dans et à travers la participation de l'apprenant aux pratiques sociales (Mondada & Pekarek-Doehler, 2004 ; Mori, 2004 in Pekarek-Doehler, 2006 : 7).

Selon cette vision, la langue s'acquiert à travers l'activité pratique ou de parole. Comme le dit Robert Kleinschroth (2012) :

Sprechen ist zugleich Weg und Ziel (...). Wer das Ziel „Sprechen“ erreichen will, muss den Weg „Sprechen“ gehen (...). Der größte Fehler wäre, sich der schweigenden Mehrheit des Unterrichteten anzuschließen und seine Sprechzeit den aktiven Sprachenlernern zu überlassen (Kleinschroth, 2012: 240-241).

Pour que l'enseignement-apprentissage de la CCO des langues étrangères soit développée avec succès, l'enseignant doit aider l'apprenant à réunir les qualités suivantes :

- l'indépendance, qui indique qu'on ne peut compter que sur ses propres ressources internes,
- l'autonomie qui consiste à faire des choix délibérés et à prendre des initiatives,
- la responsabilité, qui résulte de l'exercice du libre arbitre lors des choix.<sup>13</sup>

En résumé, pour parler une langue, l'apprenant doit avoir des interlocuteurs (Kleinschroth, 2012 ; Bédi, 2006, Mondada & Pekarek-Doehler, 2004). Or en Côte d'Ivoire, il est difficile d'en trouver partout avec lesquels l'on puisse parler l'allemand à cause des clichés et préjugés dont l'on entoure cette langue : l'on estime par exemple que l'allemand n'est pas bon à entendre ou que les mots allemands sont difficiles à prononcer (Djokouéhi, 2014). Pour ces raisons, de nombreuses personnes n'aiment pas le parler, bien qu'elles l'aient appris ou étudié.

La pratique de la langue se déroule dans un contexte social, collectif et interactif. L'acquisition de la langue dans le contexte social n'exclut pas l'utilisation par l'apprenant d'un langage qui prenne sa source dans la culture linguistique de l'espace où elle est acquise. Elle se fait par ailleurs par un processus de cognition active : émission séquentielle d'énoncés incorrects soit au plan syntaxique, soit au plan sémantique, que les partenaires à la conversation réparent

---

<sup>13</sup>Évolution des approches et méthodologies en DLE depuis un demi-siècle (n. d.). Op. cit.

(hétéro-réparation) jusqu'à ce que l'énoncé soit constitué. Les séquences naissent d'hésitations et de faux départs (commencement d'une partie de l'énoncé suivi de blocage pour défaut de mots nécessaires à la meilleure expression de la pensée) (Schegloff et al., 1977 in Pekarek Doehler, 2006 : 5). Les hésitations et les blocages sont les indices manifestes du centrage du locuteur sur une forme syntaxique recherchée et sur un obstacle de communication.

La langue n'est donc pas, selon la conception praxéologique, une production individuelle acquise à partir d'un fond de compétences que l'on s'approprie une fois pour toutes, mais elle constitue une coactivité qui est un agir avec les autres (Puren, 2004 : 11). Or prendre en compte l'altérité implique que l'on inscrive l'apprentissage dans une perspective interculturelle.

### **1.2.L'approche interculturelle et différentielle**

Les écrits inscrivant l'apprentissage des langues dans une logique interculturelle sont abondants. Ceux-ci mettent l'accent sur les rapports entre les cultures dans la perspective de l'acquisition des langues étrangères, ou l'influence d'éléments constitutifs de la culture sur le processus d'acquisition de ces langues. Bernard Dufeu (1995), par exemple, invite à une approche d'acquisition de la langue cible qui n'ignore pas l'environnement originel de l'apprenant. Liane Paradies et Hans Jürgen Linser (2001) prônent, quant à eux, la différenciation.

Le processus d'enseignement-apprentissage des langues, pour porter du fruit, s'appuie donc sur les savoirs originels des apprenants. Or ces savoirs prennent leur source dans l'expérience de vie quotidienne. La compréhension que les apprenants développent est dès lors forcément influencée par leur culture. L'enseignement-apprentissage de la compétence de compréhension d'une langue étrangère est donc une forme de développement de la compétence interculturelle ou une éducation à l'interculturalité.

Cette éducation recommande que l'enseignement-apprentissage des langues étrangères se fasse, dans les contextes où les cultures de référence des apprenants sont multiples, sur la base de la différenciation, afin de donner la chance à chacun d'apprendre selon ses possibilités. C'est du moins la solution que Liane Paradies et Hans Jürgen Linser (2001) proposent. Selon eux, la différenciation suppose discernement, graduation, classification, structuration et uniformisation de formes différentes au départ.

L'approche différentielle a pour avantage d'aider l'apprenant à se trouver une voie personnelle d'appropriation de la langue, à se guider, et à l'enseignant de l'accompagner de telle sorte qu'il atteigne ses objectifs d'apprentissage proportionnellement à ses possibilités, avec des stratégies taillées sur mesure. C'est ainsi, selon ces auteurs, que les enseignants donneront à tous les apprenants les mêmes chances d'apprendre de façon autonome (Linser & Paradies, 2001 : 8).

Pour que la pédagogie par le jeu de rôle soit une alternative crédible, il faut qu'elle permette de corriger les insuffisances des approches pédagogiques en vigueur. Quels en sont les caractéristiques et atouts ?

#### **2. La pédagogie par le jeu de rôle (PPJR)**

En tant qu'approche pédagogique, la pédagogie par le jeu de rôle (PPJR) a des caractéristiques propres et présente de nombreux avantages.

##### **2.1.Caractéristiques de la P.P.J.R**

Pour définir le jeu de rôle dans sa dimension pédagogique, nous nous appuyerons sur la définition du « jeu » telle que donnée par Nicole De Grandmont (2007). Elle le présente en effet comme

[...] un acte total faisant appel à tout l'être, une action libre qui ne peut être commandée, une activité incertaine, dépendante de la fantaisie du joueur, une activité spontanée, sans règles préétablies, une activité qui fait appel à la motivation intrinsèque (De Grandmont, 2007 : non paginé)

A la différence de Grandmont, cependant, nous nous représentons le jeu de rôle dans un processus d'enseignement-apprentissage orienté selon des consignes données par un enseignant. Dans une telle perspective, le jeu de rôle est commandé. Cela n'empêche cependant pas que le génie créateur des apprenants soit mis à contribution pour que les simulations soient plus proches de véritables situations de communication.

La PPJR est une approche éclectique qui utilise le noyau dur méthodologique (Puren, 2002 : 5), c'est-à-dire des méthodes active, directe et audio-orale, mais également les méthodes communicatives dans leur approche socioconstructiviste (Jean Piaget) ou praxéologique (cf. Pekarek Doehler, 2006). Elle n'est rien d'autre que « l'application d'une philosophie de vivre qui autorise l'individu à apprendre par tous les moyens possibles » (De Grandmont, 2007 : non paginé).

Avec elle, une séance de classe axée sur l'acquisition de la CCO est une séance dont le déroulement suit non seulement l'ordre des phases didactiques, mais également celui des niveaux taxonomiques de Bloom. La différence réside cependant dans la forme du travail. Chaque habileté est construite au moyen d'interactions verbales entre l'enseignant et les apprenants et entre apprenants et apprenants.

L'enseignement-apprentissage soutenu par la PPJR n'a pas un contenu différent de celui voulu par les programmes éducatifs et est soutenu par la théorie cognitiviste-socioconstructiviste qui présente l'acquisition de la langue étrangère comme un construit et comme le résultat d'un processus d'apprentissage. Sa seule particularité réside dans le fait qu'elle vise à développer chez les apprenants, non pas toutes les compétences, mais une seule : la compétence de communication orale qui, cependant, est plurielle parce qu'elle en englobe plusieurs. Pour le second cycle par exemple, l'enseignement-apprentissage de l'ALE vise quatre compétences<sup>14</sup>. De la même manière, l'enseignement-apprentissage de l'ALE soutenu par la PPJR vise à enseigner aux apprenants à communiquer à l'oral dans des situations où :

- des personnes d'origines culturelles différentes se rencontrent et échangent, ou dans lesquelles des personnes qui ne sont pas forcément d'origines culturelles différentes aient une telle rencontre comme objet de discussion ;
- des interlocuteurs ont les relations interhumaines comme sujet de discussion, ou dans lesquelles les apprenants se retrouvent comme acteurs ;
- il est question de prendre des dispositions pour entretenir ou maintenir sa santé, ou dans lesquelles les apprenants soient impliqués dans des débats sur la problématique du maintien de la santé ;
- la vie en communauté est au centre des discussions, ou dans lesquelles les apprenants mettent en exergue leurs compétences de vie en communauté là où ils vivent.

---

<sup>14</sup> Les quatre compétences visées par l'enseignement-apprentissage de l'Allemand au second cycle sont : 1- Traiter une situation se rapportant à une rencontre entre personnes de cultures différentes ; 2- Traiter une situation relative aux relations interhumaines ; 3- Traiter une situation relative au maintien de la santé ; 4- Traiter une situation relative à la vie en communauté. In : Le programme éducatif de seconde. URL : [www.dpfc.org.ci](http://www.dpfc.org.ci)

Cet enseignement-apprentissage se déroule essentiellement à l'oral. Cela n'exclut cependant pas que l'enseignant visualise des outils linguistiques et que les apprenants prennent des notes aussi bien pendant l'écoute qu'à la fin d'une séance de classe. Par contre, les modèles d'expression sont oraux. C'est aux apprenants que revient le soin de trouver les stratégies de leur pérennisation, étant donné que très peu de choses sont notées au tableau.

Avec la pédagogie par le jeu de rôle, l'utilisation des TICE comme outils didactiques n'est, bien entendu, pas interdite. Si l'effectif de la classe n'est pas pléthorique, il n'y a pas de crainte d'une utilisation inappropriée de ces outils. Nous suggérons d'ailleurs que les règles d'utilisation du téléphone soient fixées. Ainsi le risque de détournement de l'attention des apprenants, dû au caractère attractif de l'approche et à l'affection des apprenants pour le ludique, sera minimisé.

En plus, les productions des apprenants ne sont qu'orales et vont des connaissances (déclaratives et procédurales) au traitement complexe de situations sous forme d'interaction verbale en passant par la compréhension et les applications. Celles-ci ne se font qu'avec des exercices oraux et utilisent comme outils linguistiques les connaissances acquises sur et en dehors des thèmes étudiés et des situations de communication de référence.

## 2.2. Les avantages de la PPJR

La pédagogie par le Jeu de Rôle (PPJR) est une approche communicative et éclectique qui prône un apprentissage efficace par l'action ludique, par laquelle l'apprenant puisse acquérir une compétence plurilingue et interculturelle et qui contribue à la formation intégrale de l'élève.

### 2.2.1. La PPJR : une approche éclectique

Selon notre conception de la Pédagogie par le Jeu et le Jeu de Rôle, elle est une approche pédagogique. Or qui parle d'approche parle d'association de méthodes. En effet, la PPJR se range parmi les méthodologies communicatives et relève de l'éclectisme méthodologique. Or, comme le dit Christian Puren (2001b), l'éclectisme est le refus des systèmes clos et limités. Il fait plutôt la promotion de la diversification méthodologique maximale, du pragmatisme et de la prise en compte des situations d'apprentissage. Cependant il ne s'agit pas d'« enseigner un peu de tout, un peu de toutes les façons, un peu tout le temps, à un peu tous les élèves » ou « de faire du n'importe quoi » (Puren, 2001b : 10).

La compétence de communication orale (CCO) étant complexe, il convient d'y chercher une solution qui tienne compte de cette complexité. En effet, la CCO allie compréhension orale, production ou expression orale, compétence socioculturelle ou stratégique, compétence sociolinguistique, compétence psycholinguistique, compétence pragmatique et compétence sémiotique (Spielmann, 2013 : non paginé). Or toutes ces compétences ne se développent pas de manière dissociée ; elles sont systémiques, c'est-à-dire imbriquées les unes dans les autres. Pour en faciliter l'acquisition, il faut appliquer à l'apprentissage le principe de la progression cohérente. Ce principe veut que l'apprentissage se fasse dans un ordre qui va du simple au complexe, du général au particulier et du connu vers l'inconnu.

Par la PPJR, l'enseignant fait acquérir des stratégies d'interaction (cf. Bailly et Cohen, n. d. : non paginé) orale. A ce titre, elle se veut être une approche communicative axée sur l'interaction verbale. Elle met le contexte de communication en valeur. Avec elle, les besoins en communication des apprenants déterminent le contenu des séances et elle prend en compte les situations de référence (cf. Puren, 2011) de ceux-ci. Cette approche pédagogique permet en outre aux apprenants d'acquérir d'abord un allemand authentique en phase transitoire, mais qui, corrigé au fil de l'apprentissage, se bonifie pour se transformer en performance. Car « [...] si

la performance en L2 est variable, cela est dû soit à des modifications de connaissances, soit aux procédés de contrôle et de traitement du sujet producteur-apprenant » (Matthey et Véronique, 2004 : 4).

### 2.2.2. La PPJR : un apprentissage par l'activité ludique

La PPJR prend appui sur l'affirmation de Robert Kleinschroth (2012) (voir p. 3), pour faire développer la CCO par des jeux de rôle et la simulation de situations de communication orale diverses avec toutes sortes de personnes. Cela vise à former les apprenants à tenir compte, en situation de conversation, de la qualité et de la psychologie de leurs interlocuteurs. Nous nommons cette approche la " Pédagogie par le Jeu de Rôle" (PPJR) parce que les situations sont simulées et font jouer aux apprenants des rôles précis selon leur nature.

En tant qu'approche pédagogique, le jeu de rôle, tout comme un simple jeu, présente de nombreux avantages :

- il permet, outre le réemploi de formes déjà vues, de laisser libre cours à la créativité des apprenants et d'instaurer un climat détendu dans la classe<sup>15</sup> ;
- il évite la passivité de l'apprenant et rend la pédagogie active ;
- Il facilite la mémorisation et l'intégration des structures et du lexique ;
- l'élève a le sentiment de prendre part à son apprentissage, car il est encouragé à s'exprimer<sup>16</sup> ;
- l'apprenant y prend plaisir parce que le jeu « est source de plaisir, débloque souvent l'enfant quand il s'agit de prendre la parole dans une langue qu'il ne connaît pas très bien » (Sentuc, 2002 : 22),
- le jeu renforce la concentration de l'apprenant parce qu'il le rend attentif,
- le jeu dédramatise l'échec,
- il permet aux apprenants les plus réservés de participer de manière active au processus d'enseignement-apprentissage, de se préoccuper moins de la justesse de l'expression que de la prise de parole et de la communication à proprement parler (Sentuc, 2002 : 22),
- avec le jeu de rôle, l'on peut travailler de manière spécifique sur chaque champ de compétence.

### 2.2.3. Acquisition de la compétence interculturelle et plurilingue

Par la simulation de situations de communication, l'apprenant apprend à communiquer dans des situations diverses, et ce sous forme de jeu de rôle. Ainsi, si l'objectif de l'apprentissage est, par exemple, d'interagir dans une situation de rencontre interculturelle, l'apprenant apprendra à développer une compétence interculturelle. La compétence interculturelle lui permettra alors d'apprendre à comprendre l'altérité et à établir des liens cognitifs et affectifs entre ses acquis du jeu et toute nouvelle expérience de l'altérité (Beacco et al., 2010 : 19).

Les jeux donnent par cela même l'occasion à l'apprenant d'inventer sa propre expression. Cette expression peut prendre appui sur la langue première de l'apprenant à laquelle celui-ci peut emprunter des signes langagiers (gestuels, syntaxiques, lexicaux, onomatopées). Heinrich Schiffer (1993) ne dit-il pas, en effet, que „Heute gilt die kommunikativ-pragmatisch orientierte Methode, die trotz vorherrschender Einsprachigkeit die Muttersprache in bestimmten Fällen zulässt [...]“? (Schiffer, 1993: 11).

---

<sup>15</sup>Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien. Op. cit.

<sup>16</sup>Idem.

Le fait d'inventer la langue confèrera à l'apprenant, en plus de la compétence interculturelle, une compétence plurilingue. La compétence plurilingue et interculturelle est définie comme l'aptitude à mobiliser un répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou pour interagir avec l'altérité. Cette langue inventée ne vise qu'un seul objectif : lever les blocages discursifs. Par blocages il faut entendre, ce qui empêche la fluidité de l'expression orale. Les blocages sont les empêchements à la production ou à la fluidité d'un discours ou les causes de ces empêchements ou de cette fluidité.

Un apprenant est par définition une personne en quête de savoirs, de savoir-faire et de savoir être et celui de langue, une personne qui cherche à communiquer dans diverses situations de communication en utilisant la langue apprise comme médium (cf. Korkut, 2004 ; Cuq, 2005 ; Conseil de l'Europe, 2005 ; Onursal, 2011). Au cours du processus d'acquisition de la langue, les performances de l'apprenant sont évaluées et sanctionnées par des satisfécits ou des sanctions décernés par l'enseignant. Or en jouant, on se libère de toute peur, parce qu'il n'y a pas de risque de sanction, et de toute honte. En effet, l'expression inventée n'est pas corrigée immédiatement. S'il y a correction, elle vient plutôt sous forme de guidage, donc douce. En attendant, l'apprenant a le droit de dire ce qu'il pense et de penser ce qu'il dit.<sup>17</sup> Parce que :

Die Fähigkeit zur selbständigen Kommunikation ist wichtiger als die korrekte Reproduktion von Sprachmaterial. Konkret: Ein Gedicht zu rezitieren ist eine schöne Sache, aber es ist wichtiger, dass ein Schüler ein Gespräch führen [...] kann (Schiffer, 1993: 10).

De toutes les façons il est pratiquement impossible, dans un contexte plurilingue, d'envisager un discours dans une langue – qu'elle soit L1 ou L2 – qui ne soit influencé ou qui se tienne sans l'apport des autres langues-cultures. En effet, toute acquisition de langue étrangère se faisant dans un réel contexte d'interculturalité induit toujours une influence de la langue-cible par le contexte où la L2 est apprise ou pratiquée.

Ce que nous proposons donc, c'est l'entrée dans l'apprentissage de la langue par cette stratégie grâce au jeu de rôle afin que les pannes sèches en ressources ne démotivent pas les apprenants dès le départ. Car, comme l'a montré l'étude de Sylvia Fischer (2005) évoquée supra, c'est le manque de volonté et de motivation des apprenants de s'exprimer à l'oral en allemand qui est à la base de l'insuccès du processus d'acquisition de la langue. Les emprunts aux pratiques langagières locales disparaîtront quant à eux au fur et à mesure que l'apprenant avancera dans l'acquisition de la compétence de communication orale.

#### 2.2.4. Formation intégrale de l'apprenant par le jeu de rôle

Comme le dit Pauline Kergomard, « Le jeu, c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, c'est sa vie » (Kergomard, 2009 : non paginé). Par ailleurs, ajoute Jean Château (1973 : non paginé), « Un enfant qui ne sait pas jouer est un adulte qui ne saura pas penser » (Chateau, 1973). En effet le jeu est une activité essentielle, fondamentale, primordiale et même légitime pour l'enfant. En outre il est une activité que l'enfant aime et par laquelle il apprend mieux.<sup>18</sup>

Par le jeu de rôle, les apprenants apprennent donc de façon interactive à communiquer et à automatiser des modèles d'expression, de compréhension et d'interaction orales. Il permet également de compenser le déficit d'expression lié à la mise en œuvre de l'approche actionnelle. Ainsi, le jeu de rôle deviendra l'approche pédagogique par excellence par laquelle l'apprenant

<sup>17</sup> MEN/Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue (DPFC) : Atelier d'information et de présentation de l'initiative ELAN-Afrique. Op. Cit.

<sup>18</sup> MEN/Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue (DPFC), Atelier d'information et de présentation de l'initiative ELAN-Afrique, 5 décembre 2016.

acquiert les connaissances procédurales qui sont la clé du succès de l'acquisition des langues étrangères.

### 2.2.5. Préalables à l'efficacité de la PPJR

Pour que l'apprentissage soutenu par la Pédagogie par le Jeu de Rôle s'avère efficace, l'enseignant doit avoir une connaissance claire des compétences qu'il veut faire acquérir, et définir tout aussi clairement les objectifs de l'enseignement-apprentissage (De Grandmont, 2007) Cela suppose qu'il n'ignore pas les objectifs terminaux d'intégration (OTI) constituant le profil de l'apprenant au terme du processus d'apprentissage.

Pour ce faire, l'enseignant doit recevoir une formation à la conduite d'enseignements-apprentissages axés sur l'acquisition des compétences de communication orale et, partant, sur celle de la CCO. Il doit surtout se montrer attentif, pendant que les élèves parlent, et noter les expressions significatives dont le besoin est reflété par les discours des apprenants afin qu'il les leur mette à disposition. Il doit donc être capable d'aider les apprenants à surmonter les blocages discursifs, d'abord en leur permettant de s'exprimer avec les signifiants correspondant à leurs représentations des réalités exprimées, puis en les aidant à substituer les emprunts à leurs correspondants en allemand.

L'écoute a également une place de choix dans les séances de classe se fondant sur la PPJR :

Gemeint ist hier nicht das Zuhören der Schüler bei einem monologisierenden Lehrer oder das beliebte Vorlesen der Unterrichtstexte durch Schüler – ich meine gezielte Hörverständnisübungen bzw. Informationsentnahme aus Lesetexten (Schiffer, 1993: 13).

Dans ce cas, l'utilisation d'appareils audio devient indispensable, d'où la nécessité pour les autorités de l'Education de veiller à leur présence effective et permanente dans les établissements scolaires. En plus, les conditions et l'atmosphère de l'apprentissage doivent se prêter à la concentration, à l'apprentissage coopératif et à l'expression libre et inventée. Comment peut-on mettre cette approche en œuvre aux plans didactique et pédagogique ?

## 3. La démarche didactique de la PPJR

La PPJR étant une approche pédagogique, on ne peut en envisager la démarche didactique sans indiquer les stratégies à mettre en œuvre. Les stratégies sont certes inspirées par l'environnement de déroulement des enseignements. Nous donnons cependant les indications pédagogiques ci-dessous en même temps que la démarche didactique, sans pour autant vouloir limiter l'esprit créatif des enseignants. Celles-ci ne sont données qu'à titre indicatif. Les enseignants conformeront leurs pratiques aux besoins de leurs classes. L'essentiel est qu'ils organisent les apprenants de telle sorte que la plupart des activités soient faites de façon orale et sous forme de jeux de rôles. Les présentes indications sont relatives au contenu du tableau des habiletés et des contenus et au déroulement de la séance.

### 3.1. Le tableau des habiletés et des contenus

En fonction des niveaux taxonomiques, l'enseignant définit dans un tableau, avant la séance de cours, les habiletés et les contenus à manipuler. Y sont également précisées les différentes fonctions langagières et les connaissances procédurales qui permettent la manipulation correcte des ressources. C'est dans ce tableau que l'enseignant prévoit l'imprévu, c'est-à-dire prend en compte l'éventualité qu'un apprenant fasse usage de connaissances différentes de celles liées aux fonctions langagières. Cela prédispose l'enseignant à l'ouverture, à la tolérance et à l'intégration de la "non-conformité" au processus d'apprentissage. C'est l'ouverture de

l'enseignant qui garantit l'expression libre, la créativité dans l'expression orale. Le tableau des habiletés et des contenus est la boussole du cours.

### 3.2. Le déroulement d'une séance

Le cours comprend les trois moments didactiques (amorce, développement et évaluation) et se déroule selon les étapes de la taxonomie de Bloom (connaître, comprendre, appliquer, analyser, évaluer, créer). Nous proposons que le temps imparti à la L2 soit reparté en deux et que chaque moitié soit consacrée à chacune des deux compétences visées par l'enseignement des langues étrangères, à savoir les compétences orales et les compétences écrites. Nous suggérons que chaque séance dure 90 Minutes.

#### a. Amorce :

- Contrôle des prérequis : correction des exercices de maison / rappel des connaissances antérieures requises pour le déroulement du cours du jour ; **(5 minutes)**

#### b. Développement :

Découverte du thème du jour : lecture de la situation d'apprentissage et formulation du problème à résoudre **(5 minutes)**.

#### - *Connaître* :

- Identification des ressources linguistiques, culturelles et pragmatiques (lexique, tournures syntaxiques ou phénomène grammatical, connaissances transversales ...) requises pour le traitement des situations de communication induites par le thème.

**Indication pédagogique** : organiser les rangées de la classe en équipes

Instaurer un jeu de lancer de témoin de telle sorte que la rangée qui le reçoit trouve un mot ou une expression en rapport avec le thème du jour (niveaux avancés). Un mot ou une expression trouvés donnent droit à un point. Chaque équipe dispose de 30 secondes pour trouver le mot. Les mots et expressions utiles seront notés au tableau. **Durée du jeu : 5 minutes**

- *Comprendre* : activité de compréhension de la situation de communication / du thème

**Indication pédagogique** :

- Scinder la classe en groupes : le nombre de groupes est fonction de l'effectif de la classe et de l'ampleur de la tâche à exécuter.
- Requérir l'attention des apprenants et faire écouter le support textuel trois fois, à volume suffisant pour couvrir la salle de classe (et de manière expressive, s'il est lu) :
  - 1<sup>ère</sup> lecture : vocabulaire : mise en contraste du lexique du support textuel avec celui trouvé par les élèves. La phase se déroule selon le modèle de la responsabilisation des élèves organisés en équipes concurrentes. **(5 minutes)**
  - 2<sup>ème</sup> lecture : compréhension globale : les groupes sont maintenus. Le texte est lu par le professeur. Les élèves écoutent attentivement. Récompense est faite au groupe d'où sort une bonne réponse. L'accent est mis sur le contenu et non la forme. **(10 minutes)**

- 3<sup>ème</sup> lecture : Compréhension détaillée : chaque groupe constitué lit le texte et en fait ressortir les informations importantes (personnages, lieux, temps, thème, paragraphes d'idées, idée centrale du texte, opinion des élèves) (**15 minutes**)

Si le support textuel est long, il faut le faire écouter par séquence, selon les paragraphes d'idées.

- **Appliquer** : l'enseignant fait traiter des tâches / construire des phrases isolées en rapport avec le thème

**Indication pédagogique** : Formulation interactive de phrases / d'idées en rapport avec le thème. Les apprenants mobilisent les connaissances acquises à cet effet. Selon la situation de communication, l'enseignant instaure un jeu de questions-réponses.

- Ce jeu met aux prises des groupes de deux personnes. Chaque membre des groupes doit poser une question et répondre à une. L'enseignant laisse un temps de préparation aux élèves. Pendant ce temps, l'enseignant passe dans les groupes pour les écouter et s'assurer que tout le monde est impliqué dans le travail (**5 minutes**)
- Restitution des résultats (**10 minutes**)

Les élèves prennent des notes ou enregistrent les idées et phrases approuvées sur des supports électroniques (téléphones portables) en vue de les écouter et de les réutiliser ou de s'en inspirer lors de l'activité d'évaluation.

- **Analyser** : Lors de la correction de l'activité d'application, l'enseignant fait de la remédiation (les élèves prennent conscience des difficultés liées à la mobilisation des ressources au moment de la formulation des idées). L'analyse est intégrée à la restitution des résultats.
- c. **Evaluation** : traitement d'une situation de communication pour résoudre un problème en rapport avec le thème (**10 minutes de préparation et 20 minutes d'interaction**).

**Indication pédagogique** :

- Scission de la classe en groupes pour un débat
- Représentation de trois opinions (pour, contre et neutre) dans chaque groupe. Certains élèves formulent des idées pour, d'autres des idées contre et d'autres encore font la synthèse des opinions.
- Plénière : échange d'opinions.
- d. **Créer** : L'enseignant donne aux apprenants une activité de la même nature que celle qui a servi de moyen de développement de l'habileté/la compétence et leur laisse la latitude de la traiter de façon autonome, sans son aide, en classe ou à la maison.

Cette activité peut être évaluée lors ou en dehors d'une séance de classe normale. Si l'activité demande une mise en scène, un temps conséquent doit être accordé aux apprenants pour sa préparation.

## Conclusion

Au terme de cette étude il ressort que l'alternative est la pédagogie par le jeu de rôle. Bien que n'ayant pour seul cadre de déroulement que la salle de classe, cette pédagogie présente, comme nous l'avons indiqué plus haut, beaucoup d'avantages pour le développement de la compétence de communication orale. Cette approche se veut éclectique, allie réflexion et ludique.

Loin de nous la prétention d'avoir trouvé la potion magique pour le développement de la compétence de communication orale ; la mise en œuvre de la PPJR n'amènera pas tous les apprenants à devenir, sans aucun effort, des locuteurs performants en allemand ou dans les langues étrangères. En effet, expérimentée, l'on lui trouvera certainement des faiblesses qui feront l'objet d'autres études pour son amélioration. Cependant, elle a le mérite de vouloir instaurer dans les classes de langues étrangères, un apprentissage déstressant qui implique le génie créateur des apprenants.

## BIBLIOGRAPHIE

BEACCO, Jean-Claude ; BYRAM, Michael ; CAVALLI, Marisa ; COSTE, Daniel ; CUENAT, Mirjam Egli ; GOULLIER, Francis & PANTHIER, Johanna (2010), Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, Genève. [En ligne], consulté le 20 mars 2015. URL : [http://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf)

BÉDI, Lasm Elvis (2006), Deutsch in Afrika: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft. Hamburg, Verlag Dr. KOVAČ, 314 p.

CHATEAU, Jean (1973), Le jeu chez l'enfant, introduction à la pédagogie, 6<sup>e</sup> édition J. Urin, 1973. [En ligne], consulté le 19 décembre 2016. URL : <http://tmtdm.free.fr/media/textes/Le-jeu.pdf>

Conseil de l'Europe (2001), Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) : Apprendre, enseigner, évaluer. Didier. [En ligne], consulté le 10 mai 2015. URL : [Version HTMLhttp://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf](http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf)

CUQ, Jean-Pierre (2005), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: Clé International. In : ONURSAL AYIRIR, I. (2011), La cognition et les stratégies cognitives dans l'apprentissage des langues étrangères, Hacettepe Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 40, pp. 44-56. [En ligne], consulté le 16 juin 2015. URL : <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/viewFile/5000048271/5000045592>

DJOKOUÉHI, Charles Antoine (2014), Deutsch als Fremdsprache in der Elfenbeinküste: Wege zur Verbesserung des mündlichen Spracherwerbs. Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de DEA, sous la direction de NGUESSAN, Béchié Paul, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët Boigny d'Abidjan Cocody, UFR de Langues, Littérature et Civilisation, Département d'Allemand, 47 p.

DUFEU, Bernard (1995), Die methodologischen Grundlagen einer Pädagogik des Seins. In: WOLF, Armin & WELTER, Winfried (1995), Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 40: Mündliche Kommunikation – Unterrichts- und Übungsformen DaF – Themen- und zielgruppenspezifische Auswahl von Unterrichtsmaterialien. Modelle für studien- und berufsbegleitenden Unterricht, p. 145-162. Regensburg, Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 384 p.

Évolution des approches et méthodologies en DLE depuis un demi-siècle (n. d.). [En ligne], consulté le 9 février 2017. Disponible sur : [http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/theseNet/theseNet-2\\_-2.html](http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/theseNet/theseNet-2_-2.html)

FISCHER, Sylvia (2005), Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht. In: *gfl-journal*, Universität Modena, 16 p. [En ligne], consulté le 15 août 2016. URL: <http://www.gfl-journal.de/3-2005/fischer.pdf>

GRANDMONT, Nicole De (2007), La pédagogie ludique. [En ligne], consulté le 22 décembre 2016. URL : <http://pdagogieetphilosophiedujeu.blogspot.com/2007/04/la-pdagogie-ludique.html>

KERGOMARD, Pauline (2009), L'éducation maternelle dans l'école. Paris, éditions Fabert, Pédagogues du monde entier. [En ligne], consulté le 19 décembre 2016. URL : <https://www.fabert.com/editions-fabert/l-education-maternelle-dans-l-ecole.2780.produit.html>

KLEINSCHROTH, Robert (2012), Sprachen lernen: Der Schlüssel zur richtigen Technik. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 272 p.

KORKUT, E. (2004), Pour apprendre une langue étrangère (FLE). In : ONURSAL AYIRIR, Irem (2011), La cognition et les stratégies cognitives dans l'apprentissage des langues étrangères, Ankara : Pegem, Hacettepe Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 40, pp. 44-56. [En ligne], consulté le 16 juin 2015. URL : <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/viewFile/5000048271/5000045592>

MATTHEY, Marinette & VERONIQUE, Daniel (2004), Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 21. Mis en ligne le 01 mars 2007, consulté le 21 mai 2015. URL: <http://aile.revues.org/4549>

MONDADA, L., & PEKAREK DOEHLER, S. (2004). Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 88, 501-518.

ONURSAL AYIRIR, Irem (2011), La cognition et les stratégies cognitives dans l'apprentissage des langues étrangères, Hacettepe Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 40, pp. 44-56. [En ligne], consulté le 16 juin 2015. URL : <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/viewFile/5000048271/5000045592>

PARADIES, Liane & LINSER, H. J. (2001), Differenzieren im Unterricht. Berlin, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, 176 p.

PEKAREK DOEHLER, Simona (2006), "CA for SLA " : Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues, *Revue française de linguistique appliquée*, 2 (Vol. XI), pp. 123-137. URL: <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2006-2-page-123.htm>

PUREN, Christian (2001b), La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'éclectisme méthodologique. Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Paris, Université de Technologie de Compiègne. [En ligne], consulté le 20 septembre 2017. URL : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001b/>

PUREN, Christian (2002), De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures. *Ela, Études de linguistique appliquée* 3 (n° 127), pp. 321-337. [En ligne], consulté le 23 août 2015. URL : [www.cairn.info/revue-ela-2002-3-page-321.htm](http://www.cairn.info/revue-ela-2002-3-page-321.htm)

PUREN, Christian (2004), De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIII N° 1. Mis en ligne le 06 janvier 2013, consulté le 23 août 2015. URL : <http://apliut.revues.org/3416>

PUREN, Christian (2011a), De l'approche communicative à la nouvelle perspective actionnelle : analyse critique d'une grille d'analyse de manuels des années 80. [En ligne], consulté le 24 août 2015. URL : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011a/>

ROCHE, Jörg (2013), Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. Tübingen, UTB Basics / Narr Francke Attempo Verlag GmbH + Co. KG, 328 p.

SCHEGLOFF, A. Emmanuel & JEFFERSON, Gail & SACKS, Harvey (1977), The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. [En ligne], consulté le 15 août 2015. URL: [https://www.researchgate.net/publication/230876456\\_The\\_Preference\\_for\\_Self-Correction\\_in\\_the\\_Organization\\_of\\_Repair\\_in\\_Conversation](https://www.researchgate.net/publication/230876456_The_Preference_for_Self-Correction_in_the_Organization_of_Repair_in_Conversation)

SCHIFFER, H. (1993), Methodik Deutsch als Fremdsprache – Eine Handreichung für Referendare, Lehrer und Lehrerausbilder im frankophonen Afrika. Institut Pédagogique National, Bamako, 62 p.

SENTUC, Gaëlle (2002), L'approche communicative dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Facteur de motivation et d'autonomie ? Mémoire, sous la direction de Nelly Bourrel, 2001 – 2002.

SPIELMANN, Guy (2013), La compétence communicative – Les situations d'utilisation. Dernière mise à jour : 16 octobre 2016. [En ligne], consulté le 12 janvier 2016. URL : <http://faculty.georgetown.edu/spielmag/docs/FLE/competence.htm>



**TRADUCTOLOGIE**

**Aperçu de la pratique de l'interprétation dans les centres de santé au Burkina Faso :  
Etude de cas**

**SANON-OUATTARA F. Emilie Georgette,**

Université Joseph KI-ZERBO

**YODA L. Aristide,**

Université Joseph KI-ZERBO

BATCHELOR Kathryn, University College of London, UK

**Résumé :** La communication est un maillon important dans la prise en charge médicale des patients. Il est en effet primordial que les soignants et les patients se comprennent parfaitement pour une offre de soin optimale. Le multilinguisme de la société burkinabé associé à l'absence de politique de traduction dans les domaines sociaux sensibles comme celui de la santé impose aux praticiens des solutions alternatives souvent inadaptées. Le présent article analyse des pratiques mises en œuvre par des médecins pour faciliter la communication interlinguale avec les patients dans le cadre de leurs consultations. Il examine le contenu sémantique, culturel et structurel d'un corpus collecté au cours de trois séances d'interprétation médicale selon le modèle de "conversation analysis" et s'interroge sur la pertinence et les conséquences de telles pratiques sur l'offre de soin. Il recommande des études pour évaluer l'impact de l'absence de politique nationale de traduction sur la santé des populations à court, moyen et long terme.

**Mots clés:** Interprétation - Hôpitaux-- Consultations- Multilinguisme - Burkina Faso

**Abstract :** Communication is an essential tool in care provision. It is crucial for patients and care providers to understand one another if optimal care provision is to be achieved. The multilingual nature of Burkinabe society and the lack of a translation policy governing hospitals and other social contexts often force care providers to adopt inadequate solutions. This paper investigates strategies developed by medical doctors to facilitate interlingual communication during consultations. It uses the "conversation analysis" method to examine the semantic, cultural and structural content of exchanges between doctors and patients during three consultations involving medical interpreting and discusses the relevance and consequences of such practices on the quality of health provision. It concludes with recommendations for further studies to determine the human and financial cost of the absence of a national translation policy in the short, medium and long term.

**Keywords :** Interpreting - Hospitals- Consultations - Multilingualism - Burkina Faso

## Introduction

La recherche dans le domaine de l'interprétation s'est développée au cours des dernières décennies avec l'apparition d'un nouveau domaine d'étude dans les années 1990 qui est le 'community interpreting' (Pöchhacker et Shlensinger 2007 : 1). Dans ce nouveau domaine, en plus de l'interprétation dans les tribunaux et celle des signes pour les sourds et malentendants, l'interprétation dans les hôpitaux s'est progressivement imposée et dans la pratique et à la recherche, incitée par le nombre élevé d'immigrants et de déplacés enregistrés de par le monde. Ainsi, des chercheurs, conscients du rôle prépondérant que joue la communication dans la prise en charge des malades, se sont intéressés au volet interprétation dans les hôpitaux pour la décrire, l'analyser, ou voir dans quelle mesure la recherche peut se mettre au service de la pratique en vue de l'améliorer (Leanza 2007, Valero Garces 2007, Angelelli 2004, Hale 2007, Roat et Crezee 2015, Crezee 2013, etc.).

C'est le même objectif qui nous amène à nous pencher sur l'interprétation dans les centres de santé au Burkina Faso où on enregistre un volume très important de cette pratique de manière informelle et souvent hasardeuse du fait de la configuration linguistique du pays et des politiques institutionnelles mises en place par ses gouvernants. Notre approche vise à décrire et à analyser les pratiques actuelles au Burkina Faso, dans le but de trouver à terme une solution plus pérenne à cette problématique.

Notre étude s'inscrit dans le domaine général de l'interprétation dans les services sociaux, plus connue en anglais sous le nom de « Community Interpreting », qui pourrait être défini comme toute interprétation visant à aider des individus ou des groupes dans une société donnée, qui ne parlent pas la langue officielle ou la langue dominante, pour qu'ils puissent avoir accès à des services de base et communiquer avec le prestataire de service (Shlesinger 2011 :6) cité par Bancroft (2015 : 219).

Le présent article s'inspire du "conversation analysis" de Heritage (1995) et du "discourse analysis" de Hlavac (2017). Il tente d'analyser au micro niveau les transcriptions de trois consultations qui ont eu lieu dans les formations sanitaires du Burkina Faso, pour déterminer ensuite dans quelle mesure les contextes institutionnels, culturels, de même que les statuts sociaux des intervenants jouent sur le contenu sémantique des conversations. Il examine les rôles des intervenants à la conversation, examine leur attitude corporelle et linguistique lors de la conversation, de même que leur compétence.

Le modèle du « conversation analysis » de Heritage (1995) fait une description qualitative des discussions enregistrées, analyse non seulement les mots utilisés de part et d'autres mais aussi d'autres critères tels que l'intonation, le langage non verbal, le langage gestuel etc. L'approche du « conversation analysis » part du postulat que le cadre dans lequel la conversation a lieu a une influence sur le contenu de celle-ci et que les acteurs peuvent ne pas pouvoir édicter ces règles mais seraient capables de les appliquer quand ils se trouvent dans ces cadres institutionnels donnés. Nous nous inspirons aussi du partage des rôles et de l'analyse des discours de médiateurs linguistiques non professionnels de Hlavac (2017) qui analyse le double rôle de médiateur et d'interprète joué au cours de certaines interactions sociales.

Dans ce cas précis, nous allons nous intéresser aux points suivants : les rôles des différents participants à la conversation et les contraintes institutionnelles détectées dans la conversation. Nous y ajouterons une analyse textuelle des éléments sémantiques présents dans la traduction, qui peuvent être révélateurs de contraintes culturelles.

Précisons avant de poursuivre, que le terme traduction est pris ici dans son sens générique, comme toute méthode de transfert d'un message d'une langue à l'autre (« any method of

transfer, oral and written, from writing to speech, from speech to writing, of a message from one language into another”) (Newmark, 1983: 13).

Les données fournies par le ministère de la santé dans son annuaire statistique 2017 et les données collectées auprès du personnel soignant au Burkina Faso présentées dans Sanon-Ouattara (2016) ont également alimenté notre réflexion. Certaines conclusions de l’atelier organisé au mois d’octobre 2018 par le Laboratoire de langues et cultures anglophones de l’Ecole doctorale lettres, sciences humaines et communication (LE.SH.CO) de l’Université Joseph KI-ZERBO seront aussi exploitées pour les besoins de l’analyse. Cet atelier avait pour thème « Traduction interlinguale et communication pour la santé au Burkina Faso » et a regroupé des acteurs de la santé, des professionnels de la communication des chercheurs et des responsables d’ONG.

## **1- Contexte de l’étude et présentation du corpus**

### **2.1 La situation linguistique du Burkina Faso**

Le Burkina Faso est un pays d’une soixantaine de langues qui a choisi le français comme langue officielle, malgré le fait que les locuteurs de cette langue soient minoritaires : 1,21% selon le dernier recensement des personnes et des habitations (RGPH 2006) mené par l’Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD) et 25% selon le site <http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf>, ce qui demeure toujours faible. On divise souvent le pays en trois grandes zones de communication qui sont le centre où le mooré est utilisé comme lingua franca, le nord où le fulfuldé est parlé et l’ouest qui utilise comme lingua franca le dioula. Il s’agit là d’une configuration généraliste et un peu trop simpliste de la situation linguistique du Burkina Faso, parce qu’à côté de ces langues de grande communication, il existe plusieurs groupes linguistiques minoritaires qui ne parlent aucune de ces langues.

La question des droits linguistiques semble prise en compte dans la constitution du Burkina Faso, en son article premier du titre I qui stipule que « les discriminations de toutes sortes notamment celles fondées sur la race, l’ethnie, la région, la couleur, le sexe, la langue, la religion, la caste ... sont prohibées ». Cependant, on constate qu’aucune politique, ni linguistique, ni de traduction n’est mise en place pour garantir ce droit. En outre, les besoins de traduction sont rarement pris en considération dans les plans stratégiques des gouvernements ou des agences d’aide.

### **2.2. L’organisation du système de santé au Burkina Faso**

Le système de santé comprend trois niveaux dans sa structuration administrative: le niveau central composé des structures centrales et rattachées organisées autour du cabinet du ministre et du secrétaire général, le niveau intermédiaire qui comprend treize directions régionales et le niveau périphérique qui comprend les districts sanitaires qui étaient au nombre de soixante-dix (70) en 2017 (ministère de la santé 2017). Les structures publiques de soins sont aussi organisées en trois niveaux qui assurent des soins primaires, secondaires et tertiaires. Le premier niveau correspond au district sanitaire qui comprend deux échelons : le premier échelon de soins est le Centre de Santé et de Promotion Sociale (CSPS) qui étaient au nombre de mille huit cent trente-neuf (1839) en 2017 pour ce qui est du public ; le deuxième échelon de soins est le Centre Médical avec Antenne chirurgicale (CMA) qui est le centre de référence des formations sanitaires du district. En 2017, on dénombrait quarante-cinq (45) CMA fonctionnels. Le deuxième niveau est représenté par le Centre Hospitalier Régional (CHR). Il sert de référence aux CMA. Le troisième niveau est constitué par les Centres Hospitaliers

Universitaires qui sont les niveaux de référence les plus élevés. Il existe d'autres structures publiques de soins telles que les services de santé des armées et les services de santé des travailleurs. En plus des structures publiques, le Burkina Faso compte des structures privées concentrées dans les villes de Ouagadougou et de Bobo-Dioulasso. En 2017, on dénombrait cinq cent dix-neuf (519) structures privées de soins (ministère de la santé 2017).

Il faut noter que les médecins ne sont pas les seuls prestataires de soins qui posent des diagnostics et proposent des traitements dans le système sanitaire du Burkina Faso. Les trois niveaux d'offre de soin décrits dans l'organisation du ministère sous-entendent que les malades sont d'abord reçus et traités au premier niveau et référés ensuite aux niveaux suivants en cas de complication de la pathologie ou de non satisfaction du patient. En théorie, les infirmiers sont des exécutants de soins mais dans la pratique et par délégation de tâche, au Burkina Faso, il y a même un niveau en dessous des infirmiers appelés les agents de première ligne (APL) constitués d'agents itinérants de santé et d'accoucheuses auxiliaires qui posent des diagnostics et proposent des traitements. Tout ce personnel public est affecté pour nécessité de service, et se trouve confronté à un moment ou un autre de leur carrière à ce problème de communication interlinguale.

On note en outre la présence de médecins étrangers qui exercent dans les formations sanitaires publiques du Burkina Faso dans le cadre d'accords de coopération. C'est le cas des médecins cubains actuellement dans les centres hospitaliers universitaires de Ouagadougou et de Bobo-Dioulasso qui ne parlent qu'espagnol pour la plupart d'entre eux, ce qui influence négativement le déroulement des consultations médicales.

### **2.3. La problématique de la communication dans les formations sanitaires**

Quand on parcourt les activités du ministère de la santé déclinées dans l'annuaire statistique, on se rend compte que la présence du personnel soignant correspond à la disponibilité des soins et à la prise en charge des malades. La question de la communication est inexistante. Autrement dit, il suffit qu'un personnel donné soit affecté dans une zone pour que l'on considère que cette zone a accès à des soins appropriés. Toute la population burkinabé a pourtant assisté ou été confronté ne serait-ce qu'une fois à ce problème de communication dans les formations sanitaires. Il existe un nombre incalculable d'anecdotes sur les agents de santé et les patients qui ne se comprennent pas. Les agents de santé eux-mêmes reconnaissent que cette difficulté de communication avec les patients constituent un grand handicap dans l'offre de soins. L'atelier d'octobre 2018 organisé par le Laboratoire de langues et cultures anglophones a également révélé ce fait (Yoda, Sanon, Batchelor, Sambou 2018).

### **2. 4 Présentation du Corpus**

Le corpus analysé ici provient d'enregistrements réalisés lors des consultations de médecins entre octobre et novembre 2018 dans deux centres hospitaliers universitaires du Burkina Faso, à savoir celui de Ouahigouya dans la région du nord et celui de Bobo-Dioulasso la deuxième plus grande ville du Burkina Faso après Ouagadougou, située à l'Ouest du pays.

Le premier élément du corpus est une consultation qui a eu lieu au mois d'octobre 2018, au Centre hospitalier universitaire de Ouahigouya, dans le service d'hépto-gastro entérologie, entre un médecin burkinabé ressortissant de la région de l'Ouest, donc qui théoriquement comprend Dioula et un patient peul, ressortissant du nord qui ne parle que fulfuldé. L'enregistrement a été fait par le médecin lui-même par souci de confidentialité et pour ne pas gêner le malade de la présence d'une personne étrangère. Il a ensuite été transcrit intégralement et les passages en fulfuldé ont ensuite été retranscrits en français pour les besoins de l'analyse.

Le deuxième et le troisième élément sont des enregistrements de consultations faites au mois de novembre 2018 au centre hospitalier universitaire de Bobo-Dioulasso, à l'ouest du pays au service de gynécologie obstétrique. Les enregistrements ont été réalisés par l'un des assistants recrutés dans le cadre de la présente étude. Il a été autorisé à assister aux différentes consultations. La première consultation se passe entre un médecin ressortissant du plateau central qui a comme langue maternelle le mooré et une patiente résidant à Bobo-Dioulasso qui a le dioula comme lingua franca. Aucun interprète n'était prévu et la patiente n'était pas accompagnée non plus. Le médecin qui s'est rendu compte de la difficulté de consulter dans ces conditions a fini par réquisitionner notre assistant qui est étudiant en 7ème année de médecine, pour qu'il lui serve d'interprète. Cela dénote du vide institutionnel qui existe à ce niveau.

Pour la deuxième consultation, la même configuration et le même scénario se sont reproduits. Le médecin ne comprend pas dioula alors qu'il sert à Bobo Dioulasso. Notre assistant lui a également servi d'interprète. Toutes ces données constituent le corpus mais par souci de clarté, nous allons nous référer au premier élément du corpus comme le corpus 1, au deuxième élément comme au corpus 2 et au troisième élément comme au corpus 3.

### **3. Analyse**

En rappel, dans la méthodologie les points annoncés pour l'exploration sont : les rôles des différents participants à la conversation, les contraintes institutionnelles détectées dans la conversation, les unités sémantiques et les contraintes culturelles présentes de part et d'autre et les rôles joués par les interprètes ad hoc.

Plusieurs informations peuvent se retrouver dans les mêmes passages et des recoupements entre les thèmes sont possibles au sein des mêmes extraits. Néanmoins, nous allons tenter ce traitement thématique.

#### **3.1. Rôle des participants à la conversation**

L'analyse révèle une confusion dans le rôle des participants à la consultation. L'institution n'ayant pas prévu d'interprète officiellement, les médecins trouvent leurs propres moyens de communiquer avec les patients. Ils font appel à toutes les personnes volontaires non professionnels ou à des interprètes ad hoc qui sont souvent des membres de la famille, des amis ou autres connaissances commis à la tâche pour interpréter, ce que Hlavac (2017 : 199) qualifie de "brokers". Etant donné la non-préparation de ces derniers pour les tâches qu'on leur demande, on constate qu'ils changent constamment de rôles.

Dans les extraits qui suivent, nous voyons que les rôles des différents acteurs changent continuellement. L'interprète du corpus 1 est tantôt assimilé à la famille, tantôt au patient, tantôt il est fait appel à son rôle d'interprète. Dans le corpus 2, l'interprète s'assimile plutôt au médecin et prend ses distances avec la patiente dans le choix de ses mots, le type de discours utilisé, sa position physique par rapport au patient et au médecin. L'intonation et la posture des intervenants à la conversation démontrent que le médecin est la seule autorité dans cette interaction. Le patient et son accompagnant devenu "interprète ad hoc" par la force des choses arrivent à peine à regarder le médecin dans les yeux. Le patient lui-même était très peu bavard et cela peut s'expliquer par plusieurs facteurs dont celui culturel et linguistique. En effet, le fait de parler la même langue que son interlocuteur, crée un sentiment de confiance et d'appartenance à un même groupe ou à une même famille selon les théories du code-switching.

## Extrait 1 du corpus 1: exclusivement en français entre le médecin et l'interprète

**Médecin** : Est-ce que Dicko Harouna c'est ton frère ?

**Interprète ad'hoc** : Oui

**Médecin** : Vous venez de Djibo ou bien c'est lui seul qui vient de Djibo.

**Interprète ad'hoc** : Nous sommes tous de Djibo

**Médecin** : Tu comprends bien le Français ?

**Interprète ad'hoc** : Oui

**Médecin** : Je vais t'expliquer la maladie de ton frère, tu vas essayer de lui expliquer.

Par cet extrait, on imagine que le médecin avait déjà vu le malade, avait examiné ses symptômes et avait eu des difficultés de communication et qu'il est ensuite sorti chercher de l'aide. Il n'a pas demandé le nom du malade, il le connaissait. Il a plutôt cherché à établir la relation entre le malade et celui qui allait lui servir d'interprète ad'hoc. C'est un frère<sup>19</sup> du malade. Le médecin n'en est pas convaincu (en raison du sens dans lequel le mot « frère » est utilisé en Afrique) puisqu'il demande si l'interprète aussi vient de Djibo. Ensuite, il demande si l'interprète parle bien le français et enfin il définit à l'interprète son rôle dans cette interaction qui est d'écouter son explication sur la maladie de son frère et « d'essayer de lui expliquer ». Le médecin tente de définir les rôles sans être convaincu de la compétence de son interprète ni en français encore moins en interprétation. Il n'y a eu dans cette partie qu'un dialogue entre le médecin et l'interprète ad'hoc qui est en même temps l'accompagnant du patient. Ce dernier a assisté à ce dialogue comme un spectateur, ce qui dénote une certaine confusion dans les rôles. L'interprète ad'hoc ne fait pas qu'interpréter, il est membre de la famille du patient et donc aussi concerné par sa maladie. Les rôles conventionnels auxquels on pouvait s'attendre sont que le médecin, l'interprète ad'hoc et le patient restent chacun dans leurs rôles. Le médecin n'aurait pas besoin d'expliquer à l'interprète ad'hoc son rôle, ni de vérifier s'il comprend le français. Cette situation est identique à celle des brokers décrite par Hlavac (2017)

## Extrait 1 du corpus 2

**Médecin** : est ce que tu parles français ?

**Interprète ad'hoc** : *I bi tubabu kan mê wa?* (est-ce que tu parles le français ?)

**La patiente** : *Nti tubabu kan mê* (je ne parle pas le français)

**Le docteur** : comment allons-nous faire pour nous comprendre ?

Ce premier interrogatoire du corpus 2 démontre qu'il y a un acteur qui manque dans la chaîne. La réponse donnée par la patiente en dioula fait comprendre au médecin qu'il aura du mal à communiquer avec la patiente. Le médecin se demande comment ils vont se comprendre dans la mesure où ils ne parlent pas la même langue. Il dit "comment allons-nous nous comprendre?" C'est alors que notre assistant vient à la rescousse. Les rôles ne sont pas clairement définis ici. Celui qui devait être observateur se retrouve partie prenante de l'interaction. Il a donc une double casquette. Il a même trois casquettes parce que cet assistant se trouve être un étudiant en 7ème année de médecine, donc presque médecin. Sa position par rapport au médecin consultant et au patient démontre la position qu'il occupe. Il est assis du même côté que le médecin contrairement à l'interprète ad'hoc du corpus 1 qui était assis à côté du patient et face au médecin

---

<sup>19</sup> le terme frère est très large au Burkina. Il ne s'agit pas forcément de frère biologique. Les personnes du même village, de la même ethnie s'appellent aussi frères

## Extrait 2 du corpus 1

**Médecin** : Il faut lui dire que c'est son foie qui est malade.

**Interprète ad'hoc** : *Ó wi hèèrè ma naawata* (Il dit que c'est ton foie qui est malade).

**Médecin** : s'adressant à l'interprète "Est-ce que tu sais ce que c'est que le foie"

**Interprète ad'hoc** : Oui

**Médecin** : Le foie est où ?

**Interprète ad'hoc** : Sur le ventre (il montre la partie gauche du ventre)

**Médecin** : Non, c'est sur la partie droite du ventre

Le médecin n'étant toujours pas convaincu de la compétence de son interprète engage un dialogue avec lui : « est-ce que tu sais où se trouve le foie? » Ensuite il demande à l'interprète de lui montrer le foie. Il utilise le langage des signes pour demander à l'interprète de lui montrer où se trouve le foie. Ici le médecin fait appel à la connaissance de l'interprète de l'anatomie du corps humain pour s'assurer qu'il connaît l'organe malade. L'interprète apparemment a montré la partie gauche du ventre et le médecin le reprend en disant : « non c'est sur la partie droite ». Là encore, nous assistons à une confusion des rôles. Le patient est un spectateur et n'intervient pas dans une interaction où il est censé en être l'acteur clé.

En lisant entre les lignes de cette conversation entre le médecin et l'interprète, on y voit les compétences théoriques requises pour être un interprète professionnel pour le milieu médical. Il faut un minimum de connaissances techniques sur l'anatomie de la spécialité concernée. L'on peut se demander aussi pourquoi le médecin pose ses questions aussi techniques à l'interprète ad'hoc en sachant d'avance la réponse.

## Extrait 2 du corpus 2

**Médecin** : qu'est ce qui ne va pas ?

**Interprète ad'hoc** : *I na kun yi min le ye* (quelle est la raison de ta venue ici ?)

**La patiente** : *N'taara peselira le o y'a fô ko tension yêlêla , o ko n ka ta CMA lemourou lôgô sira kan* ( je suis partie faire ma pesée et on m'a fait savoir que ma tension est élevée et on m'a référée au CMA sur la route du marché de fruits

**Interprète ad'hoc** : elle dit qu'elle est partie faire sa pesée et que sa tension était élevée et on l'a référée au CMA, et c'est la raison pour laquelle elle est venue.

**La patiente** : *N y'i tile saba le kê o yorola o y'i nbla ka na yan* (j'ai fait trois jours là-bas avant qu'ils ne m'envoient ici)

**Interprète ad'hoc** : elle a fait trois jours là-bas avant qu'on ne l'envoie ici

L'interprète ad'hoc dans cet extrait s'assimile au médecin par l'utilisation du discours direct quand il s'adresse à la patiente et par le discours indirect quand il traduit les propos du patient au médecin. Il agit ici encore comme les "brokers" tels que décrit par Hlavac (2017). Cela se comprend aussi aisément car comme annoncé plus haut l'assistant à la présente étude est un étudiant en fin de cycle de médecine qui par moment enfile ses attributs de médecins.

## 3.2. Contraintes constitutionnelles

### Extrait 3 du corpus 1

**Médecin** : Il faut lui expliquer que c'est le foie qui est malade et c'est ce qui fait qu'il a l'eau dans le ventre et dans les testicules.

**Interprète ad'hoc** : *Ô wi dè diyam na woni leyi leedu ma et leyi tedeki ma.* ( Il dit qu'il y a l'eau dans ton ventre et dans tes intestins).

**Médecin** : D'habitude quand il y a l'eau dans les testicules on opère, mais lui sa maladie est telle qu'on ne peut pas l'opérer. Il faut lui expliquer.

**Interprète ad'hoc** : *Ô wi gnawu ma ô waawa wadèdè opere dè, diyam na woni faa heewi. A faami ?*

Il dit qu'on ne peut pas t'opérer et qu'il y a l'eau dans ton ventre. Tu as compris ?

**Patient** : *Ayo* (Oui)

Dans cet extrait 3 du corpus 1, l'interprète emploie le style indirect. « Il dit que.... ». Il ne s'assimile pas au médecin. L'intonation de sa voix, plus basse que celle du médecin fait croire qu'il a conscience qu'il est dans un cadre formel avec des règles à suivre. Il est comme intimidé et cela peut être dû au cadre, ou à la nervosité liée à son rôle imprévu d'interprète ou à sa non-maitrise du français. La docilité de l'interprète et son adhésion aux questions du médecin peuvent être dues au cadre institutionnel formel. Il est vrai que les trois acteurs ici sont de sexe masculin et que cela pose moins de problèmes dans le contexte burkinabé, mais le cadre institutionnel dans lequel a lieu l'interaction donne plus de poids au médecin qui à son gré pose des questions et donne des directives à l'interprète qui ne s'en dérobe pas.

Dans les extraits du corpus 2 présentés plus haut, l'interprète ad'hoc est dans son milieu naturel si bien qu'il n'a aucun complexe vis-à-vis du médecin qui pose les questions. Le ton de la conversation avec la patiente est formel et respecte le cadre institutionnel qu'est l'hôpital. Cet interprète de circonstance est bien conscient du cadre institutionnel dans lequel la conversation a lieu et se concentre sur ce seul sujet.

L'implicite dans tous ces extraits présentés plus haut et même de ceux qui suivent, c'est un vide institutionnel dans l'assistance linguistique. Les questions récurrentes des médecins portant sur les langues que parlent les patients indiquent suffisamment leur situation inconfortable.

### 3.3. Contenu sémantique et contraintes culturelles

De nombreux cas de différences sémantiques ont été constatées entre d'une part les déclarations du médecin et celles de l'interprète et d'autre part entre celles des patients et celles des interprètes qui peuvent être interprétées de plusieurs manières.

Dans l'extrait 3 du corpus 1 présenté sous le point 'b', le médecin parle de testicules pendant que l'interprète parle d'intestins. Plus bas, il traduit le même mot par ventre. Cette distorsion dans la traduction du mot testicule peut être une action consciente de l'interprète. Le mot omis concerne les organes génitaux et, en Afrique de manière générale, et plus particulièrement dans la communauté peule, ces mots considérés comme tabous sont exprimés par des circonlocutions ou omis. Cet aspect culturel se retrouve dans la traduction de ce passage. L'on peut se demander pourquoi le médecin qui est aussi imprégné des questions culturelles a brisé ce tabou. Une explication plausible à cet état de fait est que les langues locales se prêtent mieux à cet euphémisme que le français; et le médecin qui s'exprimait en français n'a pas eu d'autres choix.

Il en est de même pour le passage suivant où le médecin explique comment il va utiliser le spéculum pour examiner une patiente. Il dit qu'il va introduire le spéculum dans le vagin et tente de rassurer la malade qu'elle n'aura pas mal mais qu'il faut qu'elle se relâche. L'interprète résume les mots du médecin en se gardant bien d'évoquer le mot sensible.

### Extrait 1 du corpus 3

**Médecin** : madame, je vais vous examiner avec ceci. Donc, venez vers moi, venez-vous coucher ici

**Interprète ad'hoc** : *jigui donni* (descends un peu)

**Médecin** : venez ! on appelle ça un spéculum. On l'introduit à l'intérieur du vagin. Ça ne fait pas mal. Il faut vous relâcher, couchez-vous.

**Interprète ad'hoc** : *I ya mê wa? I ka n'i yere dja* (est-ce que tu as entendu ? il ne faut pas te raidir, il faut te relâcher)

De même, les extraits qui suivent démontrent tous des différences dans le contenu sémantique des deux messages, certains illustrant des réalités socioculturelles.

### Extrait 3 du corpus 2

**Médecin** : mais qu'est-ce qu'elle a aujourd'hui ? qu'est-ce qui ne va pas réellement ? A-t-elle mal à la tête ? A-t-elle- des vertiges ? Sa vision est-elle floue ?

**Interprète ad'hoc** : *mun lo bi ira bi? I kun bi dimi wa? I nye bi minimini wa?*(qu'est-ce que tu as aujourd'hui ? as-tu mal à la tête ? as-tu le vertige ?)

**La patiente** : *Bii, Nbi Ala tando, foyi ti dimi, fari ka fisa* (aujourd'hui je rends grâce à Dieu je n'ai rien, je me sens bien).

**Interprète ad'hoc** : elle dit qu'elle n'a rien

Cet extrait illustre la réalité pieuse des communautés africaines. Le médecin demande à la patiente ce qui ne va pas pour justifier sa présence dans son bureau. Cette dernière répond : « aujourd'hui je rends grâce à Dieu, je n'ai rien, je me sens bien ». Et l'interprète qui n'est pas surpris de cette déclaration qui est très courante dans la communauté dioulaphone ne la traduit pas. Il se contente de dire au médecin « elle dit qu'elle n'a rien ». Culturellement, cette réaction est celle du "yelkayé » . Par principe, les Burkinabé disent toujours que tout va bien quand on tente de s'enquérir de leur état de santé même quand tout va mal. Cette réponse a l'air pourtant incongrue dans un contexte hospitalier où on ne se présente que quand on a un souci de santé.

### Extrait 4 du corpus 1

**Médecin** : Il faut que vous vous couchiez à l'hôpital parce que vous devez faire beaucoup d'exams et il y en a qu'on ne peut pas faire si on n'est pas à l'hôpital. S'il acceptait de se coucher à l'hôpital, moi j'allais enlever l'eau qui est dans son ventre pour aller regarder. S'il n'est pas à l'hôpital, je ne peux pas faire ça.

**Interprète ad'hoc**: *ô wi dè, so wana dōgôtôrôre fu gnawu ma ngun waawa sawurèdè.* (Il dit qu'on ne peut pas soigner ton mal si tu n'es pas à l'hôpital).

**Patient** : *So wana dōgôtôrôre fu waawa?* ( Si ce n'est pas à l'hôpital on ne peut pas soigner ?)

**Interprète ad'hoc** : *Ayo* (Oui).

Dans l'extrait 3 du corpus 1 présenté plus haut à la page 7, l'interprète dit tout autre chose « Il dit qu'on ne peut pas t'opérer et qu'il y a l'eau dans ton ventre. Tu as compris ? Est-ce une relation de cause à effet qu'il établit ? Est-ce une juxtaposition? La première partie du message

est complètement ignorée. Dans cet extrait, la dernière intervention du médecin tente d'expliquer le protocole de soin et d'avoir l'adhésion du malade pour une hospitalisation. L'interprète lui, résume tout en disant seulement « il dit qu'on ne peut pas soigner ton mal si tu n'es pas à l'hôpital ». Il n'en donne pas les raisons; il va à l'essentiel. N'est-ce pas le résultat final qui importe ici? Que le malade comprenne ou pas pourquoi il doit être à l'hôpital n'est pas important. Il faut qu'il y soit. Est-ce une stratégie délibérée ou une difficulté de traduction ou d'explication de ce long passage qui a conduit l'interprète à cela? Le médecin connaît aussi la mentalité de cette population et sait qu'elle redoute les hospitalisations et préfère les traitements en ambulatoire. Les hospitalisations sont en effet redoutées par les populations rurales du Burkina Faso qui estiment qu'elles sont coûteuses et contraignantes. Les malades préfèrent recourir aux guérisseurs traditionnels et ne viennent à l'hôpital en dernier ressort que lorsque toutes les autres tentatives de soin ont échoué. Le patient, comme pour confirmer sa crainte, pose une question d'éclaircissement sur ce point précis à l'interprète comme pour se rassurer qu'il a bien compris.

Dans cet extrait on note également une confusion des rôles (Hlavac 2017). Cela ressort de l'hésitation du médecin sur la cible de son message. Il commence à s'adresser au patient et à son accompagnant interprète en utilisant "vous". Dans la suite du message il dit « s'il acceptait de se coucher ....» comme s'il s'adressait à l'interprète et non au patient.

#### **Extrait 4 du corpus 2**

**Le docteur :** bon, il faut qu'elle sache que la tension pendant la grossesse est compliquée. Je vais l'examiner d'abord, prendre la tension, examiner la grossesse, analyser les urines, puis me prononcer sur l'évolution. Mais dans tous les cas, il faut qu'elle se repose. Qu'est-ce que vous faites comme travail ?

**L'interprète ad'hoc :** *I bi mun baara lo kê ?* (Qu'est-ce que tu fais comme travail ?)

**La patiente :** *Nbi feereli kê lacoliso dara. Nbi sokonona baara fana kê* (je suis vendeuse dans les écoles. Je fais la cuisine à la maison aussi).

**Interprète ad'hoc :** elle est vendeuse

**Médecin :** combien de grossesse a-t-elle eu ?

**Interprète ad'hoc :** *I y'i kognoya joli le soro?* (Combien de grossesse as-tu eu ?)

**La patiente :** *nka den fol ma to, sisan den fila lo bin fê* (j'ai eu un premier enfant qui est décédé et actuellement j'ai deux enfants).

**Interprète ad'hoc :** c'est sa quatrième grossesse.

**Médecin :** combien d'enfants vivants ?

**Interprète ad'hoc :** Deux enfants vivants et un décédé.

Cet interprète comme le premier a plutôt résumé les propos du médecin. La décision finale est celle qui compte. Il est donc allé à l'essentiel du message dans la première partie de l'extrait en demandant à la patiente ce qu'elle fait dans la vie. Il a encore résumé le message de la patiente en ignorant la deuxième partie qui dit « je fais aussi la cuisine à la maison ». Cette partie a été

jugée inutile sans doute parce que dans cette communauté, une femme qui fait la cuisine à la maison ne travaille pas. C'est la conception de la communauté de Bobo-Dioulasso et même de tout le pays. Cette réalité ressort dans cette omission volontaire de l'interprète. A la question de savoir le nombre de grossesses que la patiente a eu, l'intéressée se lance dans des décomptes que l'interprète résume pour le médecin.

### Extrait 5 du corpus 1

**Médecin** : Cela fait que ce que je vais lui donner comme examen n'est pas complet puisque vous ne serez pas à l'hôpital. Tu as compris ?

**Interprète ad'hoc**: Oui

**Médecin** : Il faut lui expliquer parce que tel que je te regarde, est-ce que tu lui expliques ?

**Interprète ad'hoc**: *ô wi dè, so wana dôgôtôrôre fu gnawu ma ngun waawa sawurèdè.* (Il dit que si ce n'est pas à l'hôpital, il ne pourra pas bien te soigner).

Ici le médecin assimile l'interprète à l'accompagnant du malade. Celui-ci quitte son rôle d'interprète pour incarner celui de la famille du malade et s'engage dans un dialogue avec le médecin. Il y a des vides et le médecin se rend compte que l'interprète ne traduit pas tout et l'interpelle. Ce dernier finit par résumer les propos du médecin.

### Extrait 6 du corpus 1

**Médecin** : Maintenant moi je vais mettre (prescrire ?) des médicaments qu'il va prendre à la maison. Mais il ne doit plus manger du sel.

**Interprète ad'hoc** : *Ô wi a gnamata lamdam, ka gnaama lamdam kayi feyi. A faami ? Ô wi jooni ô hôkan en hôten. Après o en waroy fu, egizamen ôn direkt* (Il dit de ne plus manger du sel. Il dit qu'aujourd'hui il va nous donner des médicaments, et quand on reviendra après, il fera directement les examens.)

**Médecin** : Vous m'avez compris ? Il ne doit plus manger du sel.

**Interprète ad'hoc** : *Ô wi ka gnaama lamdam kayi feyi* (Il dit de ne jamais manger du sel).

Dans cet extrait, l'interprète dit des choses que le médecin n'a pas dites notamment « quand on reviendra après, il fera directement les examens ». Le médecin lui parle de l'interdiction du patient à manger le sel, l'interprète a jugé bon d'ajouter ce commentaire sur le moment de faire les examens. Ensuite l'interprète assume son rôle d'accompagnant ou de famille du patient en utilisant à son tour le « nous ».

### Extrait 2 du corpus 3

**Médecin r** : donc nous allons mettre des antibiotiques,

**Interprète ad'hoc** : *I y'a famuya wa ? O bina fula wêrê di i ma jango tin ka wuli deen nin ka bô.* (Est-ce que tu as compris ? on va te mettre des médicaments pour déclencher la douleur pour que l'enfant sorte).

Les propos du médecin n'ont pas été bien rendus. L'interprète tente une explicitation. Est-ce une erreur de traduction, une rectification de ce que le médecin (son futur collègue) voulait dire? Ce sont des questions qui restent posées. Du point de vue de l'interprétation, nous constatons que les contenus sémantiques des deux messages sont différents.

### Extrait 7 du corpus 1

**Médecin** : Vous voyez que son ventre est gros. Est-ce que tu connais compresse ?

**Interprète ad'hoc** : Dubitatif

**Médecin** : Ce sont des tissus qu'on vend à la pharmacie, on peut coller ça pour que son ventre ne se gonfle pas.

**Interprète ad'hoc** : *Ô wi 'comprese' na wodi, dum yo kôlan e wuddu ma nu non wadata de nu mawunata.* (Il dit d'acheter des pansements qu'il va coller sur ton nombril pour que ça ne se gonfle pas davantage).

**Médecin** : Vous avez des questions ? Demande-lui s'il a des questions.

**Interprète ad'hoc** : *Ô wi a na jogi kaala na ?* (Il demande si tu as des paroles) ( questions).

**Patient** : *jônkay, yala jooni wadêten ku ô haali ôn na en yahan wariyen ?* (Est-ce que c'est maintenant on va le faire ou bien c'est après ?)

**Interprète ad'hoc** : Il demande si on va aller à la maison avant de revenir ou bien on va faire ça tout de suite ?

**Médecin** : Les examens ?

**Interprète ad'hoc** : Oui.

**Médecin** : Vous allez faire les examens en ville.

**Interprète ad'hoc** : Tout de suite ?

**Médecin** : Je ne sais pas. Vous allez demander là où on peut faire. Il est midi, on ne peut pas faire tout de suite.

**Interprète ad'hoc** : Donc on va passer à la maison d'abord.

**Médecin** : Je comprends, c'est pour chercher l'argent non ?

**Interprète ad'hoc** : Oui

**Médecin** : J'ai compris. Moi je vous donne les papiers. C'est à vous d'aller en ville chercher où vous pouvez trouver ça.

**Médecin** : Il faut lui expliquer ça. Moi je ne comprends pas le fulfuldé.

'zq**Interprète ad'hoc** : Ok.

**Médecin** : ça peut aller ? `

**Interprète ad'hoc** : Oui

Il y a beaucoup de confusions dans la traduction de ce passage. Quand le médecin dit qu'on peut coller des compresses pour que le ventre du patient ne gonfle pas davantage, l'interprète dit que le médecin dit d'aller acheter les pansements pour qu'il (le médecin) les colle sur le nombril (vraisemblablement il a indiqué le nombril) pour que le ventre ne gonfle pas davantage. Le médecin a utilisé « on ». Il est difficile de dire s'il parlait de lui-même ou du patient. On a l'impression que c'est à cette question que le patient a réagi en demandant si « c'est maintenant qu'on va le faire ou bien c'est après? ». Et le médecin n'ayant pas compris à quoi le patient faisait référence, demande s'il s'agit des examens et l'interprète répond oui. S'ensuit encore un dialogue entre le médecin et l'interprète pour des explications et des précisions pour la suite du traitement.

#### **4. Discussion et Commentaires**

Un agent de santé, médecin ou para-médical, qui demande une assistance linguistique afin de faire son travail est une chose courante dans les formations sanitaires au Burkina Faso, surtout dans les zones périphériques où le taux d'analphabètes est plus élevé. Tous ceux qui fréquentent ces centres en ont été témoins ou acteurs à plusieurs occasions. En général, le prestataire de soins cherche l'assistance autour de lui, soit auprès de ses collègues, soit auprès des accompagnants du patient, soit après du personnel de soutien (manœuvres, filles de salle, etc.), soit auprès des accompagnants d'autres malades. La récurrence est liée à l'identité du soignant et à la zone où il sert. La difficulté n'est pas la même dans toutes les régions du Burkina, et quand un patient parle l'une des trois langues utilisées comme lingua franca dans les zones indiquées il est plus facile d'avoir un interprète dans ces situations. Il existe à côté de ces zones, d'autres régions du pays qui ne se retrouvent pas dans ce découpage.

Sanon Ouattara (2016) a fait une étude au macro niveau auprès des médecins et des patients pour évaluer les besoins de communication dans le domaine de la santé au Burkina Faso. Il est ressorti de cette étude plusieurs résultats qui sont entre autres l'incompréhension entre patients et soignants, les mauvaises traductions, la mauvaise administration des soins, le non-respect de la confidentialité, de la consultation, le non-respect de l'intimité des malades, des temps de consultations plus longs et la réticence de certains malades à communiquer devant un tiers. Les difficultés des patients se résumaient à leur insatisfaction des soins reçus, de la gêne qu'ils ont à s'exprimer devant un tiers et la réticence d'exposer toute l'histoire de leur maladie et même à fréquenter les centres de santé modernes. La première conséquence évidente est l'insuffisance de qualité de la prise en charge des malades et ce sentiment de frustration de part et d'autres.

La présente étude menée au micro niveau arrive comme un complément à la première et examine les difficultés rencontrées par les acteurs de la communication dans le domaine de la santé. Elle lève un petit bout du voile des pratiques de communication interlinguale qui ont lieu dans les formations sanitaires du Burkina Faso. Elle démontre concrètement comment les

problèmes liés au besoin d'interprétation sont traités et présente les défis auxquels cette pratique de l'interprétation est confrontée. La configuration linguistique et la politique d'affectation des agents de santé préfigurent des difficultés dans la communication interlinguale et interculturelle. Les études de cas viennent alors confirmer ce à quoi les contextes linguistiques et institutionnels du Burkina pr edisposaient. La collecte des données ne s'est faite que dans deux formations sanitaires, mais les résultats obtenus semblent applicables à toutes les formations sanitaires du Burkina Faso, la configuration linguistique et institutionnelle étant presque la même partout sur le territoire national.

La nécessité de mettre des communicateurs multilingues dans les services sociaux du Burkina Faso n'est plus à démontrer, car la communication est au c oeur des soins de santé, comme nous le rappelle Roat et Crezee (2015 : 242): « Communication lies at the heart of healthcare. Without it, providers cannot provide good care, and patients are at risk..... ».

Comment peut-on alors expliquer cette indifférence autour de la question de l'interprétation dans un domaine aussi sensible que celui de la santé où la communication avec le malade est un grand facteur de soulagement? On constate par ailleurs que cette question ne semblent pas préoccuper les premiers acteurs à savoir les médecins eux-mêmes, et Roat et Crezee (idem) le résume encore bien en disant : « ...It is surprising, in fact, that clinicians are not more worried than they are about the quality of interpreting on which they depend ».

Quelles peuvent être les raisons de ce désintérêt des médecins et de cette indifférence des autorités gouvernementales?

Nous émettons quelques hypothèses.

Il y a tout d'abord l'organisation du système sanitaire du Burkina Faso, qui a été en grande partie h erit e de celui de la France. Tout s'y passe comme si ces deux pays avaient les mêmes réalités. En France la nécessité de recourir à des interprètes est un fait assez récent; ce qui explique le fait que ce dispositif n'existe pas dans l'organisation d'offre de soins. La preuve en est aussi que le terme « community interpreting » dont il est question ici n'a pas d'équivalent officiellement reconnu dans la littérature française et francophone.

Par contre, l'Afrique en général et le Burkina Faso en particulier a bénéficié des services d'interprètes depuis le temps de la colonisation. D'abord avec les missionnaires qui ont longtemps  euvr e dans le domaine de la santé et ensuite avec les colons, la présence d'interprètes a toujours été signalée au cours de leurs tournées africaines. Il existe au Burkina Faso plusieurs anecdotes sur les déboires qu'ont vécus les interprètes noirs suite à une mauvaise interprétation des ordres donn es par des médecins blancs. Cela constitue la preuve que ces facilitateurs de la communication ont existé au cours des consultations depuis cette époque. Apparemment l'avènement de la colonisation et la prise en main du système sanitaire du Burkina Faso par les nationaux a mis fin à cette pratique.

L'un des médecins présents à l'atelier de Ouagadougou a aussi indiqu e le caractère sacr e et inviolable du secret médical qui milite pour que des interprètes ne soient pas form es pour les formations sanitaires. On peut voir dans cette réticence la peur des médecins de voir leur pouvoir empiété, ce qu'il constate malheureusement de plus en plus tant le recours aux interprètes devient de plus en plus incontournable. Dans les faits, ceux qui ont recours à des interprètes n'ont pas le choix, mais dans le dispositif actuel, ils sont les seuls maitres à bord et peuvent décider de s'en passer. Ils ont peut-être peur que l'institutionnalisation d'une telle pratique diminue leur pouvoir dans les hôpitaux.

Une raison non négligeable qui pourrait expliquer la réticence des autorités à franchir le pas vers un service de traduction dans les hôpitaux est la question des finances. Qui va payer ce nouveau personnel ? Au moment où les gouvernants cherchent à réduire les charges de l'Etat, la tendance actuelle est d'écarter toute action tendant à créer plus de charge pour l'Etat. Cette

position est compréhensible mais a-t-on tenu compte de tous les paramètres du problème? Roat et Crezee (2015) relate l'histoire de l'interprétation dans les hôpitaux américains qui au départ avaient en la matière le même vide que les hôpitaux du Burkina quoique les situations linguistiques des deux pays ne soient pas comparables. Ensuite, des arguments de loi (interdiction de faire de la discrimination), de justice sociale, de qualité des soins ont progressivement pris le dessus. L'argument financier qui au départ avait été évoqué a été revu car les autorités américaines se sont rendu compte que le fait de ne pas payer les interprètes pour apporter des soins de qualité coûtait plus cher à l'Etat en terme de temps d'hospitalisation, d'examen inutiles qui sont demandés au patient, de risque de contamination de toute la population en cas de non prise en charge adéquate de maladies infectieuses contagieuses. Et, en faisant la péruation entre les coûts des services d'interprète et les charges de revient de l'hôpital, la balance était plus favorable à la mise à disposition d'interprètes dans les hôpitaux.

Les questions des langues nationales ont toujours été secondaires dans les programmes de développement des anciennes colonies notamment celles de la France. La population illettrée n'a pas voix au chapitre et tout se passe comme si elles n'apportaient pas de contribution au développement du pays. Tous les programmes mis en œuvre au Burkina Faso et impliquant les langues nationales semblent être financés par des fonds extérieurs. Que ce soit dans le domaine de la presse, de l'éducation, du vote des lois, de la santé, ce sont des partenaires financiers extérieurs qui s'investissent et après les financements ces programmes s'arrêtent. Le problème est plus profond. On pourrait tenir le raisonnement suivant : l'Etat ne mesure pas l'impact de ces questions parce qu'il ne paie pas de frais médicaux, surtout pas pour les populations analphabètes. En effet, seuls quelques agents très privilégiés de l'administration publique bénéficient de prise en charge médicale. Les populations burkinabé n'ont pas la culture de porter plainte devant des juridictions pour soins médicaux non appropriés. Si tel était le cas, peut-être que les comportements changeraient un tant soit peu dans le sens d'une meilleure prise en compte des besoins des populations. En outre, les populations qui peuvent porter plainte n'ont pas ce problème de barrière linguistique, ce qui fait que ce sont des sans voix qui le subissent. Toutes les questions qui ont amené les Etat Unis d'Amérique à reconsidérer leur position vis à vis de cette difficulté sont vraies pour le Burkina Faso aussi. L'écart de développement entre ces deux pays est très grand mais il y a néanmoins des similarités importantes.

L'utilisation des membres de la famille comme interprète peut s'avérer catastrophique dans le cas de certaines maladies délicates. Celle de tierces personnes laisse dans les mains de personnes inexpérimentées des tâches ou quelquefois des secrets lourds à porter et comme le dit Valero-Garces et Marin (2008), il n'y a pas de place pour la santé émotionnelle du patient dans de telles conditions.

La dernière conséquence que nous évoquons ici est qu'une population mal soignée est peu productive et cela a des répercussions sur tout le développement général du pays.

## **Conclusions et recommandations**

Les solutions proposées par les médecins eux-mêmes (Sanon-Ouattara 2016) étaient diversifiées et peuvent se résumer comme suit : formation et affectation d'interprètes compétents dans les formations sanitaires, l'organisation de campagnes d'alphabétisation pour les patients afin de les initier au français basique, l'organisation à l'attention des médecins de cours intensifs d'alphabétisation dans la langue de la région où ils sont affectés avant de prendre effectivement service, affectation de médecins selon la langue locale qu'ils parlent, formation des agents paramédicaux chargés d'accompagner et de guider les patients dans les formations sanitaires. Ces derniers pourraient recevoir des modules de formation en langues locales et

éventuellement en traduction. La mise au point d'un répertoire bilingue de termes techniques pour les médecins par domaine d'intervention a été aussi proposée.

Le manque d'interprète dans les hôpitaux est un fait tangible. Son impact sur la fréquentation des centres de santé, sur la qualité de la prise en charge des patients et sur le développement local même reste à être démontré. Le Burkina Faso n'a pas atteint un niveau de développement qui lui permet de s'occuper des questions sociales comme dans certains pays développés, mais la question de la santé est une question primordiale qui nécessite une réflexion plus sérieuse. De petits pas peuvent être faits au niveau local pour soulager les populations. De futurs projets dans ce sens peuvent être exécutés de sorte à pérenniser les activités entreprises afin de ne pas perdre leur bénéfice dès la fin des financements étant donné qu'aucun financement ne peut être définitif. Les premiers concernés, c'est à dire le personnel soignant devrait s'impliquer davantage dans la recherche de solutions durables à ce problème embarrassant pour tous.

Nous proposons pour terminer que des études pluridisciplinaires soient menées avec les médecins, les sociologues, les économistes, les spécialistes de langues, les planificateurs, afin de mesurer l'impact de la non prise en compte de ces questions de langue sur la santé de la population et le développement local; peut-être qu'ainsi, les gouvernements pourront introduire ces questions cruciales dans leur programme de développement.

## **Bibliographie**

« Interprétation auprès des tribunaux » (1981). Actes du mini colloque les 10 et 11 avril 1980 à l'université d'Ottawa, Ottawa, éditions des universités d'Ottawa

ANGELELLI, Claudia V. (2004). *Medical Interpreting and Cross- Cultural Communication*, Cambridge, Cambridge University Press.

BATCHELOR, K., SAMBOU, A., SANON, E., YODA, L. A., « Traduction et Communication pour la Santé en Afrique de l'Ouest », atelier sur la « Traduction interlinguale et communication pour la santé au Burkina Faso : identification des problèmes et des bonnes pratiques », Université Ouaga I Pr Joseph KI-ZERBO, 23 octobre 2018.

BAIGORRI-JALON, Jesus (2015). « The history of the interpreting profession » in MIKKELSON Holly and JOURDENAIS Renée (eds.) (2015). *The Routledge Handbook of Interpreting*, London and New York, Routledge, pp. 11-28.

BANCROFT, Marjory (2015) « Community interpreting : a profession rooted in social justice » in MIKKELSON Holly and JOURDENAIS Renée (eds.). *The Routledge Handbook of Interpreting*, London and New York, Routledge, pp. 217-235.

BONNET, Doris (1988). *Corps biologique, corps social : procréation et maladies de l'enfant en pays mossi*, Burkina Faso, Paris, ORSTOM, collection Mémoires n° 110.

CICOUREL, Aaron V. (1995). « Medical Speech Events as Resources for Inferring Differences in Expert Novice Diagnosis Reasoning » in QUASTHOFF, Uta M. (ed.). *Aspects of Oral Communication, Research in Text Theory*, Berlin, New York, Walter de Gruyter, pp. 364-390.

CREZEE, H. M., MIKKELSON, Holly et MONZON-STOREY, Laura (2015). *Introduction to Healthcare for Spanish-Speaking Interpreters and Translators*, Amsterdam, John Benjamins.

CREZEE, Ineke H. M. (2013). *Introduction to Healthcare for Interpreters and Translators*, Amsterdam and Philadelphia, John Benjamins.

HALE, Sandra Beatriz (2007). *Community Interpreting : Research and Practice in Applied Linguistics*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

HALE, Sandra and NAPIER, Jemina (2013). *Research Methods in Interpreting : A practical Resource*, London, New Dehli, New York, Sydney, Bloomsbury

HERITAGE, John (1995). « Conversation Analysis : Methodological Aspects » in QUASTHOFF, Uta M. (ed.). *Aspects of Oral Communication, Research in Text Theory*, Berlin, New York, Walter de Gruyter, pp. 391-418.

HLAVAC, Jim (2017). "Brokers, dual-role mediators and professional interpreters: a discourse-based examination of mediated speech and the roles that linguistic mediators enact" *The Translator*, 23:2, 197-216, DOI 10.1080/13556509.2017.1323071

LEANZA, Yvan (2007). « Roles of Community Interpreters in Pediatrics as seen by Interpreters, Physicians and Researchers » in PÖCHHACKER, Franz and SCHLESINGER, Miriam (eds.). *Healthcare Interpreting*, Amsterdam John Benjamins, pp. 11-34.

MINISTERE DE LA SANTE (2017). *Annuaire statistique du ministère de la santé*

NEWMARK, Peter (1983). « Introductory Survey » in PICKEN, Catrinoma (ed.)(1983). *The Translator's Handbook*. London, ASLIB, pp. 1-17.

ROAT, Cynthia and CREZEE Ineke H.M. (2015). « Healthcare Interpreting » in MIKKELSON Holly and JOURDENAIS Renée (eds.). *The Routledge Handbook of Interpreting*, London and New York, Routledge, pp. 236-253.

SANON-OUATTARA, Féridjou E.G. (2016). « Intercultural Communication and Community Interpreting in the Medical Setting in Burkina Faso » in *Revue des Sciences du Langage et de la Communication ReSciLac* Numéro 3 - 2<sup>nd</sup> semestre, pp. 189-219.

STAIANO, Kathryn Vance (1986). *Interpreting Signs of Illness : A case Study in Medical Semiotics*, Berlin, New-York, Amsterdam, Mouton de Gruyter.

VALERO-GARCES, Carmen (2007). « Doctor-Patient Consultations in Dyadic and Triadic Exchanges » in PÖCHHACKER, Franz and SCHLESINGER, Miriam (eds.). *Healthcare Interpreting*, Amsterdam, John Benjamins, pp 35-51.

VALERO-GARCES, Carmen. & MARTIN, A. (Eds.) (2008). *Crossing Borders in Community Interpreting : Definitions and Dilemmas*, Amsterdam /Philadelphia, John Benjamins.

Webographie

<http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf>



**COMMUNICATION**

# ÉTUDE DU MARKETING VIA INTERNET DE JUMIA-CI: APPROCHE D'UNE COMMUNICATION NUMÉRIQUE

## JUMIA-CI INTERNET MARKETING STUDY: DIGITAL COMMUNICATION APPROACH

**GOA Kacou,**

*UFR Information, Communication et Arts / CERCOM, Université Félix Houphouët-Boigny  
Abidjan- Côte d'Ivoire  
[goakacou@yahoo.com](mailto:goakacou@yahoo.com)*

### **Résumé**

Internet s'est imposé aujourd'hui comme un outil de communication-marketing. Ainsi, la vulgarisation des systèmes informatiques et l'influence progressive des technologies numériques dans la société moderne posent la problématique de la pratique et des enjeux de la communication numérique et du marketing viral. De fait, la communication virale permet d'amplifier un message par lequel les récepteurs initiaux deviennent des courroies de transmission à des proches. Dans cette veine, JUMIA-CI, une entreprise africaine de vente en ligne, a mis en place une plateforme de e-commerce en Côte d'Ivoire. Elle use de la communication virale. La « viralité » et la vitalité du marketing sont déterminées par l'offre qui se déploie comme un virus sur les réseaux sociaux numériques. Ainsi, le marketing viral consiste à faire la promotion d'une personne, d'une entreprise, d'un produit ou d'un service, à travers un message séducteur, qui se transmet d'une personne à une autre. Autrement, les théories des sciences de la communication et des organisations imposent une étude médiatique, qui favorise l'analyse des relations contingentes et complexes entre les humains et les androïdes. Nonobstant des asthénies incontestables, le marketing digital reste une excellente manière pour une entreprise de conquérir à moindre coût des clients et de les faire participer au succès du groupe.

**Mots clés : organisation, communication, marketing, internet, notoriété**

### **Abstract**

Internet has emerged today as a communication-marketing tool. So, the development of the computer system and the growing influence of digital technologies in the modern society pose the problems of the practice and the challenges of the communication and viral marketing. In fact, viral communication makes it possible to amplify a message by which the initial receivers become transmission belts to relatives. In this vein, JUMIA-CI an African online sales company, has set up an e-commerce platform in Cote d'Ivoire. She uses viral communication. The "virality" and the vitality of marketing are determined by the offer that unfolds like a virus on digital social networks. Viral marketing is about promoting a person, a company, a product or a service, through a seductive message that is transmitted from one person to another. Otherwise, the theories of communication sciences and organizations impose a media study that

favors the analysis of contingent relations between human and androids. Despite some weaknesses, digital marketing remains an excellent way for a company to conquer customers at a lower cost and to make them part of the group's success.

**Keywords: *organization, communication, marketing, internet, notoriety***

## **Introduction**

Le développement de toute organisation doit être accompagné de plusieurs formes de communication dont la communication-marketing. En effet, la communication-marketing est essentielle dans le rayonnement de l'entreprise moderne. À travers cette forme de communication, le groupe se présente au public et attend de lui une réaction. Elle est une communication d'une structure, adressée aux différents acteurs du marché ou cibles comme les consommateurs, les distributeurs, les prescripteurs, les leaders d'opinion dans une visée marketing ou de conquête. Ici, il y a des buts de communication et de marketing à atteindre.

Autrement, la communication organisationnelle implique la communication intra-organisationnelle dont le but est d'informer, de motiver, de créer et d'entretenir une cohérence interne. Elle suppose également la communication politique orientée vers les institutions publiques nationales, régionales ou les administrations avec lesquelles l'organisation envisage entretenir de bonnes relations, et consacre la communication locale destinée aux populations de l'environnement géographique du groupe, en vue de créer la sympathie. Cette approche communicationnelle intègre, d'une part, la communication de recrutement dirigée vers les universités, écoles et autres instituts, pépinières de ressources humaines, et utilise la communication financière destinée aux actionnaires, aux banques, aux institutions financières et aux détenteurs de capitaux auprès de qui l'entreprise peut bénéficier de ressources financières. Elle contient finalement la communication-marketing destinée aux acteurs du marché ou de l'environnement du groupe.

Toutes ces formes de communication constituent des éléments de la communication interne et/ou externe qui ont pris diverses dimensions avec l'avènement des technologies de l'information et de la communication. Ainsi, le développement de l'emploi des systèmes et des réseaux informatiques et l'emprise progressive des technologies à l'ère du numérique sur la

société ont donné une dimension virale à la communication-marketing. Dans cette optique, JUMIA-CI, une organisation africaine de vente en ligne, a mis en place une plateforme de e-commerce en Côte d'Ivoire. Elle propose un marketing viral de leurs produits aux organisations, et offre un mécanisme d'achat via internet aux consommateurs. Pour atteindre ses missions, JUMIA-CI s'inscrit dans la communication virale. Une telle approche pose la problématique de l'éclaircissement du fonctionnement de la communication digitale dans le marketing. Quelle est l'approche de la communication virale dans le contexte de marketing de JUMIA-CI ?

Il importe dans cet article de mieux comprendre le cadre de la communication-marketing développé par l'entreprise ivoirienne de vente en ligne, JUMIA-CI.

De fait, dans les années 50, les cybernéticiens avalisent l'idée que les technologies de l'information et de la communication seront les outils et les structures qui permettront l'élaboration de nouveaux modes de pensée, de rapports des institutions, et de dynamisme des organisations (Kholladi, 2010). Cette vision de Dr Kholladi Mohamed-Khireddine présente les pratiques et les enjeux du numérique dans l'environnement du commerce moderne. Ainsi, la culture de la convergence technologique transforme aujourd'hui le mode de communication et de marketing des organisations.

Pour élucider la portée des technologies de l'information et de la communication, les études en communication ont montré de nombreuses recherches sociales et critiques sur les rapports entre les structures, le comportement individuel, le contenu partagé, les processus sociaux, la forme culturelle, les pratiques et les significations.

### **1-Analyse de la communication-marketing digitale de JUMIA-CI**

Les approches théoriques et méthodologiques de la communication cybernétique impliquent des codes et des méthodes idoines qui correspondent à la recherche des spécificités sociotechniques des technologies d'information comme des systèmes culturels, sociaux et commerciaux novateurs. Rocci Luppigini (2009) pense que l'étude de la communication liée aux nouvelles technologies, aux communications organisationnelles et au partage des connaissances, d'une part, et les recherches démontrant le rôle des technologies dans la vie et dans la société, d'autre part, constituent les vecteurs de changements sociaux.

Internet constitue un nouveau champ d'investigation pour les chercheurs. Il suppose l'usage de dispositifs authentiques d'enquête (Stéphane Héas et Véronique Poutrain, 2003). De fait, la recherche sur la médiatisation des informations et des relations sur internet impose d'utiliser les sciences et technologies de l'information et de la communication comme un domaine d'application et un champ de recherche en communication numérique. Elle comprend des études qui décrivent et analysent les relations complexes et changeants entre les êtres humains et les technologies de la communication (Wiener, 1948).

Dans cette veine, Marshall McLuhan (1962) a analysé les visées des communications et des technologies en admettant l'influence des systèmes et messages médiatiques sur la conscience humaine. Il assure dans *Understanding Media : The Extensions of Man* (McLuhan, 1964) que si les outils cybernétiques veulent étendre les sens humains dans le monde social, de nouveaux ratios au sein de tous ces sens seront possibles dans cette culture du média. Il explique la relation entre la technologie et la conscience humaine dans la communication. Pour McLuhan, le message est le médium et l'information est tributaire du contexte de réception. Cette logique implique l'empirico (expérience) – fonctionnalisme qui évoque l'étude du fonctionnement des médias et de leurs effets.

L'empirico-fonctionnalisme permet d'observer les nouveaux médias<sup>20</sup> et favorise la connaissance des modes de consommation des technologies de l'information et de la communication, en vue d'agir sur l'opinion en connaissance de cause (nouvelle orientation). La méthode fonctionnaliste porte ici sur la recherche des relations directes, diligentes ou « de cause à effet » entre tel message et tel comportement de la part des récepteurs. Elle rejoint le paradigme de la recherche-action<sup>21</sup> utilisé également. La recherche-action, issue de la dynamique des groupes comme l'entretien collectif, est une méthode qui est plutôt utilisée en sociologie appliquée. Elle est une forme de recherche collective et participative qui vise à produire des transformations sur le terrain étudié.

---

<sup>20</sup> Voir les tableaux de Régis Debray. Debray s'intéresse au problème du religieux et de la croyance au sein du groupe social. Son postulat de départ est : il n'y a pas de société sans transcendance. De même qu'un État laïc a ses obligations morales, les athées ont des valeurs sacrées. Pour lui, cette transcendance est nécessaire à la cohésion sociale. La médiologie de Debray désigne l'étude des supports de transmission de message, qui selon lui ont transformé les mœurs, les rapports au pouvoir, au savoir...

<sup>21</sup> Créée aux Etats-Unis par Kurt Lewin, la recherche-action est une méthodologie particulière, essentiellement démocratique, dont la finalité est le changement.

Selon P. Cardinal et André Morin (1994), il y a impérativement une démarche de compréhension et d'explication de la praxis des groupes sociaux, par l'implication des groupes eux-mêmes, dans le but d'améliorer leur praxis. Du côté des médias et de la théorie, les sciences de l'information et de la communication imposent des études médiatiques et technologiques qui se concentrent sur les relations alambiqués et contingentes entre les Hommes et les technologies.

Cette recherche est une enquête sur les canaux et les stratégies de communication-marketing en ligne de JUMIA-CI dans la perspective du commerce digital en Côte d'Ivoire : informations cybernétiques, communautés de pratiques, forums en ligne, vidéos sur le Net, environnements de réseautages sociaux (Visala, 2008), etc.<sup>22</sup> Les effets de la technologie ne se présentent pas au niveau des opinions ou des concepts, mais modifient les ratios de sens ou les modèles de perceptions régulièrement et sans résistance. A cet effet, Internet est un outil de médiatisation, de communication-marketing, de communication virale. Les huit images ci-dessous donnent un aperçu de certains exemples de la publicité en ligne sur JUMIA-CI.



<sup>22</sup> D'après Visala, les stratégies éthiques générales de communications peuvent également être appliquées aux défis communicationnels.

Source : Images collectées par Goa K. sur le site de JUMIA CI en novembre 2018

## **2-Approche de la communication-marketing via internet**

La communication-marketing virale est une configuration de diffusion d'un message (informationnel, commercial ou publicitaire) par lequel les récepteurs initiaux de l'information ou de l'offre deviennent des bretelles de transmission à des proches ou cibles. La « viralité » du marketing est déterminée par l'offre qui se déploie comme un virus. Depuis le développement d'Internet et la démocratisation du haut débit, on a pu voir se développer de manière exponentielle ce nouveau phénomène.

En effet, le viral est une analogie avec le virus, donc le fait même d'être transmissible ou communicable. De fait, la communication virale tend à se propager de façon rapide et pyramidale sur la toile. Le virus a besoin d'un amphitryon (un internaute) et d'un canal (réseau digital) pour se répandre chez plusieurs membres. Par exemple, En transmettant une information à un groupe de 300 internautes, on peut en toucher 30 000 autres. La vitesse de transmission dépend de certains vecteurs comme le produit ou l'offre. L'offre se diffuse alors comme un virus, d'où le terme de communication ou marketing viral. Le marketing viral existait avant Internet sous la forme du « bouche à oreille », mais son potentiel est décuplé par la facilité de transmission de l'information sur les réseaux numériques. Ainsi, le potentiel de diffusion virale a encore été accentué par le développement du web 2.0 (blog, réseaux sociaux, plateformes vidéo, etc.) et par la reprise des phénomènes de buzz par les médias traditionnels. Grâce à cette technologie révolutionnaire qu'est internet, l'information se propage à une vitesse gigantesque. Autrement, la communication ou le marketing viral part de cette démarche et a pour objectif de communiquer un message à vitesse exponentielle. Pour ce faire, les publicitaires utilisent le principe du bouche à oreille qui a encore gagné en efficacité depuis l'arrivée des réseaux sociaux numériques. Chaque utilisateur qui partage une vidéo, un article, un site web avec ses contacts devient dès lors ambassadeur d'une marque qui cherche à le séduire.

De ce fait, il n'est donc plus nécessaire d'investir des milliers de francs dans une campagne de publicité coûteuse. Un seul post d'image, de message, de projet ou de vidéo sur un site internet peut être suffisant pour toucher des millions de prospects. L'internaute sera utilisé comme relai.

La capacité des internautes à transmettre une information à grande vitesse conditionnera la réussite du marketing viral ou de la communication digitale. Ici, le receveur est acté d'une envie de partage. Il est façonné en vecteur de la communication. Cette modification de la relation permet de bien connaître la cible, vérifier l'adéquation entre le positionnement et la réalité. Elle permet surtout de cibler un public utilisateur quotidien du web. A travers la communication virale, des entreprises ou des personnes cherchent à propager un message afin de se faire connaître ou faire connaître un produit. Il y a ainsi un intérêt pour toute personne physique ou toute organisation (sociale ou économique) de construire sa communication virale ou son marketing viral.

### **3-Pratique de la communication-marketing digitale**

La communication virale ou digitale est une communication nouvelle basée sur les outils numériques. Ainsi, par le biais des réseaux sociaux digitaux, le marketing viral est utilisé pour convaincre les internautes à aimer une organisation, un site, un produit et à partager ces informations avec leurs amis, collaborateurs ou membres de leur groupe, en vue de choisir ou d'acheter le produit. Autrement, le marketing viral consiste à faire la promotion d'un produit ou d'un service, d'une personne physique ou morale, à travers un message séducteur vulgarisé d'une personne à une autre. Diversement, le marketing viral est une forme de construction d'offre commerciale où ce sont les récepteurs de l'offre qui font la proposition de l'entreprise, du produit ou du service à leurs proches et qui favorisent ainsi la vulgarisation du message. La particularité du marketing viral réside dans l'utilisation des clients comme les vecteurs indispensables de la communication de la marque. Il y a donc des enjeux.

#### **3.1- Enjeux de la communication-marketing numérique**

L'usage des réseaux sociaux numériques comme moyens de communication s'est imposé pour plusieurs raisons. De prime abord, les organisations doivent s'adapter à l'ère du numérique et de la dématérialisation. Ensuite, les technologies de l'information et de la communication permettent aux groupes de transmettre un message dans un temps record, d'un lieu à toute la terre. Enfin, il y a l'influence des médias numériques dans l'approche des activités humaines, surtout leurs impacts sur les cibles.

La réputation via le digital est importante en tenant compte de certaines statistiques liées à la visibilité donnée aux marques et aux produits ou services, au travers d'internet. En effet, les sondages IFOP<sup>23</sup> démontrent que 67 % des achats des clients sont influencés par le buzz ; 68% des consommateurs font confiance aux recommandations faites par leurs familiers ; 81% des internautes achètent sur conseil d'internautes ; 19% des consommateurs préfèrent une marque uniquement sur base de recommandations ; les consommateurs ont 10 fois plus de chance d'être influencé par le buzz que par la publicité classique ; plus de 50 % des personnes allant au cinéma préfèrent le film selon leur entourage ou des sites de commentaires cinéma.

Dans cette optique, les messageries électroniques ou numériques permettent d'atteindre des groupes de personnes et de faire une véritable communication de groupe. Les fondements de l'approche cybernétique permettent de comprendre que vivre, c'est communiquer ou échanger ; et que le réel peut tout entier s'interpréter en termes de messages. C'est un outil de communication qui permet d'impressionner la grande majorité de la cible ; de bénéficier des connexions préétablies sur le réseau digital ; de concevoir l'événement sans problème ; d'accoutumer le consommateur ou d'augmenter son goût envers la marque et le convertir en consomm'acteur ; de prévenir le dégoût, la perte de crédibilité, la récusation et la dénonciation des médias traditionnels et d'éviter les préjugés portés sur la publicité classique. Le dynamisme de la communication ou le marketing viral est lié à certaines méthodes.

### **3.2-Méthodes de la communication-marketing digitale**

La technique de la communication digitale ou du marketing viral doit inciter les consommateurs à adhérer au projet, à répondre aux attentes de l'annonceur et à vulgariser le message. Autrement, le marketing viral exploite ainsi différentes méthodes pour atteindre son but, notamment, l'e-mailing qui est la technique la plus fréquemment utilisée. Un e-mail est envoyé à un groupe. Le but est de persuader ce groupe de faire suivre cet e-mail à leurs contacts. Il s'agit de méthodes de recommandation, de transmission et même de parrainage impliquant les jeux et concours ; les campagnes vidéo virales ; la création de sites parodiques, d'humour ou d'autodérision ; les coupons de réduction ; les e-cards ou cartes postales virtuelles (Wasseige,

---

<sup>23</sup> [www.reputationvip.com/fr/blog/sondage-ifop-reputation-vip-linfluence-de-le-reputation-sur-lacte-dachat](http://www.reputationvip.com/fr/blog/sondage-ifop-reputation-vip-linfluence-de-le-reputation-sur-lacte-dachat)

2007). Dans cette optique, Nathalie Carméni a identifié plusieurs étapes du marketing viral qu'on peut résumer dans les points suivants :

- *connaître absolument la cible à atteindre* : il s'agit de choisir un groupe typique selon une caractéristique géographique, sociale, économique ou psychologique avec un but (éblouir l'ensemble du groupe ciblé) ;
- *peaufiner la méthode* : il faut mettre en valeur avec dextérité les actions de l'entreprise, son positionnement et ses valeurs ; créer une base de données avant le travail *et* consigner l'ensemble des informations qui présenteront la campagne, sa durée et ses modalités de participation... ;
- *diversifier les objectifs* : une démarche de marketing viral doit avoir d'autres objectifs comme permettre d'animer le lancement de produits ou de nouvelles gammes, de fusionner les consommateurs autour de la marque ou bien d'apporter du dynamisme au réseau de la marque ;
- *concevoir la « viralité » du message* : créer une communication séduisante que le prospect voudra faire partager et suivre à ses proches ;
- *prendre en compte les aspects juridiques* : une campagne de marketing viral nécessite la prise en compte des mentions légales comme la déontologie des médias et le respect de la vie privée des consommateurs ;
- *charmer et inciter* : l'idée, la photo ou la vidéo du site doit être attractive pour attirer le cœur de cible ;
- *reconduire la campagne* : occasionner des répétitions pour motiver le consommateur. La vérité est que tout le monde aimerait qu'on les partage (« tweet »), qu'on les aime (« like ») sur les réseaux sociaux numériques, qu'on parle d'eux sur un blogue, qu'on envoie des courriels à leurs propos et surtout qu'on arrive à faire des profits quand cela se produit... ;
- *prévoir un budget* : une opération de marketing viral est moins coûteuse qu'une campagne sur un autre média. Cependant, l'entreprise doit tout de même prévoir un budget et analyser le retour sur investissement (RSI) dès la fin de la campagne.

Diversement, le marketing viral est la méthode consistant à donner aux consommateurs les moyens de communiquer sur une marque ou un service et de générer une conversation. Il s'agit de donner la virtualité aux consommateurs de pouvoir partager leurs expériences. Cela revient donc à véhiculer un message attrayant autour d'un produit à son environnement dans une optique publicitaire.

### 3.3-Approche de la publicité virale

La publicité est une forme de communication, dont le but est de fixer l'attention du consommateur sur un objet, et de l'inciter à adopter un comportement déterminé vis-à-vis de ce dernier. Ainsi, la publicité recouvre les formes de communication interactive utilisant un support publicitaire. Avec l'arrivée du numérique, la publicité a pris une forme plus virale. Il s'agit de la publicité virale, une publicité qui utilise les réseaux sociaux numériques comme supports. Autrement dit, la publicité virale utilise incontestablement la communication digitale et les interactivités modernes pour la bonne vulgarisation de l'offre via les utilisateurs qui divulguent ou relayent le message sur d'autres sites de partage ou sur des blogs/forum/sites/réseaux sociaux... Une entreprise, pour réussir sa publicité virale, doit tenir compte de certains éléments, à savoir :

- *poster une photo, vidéo*, ou un jeu qui crée le buzz : les internautes ne partagent que ce qui crée une sensation. Pour une bonne viralité, il faut des images captivantes ;
- *payer de l'espace sur les réseaux sociaux numériques* : pour que l'événement du groupe garde plus de potentialité de visibilité sur la toile, il doit booster le mouvement avec de l'achat d'espace, ou faire une opération de relations publiques auprès d'internautes actifs ou de blogueurs célèbres afin d'influencer les autres par le partage de la photo/vidéo ou du jeu/événement sur leur page ;
- *impliquer la mode du moment* : il faut inclure les images/vidéos, jeux/événements ou les stars qui font recette afin de propulser la viralité.

Dans l'idéal, il faut mettre la vidéo ou le jeu dans un dispositif de communication sur les différents médias afin qu'elle soit intégrée à un tout (si on appelle ça la communication intégrée, ce n'est pas un hasard). John Hagel et Arthur Armstrong (1999) pensent que le succès de tout groupe résulte dorénavant de sa propension à user Internet, d'une part, pour construire de véritables communautés de clients, et d'autre part, pour accompagner sa méthode vers une nouvelle génération de systèmes de développement économique. Pour eux, les réseaux sociaux numériques impliquent des hommes qui ont des intérêts identiques désirant construire des relations personnelles authentiques ou communiquer dans un univers virtuel. Ainsi, la communauté organise son fonctionnement de son propre gré selon une adhésion et une contribution des membres dans la réalisation d'objectifs collectifs. En plus, les membres, à

l'intérieur des groupes virtuels et appartenant à l'espace communautaire, adhèrent naturellement, spontanément et librement.

Si une entreprise désire atteindre ses objectifs, vendre un produit ou un service, influencer ses cibles, il doit pouvoir combiner les outils classiques et numériques. Il y a sûrement des prérogatives et des importunités pour une organisation à exploiter uniquement la publicité virale dans son optique marketing.

#### **4- Avantages et contrariétés de la publicité via internet**

Le marketing viral utilise évidemment la publicité virale pour atteindre son objectif. Si l'objectif d'une campagne marketing est d'augmenter la visibilité de l'annonceur, la publicité doit être adaptée aux attentes du consommateur, aux normes de la société et aux moyens actuels. Les modes d'action du battage médiatique actualisent et consolident la notoriété de l'organisation. Les personnes ou les entreprises qui vendent leur audience ou produit au travers de la publicité cherchent à convaincre de nombreux consommateurs. C'est dans cette logique que s'inscrit la publicité virale, utilisant Internet comme support ou vecteur de vulgarisation des messages. La publicité virale a des prérogatives ou des avantages.

##### **4.1-Avantages de la publicité digitale**

Les outils numériques favorisent la rétroaction et enrichissent les messages avec des images, des vidéos ou des documents. De fait, les messageries digitales permettent d'atteindre des groupes de personnes, de faire une véritable communication de groupe et d'influencer les récepteurs, à travers la publicité virale. La publicité est une forme de communication qui vise à séduire une cible donnée pour l'inciter à adopter une conduite désirée : achat d'un produit, choix d'un service, attachement à une valeur, adhésion à un groupe. C'est la même visée pour la publicité virale impliquant plusieurs avantages, à savoir :

- *simple à mettre en place* : une photo/vidéo ou un jeu/message plaisant ou choquant envoyé peut être partagé par plusieurs internautes ;
- *rarement onéreux* : par rapport aux médias classiques, l'outil Internet permet de vulgariser des messages sur les réseaux sociaux numériques (Twitter, Facebook, ...) d'expédier des e-mails à un grand nombre, de poster des photos ou vidéos en lignes (YouTube, Dailymotion...), de participer à des forums ou de s'exprimer à moindre coût. Le coût peut être onéreux si seulement, on fait appel à des sous-traitants professionnels.

- *amélioration de la visibilité* : chaque cible est une vitrine pour d'autres. Elle va parler du produit autour d'elle et favoriser la visibilité de l'entreprise par l'accroissement du nombre de visiteurs, de prospects, d'adhérents, d'acheteurs et de consommateurs ;
- *propagation planétaire rapide* : le message va quitter d'un bout pour atteindre l'autre bout du monde en un temps record. Il y a une diffusion universelle qui permet d'atteindre des clients potentiels partout dans le monde ;
- *consolidation de la renommée du produit ou de l'institution* : vu que les clients sont les courroies de transmission impose une renommée tangible et accroît l'attrance de ces personnes vis-à-vis du produit ou de l'institution.

Autrement, il y a plusieurs effets positifs pour l'entreprise à utiliser la publicité virale. D'abord, en comparant un plan media classique avec un plan média digital, l'achat d'espace numérique est plus profitable à l'annonceur. Ensuite, il y a également une différence dans la qualité du contact: l'internaute prête plus attention à une photo/vidéo envoyée en ligne par un proche que les informations diffusées journallement dans les médias classiques (télévision, radio, journal, cinéma, affichage). Enfin, le viral fonctionne sur le long terme : une fois la vidéo postée, elle reste visible un bon moment sans coût additif pour l'organisation, contrairement à une publicité classique. En effet, le jour ou le plan media classique arrive à terme, alors les vues se terminent avec lui.

Cependant, la publicité virale a des contrariétés.

#### **4.2-Contrariétés de la publicité numérique**

La publicité virale a certes de nombreux avantages, mais elle connaît également de nombreuses importunités, notamment :

- *le mauvais produit n'a pas un marketing viral garanti* : en effet, lancer une campagne de marketing virale sur un produit dégoûtant ne fera qu'accroître une représentation négative douteuse sur celui-ci. La publicité montre ses limites ;
- *le dérangement du prospect* : les personnes qui reçoivent journallement plusieurs courriels d'une entreprise peuvent être importunés et voir les messages comme du spam. La réceptivité et la réactivité du récepteur vont alors chuter et être sources de messages négatifs aux proches concernant cette marque ;
- *la ruse publicitaire incorporée dans le marketing viral est connue par la majorité* : le marketing viral devient inefficace parce que les consommateurs sont de plus en plus

instruits des techniques utilisées par les marketeurs. Le message sera considéré comme nocif et sera rapidement ignoré dans de nombreux cas ;

- *la transformation du message original* : un internaute peut délibérément ou inconsciemment transformer le contenu du message viral, ce qui peut entraîner des résultats désastreux pour la campagne, car la personne physique ou morale n'a plus le contrôle de son image ;
- *le succès démesuré du message peut être préjudiciable à l'entreprise* : trop de succès de la campagne marketing peut provoquer un sentiment d'insatisfaction chez les consommateurs qui espèrent plus de l'entreprise. En effet, la part de marché peut croître surabondamment et devenir incontrôlable à un tel point que l'annonceur ne puisse pas satisfaire les attentes de tous les consommateurs ou alors avec une capacité considérablement réduite.
- *l'instrumentalisation des TIC* : l'avènement de l'internet et son utilisation suscitent des débats. A travers les outils de télécommunication et les technologies de l'information, la communication a tendance à être instrumentalisée. Des annonceurs n'hésitent pas à payer des consommateurs pour faire parler de leur produit.

Autrement, les technologies de l'information et de la communication peuvent être à la fois avantageuses et dangereuses pour la notoriété d'un groupe. Tout dépend de leur degré d'utilisation. En effet, la communication digitale peut booster l'image de marque, mais aussi être un instrument risqué pour la renommée de l'entreprise.

## **Conclusion**

Le marketing viral se définit aisément comme une action menée par une entreprise afin de se faire connaître auprès d'un maximum d'internautes. Le viral reste ainsi une excellente opportunité pour toute organisation, sans être la solution magique des entreprises à faible budget, de se rapprocher de ses prospects ou partenaires et de les faire participer à son succès. C'est l'ambition de l'ambition de JUMIA-CI d'être une plateforme virtuelle de marketing pour les produits en Côte d'Ivoire. Elle crée l'interface entre annonceurs et consommateurs. Ici, les consommateurs deviennent des vecteurs de communication et d'action de la marque. Créer une campagne de communication digitale ou de marketing viral, c'est au préalable provoquer et amplifier un « bouche à oreille » latent. Ainsi, une telle communication a comme prérogative essentielle de pouvoir toucher rapidement les cibles choisies.

Si les communications de masse ont fait l'objet d'une si grande attention, c'est en partie à cause de l'inquiétude qui, avec le rayonnement des *mass media*, s'est emparée de toute une population qui entrevoyait la fin de la liberté d'opinion, l'ère du contrôle des consciences et des peuples; mais c'est aussi à cause de l'importance et de la complexité du questionnement qui enveloppe les phénomènes. Les moyens de communication de masse, à un degré ou à un autre, conditionnent les sociétés dans lesquelles ils se retrouvent: une nation dans laquelle chaque foyer a son téléviseur ou ordinateur n'est pas pareille à celle dans laquelle ces outils sont disséminés ou absents. Dans une collectivité, les rapports politiques, culturels, économiques sont influencés par le rôle des mass-médias.

Cependant, dans une approche individuelle, la communication peut être analysée en tant qu'une relation entre consciences distinctives ou entre une individualité et le système dans lequel elle se révèle. Les communications de masse, en découvrant comment les informations surviennent ou se communiquent dans une société (masse), pourraient montrer comment le lien se fait entre ces échanges discursifs et ceux qui impliquent des personnes et des biens.

Le marketing viral est un levier nouveau du marketing et de la communication auprès des consommateurs. Il est considérablement agissant lorsque le buzz est créé (Chétouchine, 2007). Par contre, la réussite d'une publicité virale demande beaucoup de dextérité. Dans ce cas, on ne saurait que conseiller au groupe de confier sa publicité digitale à une structure professionnelle spécialisée qui sera certainement un peu plus onéreux, mais permettra à l'entreprise de mettre toutes les chances de son côté.

Diversément, pour ambitionner un accroissement des produits ou services de l'organisation, il est possible de créer une campagne de marketing de permission. Il s'agit de trouver une idée selon laquelle votre audience cible désire recevoir comme message. Aujourd'hui, le consommateur ne consomme que ce qui l'intéresse et le fait paraître (Goa, 2018).

## BIBLIOGRAPHIE

---

- ▶ Albric J-C. (1996). *Psychologie de la communication*, Paris, Armand Colin ;
- ▶ Astouric A. (2010). *La tyrannie du marketing*, Ancenis, Éditions è@e ;
- ▶ Barbier R. (1997). La Recherche-action existentielle. Disponible sur: <http://www.barbier-rd.nom.fr/RAInternet.Html> (Consulté le 14 octobre 2014) ;
- ▶ Bénilde M. (2007). *On achète bien les cerveaux : La publicité et les médias*, Paris, Liber ;
- ▶ Breton Ph. et Proulx S. (2006). *L'Explosion de la communication. Introduction aux théories et aux pratiques de la communication*, Paris, La Découverte ;
- ▶ Carméni N. (2006). « Réussir une campagne de marketing viral », *E-commerce* n° 2, disponible sur <http://www.e-marketing.fr> [archive] ;
- ▶ Cathelat B. (2001). *Publicité et Société*, Paris, Payot ;
- ▶ Chétochine G. (2007). *To buzz or not to buzz – Comment lancer une campagne de buzz marketing*, Paris, Groupe Eyrolles ;
- ▶ Debray R. (1991). *Cours de médiologie générale*, Paris, Gallimard ;
- ▶ Galbraith K J. (1958). *The affluent society*, Boston, Houghton Mifflin Harcourt;
- ▶ Goa K. (2018). *Communiquer pour être et paraître dans la société de consommation*, Paris, L'Harmattan;
- ▶ Goa K. (2016). *Rendre l'entreprise compétente en Côte d'Ivoire. Quel management ?* Paris, L'Harmattan;
- ▶ Goa K. (2013). *La communication de crise au Port autonome d'Abidjan*, Paris, L'Harmattan;
- ▶ Godin S. (2011). *Les secrets du marketing viral*, Paris, Maxima.
- ▶ Hagel J. et Armstrong A. (1999). *Bénéfices sur le net*, Paris, Editions d'Organisation ;
- ▶ Héas S. et Poutrain V. (2003) « *Les méthodes d'enquêtes qualitatives sur Internet* », Disponible sur [www.ethnographiques.org/2003/Heas,Poutrain](http://www.ethnographiques.org/2003/Heas,Poutrain);
- ▶ Johnson K. Z. (2015). « Mass media as technological effects on the postmodern American society in *white noise* by don delillo », in *Revue de Littérature et d'Esthétique Négro-Africaines*, N°15, Vol 3 ;
- ▶ Kholadi M-K. (2010). *La Société de l'Information et de la Communication*, Université Mentouri Constantine (Algérie). Disponible sur : [http://www.researchgate.net/publication/235417989\\_La\\_socite\\_de\\_l'Information\\_et\\_de\\_la\\_Communication](http://www.researchgate.net/publication/235417989_La_socite_de_l'Information_et_de_la_Communication) (consulté le 10 octobre 2015).
- ▶ Kotler Ph., Keller K., Dubois B., Manceau D. (2006). *Marketing Management*, Paris, Pearson Education
- ▶ Lasswell D H. (1936). *Politics: Who Gets What, When, How*, Whittlesey house, McGraw-Hill book Company, Incorporated ;
- ▶ Lasswell D. H., Casey R. & Smith L. B. (1946). *Propaganda, Communication and Public Opinion: A Comprehensive Reference Guide*, Princeton University Press;
- ▶ Lecomte J. (2012). *Médias : influence, pouvoir et fiabilité*, Paris, Harmattan ;
- ▶ Lendrevie J. et Baynast A. (de) (2008), *Publicitor : La communication 360° on line off line*, Paris, Dunod ;
- ▶ Lendrevie J., Levy J., Lindon D. (2006), *Mercator*, Paris, Dunod, 8<sup>e</sup> édition ;
- ▶ Maigret É. (2003). *Sociologie de la Communication et des Médias*, Paris, Armand Colin ;
- ▶ McLuhan M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*, New York, McGraw-Hill;
- ▶ McQuail D. (1985). *Mass Communication Theory: An Introduction*, London, Beverly Hills, New Delhi, Sage Publications;

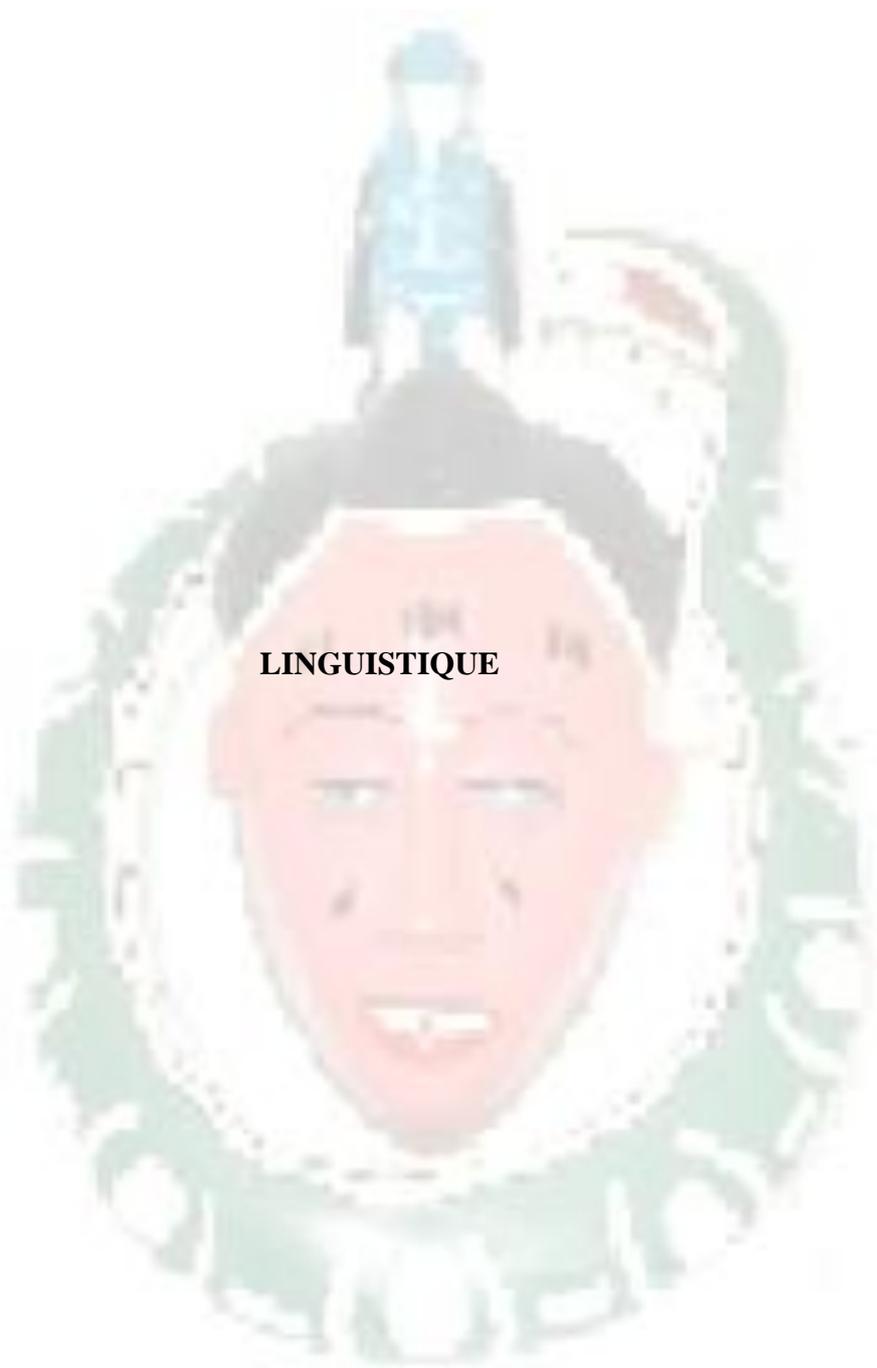
- ▶ Meyrowitz J. (1985). *No sense of place: The impact of electronic media on social behavior*, New York, Oxford University Press.
- ▶ Michel Ph. et Thévenet-Abitbol A. (2005). *C'est quoi l'idée ? Publicité, création et société de consommation*, Paris, Michalon ;
- ▶ Miège B. (2005). *La pensée communicationnelle*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble ;
- ▶ Petrof V J. (1993). *Comportement du consommateur et marketing*, Laval, Presses Université Laval ;
- ▶ Salzman M., Matathia I., O'Reilly A. (2004). *BUZZ...Le marketing du bouche à oreille*, Paris, Village Mondial ;
- ▶ Sempels Ch. et Vandercammen M. (2009), *Oser le marketing durable : concilier marketing et développement durable*, Paris, Pearson Éducation ;
- ▶ Silberman A. (1981). *Communication de masse: éléments de sociologie empirique*, Paris, Hachette ;
- ▶ Wasseige O. (de) (2007). *E-commerce, e-marketing, eBay : 3 leviers de croissance pour les entreprises*, Edi.pro.
- ▶ Wiener N. (1948). *Cybernetics, or Control and Communication in the animal and the machine*, New York, John Wiley & Sons.



**ANNEXE : CAS DE PUBLICITÉ VIRALE DE JUMIA-CI**

Source : Images collectées en novembre 2018 par Goa Kacou sur [www.jumia.ci](http://www.jumia.ci)





## VERBES SÉRIELS ET AUXILIATION EN LINGALA

Guy Noël Kouarata,  
Université Marien Ngouabi  
Parcours des Sciences du Langage  
guy\_kouarata@yahoo.com

### Résumé

Cet article porte sur la conjugaison des verbes en lingala. Il présente les différents constituants de l'unité verbale en lingala avant de parler, tour à tour, de la succession des verbes ordinaires en lingala, de l'expression des temps simples dans cette langue, des auxiliaires marquant les temps composés et verbes sériels qui viennent modifier le sens des verbes ordinaires dans leur conjugaison. Ici, l'auteur fait une distinction claire entre auxilient, auxilié et verbe sériels. Il soutient qu'un syntagme verbal peut contenir au plus six verbes. Il relève *kozala* « être », *kosíla* « finir », *kobanda* « commencer », *kotíkala* « rester » et *kozela* « attendre » comme les 5 principaux auxiliaires en lingala, et retient trois verbes sériels dans cette langue, à savoir : *kosí(la)* « finir », *kolinga* « vouloir », *komeka* « essayer ».

### Summary

This article deals with the conjugation of Lingala verbs. It presents the different components of verbal unit in Lingala before talking, stape by stape, about the succession of ordinary verbs in Lingala, the expression of simple tenses in this language, the auxiliaries marking compound tenses and serial verbs that modify the meaning of ordinary verbs in their conjugation. Here, the author makes a clear distinction between auxilient, auxilié and serial verbs. He argues that a verbal syntagm may contain a maximum of six verbs. He identifies *kozala* "to be", *kosíla* "to finish", *kobanda* "to start", *kotíkala* "to stay" and *kozela* "to wait" as the 5 main auxiliaries in Lingala. He also retains three serial verbs in this language, namely: *kosí(la)* "to finish", *kolinga* "to want", *komeka* "to try".

## Introduction

Langue bantoue du groupe C30 bangui-ntomba (Cf. Guthrie 1948, Bastin 1978), le lingala est une langue commerciale née entre Makandza et Mbandaka du contact entre les langues congolaises de la zone C et les langues coloniales (portugais, anglais et français). Hulstaert G (1989) pense qu'il est principalement issu du bobangi, la langue principale des trafiquants à travers la région à la fin du XIV<sup>ème</sup> siècle.

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. Il s'est bien diffusé à travers le monde par le biais de la musique congolaise et du commerce international. La carte qui suit délimite la zone d'expression du lingala.



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) )

Aujourd'hui, cette langue est enseignée tant dans des classes d'alphabétisation que dans des universités en Afrique (RDC, Congo, Rwanda...) et en occident (Université de Gent).

On distingue plusieurs dialectes<sup>24</sup> et niveaux de langue lingala. Dans cette étude, nous nous basons sur le lingala de la chanson congolaise des années 1980- 1990, donc le lingala courant parlé à Kinshasa et Brazzaville.

<sup>24</sup> <https://fr.wikipedia.org/wiki/Lingala#Dialectes>

Plusieurs travaux d'ordre linguistique et paralinguistiques ont été réalisés sur cette langue. Aussi pouvons- nous citer, entre autres :

- 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).
- Elargissement du radical en lingala (Motingea Mangulu 1987)

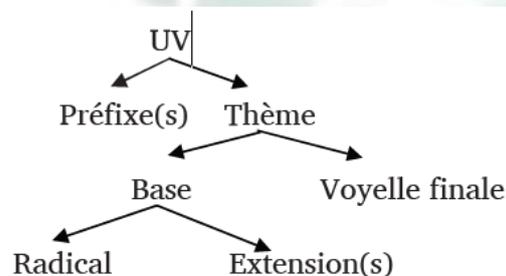
Le présent travail se propose d'examiner la conjugaison des verbes en lingala, les différents constituants de l'unité verbale en lingala avant de présenter les différents éléments syntaxiques qui sous-tendent la conjugaison des verbes dans cette langue. Un accent particulier est mis sur le comportement et le rôle que jouent les verbes sériels et les auxiliaires dans l'expression des temps composés.

## 1. Méthodologie

Cette étude se situe dans le cadre de la morphologie et la syntaxe synchronique du lingala. Ici, nous nous basons non seulement sur notre compétence de locuteur, mais aussi et surtout sur des chansons de Luambo Makiadi, de Rochereau Tabuley et des bantus de la capitale.

## 2. Unité verbale en lingala

De façon générale, dans les langues bantus, l'unité verbale (UV) est constituée d'un, de deux ou trois préfixes et d'un thème. Le thème est composé d'une base et de la voyelle finale (FIN). La base peut être sécable en radical (RAD) et des extensions (EXT). Suivant les propositions de Meeussen (1967) l'unité verbale peut être schématisée comme suit :



## Exemples 1

- a. kotángisa « faire lire » ko -táng- iʃ- a <sup>25</sup> |  
 PREF-RAD- EX-FIN
- b. komí bomisa « se faire tuer » ko- mí -bom-| is- a |  
 PREF-PREF-RAD-EX-FIN
- c. komí bomisela « se faire faire tuer » ko- mí -bom-| is- el-a |  
 PREF-PREF-RAD-EX-FIN

- Quels sont les différents types de constituants verbaux ?
- Quelle est la fonction de chacun d'eux ?

Telles sont les questions auxquelles se propose de répondre la présente section 2.

### 2.1. Les préfixes verbaux

Par préfixes verbaux, il faut entendre tout morphème ou tout composant verbal qui se place avant le radical verbal. Dans cette série, nous avons les marqueurs de sujet, d'objet et du futur (FUT) simple.

#### 2.1.1. Les marqueurs de sujet

Les préfixes marquant le sujet varient selon la personne de conjugaison ou selon que le sujet est un être animé ou inanimé. Contrairement au lingala classique où l'accord des classes est respecté, ici les accords grammaticaux sont réduits à animé vs inanimé. Le tableau qui suit présente les différents préfixes marqueurs de sujet en lingala.

	Sujet	Préfixe
être animé	1 <sup>ère</sup> personne du singulier (SG1)	na-
	2 <sup>ème</sup> personne du singulier (SG2)	o-
	3 <sup>ème</sup> personne du singulier (SG3)	a-
	1 <sup>ère</sup> personne du pluriel (PL1)	to-
	2 <sup>ème</sup> personne du pluriel (PL2)	bo-
	3 <sup>ème</sup> personne du pluriel (PL3)	ba-
être inanimé	3 <sup>èmes</sup> personnes singulier et pluriel	e-

<sup>25</sup> Comme on peut déjà le constater au vu des exemples ci-dessus, en lingala, les verbes à l'infinitif commencent par **ko-** et se terminent par **-a**

Tableau 1 : Les marqueurs de sujet en lingala

Exemples 2	a. kotángisa	« faire lire »	ko -táng- is- a		
			INF -lire-	CAUS-FIN	
	b. natángisa	« je vais faire lire »	na -táng- is- a		
			SG1 -lire-	CAUS-FIN	
	c. otángisa	« tu vas faire lire »	o -táng- is- a		
			SG2 -lire-	CAUS-FIN	
	d. atángisa	« il va faire lire »	a -táng- is- a		
			SG3 -lire-	CAUS-FIN	
	e. totángisa	« nous allons faire lire »	to -táng- is- a		
			PL1 -lire-	CAUS-FIN	
	f. botángisa	« vous faites lire »	bo -táng- is- a		
			PL2 -lire-	CAUS-FIN	
	g. batángisa	« ils font lire »	ba -táng- is- a		
			PL3 -lire-	CAUS-FIN	
	h. etángisa	« cela fait lire »	e -táng- is- a		
			SG3/PL3 -lire-	CAUS-FIN	

Outre le changement de ton<sup>26</sup>, ces préfixes sont invariables quel que soit le temps ou le mode de conjugaison. Même en cas de double préfixation, ils se placent toujours en début de verbe.

### 2.1.2. Les marqueurs d'objet<sup>27</sup>

En lingala courant, l'objet est indiqué soit par un pronom personnel, soit par un préfixe objectal<sup>28</sup> (-N-, -ko-, -mo-, -to-, -bo-, -ba-) qui se place entre le marqueur de sujet et le radical verbal. Dans des cas de triple préfixation, il se place immédiatement avant le radical, donc en troisième position.

Exemples 3 a. akotosálisha<sup>29</sup> « il nous aidera » | a- ko - to -sál- is- a |

<sup>26</sup> Ces préfixes portent un ton haut quand le verbe est au subjonctif. Dans cette langue, le subjonctif est donc marqué par le ton haut.

<sup>27</sup> Certains chercheurs utilisent le terme d'infixe pour ces éléments. Etant donné qu'ils apparaissent avant le radical, nous préférons parler de préfixe dans ce cas.

<sup>28</sup> En lingala classique, ces préfixes objectaux varient selon la classe nominale de l'objet. Aussi avons-nous respectivement les formes -mó-, -bá-, -mó-, -mí-, -lí-, -má-, -é-, -bí-, -é-, -í-, -ló- et -bó- pour les classes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 et 14.

<sup>29</sup> *Akotosálisha* Phrase extraite de la chanson religieuse (catholique) intitulée *Mokonzi ngái nayambí*.

L'usage des préfixes objectaux se fait de plus en plus rare en lingala courant. Seul le préfixe -*mí-* qui renvoie à soi-même ou qui exprime la réflexibilité (REF) résiste et est encore régulièrement employé dans la chanson congolaise.

Exemples 4	a. koboma	« tuer »	ko -bom- a	
				INF -tuer- FIN
	b. komíboma	« se tuer »	ko-mí-bom- a	
				INF-REF -tuer- FIN
	c. namíboma	« je vais me tuer »	na -mí- bom- a	
				SG1-REF- tuer -FIN
	d. omíboma	« tu vas te tuer »	o- mí- bom- a	
				SG2-REF-tuer- FIN
	e. amíboma	« il va se tuer »	a -mí-bom- a	
				SG3-REF- tuer-FIN

### 2.1.3. Le marqueur du futur simple

De tous les temps de conjugaison que l'on trouve en lingala, le futur (FUT) simple est le seul qui est marqué par un préfixe (-ko-). Quel que soit le nombre de préfixes constituant l'unité verbale, ce préfixe se place immédiatement après le marqueur de sujet, donc en deuxième position.

Exemples 5	a.	akoboma	« il tuera »	a- ko-bom- a	
					SG3-FUT-tuer- FIN
	b.	nakomíboma	« je me tuerai »	na- ko- mí- bom- a	
					SG1-FUT-REF-tuer- FIN
	c.	tokomíboma	« nous nous tuerons »	to- ko -mí- bom- a	
					PL1-FUT-REF- tuer -FIN
	d.	bakomíboma	« ils se tueront »	ba-ko- mí- bom- a	
					PL3-FUT-REF-tuer- FIN
	e.	bokomíboma	« vous vous tuerez »	bo-ko -mí- bom- a	
					PL2-FUT-REF- tuer-FIN



<b>Extensions</b>	<b>Aspects marqués</b>
-is-	causatif (CAUS)
-an-	réciprocité (RCP)
-am-	réflexif (REF)
-el-	applicatif (APPL)
-ol-	réversif (REV)
-ak-	habituel (HAB)

Tableau 2 : Les extensions verbales en lingala

Exemples 8	a. kokanga « fermer »	ko-kang-a
INF-RAD-FIN		
	b. kokangisa « faire fermer »	ko-kang-is-a
INF-RAD-CAUS-FIN		
	c. kokangana « fermer mutuellement »	ko-kang-an-a
INF-RAD-RCP-FIN		
	d. kokangama « se fermer »	ko-kang-am-a
INF-RAD-REF-FIN		
	e. kokangela « fermer pour autrui »	ko-kang-el-a
INF-RAD-APPL-FIN		
	f. kokangola « libérer, dénouer »	ko-kang-ol-a
INF-RAD-REV-FIN		
	g. kokangaka « avoir l'habitude de fermer »	ko-kang-ak-a
INF-RAD-HAB-FIN		
	h. kokangiselaka « avoir l'habitude de faire enfermer pour autrui »	ko-kang-is-el-ak-a
INF-RAD-CAUS-APPL-HAB-FIN		

#### **2.4. Les finales ou suffixes verbaux**

Par finale verbale nous entendons, ici, tout morphème qui se place à la fin du verbe. De façon générale, les finales marquent les temps verbaux en lingala. Aussi distinguons-nous cinq (5) suffixes verbaux en lingala : *-a, -á, -í, -áki, -áká* qui sont, respectivement, marqueurs du futur

proche<sup>31</sup> (FUTP), du passé lointain<sup>32</sup> (PASL), du récent<sup>33</sup> (REC), du plus-que-parfait<sup>34</sup> (PPARF) et du passé antérieur<sup>35</sup> (PASA). Le tableau qui suit présente les différents suffixes marqueurs des temps simples en lingala :

Temps de conjugaison	marqueurs
futur <sup>36</sup> proche	-a
passé lointain	-á
passé récent	-í
plus-que-parfait	-ákí
passé antérieur	-áká

Tableau 3 : Suffixes marqueurs des temps verbaux

Exemples 9 a. kokanga « fermer » | ko-kang-a |

INF-RAD-FIN

b. nakangá « j'avais fermé » | na-kang-á |

SG1-fermer-PASL

c. nakangí « j'ai fermé » | na-kang-í |

SG1-fermer -REC

d. nakangákí « j'avais fermé » | na-kang-ákí |

SG1-fermer - PPARF

e. kokangáká « j'eus fermé » | na-kang-áká |

SG1- fermer-PASA

En dehors des composants présentés dans cette section, aucun autre élément ne peut être affixé au radical.

Connaissant la structure du verbe en lingala, nous allons maintenant nous intéresser au cas où deux ou plusieurs verbes se suivent et les changements que cela implique :

- Que se passe-t-il quand deux verbes se suivent ?
- Combien de verbes peuvent-ils se suivre ?
- Quelle est la fonction des successions de verbes ?

Telles sont les questions auxquelles nous nous proposons de répondre dans la section 3 qui suit.

### 3. Succession des verbes

En lingala, comme dans bien d'autres langues, on trouve des cas où deux ou plusieurs verbes se suivent. Selon les changements que cela implique et selon ce que cela exprime, on distingue

trois cas de succession de verbes : *succession ordinaire des verbes*, *succession auxiliaire- auxiliaire* et *succession verbes sériel- auxiliaire*.

### 3.1. Succession des verbes ordinaires

Dans manière générale, quand deux verbes ordinaires se suivent, le second se met à l’infinitif et chacun d’eux garde son sens. Seul le premier verbe peut varier selon le temps de conjugaison et le sujet ou se mettre aussi à l’infinitif.

Exemples 10<sup>37</sup>

a. *kozónka kokanga* « repartir fermer »

| *ko-zónka-a* | | *ko-kang-a* |

INF-repartir-FIN INF-fermer-FIN

b. *nazónki kokanga* « je suis repartir fermer »

| *na-zónki-í* | | *ko-kang-a* |

SG1- repartir-REC INF-fermer-FIN

c. *azónkáki kokanga* « il était repartir fermer »

| *a-zónkáki* | | *ko-kang-a* |

SG3- repartir-REC INF-fermer-FIN

### 3.2. Succession auxiliaire –auxiliaire

Comme nous l’apprend Alain Rey (1988), l’auxiliaire ou l’auxiliaire est un verbe «*qui est réduit à la fonction grammaticale : formation des temps composés des verbes* ». Dans ce cas, l’auxiliaire (qui se place toujours avant le verbe auxiliaire) perd son sens originel. On distingue cinq (5) auxiliaires en lingala, notamment : *kozala* « être », *kosíla* « finir », *kobanda*

<sup>31</sup> Le futur proche exprime une action qui va se réaliser dans les instants qui suivent.

<sup>32</sup> Le passé lointain exprime ici, une action qui s’est produite des années plus tôt.

<sup>33</sup> Le récent exprime une action qui s’est produite moins de 24 heures avant le discours. Il correspond au passé composé du français.

<sup>34</sup> En lingala, le plus-que-parfait exprime une action accomplie quelques jours avant le discours et dont les effets ne suivent plus à ce jour.

<sup>35</sup> Le passé antérieur exprime en lingala, une action accomplie des années avant le discours et dont les effets ne suivent plus à ce jour.

<sup>36</sup> Comme dit plus haut, seul le futur éloigné est marqué par le préfixe -ko-

<sup>37</sup> Du fait qu’il n’y a pas assez d’espace, nous donnons le découpage des phrases et leur glosage juste au dessous desdites phrases.

« commencer », *kokóma* « devenir » et *kozela* « attendre » qui expriment, respectivement le progressif (PROG), l’accompli (ACC), le futur proche (FUTP), le futur éloigné (FUTE) et la négation catégorique (NEG). Le tableau qui suit présente les différents auxiliaires que l’on trouve en lingala avec leurs fonctions.

Auxiliaire	Fonction exprimée
<i>kozala</i> « être »	progressif
<i>kosíla</i> « finir »	accompli
<i>kobanda</i> « commencer »	futur proche
<i>kokóma</i> « devenir »	futur proche
<i>kozela</i> « attendre »	futur éloigné
<i>kotíkala</i> « rester »	négation catégorique

Tableau 4 : Les auxiliaires en lingala

Exemples 11

a. *nazalí kokanga* « je suis en train de fermer »

| na-zal-í | | ko-kang-a |

SG1-PROG-REC INF-fermer-FIN

b. *nazalákí kokanga* « j’étais en train de fermer »

| na-zal-àkí | | ko-kang-a |

SG1-PROG-PPARF INF-fermer-FIN

c. *nasílí kokanga* « j’ai déjà fermé »

| na-síl-í | | ko-kang-a |

SG1- ACC-REC INF-fermer-FIN

- d.            nakómí kokanga « je vais fermer »  
 | na-kóm-í| | ko-kang-a |  
               SG1- FUTP-REC INF-fermer-FIN
- e.            nabandí kokanga « je vais fermer »  
 | na-band-í| | ko-kang-a |  
               SG1- FUTP-REC INF-fermer-FIN
- f.            nakozela kokanga « je fermerai »  
 | na-ko-zel-a | | ko-kang-a |  
               SG1- FUT-FUTE-FIN INF-fermer-FIN
- g.            natíkálá kokanga té « je n'avais jamais fermé »  
 | na-tíkal-á| | ko-kang-a | té  
               SG1- Jamais-PAS INF-fermer-FIN NEG

### 3.2. Succession de verbes sériels

Les verbes sériels sont ceux qui, contrairement aux verbes ordinaires et aux auxiliaires, ne sont pas suivis par un verbe à l'infinitif. Ici, quand deux verbes se suivent, le second ne se met pas à l'infinitif. Comme le premier, il subit la flexion selon le sujet et/ou le temps de conjugaison. En lingala, ces verbes sont employés pour introduire une proposition au subjonctif (SUB) ou pour marquer l'accompli (ACC). On distingue quatre (4) verbes sériels en lingala, à savoir :

- **kosí(la)** « finir » qui marque l'accompli (ACC). Il est toujours suivi d'un verbe à l'indicatif présent au passé.

## Exemples 12

- a. nasí nakangí « j'ai déjà fermé »  
| na-sí | | na-kang- í |  
SG1-ACC SG1-fermer-REC
- b. tosí tokangí « nous avons déjà fermé »  
| to-sí | | to-kang- á |  
PL1-ACC PL1-fermer-PASL
- c. basí bakangí « ils ont déjà fermé »  
| ba-sí | | ba-kang- í |  
PL3-ACC PL3-fermer-REC

- **kolinga** «vouloir » qui marque l'intention (INT) et introduit le subjonctif (SUB)<sup>38</sup>. C'est-à-dire, les verbes qui le suivent sont conjugués au subjonctif présent.

## Exemples 11<sup>39</sup>

- a. nalingí nákanga « j'ai failli fermer »  
| na-ling-í | | ná-kang-a |  
SG1-vouloir-REC SG1.SUB-fermer-FIN
- b. balingákí básakana « ils ont failli s'amuser »  
| ba-ling-ákí | | bá-sakan-a |  
PL3-TENT-PPARF PL3.SUB-amuser-FIN
- c. nalingí báyéba « je veux qu'ils sachent »  
| na-ling-í | | bá-yéb-a |  
SG1-vouloir-REC PL3.SUB-savoir-FIN

- **komeka** « essayer » qui marque la tentative (TENT) et introduit également le subjonctif (SUB).

<sup>38</sup> Il sied de préciser ici, que le subjonctif est marqué par un ton haut sur le préfixe marquant le sujet.

<sup>39</sup> Du fait qu'il n'y a pas assez d'espace, nous donnons le découpage des phrases et leur glosage juste au dessous desdites phrases.

### Exemples 13

- a. namekí nákanga « j'ai essayé de fermer »  
 | na-mek-í | | ná-kang-a |  
 SG1-essayer-REC SG1.SUB-fermer-FIN
- b. bamekákí básakana « ils ont essayé de s'amuser »  
 | ba-mek-ákí | | bá-sakan-a |  
 PL3-TENT-PPARF PL3.SUB-amuser-FIN
- c. nameká násála « j'avais essayé de faire »  
 | na-mek-á | | pá-sál-a |  
 SG1-vouloir-REC PL3.SUB-faire-FIN

- **koluka** « chercher » qui marque l'intention (INT). Comme les deux précédents, il introduit le subjonctif (SUB).

### Exemples 14

- a. nalukí nábénda « j'ai essayé de tirer »  
 | na-luk-í | | ná-bénd-a |  
 SG1-chercher-REC SG1.SUB-tirer-FIN
- b. naluká náyéba « j'avais cherché à savoir »  
 | na-luk-á | | ná-yéb-a |  
 SG1-chercher-PASL SG1.SUB-savoir-FIN

Le tableau qui suit présente les différents verbes sériels que l'on trouve en lingala, tout en précisant ce que chacun d'eux exprime et ce qu'ils introduisent.

Verbe sériel	Objet marqué	Mode du verbe suivant
kosí(la) « finir »	accompli	indicatif présent et passé
komeka « essayer »	tentative	subjonctif
kolinga «vouloir »	intention	subjonctif
koluka «chercher »	intention	subjonctif

Tableau 5: Les verbes sériels en lingala

Outre ces verbes sériels qui sont réduits à une fonction grammaticale, on peut trouver des cas de succession avec flexion sur les verbes concernés dans le cadre de la narration ou de l'énumération d'une suite d'actions menées. Dans ce cas, tous les verbes sont conjugués au même temps, même mode et concervent leurs sens originels.

Exemple 15<sup>40</sup>.

nakeí, nakótí, natúní, nayèbì, nalukí, nazwí, namelí pé nazóngí

| na-ke-í, na-kót-í, na-tún-í, na-yèb-ì, na-luk-í, na-zu-í, na-mel-í pé na-zóng-í |

SG1-aller-REC, SG1-entrer-REC, SG1-demander-REC, SG1-savoir-REC, SG1-chercher-REC,

SG1-trouver-REC, SG1-boire-REC et SG1-revenir-REC

« Je suis allé, je suis entré, j'ai demandé, j'ai su, j'ai cherché, j'ai trouvé, j'ai bu et je suis rentré. »

Maintenant, il sied de se poser la question de savoir combien de verbes peuvent-ils se suivre en lingala? C'est à cette question que se propose de répondre l'ultime section (4) de notre étude.

#### 4. Nombre de verbes successifs possibles

Le nombre de verbes successifs dans un syntagme verbal varie selon les langues. Si la langue française peut en admettre jusqu'à trois (Ex : *j'ai pu vendre*), il n'en est pas de même du lingala qui atteste des cas de plus unités verbales dans un syntagme. En dehors des cas de narration ou d'une énumération des actions menées ou à mener (Cf. Exemple 14), en lingala, un syntagme verbal peut contenir jusqu'à six (6) verbes dont trois (3) auxiliants et trois (3) auxiliés qui se mettent toujours à l'infinitif.

Exemples 16

a. tosí tolingá tómeke kobóya kotíka kosála

to-sí to-ling-á tó-mek-a ko-bóy-a ko-tík-a ko-sál-a PL1-avoir.déjà PL1-vouloir-PASL PL1-essayer-FIN INF-refuser-FIN INF-laisser-FIN INF-travailler-FIN

« Nous avons déjà failli essayer de refuser de cesser de travailler. »

<sup>40</sup> Pour cet exemple 15, faute d'espace, nous donnons la transcription orthographique en première ligne, le découpage morphologique en deuxième ligne, les gloses en troisième et quatrième ligne et la traduction française ou la signification entre guillemets en cinquième ligne.

- b.      nasí nalingí nábanda komeka kotíka koyémba  
           na-sí      na-ling-í      ná-band-a      ko-mek-a      ko-tík-a      ko-yémb-a  
           SG1-avoir.déjà SG1-vouloir-REC SG1-commencer-FIN INF-essayer-FIN INF-laisser-  
           FIN INF-chanter-FIN  
           « J'ai déjà failli être sur le point de tenter d'arrêter de chanter. »

## Conclusion

Au vu de ce qui précède, nous retenons que l'unité verbale, en lingala, est constituée d'un (1), deux (2) ou trois (3) préfixes, d'un radical, d'une (1), deux (2) ou trois (3) extensions et d'un suffixe. Les personnes de conjugaison et les sujets sont marqués par une série de sept (7) préfixes qui ne varient pas quel que soit le temps de conjugaison (Cf. tableau 1). A l'exception du futur (Cf. Exemples 4), les temps simples sont marqués par une série de cinq (5) suffixes (Cf. tableau 3). Le radical verbal peut porter jusqu'à trois (3) extensions qui permettent d'en modifier le sens (tableau 2). Dans cette langue, les temps composés sont marqués par une série de six (6) auxiliaires (Cf. tableau 4). On y distingue quatre (4) verbes sériels dont trois (3) introduisent le subjonctif et un (1) marque l'accompli (Cf. tableau 5).

Dans un syntagme verbal, on peut trouver au maximum six (6) verbes dont trois (3) à l'infinitif (Cf. exemples 16). A travers cette étude, nous estimons avoir apporté une importante contribution à connaissance du verbe, de la conjugaison et des auxiliaires en lingala.

## Références

- DJOKANGA, Adolphe. 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 dictionary*. Baptist Missionary Society, London.
- HOCKETT, C. F. 1958. *Course in modern linguistics*, Macmillan.
- HULSTAERT, Gustave. 1989. *Origine du lingala* in *Afrikanistische Arbeitspapiere: Schriftenreihe des Kölner Instituts für Afrik.* Leiden University, pp 81-114

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 mochi (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.

LEWIS M. Paul. 2009. *Ethnologue: languages of the world*. 6, SIL, Dallas.

MEEUSSEN, A. E. 1967. *Bantu Grammatical Reconstructions*. *Africana Linguistica* (Tervuren, Belgium), 3, 79-121.

MOTINGEA MANGULU. 1987. *Elargissement du radical en lingala* in *Annales Aequatoria* Vol. 8 (1987), pp. 355-363.

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, Vatikotis-Beteson, Eric.

# NEGATION PATTERNS IN THE KENYANG LANGUAGE

MBU MARTHA NJUI

UNIVERSITY OF MAROUA

[Mbumatha80@yahoo.fr](mailto:Mbumatha80@yahoo.fr)

## ABSTRACT

Negation is a grammatical construction that contradicts or negates all or part of a sentence. Because of the varying positions that the negative morpheme occupies in different languages in general and particularity in African linguistics, it has been a very serious research area. Consequently, there is the need to determine the position of this morpheme at deep structure. Some languages employ just one marker for negation while others have more than three with some of these morphemes predicted on the tense the verb. This is the case of Kenyang, a Bantu language spoken in the southwest region of Cameroon. There are three types of Negation in Kenyang. [pú] marks negation in the present and future tenses. [ké] marks negation in the hortative mood and [Bíkí] marks negation in the past tense. This paper seeks to investigate negation patterns and constructions in the Kenyang language, and how these morphemes are represented in a D-structure, in order to contribute to the literature of negation .

**Key words:** Kenyang, Negation, Morphemes, Tense, Aspects, D-structure

## RESUME

La négation est une construction grammaticale qui marque l'opposition ou infirme toute la structure de la phrase. Dû aux positions variées qu'occupe le morphème de négation dans différentes langues en général et dans les linguistiques africaines en particulier, elle a ainsi présenté plusieurs flancs de recherche. En conséquence, il y a nécessité de déterminer la position dudit morphème dans la structure profonde. Certaines langues font usage d'un seul marqueur de négation pendant que d'autres vont un peu au-delà de trois morphèmes avec certains de ces morphèmes qui sont prévisibles à partir des temps verbaux. Ceci en est le cas pour le kenyang, une langue bantoue parlée dans la Région du sud-ouest Cameroun. Il y a trois types de négation dans la langue kenyang. . [pú] marque les présent et futur ; [ké] marque la négation du mode impératif pendant que [Bíkí] marque la négation du passé. Cet article a pour objectifs d'étudier les structures et constructions négatives dans la langue kenyang tout en démontrant comment ces morphèmes sont représentés dans la structure P (structure profonde) afin d'enrichir le lexique de la littérature de la négation.

**Mots-clés :** kenyang, négation, morphèmes, temps, aspect, structure-P

## 1.0 INTRODUCTION

According to David Crystal (1993:231) negation is a process or construction in grammatical and Semantic analysis which typically expresses the contradiction of a sentence meaning. The expression of negation in the world's languages may entail either the addition of a free morpheme (as "not" in English, "ne pas" in French, /Bíkí/ in Kenyang or a bound morpheme (as in -vgit Efik) to a proposition or a verb with the intention of reversing the truth-value of that proposition. Trask (1993:179) observed that the expression of negation varies widely among languages. This makes the occurrence of negation morphemes in such languages predictable. In many Bantu languages, the negation morpheme usually stands out clearly and coexists with other functional categories including tense, aspects and mood (Chumbow and Tamanji (1994). Some times, the form of the morpheme varies depending on the tense of the construction in which it is found and therefore it is possible for one to identify the negation morpheme and match them with the various tenses. This makes the occurrence of negation morphemes in such languages predictable. Kenyang therefore makes use of four negation makers which we will examine in this paper in order to identify issues like:

- The various negative markers
- How these markers are syntactically distributed.

The language under study makes use of four markers and their distribution seems to be basically determined by tense. The following section examines negation in this language.

## 2.0 Negation Markers in the Kenyang Language

This section will discuss the different negation markers in the language under study.

### 2.1 Negation in the present tense.

Utterances in the present tense are negated by usage of the morpheme / pu/ In the Kenyang language.

#### Example with Negation in the present tense

má á pú ró'a

Mother S.m Neg go

Mother is not going

b- βῶ βά πύ wáj á mén

They S.m Neg laugh teeth

“They are not laughing”

c- á πύ t<sup>w</sup>ḏ

3<sup>s</sup> Neg come

“He is not coming

To show negation in the present, the negative marker πύ is placed between the subject pronoun and the verb and if the position of the negative marker is changed then, the sentence will be ungrammatical.

## 2.2 Negation in the past

The past tense is morphologically marked by the morpheme [βĩ'kĩ']. Consider the following examples

Bá náηά βά nyε

they have sm eat

“they have eaten”

βά βικί' mbú nyε

They neg pt eat

“They did not eat”

b- βά βικί' mbú nyε k ḏ

3pp neg pt walk

“They did not walk”

c-σε βικί' mbú nú

We neg pt fight

“We did not fight”

Like in the future, the negative marker is placed before the past tense and after the subject pronoun. Note should be taken that the verbs all bears a low tone. The negation morpheme is positioned before the verb but does not replace the tense marker. We also discovered that the declarative statement is in the perfective aspect so both the perfective aspect and the past tense uses the same morpheme for negation.

### 2. 3 Negation in the future

In the future tense in Kenyang and the negation morpheme is morphologically marked, it has the same morphemes like the present tense whose marker is [pú] examples are seen below

a- mε pú tɔŋ di

I Neg Fut. cry

“I will not cry”

b-βá pú tɔŋ tʷɔ̀

They neg. fut. come

“They will not come”

c-á-pu´- tSɔ̀ŋ kɔ̀

3<sup>s</sup>- Neg Fut. walk

He will not walk

To show negation in future, we realise that the negative marker does not come between the subject pronouns as the case of negation in the present but it is placed between the subject and the tense marker [ tSɔ̀ ŋ.] We also notice that it the negation morpheme in the future tense does not replace the future tense marker since it is morphologically marked, unlike the present tense which is marked by a low tone on the subject marker.

## 2.4 Negation in the hortative mood

Negation in the hortative mood is marked by [Kɛ] examples are shown below.

a) á -kɛ + tʷɔ̀

3<sup>s</sup> Neg come

He should not come

b) βá kɛ mɔ̀

3pp Neg try

They should not try

In the hortative mood the negative marker/ kɛ/ comes before the verb and after the subject pronoun.

**Table of tense markers and negation markers in Kenyang**

Tense	Tense markers	Negation markers
present	Low tone on the s.m	Pú
Past	Mbu	βkɛ́
-distance past	verb + nya ʷá	
-recent past	mbu ʷewa ʷá	
future	tsóðñ	pú
hortative	-	kɛ

## 3.0 Negation and Other construction

After discussing negation in simple constructions in the above section, the section that follows will dwell on the way negation is expressed in other kinds of constructions.

### 3.1 Quantifiers and negation.

These are utterances that express a notion of quantity. Unlike in some languages where the use of some negative quantifiers such as nobody, has the employment of a negative operator. Kenyang makes use of both the negative quantifier and the negative operator. This particular

negative morpheme however is not determined by the kind of quantifier used but by the aspect of the sentence. Look at the following examples

Múfú á wáj mbú á kók

Somebody s.m kill pt s.m+ pig

” somebody killed the pig”

Múfú á βíβí wáj mbú á kók

Somebody s.m Neg kill pt s.m+ pig

” somebody did not killed the pig”

εyìη ε pú tsoη fáyàì mbore

Nothing sm Neg fut happen tomorrow

”Northing will happen tomorrow”

### 3.2 Existential negation

We are talking about negative utterances which denote existences. Existence is expressed by the use of the copular /chìà/. For example

Ako a chì fa`

Ako a pú fa`

Ako sm cop here

Ako sm Neg here

“Ako is here”

“Ako is not here”

We can see that these same negative markers are maintained but the copular”verb is“changes to reflect negation.

### 3.3 Double Negation

In some European languages like English and French it is not acceptable to find double negation within the same utterances but this is not the case in African Languages .Kenyang for example such varieties as

mε pú nyε nε nyε nεchák

3<sup>rd</sup> Neg eat food Neg

“I will not eat any other food”

ε-μύ ά βι'βι' κση ε εγιη

Neg s.m Neg love s.m +Neg

”no body likes any thing“

ε-μύ ά κε μο

Neg s.m Neg try

“No one should try

#### 4.0 Order of constituents in a negative phrase

Tense aspect and negation are independent units linearly ordered as such. In a Neg phrase, the linear order of the subject, tense and aspect is identical with that in the positive phrase. Consider the examples below

##### a- Positive sentence

μὲ fὲ à tSḡη tēp ηkà

Child chief S.m F play drum

“The chief’s child will play the drum”

##### b- Example with a negation sentence

μὲ fὲ à βίkί mbù tap ηkà

Child chief S.m Neg past play drum

“The chief’s child did not play the drum”

From the examples it can be seen that the kenyang language follows the s.v.o structure. Talking about the order of constituents of elements in the Kenyang, the subject is in the sentence initial position in both a positive as well as a negative phrase.

The negative marker always precedes the verb or the tense marker. The discussions of the linear word order presented in this section are by no means exhaustive. The relevant point

to note is that the negative morpheme comes first in a negative phrase followed by the aspect marker, the tense marker and after the tense comes the verb.

The table below shows the representing order of constituents of the negative phrase in the Kenyang language.

Neg + Asp + Tense + Verb
--------------------------

## **5 The negative phrase and the D-structure**

In the section that follows we are going to discuss and show how the negative phrase can be represented

### **5.0 Negation and the Principle and Parameters theory**

We have examine the various markers of negation in Kenyang and we have considered that the morpheme changes with the tense of the verb. We have equally looked at the order of a verb phrase in the kenyang language. In the section that follows we will focus our discussions on how to represent negative phrase on a D-structure following Pollock (1989) and Chomsky (1985) principle and parameters theory.

#### **5.1 Overview of Pollock (1989)**

Pollock (1989) made an attempt to shed some light on a few syntactic differences that exist between French and English with respect to the syntax of sentence negation, questions, adverbs and quantifiers. According to Pollock, the article can be

“Viewed as an attempt to show how recent proposals in the principles and parameter’s framework of generative grammar can be brought to bear on long-standing problems and puzzles and how they infact provide real explanations for them”.

Pollock adopted the approach according to which the IP considered as the more highly articulated structure is no more a constituent with two different sets of feature. (Agreement and tense). Rather, each of these sets is a syntactic head of a maximal projection, Agreement phrase

(Agrp) and Tense phrase (TP). The following example illustrates the IP structure and the new maximal projections he adopted. Talking about the structure of IP, Pollocks (1989) proposes that the IP which has formally been considered as the highest articulated structure be broken down in different functional projections. It is following this view that we have AGRP AspP and a Negp; that will be projected in this work. Based on Pollock (1989), the structure of IP is considered by most contemporary works as a highly articulated structure. According to Pollock (1989) it is no more a constituent with two different features, (Agreement and Tense) rather, each of these sets is the syntactic head of a maximal projection. It is in this spirit that he projects a negative phrase (NegP) and an aspect phrase.

### **5.1 Functional projections in a negative phrase in Kenyang.**

Agreement phrase (Agrp)

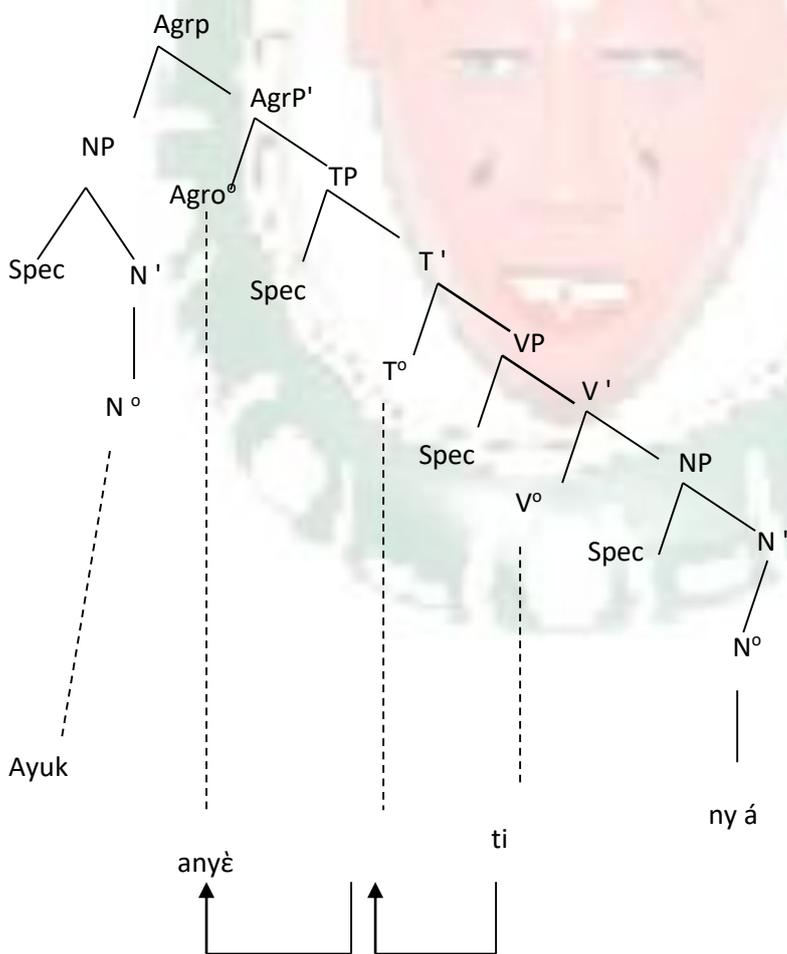
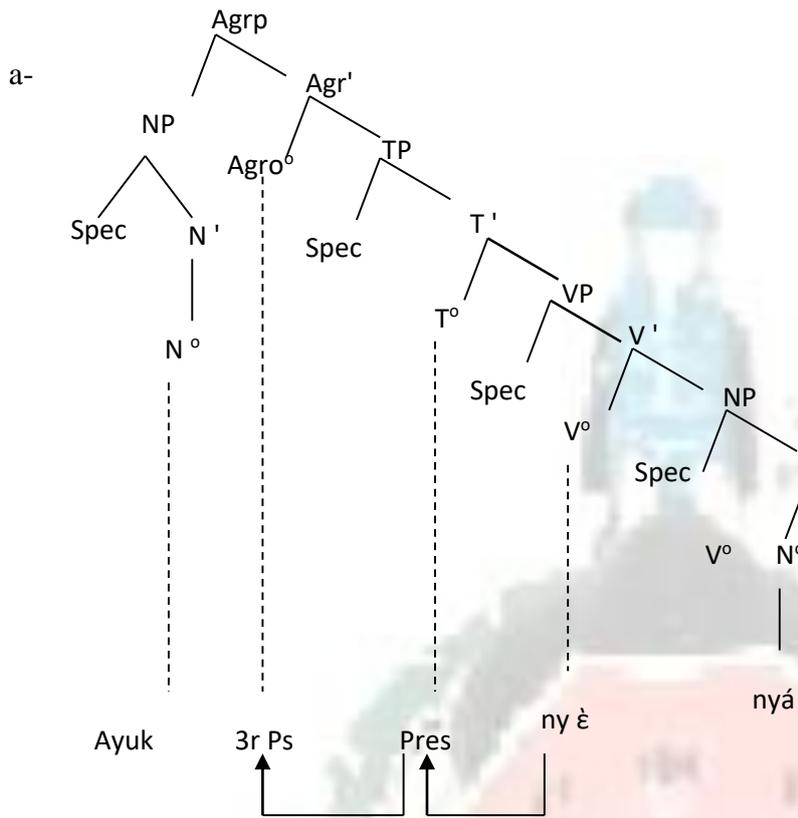
According to Pollock, Agreement is a category on its own, distinguished from tense, aspect, negation etc. It is the head of the Agreement phrase (Agrp) and contains a morpheme that marks agreement between the subject and the verb. In Kenyang, the head moves to check agreement features in Agr<sup>o</sup> in a head-head configuration. The following examples can illustrate this.

Ayuk à nyè nyá

Ayuk he prest meat

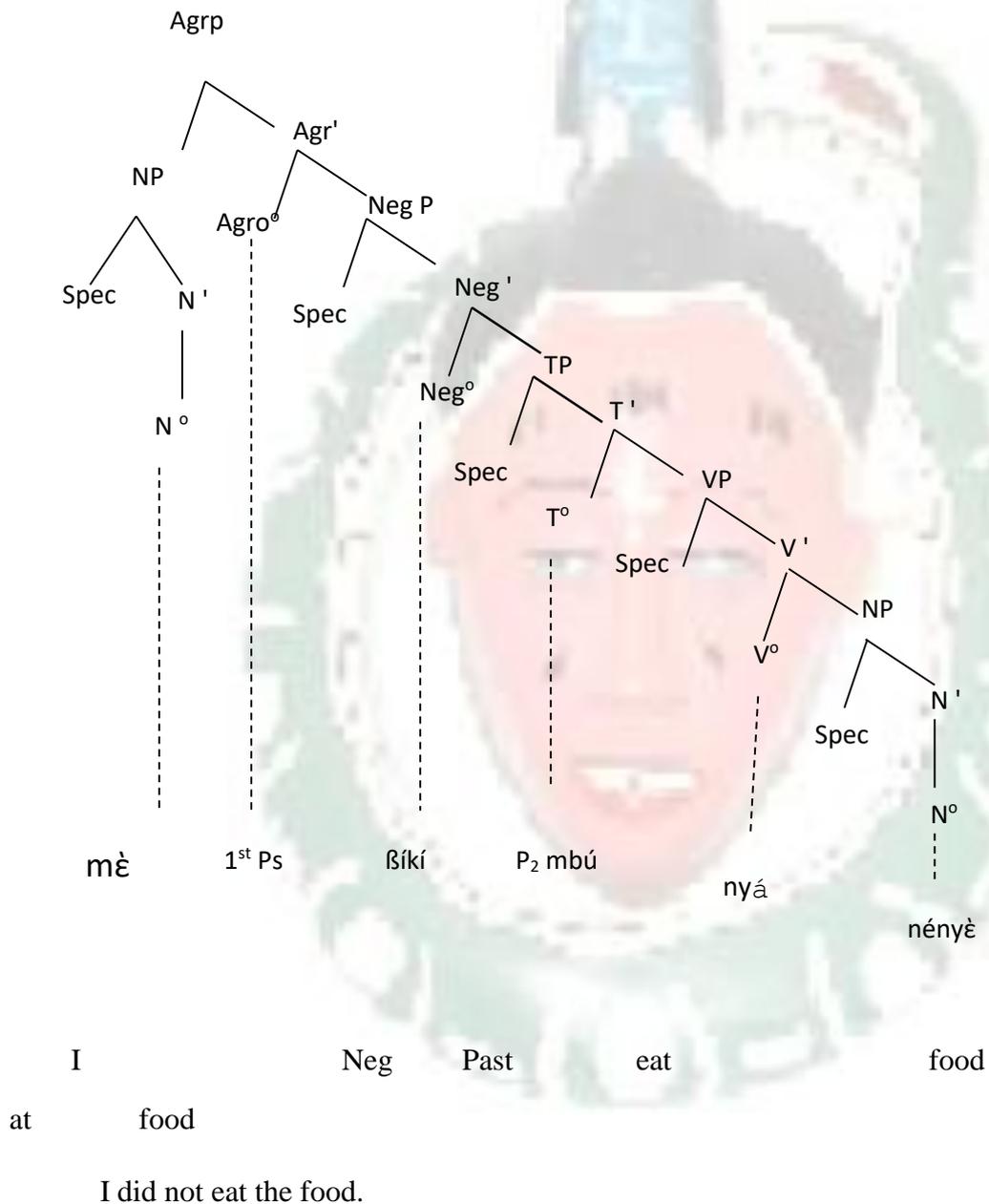
“Ayuk is eating meat”

The verb moves to check its features via overt movement. If all movements are overt then, we conclude that the verb moves in Kenyang by an overt movement. If we represent it on a tree diagram it will look like (a) and (b)

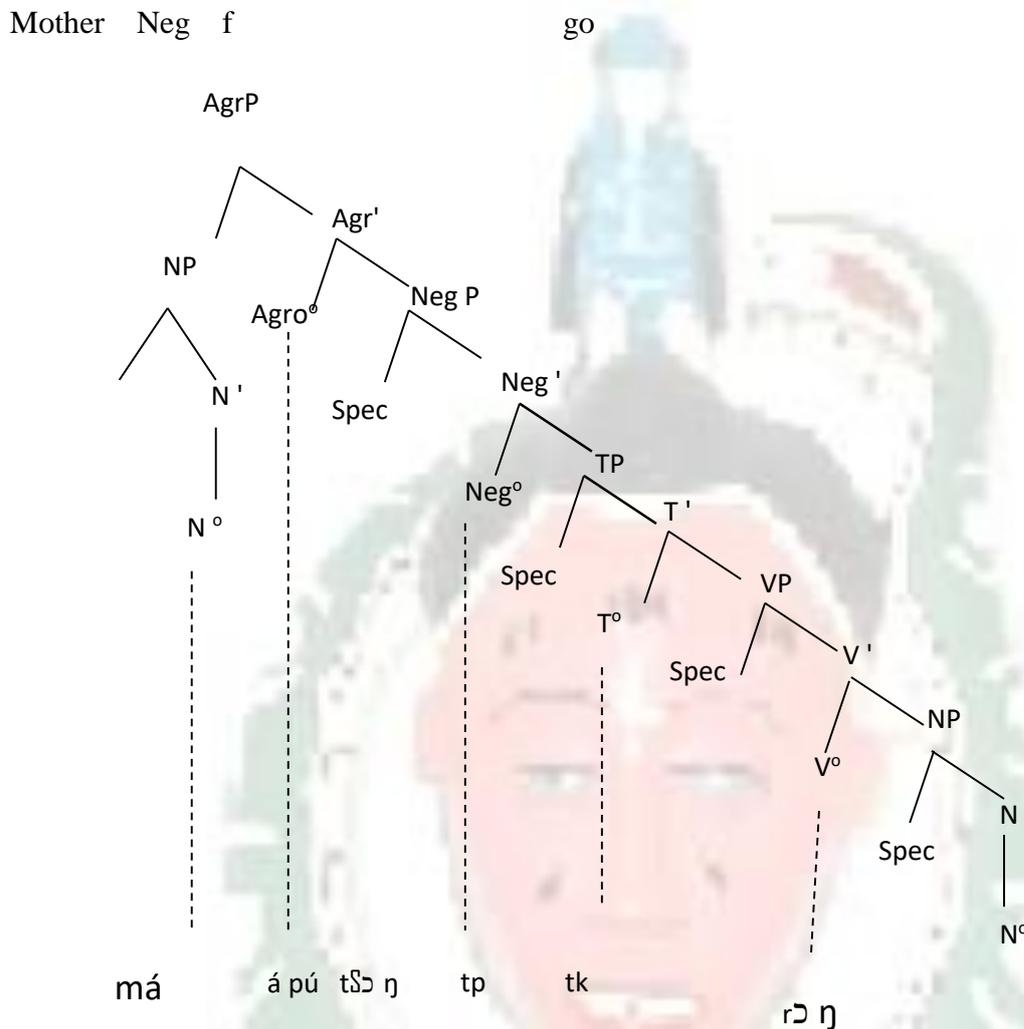


## 5.2 Negative phrase (NegP)

Besides the AgrP and TP, there is also Neg P (Negative phrase). It is found between the AgrP and the TP. A negative morpheme heads this phrase. In Kenyang, there are four markers for negations. We have the [Pú] for the present and future tenses and [Bíkí] for the past tense. They can be represented on a tree structure as in below



From the diagram, the verb /nyè/ has moved from V<sup>o</sup> and leaves behind an empty trace which is t<sub>i</sub> to check the negative features. The negative marker /bíki/ has moved from N<sup>o</sup> to Agr<sup>o</sup> to check the features and leaves behind an empty trace which is t<sup>p</sup>.



### 5.3 Negation in the future

a- Má pú tsɔŋ rɔŋ

mother Neg Fut go

“Mother will not go”

From the diagram, we realised that Neg<sup>o</sup> has moved to Agr<sup>o</sup>. This probably because the negative features are in complementary distribution with the agreement features in positive sentences. This section has related the verb morphology of Kenyang to feature checking, in the sense of Pollock (1989), concerning (IP) structure and Chomsky (1995). Concerning

checking techniques, Pollock has broken the IP into many different functional projections which are found in Kenyang. They are the Agrp, NegP, Asp, and TP.

## 6.0 Conclusion

After our analysis we observed that the language under study makes use of three negative markers. /bíki/ is use to mark negation in the past, /pú/ is use to mark negation in the present and in the future, while /kε/ is use to mark negation in the hortative mood. Beside the morphemes for mentioned there is also a way of negating other construction types. We equally discussed feature checking and the position of the negative phrase on a D-structure and here we use the principle and parameters theory. An interesting observation is that in the present and future tense, the negation marker does not change .This could be a good indication as to the way speakers of this language perceive time.

## References

- CHOMSKY N, 1995, *The minimalist program*. MIT press Cambridge mass.
- COMRIE, B. 1976, *Aspect*; Cambridge University press.
- COMRIE B.1989, *Tense*. Cambridge University Press.
- Chumbow,B.S. &Tamanji ,1994, *Bafut*. P Kahrel
- DUBOIS, J et Al, 1973, 1982, *Dictionnaire de linguistiques* Paris : Larousse.
- DURIE Mark, 1987, *Towards of Topology of verb serialisation*. University of Merborne Parkuille Austriallia (Sil).
- GIVON T, 1984, *Syntax A Functional Typological Introduction* Volume I Sil Yaounde
- GIVON T,1990, *Syntax A Functional Typological Introduction* Volume II Sil Yaounde
- GUTHRIE Mal Colm, 196,. *Bantu Origins: A Tentative new Hypothesis*. Journal of African Linguistics.
- GRIMES F.B, 2000, (ed) *Ethnologue. Languages of the world* 14th edition Sil International, Dallas, Texas.
- HEDINGER Robert, 1992, “Verbal extensions in Akoose. Their form meaning and valency changes” in *Afrika and Ubersse* Band 75, 1992.

JOHNSTON Sir Henry H, 1919, and 22. *A Comparative study of the Bantu and semi-Bantu languages* 2 Vols. Oxford: Clarendon Press.

MBUAGBAW T.E, 1998; *Kenyang Lexicon: Provision Edition*. SKL and CABTAL Yaounde.

MEEUSSEN A.E, 1967, "Bantu grammatical reconstructions" In *Africana Linguistica* III Pp 79-121.

MUTAKA N, and Tamanji P, 2000, *An Introduction to African linguistics*. Yaoundé Université Catholique d'Afrique Central (ICY) and University of Yaounde I

POLLOCK J.Y, 1989, "verb movement; universal. Grammar and the structure of IP" *linguistics Inquiry* 20: 365-424

RADFORD Adrew, 1997, *Syntax: A minimalist Introduction*. Cambridge University Press.

SMITH, C.S A THEORY OF ASPECTUAL CHOICE *Journal of the Linguistic Society of America*.

WELMERS W.E, 1973, *African languages structures*. Bekerley: University of Califonia.

WIESEMANN, et al, 1985, "Aspect and mood as matrix" Paper presented at the 16<sup>th</sup> West African languages Congress. Yaounde.

## **embósi demonstratives: A Semantico-pragmatic account.**

KIBA NGAPOULA  
[kibangapoula@yahoo.fr](mailto:kibangapoula@yahoo.fr)

### **Abstract:**

This paper explains what is semantically encoded by embósi demonstratives, and how the encoded meaning interacts with pragmatic tenets to give rise to different interpretations. The analysis reveals that embósi demonstratives semantically refer to aspects of distance, attention and definiteness. In addition to the distance and proximity aspects, embósi demonstratives has two more parameters: the very close and the very distant. With reference to pragmatics, it is argued that not only are embósi demonstratives gestural or symbolic, they also express familiarity or identifiability by being anaphoric or recognitional, depending on the context in which they are used. The analysis also reveals that embósi has a demonstrative (*wàmè*) that is distance neutral and exclusively anaphoric.

**Key words:** semantics, pragmatics, demonstratives, embósi, distance, attention, definiteness, familiarity, identifiability, anaphoric, recognitional.

### **Résumé :**

Cet article explique ce qui est sémantiquement encodé par les démonstratifs embósi et comment ce sens encodé interfère avec les approches pragmatiques pour donner lieu aux différentes interprétations. Cette analyse révèle que les démonstratifs embósi font sémantiquement référence aux aspects de distance, d'attention et du défini. En plus des aspects de distance et de proximité, les démonstratifs embósi ont deux paramètres de plus : le très proche et le très loin. Dans le volet pragmatique, il est soutenu que les démonstratifs embósi sont, non seulement gestuels et symboliques, ils expriment également la familiarité ou l'identifiabilité en étant anaphoriques et reconnaissables selon le contexte dans lequel ils sont employés. L'analyse révèle également que la langue embósi a un démonstratif (*wàmè*) qui est neutre sur l'aspect distance et est exclusivement anaphorique.

**Mots clés :** sémantique, pragmatique, démonstratifs, embósi, distance, attention, défini, familiarité, identifiabilité, anaphorique, reconnaissable.

### **Introduction**

This study investigates the semantic and pragmatic features of demonstratives in embósi, a Bantu language spoken in the northern part of the Republic of Congo, particularly in the department of Cuvette and a part of Plateaux department. Malcom Guthrie (1953) classifies it in the zone C, Group C20. This paper drives data from one of embósi language variants labelled C25 with particular attention to Oléé sub dialect.

In fact, this work has two main purposes. The first is concerned with the semantic analysis of demonstratives in this language, and the second shows how this analysis interacts with pragmatic principles to account for a wide range of demonstrative uses. Demonstratives are true language universals; they can be found cross languages. Some Grammarians of English such as Jespersen (1933:156) term demonstratives as *pronouns of pointing*, since they are often accompanied by a pointing gesture; and others such as Eckersley (1960:110) suggests the idea of *position* with regard to the speaker.

In addition, demonstrative systems constitute a central issue within the studies on deixis, they are primarily studied as deictic expressions. Accordingly, where Ehlich (1982: 325) defines deixis as "*a linguistic means for achieving, focusing of the hearer's attention towards a specific item which is part of the respective deictic space*", Diessel (2012:2408) on his hand echoes that "*the term deixis refers to a class of linguistic expressions that are used to indicate elements of the situational and/or discourse context, including speech participants and the time and the location of the current speech event*".

Thus, demonstratives are understood as spatial deixis indicating the location of a referent vis-a-vis the deictic centre. This study is carried out to answer the following research questions:

- a- Which linguistic aspect(s) does the *embósi* speaker encode by means of demonstratives?
- b- How do these encoded meanings interact with pragmatic principles to give rise to different interpretations?
- c- To what extent are the explicit and implicit meanings of *embósi* demonstratives crucial for their understanding?

However, this research paper documentation follows Kumar (1999:104) direction in terms of *primary* and *secondary sources*. The study consists of three sections. The first deals with a brief account on *embósi* demonstratives. The semantics analysis of demonstratives is tackled by the second section while the third is concerned with their pragmatic analysis.

### **1- A brief account of *embósi* demonstratives**

*embósi* is an SVO language whose determiners and modifiers are generally post nominal. Ndongo Ibara (2012:29) indicates that *word order in embósi noun phrase is pre and post nominal. (...). When a determiner is pre nominal, it does not show agreement with a noun whilst a post nominal determiner must agree with its head*. This means that determiners and modifiers generally occur after the noun they specify. They may be pre nominal, and at that time, they are often used with associative morphemes.

Moreover, *embósi* demonstrative system is complex. Demonstratives are mainly classified in terms of proximity and distance. There are demonstratives that are used to indicate entities that are close or very close to the speaker and others that are used for entities that are far or very far from the speaker. Accordingly, Bedrosian (1996:33) claims that:

*two types of demonstratives are used in Mboshi. These demonstratives are distinguished by the proximity of the object to the speaker. One demonstrative morpheme is used to designate object that are perceived as close and another for objects that are perceived as further away from the speaker.*

Ndinga Oba (2003:16) provides the following examples to illustrate the above argumentation:

- (1) *Alómi bá* “these husbands”.  
 (2) *Alómi bá ú* “those husbands”.

As we can notice from the example (2), in addition to showing the entity being introduced, *embósi* adds another morpheme together with the demonstrative to restrict the scope of demonstratives, hence eradicating ambiguity. As a matter of fact, it is not an easy task to understand *embósi* demonstratives without classifying them according to noun classes. Ndongo Ibara (2012:30) provides a chart to illustrate how demonstratives change according to their noun classes, but he only considers two aspects of *embósi* demonstratives, namely their change through noun classes and their grammatical aspect, that is, singular and plural forms. But unfortunately, the semantic aspect, which means the distinction between proximal and distal demonstratives, is not mentioned. All demonstratives and examples that he provides are only concerned with the proximity aspect. However, in addition to the generic references about proximity and distance, I put forward two more specific terms that I name very proximal and very distal. The following chart represents the *embósi* demonstrative system.

From the chart above, we can notice that contrary to some other languages, more particularly European languages such as English where we have only two kinds of demonstratives: the proximal (this/these) and the distal (that/those), in *embósi*, there are four types of demonstratives: the simple proximal, the very proximal, the simple distal and the very distal. Their semantic analysis will enable us to understand, among others, the notion of distance they express.

## 2- Semantic analysis of demonstratives in *embósi*

The study of meaning of demonstratives implies the understanding of their semantic, grammatical and syntactic features. Indeed, three distinctions are observed in *embósi* analysis of demonstratives in connection to their meaning:

### a- Semantic: the distinction between proximal and distal.

Simple proximal demonstrative	Simple distal demonstrative
(3) <i>Wó</i> (this)	(4) <i>Wúngú/ Wó pé</i> (that)

### b- Grammatical: the distinction between singular and plural.

Singular	Plural
(5) <i>Wó</i> (this) / <i>Bá</i> (these)	(6) <i>Wúngú/ Wó pé</i> (that) / <i>Bángí/ Bá pé</i> (those)

### c- Syntactic: the distinction between the pronoun and the determiner.

Class	Number	Noun prefix	Demonstratives			
			Simple proximal	Very proximal	Simple distal	Very distal
1	Singular	mù mò ò no marker	wó “this”  yé “this”	wóβó (here)”  yéβé (here)” “this	“this wúngú/ wó pé “that”  yíngí/ yé pé “that”	wúngúú/ wó péé “that (over there)”  yíngíú/ yé péé “those (over there)”
	Plural	bá a	bá “these”	báβé (here)” “these	bángí/ bá pé “those”	bángíú/ bá péé “those (over there)”
2	Singular	mù ò	mù “this”	mùβú (here)” “this	mùngú/ mù pé “that”	mùngúú/ mù péé “that (over there)”
	Plural	mí i	mí “these”	míβí (here)” “these	míngí/ mí pé “those”	míngíú/ mí péé “those (over there)”
3	Singular	dí i	dí “this”	díβí (here)” “this	díngí/ dí pé “that”	díngíú/ dí péé “that (over there)”
	Plural	mí à Zero morpheme	má “these”  yé “these”	máβé (here)” “these  yéβé (here)” “these	mángí/ má pé “those”  yíngí/ yé pé “those”	mángíú/ má péé those (over there)”  yíngíú/ yé péé those (over there)”
4	Singular	è	yé “this”	yéβé (here)” “this	yíngí/ yé pé “that”	yíngíú/ yé péé “that (over there)”
	Plural	à b- í	má “these”	máβé (here)” “these	mángí/ má pé “those”	mángíú/ má péé “those (over there)”
			bí “these”	bíβí (here)” “these	bíngí/ bí pé “those”	bíngíú/ bí péé “those (over there)”
		mí “these”	míβí (here)” “these	míngí/ mí pé “those”	míngíú/ mí péé “those (over there)”	
5	Singular	Nasal/no marker	yé “this”	yéβé (here)” “this	yíngí/ yé pé “that”	yíngíú/ yé péé “that (over there)”
	Plural	à	má “these”	máβé (here)” “these	mángí/ má pé “those”	mángíú/ má péé “those (over there)”
6	Singular	lè	dí “this”	díβí (here)” “this	díngí/ dí pé “that”	díngíú/ dí péé “that (over there)”
	Plural	Zero morpheme	yé “these”	yéβé (here)” “these	yíngí/ yé pé“those”	yíngíú/ yé péé “those (over there)”
7	Singular	bù	bù “this”	bùβú (here)” “this	bùngú/ pé“that”	bùngúú/ bù péé “that (over there)”

	Plural	má	má “these”	máβé (here)”	“these	mángí/ má pé “those”	mángí/ má péé “those (over there)”

(7) Wó àdi mwásí yà ngá (pronoun)

This it-be wife of me  
“This is my wife”

(8) òyírì wó àdi mwásí yà ngá (determiner)

woman this she-be wife of me  
“This woman is my wife”

However, the semantics of *embòsì* demonstratives is essentially based on the notions of distance, attention and definiteness.

## 2.1 Demonstratives and distance

The notion of distance or rather the contrast between proximity and distal is prominent. Reboul (1997:11) argues that the information encoded by demonstratives *“has to do with the relative distance between the speaker and the designate object. It has a spatial content which closely parallels that between “here” and “there.”* As said above, demonstratives are indexical expressions that are essentially related to the notion of distance. As a matter of fact, demonstratives identify entities in relationship with their places and are determined by the position of their deictic centre. But in the distinction between proximal and distal demonstratives as part of linguistic universals, I semantically distinguish two more types of demonstratives in *embòsì* in general, and the Oléé variant in particular:

- a- **The simple proximal:** These demonstratives are used for entities that are close to the speaker. Let us illustrate:

(9) mórò wó  
Person this  
“this person”.

- b- **The very proximal:** these demonstratives are used for entities that are very close to the speaker. Their use often implies a pointing gesture or is sometimes accompanied by the speaker's look toward the target entity. As such, the speaker adds some specific references to eliminate ambiguity and confusion. As illustration, we have:

(10) mórò wóβó  
Person this - here  
“this person (here)”.

- c- **The simple distal:** these demonstratives are used for entities that are far from the speaker. In Oléé variant, two forms of simple distal demonstratives are used: the first is *wúngú* which means *that* and the second is the simple proximal demonstrative *wó* (*this*) associated with the morpheme *pé* (*there or over there*) to form *wó pé* which also means *that*. This is illustrated in the following:

(11) mórò wúngú  
Person that  
“That person”

Or

(12) Mórò wó pé  
Person this there  
“That person”

- d- **The very distal:** these demonstratives are used for entities that are further away (very far) from the speaker. They also have two forms and are issued from the reduplication of the last vowel of the simple distal demonstratives as it is exemplified in the following:

(13) mórò wúngúú  
Person that  
“That person (over there)”

Or

(14) Mórò wó péé  
Person this over there  
“That person (over there)”

Thus, while the grammatical and syntactic aspects of meaning of demonstratives and the semantic notions of distance and attention are related to language universal, *embósi* demonstratives are more specific concerning the notion of distance which can be expressed with four types of demonstratives: simple and very proximal; simple and very distal. Apart from the notion of distance, *embósi* demonstratives also express joint attention towards the referring entity.

## 2.2 Demonstratives and attention

The notion of attention is vividly associated to demonstratives. They are used to direct the hearer attention towards a particular *"region of environment"* (Lyons, 1977:655), in order to reach the referring entity. According to Clark (1996: 168), *"the earliest behaviours that children use to establish joint attention are pointing and eye gaze; but with language acquisition children acquire a new communicative device to manipulate joint attention"*. This means that in addition to gesture and eye gaze, language is used to create a joint focus of attention. While there are many linguistic means that speakers can use to coordinate a joint attention, there is no other linguistic unit that is so closely linked to this function than demonstratives.

Furthermore, the characterization of attention as an integral part of meaning of demonstratives has been defended and developed by Diessel (2006) under the concepts of joint attention. In fact, joint attention is a complex phenomenon that involves three basic components: the addresser, the addressee, and an object of reference. Put differently, it can be considered as a cognitive phenomenon through which the communicative partners focus their attention on the same referent.

Additionally, for Diessel (op.cit:465), *"in order to communicate, actor and addressee must jointly focus their attention on the same entity or situation."* To this end, the addresser directs the addressee's attention to a particular referring object in the surrounding situation. This may

involve eye gaze, gesture, or the use of language. If the communicative act is successful, the communicative partners will succeed in focusing their attention on the same referent. Joint attention requires that the communicative partners recognize they are targeting the same entity.

However, demonstratives are primarily considered as deictic expressions. Deictic pointing is a communicative device that *embòsì* people use to establish joint attention. It usually involves the extended arm and index finger or other pointing gestures. For instance, in some cultures, *embòsì* included, lips pointing is very common. It involves the head and the protruded lips pointing in a specific direction.

- (15) òyírì wó àdì mwásí yà ngá  
woman this she-be wife of me  
“This woman is my wife”

Indeed, the production of this utterance can be accompanied by a pointing gesture, most of the time the index finger to joint attention of the addressee in order to bring more precision about the targeted referent. Sometimes, lips pointing can be used if the speaker, for confidence purposes, wants to attract the only attention of his intended hearer, not of other surrounding people.

In other instances, Bedrosian (op.cit.33) thinks that in order to further distinguish and emphasize a noun, the same demonstrative morpheme is placed before this noun. According to her, the semantic idea in this form is to focus one's attention on the specific object so that there is no mistake as to what is being pointed. She (ibidem) provides the following noun phrases as an illustration:

- (16) mórò wó  
Person this  
“this person”,

We can say: (17) wó mórò  
This person  
"this person". (p. 33)

In fact, the demonstrative in (16) is used to express the proximity of the referring entity in relationship with its deictic centre. But in (17), the demonstrative used in pre nominal position, expresses more emphasis on the referent with the speaker laying more stress on the entity “*mórò*”. Otherwise, it is worthwhile pointing out that in *embòsì*, definiteness is particularly expressed through demonstratives.

### 2.3 Demonstratives and definiteness

In *embòsì*, a Bantu language without article system, demonstratives are the main determiners which are used to express definiteness. Indeed, they are determiners of second mention. They indicate that the entity is particular or definite, known to the speaker and the hearer. So, definite depiction in *embòsì* is most of the time expressed by demonstratives. When the speaker says *mórò wó* “*this person*”, the reference of that individual is definite, which means that the

referring entity is member of the participants background knowledge. The examples below are illustrations of this argumentation:

(18) ité mórò  
I-see a person  
“I saw a person”

(19) ité mórò wó  
I-see a person  
“I saw this person”

Indeed, in (18), the entity *mórò* “a person” is general, non-particular and therefore indefinite whereas in (19), the referring entity *mórò wó* “this person”, because of the presence of the demonstrative *wó* “this”, is specific, definite. It is known to the participants, or more particularly to the speaker.

This section reveals that demonstratives in *embósi* express the notions of distance, attention and definiteness. They are noun class dependent since their morphology has some connections with the head noun they specify. Their semantics shows a dichotomy between generic distance and specific on giving rise to two distance scales in terms of “simple” or “very proximal” and “simple” or “very distal”. But whatever the kind of demonstratives, their understanding also depends, and most of the time, on the context in which they are used; that is, the pragmatic features.

### 3- The pragmatic analysis of demonstratives in *embósi*

The way context influences the meaning of words or sentences is crucial in the understanding of the implicit meaning of demonstratives. In *embósi*, the context plays a major role in the interpretation of demonstratives. The speaker uses demonstratives in *embósi* to facilitate the hearer's access to the relevant contextual assumptions.

Accordingly, Wilson (1992:169) claims that *the hearer must be able to access, not only to an appropriate referent, but also a context in which the speaker might reasonably expect his utterance, on the assignment of reference, to be optionally relevant*. This means that for the hearer to clearly identify the reference, the context in which the demonstrative is used must be taken into account. Thus, according to their uses, two functions of demonstratives in *embósi* can be distinguished: the exophoric and endophoric functions.

#### 3.1 Exophoric use of *embósi* demonstratives

The notion of exophoric is used for demonstratives that are used with reference to the speaker and the hearer rather than the text itself. Exophoric demonstratives function to guide the hearer to the outside the world, not into the text itself, involving the speaker as a deictic centre, or simply the *origo*. The deictic centre is a conceptual unit that is grounded by the speaker's location in the speech situation at the time of the utterance.

Accordingly, Diessel (1999:94) claims that *“they (demonstratives in general) have three distinctive features: first, they involve the speaker as a deictic centre; second, they indicate a deictic contrast on a distance scale; and third, they are often accompanied by a pointing gesture*. According to Diessel (op.cit) the function of demonstratives depends on the spatial

aspect associated with the point of operation which is the deictic centre. Thus, in the exophoric use, demonstratives have two functions: gestural and symbolic.

### 3.1.1 Gestural use of *embòsì* demonstratives

In *embòsì*, we have gestural demonstratives. Their use requires monitoring the speech event in order to identify the referent as it can be illustrated in the following example:

(20) *ndâi yé édi là mbìndì*  
House this it-be of dirty  
‘‘this house is dirty’’

The demonstrative *yé* ‘‘this’’ is exophoric since it is concerned with a concrete referent (*ndâi* /house) which is present in the surrounding speech situation. But this demonstrative is said to be gestural because it can be associated with a pointing gesture towards the referent. However, the demonstrative may also be symbolic.

### 3.1.2 Symbolic use of *embòsì* demonstratives

The symbolic use of demonstratives involves the fact of activating knowledge about the communicative situation and the referent. Let us illustrate:

(21) *Mbòà yé édi là mbìndì*  
Village this it-be of dirty  
‘‘this village is dirty’’

The demonstrative *yé* ‘‘this’’ is also exophoric because of the presence of a concrete referent (*mbòà*/village) in the speech situation. But in this sentence, the demonstrative is symbolic because it does not require any pointing gesture, it only requires knowledge of larger situational context. It involves more than what is immediately visible in the surrounding situation. *Mbòà* (village) as a whole, is not visible; that is, it cannot be observed as a set by the participants who are natives of the village themselves.

Otherwise, exophoric demonstratives in *embòsì* can also be used with reference to entities that are not physical; that is, abstract entities.

(22) *óbáàrì m̀ngú ódí dzéé*  
Idea that it-be twisted  
‘‘That idea is twisted’’.

This use of demonstrative in a non-physical situation depicts a referent which is not concrete, not visible and therefore can be neither gestural nor symbolic. Demonstratives may therefore function in an endophoric context.

### 3.2 Endophoric use of *embòsì* demonstratives

The term endophoric typically refers to the preceding or following items of the text which include the anaphoric, familiar and deictic recognitional functions. Concerning endophoric use of

demonstratives, I will tackle the anaphoric and familiar functions and recognitional deictic function as well.

### 3.2.1 Anaphoric use of *embósi* demonstratives

Anaphoric demonstratives are co-referential, with the noun in the previous discourse. They refer to the same referent as their antecedent. Unlike exophoric demonstratives which are primarily used to orient the hearer in the outside world, anaphoric demonstratives serve a language internal function. They are used to track participants of the preceding discourse. Let us illustrate:

- (23) Ngà ìtéènì là oyírì là pòà, oyírì wúngú àdî là ìlóngò  
Me I-meet with a woman at yesterday, woman that she-be with beauty  
"I met a woman yesterday, that woman was beautiful"

The noun phrase *oyírì* "a woman" is first introduced in the discourse under the indefinite status. At this level, it is a member of the speaker's background knowledge, the hearer does not know the referent. It is therefore called antecedent. In the subsequent part of the discourse, it is associated with the demonstrative *oyírì wúngú* "that woman" to indicate that it is now anaphoric or pre-constructed. The presence of demonstrative involves the share of knowledge or share of information of the two participants. It underlines that the referent has already been introduced in discourse and it is now object of the second mention. Similarly, let us examine the following sentence:

- (24) à- sáàni àbódzímí là mwánà yà nò, díbí íbódzímí là ngá  
plates they - break by child of you, this it-break by me  
"Plates were broken by your child, this one was broken by me".

As we can notice, the word *díbí* (*this one*) refers to the plate, the preceding discourse NP. The demonstrative continues the topic of the previous discourse.

In addition, as in (23), the demonstrative *wúngú* "that" is anaphoric, because referring to its antecedent *oyírì* "woman", the same demonstrative may be cataphoric. The understanding of its reference depends on the subsequent part of the discourse, or else the hearer will engage negotiation for identifying the entity being referred. The following example illustrates the above argumentation:

- (25) Wúngú oyírì àdî là ìlóngò, yè èdìì ngà ìtéènì là wà là pòà  
That woman she-be with beauty, the one she-be me I-meet with her at yesterday  
"That woman was beautiful, the one I met yesterday."

Indeed, the use of *wúngú* "that" in (25) is cataphoric, meaning that the identification of the reference depends on what comes after, the subsequent part of the sentence. If this second part of the discourse is missing, the hearer will engage negotiation in order to identify the entity being referred by asking such a question: *oyírì yà pè?* "which woman?".

In other respects, the anaphoric coreferential relationship of demonstratives may be direct or indirect. Viera and al. (2005), quoted by Meeuwis and Stroeken (2012:150-151), claims that:

*Referential coincidence can be matter of “direct” coreferential anaphora, where the noun determined by the demonstrative in the NP is lexically identical with the antecedent, or of “indirect” coreferential anaphora, in which case another lexeme is used in the NP but the speaker presents its referent as fully coinciding with the antecedent’s.*

As a matter of fact, in the example (23), *oyíri wúngú* “that woman” directly refers to the antecedent *oyíri* “woman” previously introduced in the discourse, so the coreferential anaphora is direct. The illustration of the indirect coreferential anaphora is given in the example below:

(26) Ngala àsèèrì wàré Kanga àdì là òdzémìlì òbé, lí máwnà yà ìbàà wúngú àdì mà ɔtsàngá là ɔtsàngá

Ngala she-say that Kanga he-have with behaviour bad, yet child of man he-be nice with nice

Ngala said that Kanga has a bad behaviour, and yet that boy is always nice.

In fact, in (26), the NP *máwnà yà ìbàà wúngú* “that boy” features another NP that has never been introduced in the discourse before, and which is different from its antecedent *Kanga*. But we know that in this sentence, *Kanga* and *máwnà yà ìbàà wúngú* “that boy” has the same reference, even if the coreferential anaphora is not directly expressed.

However, *ɛmbósi* has a demonstrative which is not represented in the chart above. This demonstrative is typically anaphoric, distance neutral and never situational. This demonstrative has different forms depending on noun classes in one hand and on number, meaning singular or plural in the other hand. Its different forms are: *wàmè* (*mòrò wàmè* “this/that person”), *yàmè* (*èjéà yàmè* “this/that thing”), *bàmè* (*bàré bàmè* “these/those persons”), *mwámè* (*mùngà mwámè* “this/that tail”), *mìàmè* (*mìnì mìaàmè* “these/those machettes”), *dàmè* (*ìbàà dàmè* “this/that man”), *bwámè* (*bwàrí bwámè* “this/that canoe”), *màmè* (*àbáá màmè* “these/those knives”).

Indeed, the use of this demonstrative is exclusively coreferential, meaning anaphoric. It implies the recall of a previous mentioned entity. The example below is an illustration of this argumentation:

(27) Ngà ìsóm̀b̀ì ìbáá ɔ dzándè, ìbáá dàmè ìdì là òbúnù

Me I-buy knife to market, knife that it-be of price

I bought a knife in the market, that knife is expensive

The NP *ìbáá dàmè* “that knife” refers to *ìbáá* “a knife” previously mentioned in the sentence; the one the speaker bought in the market. The demonstrative *dàmè* “that” in this sentence does not refer to the notion of distance, whether it is close to or far from the deictic centre. It does not also imply the notion of attention towards a referent, but rather it involves the recall of the same mental representation of the referring entity. The use of this demonstrative implies the second mention of the reference. This second mention of the entity makes it familiar and therefore identifiable to the hearer.

### 3.2.2 Familiarity and identifiability

The theory of familiarity (Christophersen 1939) points out that the successful use of demonstratives requires that the referent has already been introduced into the discourse. This first mention will then make the referent familiar to the speaker and the hearer, considering it as part of the participant's background knowledge. The demonstrative, according to Christophersen (op.cit.72), *brings the referent about that, to the meaning or idea of the word, is attached a certain association with previous acquired knowledge*. When we say for instance:

(28) mwàsì yà ngà àdzwé dzándè, dzándè dínjí ìdí òsíká

Wife of me she-go market, market that it-be far

"my wife went to the market, that market is far".

In (28), after the first mention of the entity *dzándè* "market", it belongs now to the participants' shared knowledge, therefore it becomes familiar in its second mention with the demonstrative *dínjí* "that". However, familiarity for Lyons (1999:3) is what enables "the hearer to identify the referent".

Moreover, the identifiability in *embòsì* refers to the previous mention of the referent in the discourse, the presence of the referent in the immediate situation, or in the general knowledge of the hearer. The identifiability and familiarity are not equivalent notions, but they are nevertheless very close each other. Birner and Ward (1994:96) think that "there is a great deal of overlap between the set of entities that are presumed to be familiar to a hearer and the set of entities that are presumed to be uniquely identifiable to the hearer, since an entity typically must be familiar in a given discourse in order to be identifiable".

Thus, the first introduction of the entity *dzándè* (market) in (26) makes it familiar when it is used for the second time with the demonstrative *dínjí* (that). At that time, after being familiar, the referring entity can then be identifiable to the hearer, that is, the market which is far and where the speaker's wife went to. Demonstratives in *embòsì* can have other pragmatic functions when it consists of their endophoric use, they may be recognitional.

### 3.2.3 Recognitional use of *embòsì* demonstratives

Recognition demonstratives in *embòsì* as in other languages are not concerned with the referents surrounding the speech situation. They activate a specific shared knowledge of participants, and the hearer has the previous information about the referent in his background. They do not have reference in the physical or visual situation. Let us illustrate:

(29) Oko asèèrì ngà wàré bàré bàngì àbúrù là pòà.

Oko he-tell me that people these they- go back at yesterday

"Oko told me that those people went back yesterday".

As we can notice, *bàré bàngì* (those people) are not in the visual situation of the participants. It is not a matter of distance in relationship with the deictic centre and nor a matter of attracting

attention of the hearer. By using this demonstrative, the speaker assumes that the referring entity is part of the hearer's background knowledge. Similarly, the following utterance expresses the same recognitional use:

(30) kwélí yá pòà, ìdíí ßílí òbwà kó, mbwàndé ẁngú àbómíngí kwélí ètsó ètínáá  
night of yesterday, I-sleep-N sleep-V not, dog that it-bark night all whole  
"Yesterday night, I did not sleep, that dog barked all the night long".

Indeed, the demonstrative *ẁngú* (*that*) does not refer to an entity in the surrounding speech situation. It does not present the speaker as a deictic centre, but it rather indicates that the hearer knows the existence of the referent. According to Diessel (1999:105), recognitional demonstratives mark the information that is "*discourse new*" and "*hearer old*", which means the distinction between the information that has been evoked in the discourse from the information that is already in the hearer's knowledge store.

### **Conclusion**

This work has broached the semantic and pragmatic analysis of demonstratives in *embósi*. The discussion reveals that demonstratives in *embósi* express the semantic aspects of distance, attention and definiteness. They are classified, as in other Bantu languages, according to their noun classes. In addition to natural meaning of distance and proximity, *embósi* adds two more parameters: the very distant and the very close.

From the pragmatic analysis, the study reveals two kinds of features: the paralinguistic features for demonstratives by being gestural or symbolic when they are used in an exophoric context and corroborate basis features. When they are used in an endophoric context, they express familiarity, identifiability or they are recognitional. *embósi* has, however, a demonstrative (*wàmè*, depending on the noun class) that is exclusively coreferential, anaphoric and which expresses the recall of a mental representation of an entity mentioned before in the discourse.

### **REFERENCES**

- Bedrosian, P. (1996/97). "Mbochi Noun Class System". In *Journal of African Linguistics*, vol. xxvi N<sup>o</sup>I. p.33
- Birner, B. J. & Ward, G. (1998). *Information status and noncanonical word order in English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Clark, H. H. (1996). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christophersen, P. (1939). *The Articles: A study of their theory and use in English*. Copenhagen: Munksgaard.
- Diessel, H. (1999). *Demonstratives: Form, Function and Grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins.

- Diessel, H. (2006). Demonstratives, joint attention, and the evolution of grammar. *Cognitive Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ehlich, K. (1982). Anaphora and deixis: Same, similar, or different? In R. J. Jarvella, & W. Klein (eds.) *Speech, place and action: Studies in deixis and related topics*. Chichester: John Wiley.
- Guthrie, M. (1953). *The Bantu Languages of Western Equatorial Africa*. London: Oxford University Press.
- Kumar, R. (1999). *Research Methodology A Step -by-Step Guide for Beginners*. London: Sage Publications.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Volumes I & II. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, C. (1999). *Definiteness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meeuwis, M. & Stroeken, K. (2012). Non-Situational Functions of Demonstrative Noun Phrases in Lingala (Bantu), in *Pragmatics 22:1*. 147-166. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Ndinga Oba, A. (2003). *Les langues bantoues du Congo Brazzaville : étude typologique des langues du groupe C20, Tome 2*. Paris: L'Harmattan.
- Ndongo Ibara, Y. P. (2012). *Embosi — English Dictionary*. Frankfurt: Peter Lang.
- Reboul, A. (1997). What if anything is accessibility? In Connolly, J.H. et al. (eds.) *Discourse and Pragmatics in Functional Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Wilson, D. (1992). Reference and relevance. *UCL Working Papers in Linguistics 4*. London : Richard Breheny.

# A COMPARATIVE STUDY OF THE VOWEL ELISION PROCESS IN KÒDÈ AND ENGLISH

KONAN Amenan Jeanne Eunide

Université Alassane Ouattara Bouaké/ Côte d'Ivoire

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

## Abstract

This paper examines vowels elisions as a phonological process in kòdè and english. The kòdè a Baule language dialect, is spoken in Côte d'Ivoire. It (Baule kòdè) belongs to the Kwa languages, sub-group Niger-Congo<sup>41</sup> family and english is spoken in England and belongs to Indo-European language.

Vowel elisions is used to refer to the omission of a vowel sound from a word during rapid speech and it also occurs across word boundary. This research paper aims at describing vowel elision in connected speech in English and Kòdè and identifying the similarities and differences. Data used for this paper are drawn from books and speaker of the two languages. The Instrument employed for data collection is a digital voice recorder. Existing literature in the languages under study provided information needed. The study offers linear description of the vowel elision process following Chomsky and Halle (1968) to account for the changes in the phonology of Kòdè and English. As result, this study shows that Vowel elision process is more complex in English than in Kòdè. In that language (Kòdè), the first vowel [V1] or the second vowel [V2] at the boundary can be elided as a result of phonological motivations.

**Keywords:** construction, elision, english, kòdè, process, vowel.

## Résumé

Cet article examine l'élimination vocalique en tant que processus phonologique en Kòdè et en Anglais. La langue Kòdè est parlée en Côte d'Ivoire et appartient à la grande famille linguistique Niger-Congo. Quant à l'Anglais, il est parlé en Angleterre (parlant d'origine) et fait partie de la famille des langues Indo-Européennes.

---

<sup>41</sup> Atlas des langues Kwa de Côte d'Ivoire, tome 2, p. 215

L'élision vocalique est un phénomène combinatoire qui affecte l'une des voyelles dans une séquence V1 V2, à la frontière de deux mots. Ce travail vise à décrire l'élision des voyelles en Anglais et en Kòdè et ensuite identifier leurs similitudes et différences. Le corpus utilisé dans le cadre de cette étude est composé de données empiriques et de données tirées de documents existants. L'instrument utilisé pour la collecte de données est un enregistreur vocal numérique (Edirol). Une riche littérature existe déjà sur les deux langues ; ce qui quantifie les informations à ce sujet. L'étude se propose de décrire de façon linéaire le processus d'élision des voyelles selon Chomsky et Halle (1968) ; afin de prendre en compte les modifications de la phonologie du Kòdè et de l'Anglais. Cette étude montre que le processus d'élision de la voyelle est plus complexe en anglais qu'en Kòdè. Dans la langue (Kòdè), la première voyelle [V1] ou la seconde voyelle [V2] à la frontière peut être éliminée à la suite de motivations phonologiques.

**Mots-clés:** Anglais, construction, élision, kòdè, processus, voyelle.

## **Introduction**

It is a known fact in the domain of language study that languages which are close to each other tend to have degrees of lexical, and semantic relatedness. In the same way, languages which are not close may not have or have a few relatedness. Doing so, can the vowel elision process in two distinct languages such as Kòdè and English have only differences or also similarities?

This study is based on phonology and as such, the theory of generative Phonology as suggested by Chomsky and Hall (1968) is employed in analysing the phonological process of vowel elision in English and kòdè. Chomsky and Hall specifically said that phonological representations are mentally constructed by the speaker and hearer and this has adverse effects on their actual performance in speaking and understanding. To them, linguistic description aim at constructing a grammar capable of generating linguistic forms. Thus, in the grammar of any language, the phonological component should be made up of a set of phonological rules applying to the underlying forms of the language. It must be capable of yielding surface phonetic representations to guide against ill-formed utterances in language. These are taken care of by what he referred to as phonological processes.

However, a comparative analytical approach is also employed to ascertain the similarities and differences in the vowel elision process of the languages under focus.

Baule people live in the V-shaped savannah area of the central Côte d'Ivoire. The term baule is used to refer to the language these people speak. The baule language is divided into several sub-groups. The kòdè whose speech is described in this study, are one of these sub-groups ; they live in the northwestern part of the baule region. The baule language belongs to the Tano sub-group of the Volta-comoe group of Western Kwa languages. Within the baule region (punctuation) there is common agreement that the varieties of the language spoken by the sub-groups on the fringe of baule territory (kòdè, ayaou elomoue) are the most marked and easily detectable. Those sub-group who lived in central baule territory (faafoue, saa, nzipkli....) speak a similar variety of the language which varies minimally from group to group. The most striking difference among the varieties of baule spoken by these different groups lies in the tonal systems.

### **1. Vowels sound system of english and kòdè**

Vowels are sound segments that constitute the syllable peak of any word. No word is formed without a vowel. On the other hand, any of the oral vowels can constitute a word in english and kòdè. It is therefore a prominent aspect of a word or syllable.

#### **1.1. Vowels sound system in english**

English has a large number of vowel sounds. There are seven (plus the schwa) short vowels (ɪ, æ, e, ə, ʌ, ʊ, ɒ) and five long vowels (i:, ɜ:, u:, ɔ:, ɑ: ) and eight diphthongs (ɪə ; eə ; ʊə ; aɪ ; ɔɪ ; eɪ ; aʊ ; əʊ). Short vowels are only relatively short. Vowels can have quite different lengths in different contexts. In order to see that these vowels tend to be long, the symbols consist of one vowel symbol plus a length mark made of two dots. A diphthong is a sound which consists of a movement or glide from one vowel to another. A vowel which remains constant and does not glide is called a pure vowel. The most important thing to remember about all the diphthongs is that the first part is much longer and stronger than the second part.

#### **1.2. Vowels sound system in kòdè**

In kòdè , vowels occur at the peak of syllables –one vowel per syllable- and are tone-carrying. They are not noticeably lengthened when occurring with a contour tone. Geminate vowels occur, each with its own tone. kòdè has 12 vowels. Seven are oral vowels (i, u, e, o, ɛ, ɔ, a) and five are nasal vowels (ã, ã̃, ɥ, ɛ̃, ɔ̃). Oral and nasal vowels contrast following all consonants in syllables of the shape CV and CCV.

#### **1.3. Comparison of the two vocalic system**

The relationship of the vowels in english and kòdè is summarized in the table below :

Vowels	english /GLOSS	KÒDÈ/GLOSS	ENGLISH	KÒDÈ
ɪ	bit, fish, pin		+	-
Æ	cat, hat		+	-
E	bed, yes		+	-
ə	about		+	-
ʌ	but, cut		+	-
ʊ	good		+	-
ɒ	pot		+	-
i:	see		+	-
ɜ:	shirt		+	-
u:	two		+	-
ɔ:	saw		+	-
ɑ:	calm		+	-
I		ji/ wife	-	+
U		wlu/ enter	-	+
E		dje/ canoe	-	+
O		nso/ seven	-	+
ε		f ε/ sweet	-	+
ɔ		plɔ/ mize paste	-	+
A		sa/ lie down	-	+
ɑ		dɑ / big	-	+
ɪ		nɪ / mother	-	+
u		wu/ husband	-	+
ε		fε / be white	-	+
ɔ		bɔ/ give off odor	-	+
ɪə	clear		+	-
eə	care		+	-
ʊə	poor		+	-
aɪ	ice		+	-
ɔɪ	boy		+	-
eɪ	stray		+	-

aʊ	out		+	-
əʊ	joke		+	-

From the table above, it is revealed that English and Kòdè don't have any common vowel. It must be stated here that Kòdè allows the cluster of vowel in a morpheme or word as evident in its syllabic pattern.

Akmajian et al (2001) assert that a syllable represents a level of organization of the speech sound of a particular language. In Kòdè the syllable is definable on the basis of tone. Each syllable has one and only one tone. Most syllables are open (they end in a vowel) or ended by a nasal consonant. Only word-medially does a syllable end in a consonant and it is always a nasal consonant. Syllable may have six shapes : V, N, CV, CVN, CVCV, CVCVN. In English syllables are closed and have 16 shapes : V, VC, CV, CVC, CCV, CCCV, CCCVC, CCCVCC, CCCVCCC, VCCCC, CVCCCC, CCVCCCC, CCVCCC, CVCC, VCC. Thus when words collocate with each other, in which case two vowels meet at the boundary, the process of vowel elision will take place to guard against ill formed utterances in the languages.

## 2. Vowel elision

Underhill (1998 :61) indicates that "elision is a natural result of the speech organs cutting corners in connected speech, mainly to word boundaries". Thus, elision is the characteristic of rapid connected speech. It is used for the sake of making the pronunciation of sounds easier in connected speech.

The focus in elision involving the vowels of English and Kòdè. The phonological process occurs in contracted forms and weak syllables. Such types of elision can be initial or medial according to the context in which they occur.

### 2.1. Elision in English

#### 2.1.1. Elision of Initial Vowels

The schwa / ə / is elided when followed by a continuant and preceded by a word-final consonant.

Examples:

1- not alone / nɒt ə'ləʊn // nɒtl ləʊn /

2- get another / get ənʌðə / / get nʌðə/

When a word initial schwa / ə / is preceded by a vowel sound, it may coalesce with the preceding vowel:

3- try again / traɪ əgen // traɪ gen /

- A vowel such as /a / can be elided in the word 'am' when it occurs in a contracted form :

4- I am / ai am / I'm / aim /

The schwa / ə / in weak syllables is elided as in:

5- about / əbaʊt / baʊt / baʊt /

6- along / əlɒŋ / lɒŋ / lɒŋ /

-The deletion of 'u' in the expression **let us which** become **let's** .

-The vowel /i/ is sometimes deleted in the grammaticalized 'is' form of the verb be. This elision appears in third person singular.

7- she is ; it is ; he is → she's ; it's ; it's

As observed in the above data, the vowels elided are /ə, a, ʌ, ɪ/.

### 2.1.2. Elision of Medial Vowels.

- The schwa / ə / disappear when it follows aspirated sounds such as / p /, / t / and / k / as the following examples illustrate:

7- potato /pəteɪtəʊ/ [ phteɪtəʊ ]

8- today / tədeɪ / [ thdeɪ ]

9- canary /kənəəri / [ khneəri ]

-The schwa / ə / "may also be elided if it is followed by linking /r / and word initial vowel " :

10- after awhile /aftr əwɪl /

11- father and son /fɑ:ðr ən sʌn /

-Such a phonological process of vowel elision is call a syncope (syn copation): Lass (1984: 187)

12- secretary / sekritəri // sekritri /

13- dictionary /dɪkʃɪnəri / /dɪkʃnri /

-A vowel sound can be elided in certain words such as :

14- geography / dʒɪ'ɒgrəfə // 'dʒɒgrəfə /

-In English casual speech, the unstressed schwa / ə / or / i / is elided in the middle of words when the preceding vowel is stressed as in:

15- victory / viktəri / /viktri /

16- easily / i:zili / /i:zli /

17- finally /fainəli/ /fainli /

-A weak vowel + / n /, / l / or / r / becomes a syllabic consonant. Roach (2000: 142):

18- tonight /tnait / ,

19- police / pli:s / ,

20- correct / krekt /.

-The *v* is elided in the conjunction ‘not’ in the following negative expressions:

23- He does not /'hi : dɒz nɒt/ -----> He doesn't /'hi: dɒzn't/ ;

24- I do not / ai du: nɒt/ -----> I don't / ai du:n't/

25- She is not / ʃi: ɪz nɒt /-----> she isn't / ʃi : ɪz n't /

## 2.2.Elision in kòdè

In kòdè, there are three types of elisions (Ahoua, Leben 2006: 172 ) which are : elision from left and from right, elision from left and elision from right.

### 2.2.1. Elision from left and from right

This form of elision is seen in the following ways :

-Feminine proper names :

Examples

26- mó āmlā → māmlā ~ mómlā

“dame” Amlan

27- mó ājǒ → mājǒ ~ mójó ~ mójǒ

' Dam 'Adjo

28- mó áfwē →máfwē ~mófwē

‘‘ Dame’’ Affoué

In these examples, the elision can affect the final vowel of the first word mó‘‘Dame’’ or the initial vowel of the second word.

It is however, observed that in the language, there seems to be some phonological motivations as why V1 or V2 is elided acrossword boundary. The issue of vowel harmony is strictly adhered to in the language even when words are being combined together. The elision of V1 or V2 strictly depends on the type of vowels that co-occur in the string of combined words.

### 2.2.2. Elisions from right

Elision from left is to truncate the final vowel of the first word. It is characterised by the presence of the elided vowel tone.

-Name +first name

29- nísàámwí→nísámwí~

‘N’Guesan Amoin’

29- kɔ̃̀à\_áfwē →kɔ̃̀áfwē

‘Konan Affoué’

-Name+name

30- wáwá àlje` → wáwálje`

‘dry season’ ‘meal’ ‘dry season meal’

Example :

-Noun + numeral :

31- n’gbabua ablasã→n’gbabuaablasã→n’gbabuablasã ‘‘Thirty shoes’’

-Verb + noun :

32- tɪŋge aya → tɪŋgeaya → tɪŋgaya ‘wake Aya up’

-Pronoun + aspectual maker

33- a- wa a la → waala → wala ; ‘he laid down’

33- b-‘jě ā jìjɔ’ → jājìjɔ`

1pl Acc ‘talk’ ‘we talked’

We can see that between the two vowels, the vowel V2 is the one which always remains.

-Verb + adverb :

34- ā sɪkě àfɪ → ā sɪkāfɪ

3rd ps ‘put down’ ‘finally’ ‘he finally put it down’

-Noun + adjective :

35- maḍà àmwε → maḍàmwe`

‘plantain’ ‘raw’ ‘raw plantain’

36- òflε` àlòkǒ → òflàlòkǒ ‘pawpaw’ ‘blackberry’

- possessif Adjective+ noun :

37- wɔ` àtɪ̀ → wǎtɪ̀

2sg ‘way’ ‘your way’

-Conjunctions +noun (pronoun)

Case of kε` ‘that, when, as, like’

38- ε` tì kε` à bɔ`sā → ε` tì kà bɔ`sā

3sg Cop Conj 2sg you like 'he is like you'

39- ǹb̀ù kɛ́ á flé' mĩ→ǹb̀ù kɛ́ á flé' mĩ̀

1sg think Conj 2sg call 1sg 'I think that you called me'

Case of 'nà and, that'

40- ká k̀lè nà ɛ̀ kò`tò é lje →ká k̀lè nɛ̀ kò`tò ɛ̀ ljè

tell shaw Conj 3sg go buy 3sg belonging 'tell him to go and buy his own'

In these different examples, the elision is systematical between a noun, a verb,

a conjunction and a noun or pronoun.

-Noun1 +noun2, compound Noun, numeral noun, adjective, (noun+ possessor pronoun + possessed)

41- 'mó áwú → māwú mōwú

Ladie áwú

42- mó ákpô → mákpô

Ladie ákpô

43- n̄s̄áāmwí → n̄s̄à mwí

n'guessan Amino

44- nvòlé àlìè → nvòlálìè

termite food

- Noun+numeral

45- àblèlè ābláá → àblèlābláá

ananas twenty →twenty ananas

-Noun+adjective

46- àblèlè àkpòkwè →àblèlàkpòkwè

- Pronoun+noun

47- wo àlìè jě àwló →wàlìè jǎwló

Adjective+noun

48- átísrè ájá → átísràjá

Elision Conjunction + noun (proper)

49- kě

se+á→sà

kě +ē→kě

sè +àflé→sàflé

kě +á→kǎ

sè+áfwē→sáfwē

kě + àlìè→ kǎlìè

51- nā

kě +ákísí→kǎkísí

nā+ē→nē

kě + ansè →kǎnsè

nā+ àgbǎ→ nāgbǎ

50- sè

sè+ē→sè

Source : (Ahoua et Leben 2006 p.190)

The kòdè is very rich in elements.

V1 V2

$\epsilon + a \rightarrow a$

$a + a \rightarrow a$

$e + a \rightarrow a$

V1 V2

$\text{ɔ} + a \rightarrow a$

$i + \epsilon \rightarrow \epsilon$

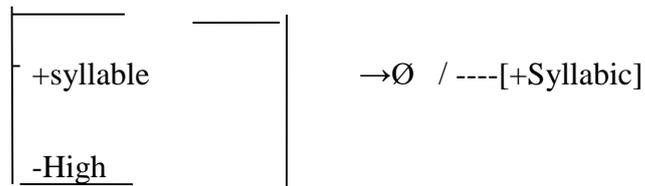
$\epsilon + \epsilon \rightarrow \epsilon$

$a + \epsilon \rightarrow \epsilon$

Source : (Ahou et Leben 2006 p. 190)

We can notice between the two vowels during the elision, that the vowel V2 is the one which always remains. Therefore, we can say that the elision in kòdè is progressive. This is because it is not any of the high vowels /i/ or /u/. Therefore, considering the two vowels at boundary, V1 + V2, it is the V1 that gets elided. The initial vowel V2 remains. However, when V1 disappears, it hands down its nasality feature to V2. Vowel harmony is not evident in kòdè and as such the different vowels co-occur with one another without any restriction.

The rule therefore which account for vowel elision as a phonological process in kòdè is presented below :



## Conclusion

This paper shown vowel elision as different phonological phenomenon in english and kòdè. Vowel elision occurs with vowel and as such, the vowel system of the two languages were examined and the study found out that english has twenty vowels (12 pures and 8 diphthongs) and the kòdè has twelve phonemic vowels in which seven are orals and five are nasals. It is stated that kòdè nasals vowels do not begin word. The framework of generative phonology as proposed by Chomsky and Hall (1968) was employed in the analysis of the the process of vowel elision in this paper. Phonological processes are accounted for via phonological rules that describe generalisations and universals. With corpus data, this research effort, provided evidence of vowel elision in english and kòdè. While V1 and V2 can be elide in english across word boundary as result of the evidence vowel harmony, only V1 is elided in kòdè and it is realised as such if only the vowel involved is not a high vowel in which case, a corresponding glide is results.

## REFERENCES

- AHOUA, Firmin.et WILLIAM Ronald Leben, 2006, « *Phonological eflexes of emphasis in kwa languages of cote d'Ivoire* » Pp. 145-149
- CHOMSKY, Noam et HALLE Morris, 1973 (1968), *Principes de phonologie générative* , Paris, Editions du Seuil
- CHOMSKY, Noam; HALLE, Morris, 1968, *The sounnd Pattern of English* , New York: Harper & Row
- JENKINS, Jennifer, 2000, *The Phonology of english as an International Language* , Oxford, Oxford University Press
- ROACH, Peter, 2000, *English phonetics and phonologie*.3rd ed. Cambrigde, Cambiridge UP
- KOFFI, Bernadette Kouakou Akissi, 2001, *L'univers des noms et prénoms baoulé en Côte d'Ivoire*. Abidjan, NEI
- KONAN Amenan Jeanne Eunide, 2014, *Les influences prosodiques entre le kòdè, le français et l'anglais chez les étudiants kòdè apprenant l'anglais*. Doctarat dissertation, Université Alassane Ouattara.Bouaké,.
- KOUADIO N'Guessan Jérémie et KOUAME Kouakou, 2004 *Parlons Baoulé*. Paris l'Harmattan

TIMYAN, Judith, 1978, *N'wan yo... cours de baoulé*. Abidjan : Université d'Abidjan, 1.

TIMYAN, Judith, 1976, *A discourse-based grammar of Baule : the kòdè dialect*, PHD dissertation, City University of New York.



## La numération en mǒdzúkrù

**KOSSONOU Kouabena Theodore & KPAMI Boni Carlos M.**

Université Felix Houphouët-Boigny Cocody Abidjan,

Département des Sciences du Langage

[coskoth@yahoo.fr](mailto:coskoth@yahoo.fr) & [mozercarlosk@gmail.com](mailto:mozercarlosk@gmail.com)

### Résumé

Cet article traite du système numéral en mǒdzúkrù, une langue kwa de Côte d'Ivoire. Il explore la structure interne des numéraux dans cette langue à la lumière de la théorie Générative sur le model Programme Minimaliste. Ce travail a concerné deux domaines linguistiques : la morphologie et la syntaxe. Au niveau morphologique, la langue dispose de numéraux simples et complexes. Les unités complexes admettent deux formes de fusion : la fusion avec les connectifs *lélé àb* « et, plus » ou/et *sákp* « fois » ; puis la fusion sans connectifs. Quant au niveau syntaxique, il est vérifié que les numéraux, appartenant à la classe des quantifieurs peuvent à eux seuls remplir des positions argumentales.

**Mots clés** : Numéral, morphologie, principe d'économie, composition

### Abstact :

#### 0. Introduction

La numération est l'une des propriétés des langues naturelles. Elle représente l'un des domaines du lexique d'une langue donnée. Ce domaine lexical regroupe les systèmes cardinaux, ordinaux et le comptage monétaire. Il existe dans toutes les langues un système numéral cardinal, ordinal, et monétaire. Bien que la numération soit inhérente à toutes les langues, il importe de signaler que chaque langue dispose d'une stratégie de dénombrement qui lui est spécifique. Ainsi, le mǒdzúkrù, langue kwa de Côte d'Ivoire, révèle un système numéral complexe.

#### 0.1. Problématique de la recherche

Cette complexité que présente le système numéral de cette langue conduit à l'exploration de la question suivante : comment fonctionne le système numéral en mǒdzúkru ? Quels sont les procédés de concaténation de morphèmes numéraux ? Quels sont les constituants primitifs conjugués dans la constitution des formes complexes ? Quels sont les rôles syntaxiques dévolus aux numéraux dans cette langue ? Ces interrogations convergent à un seul objectif, celui de révéler le fonctionnement du système numéral dans cette langue.

## 0.2. Hypothèse et objectif du travail

Ce travail repose sur l'idée que les numéraux suivent les procédés compositionnels des NP dans cette langue, c'est-à-dire qu'ils sont soumis aux contraintes morphologiques et syntaxiques des NP dans la langue. La vérification de l'hypothèse met en jeu deux niveaux d'analyses : les niveaux morphologiques et syntaxiques. Cet article ne s'intéresse qu'au numéral cardinal puisque, en pratique, les composants du système numéral affichent les mêmes propriétés syntaxiques et morphologiques. Pour ce faire, d'abord l'étude procèdera par la présentation du cadre méthodologique et théorique, puis s'intéressera à l'aspect morphologique et l'aspect syntaxique.

### 1. Cadre théorique

La présente étude s'inscrit dans le Programme Minimaliste de la Grammaire Générative (Chomsky 1995, 2005). En effet, la perspective minimaliste admet une structure minimale qui rende compte des variations observées dans les langues naturelles. Le Programme Minimaliste repose sur l'opération de fusion. La fusion peut être définie comme l'opération par laquelle les unités atomiques sont associées pour bâtir des unités complexes. Or, la fusion n'est pas l'apanage de la syntaxe, puisque la morphologie dans cette perspective n'est pas considérée comme un domaine autonome mais plutôt comme une micro syntaxe. En effet, dans les PM, les opérations morphologiques traitées sont analogues aux opérations syntaxiques conformément au *principe du Miroir* (Baker 1985). Ce principe stipule que « *les dérivations morphologiques reflètent directement les dérivations syntaxiques, et vice versa* (Baker Op.cit.) ». En souscrivant à cette approche, nous voulions révéler la structure interne des numéraux dans cette langue.

### 2. Le volet morphologique

#### 2.1. Les numéraux simples

Ils représentent les unités lexématiques du fait qu'elles ne soient pas composées (Assanvo 2010). Les cardinaux lexématiques sont :

(1)

0-	kǎká	« Zéro »	8-	nǐẁn	« Huit »
1-	jám	« Un »	9-	libárm	« Neuf »
2-	jón	« Deux »	10-	léw	« Dix »
3-	jáhàn	« Trois »	20-	Líkɲ	« Vingt »
4-	jár	« Quatre »	400-	Dú	« Quatre cent »
5-	jén]	« Cinq »	1000-	fándí	« Mille »
6-	nóhòn	« Six »			
7-	[lóbɲ]	« Sept »			

L'énumération ci-dessus montre que la langue a quatorze lexèmes dans son système numéral dont dix unités différentes pour les dix premiers nombres. À ce propos, Grandet (1975) confirme que « *les langues lagunaires tout comme les langues akans ont dix lexèmes pour les dix premiers numéraux* ». Cependant, les dix premiers numéraux de cette langue ne présentent aucune ressemblance morphologique en comparaison avec d'autres langues sœurs telles que l'ébrié, l'abidji, etc. les unités représentent les bases du système numéral. Ces bases ne sont pas des unités composées. Elles sont toutes des bases simples. Sur le plan sémantique, les unités ou nombres allant de un à dix n'admettent pas d'autres significations (en dehors de la numération) en módzúkrù pouvant permettre de dégager leur origine ou étymologie sémantique. Cependant, il semble que l'item *kǎká* « zéro » renvoie à "vide, rien, nul" dans la langue ; donc désignant la non existence d'une chose. La majorité des langues ivoiriennes épousent cette formation de zéro.

## 2.2. Les unités composées

À la différence des unités lexématiques, la langue génère les autres unités par la composition de deux ou plusieurs unités simples. Chaque unité s'obtient à partir d'une base à laquelle s'ajoutent les autres unités. Cette opération est baptisée "X-barre" selon le modèle dans Principes et Paramètres (Chomsky 1981). Elle consiste à fusionner deux ou plusieurs unités élémentaires pour dériver une unité plus grande appelée « élément dérivé ». Les numéraux

complexes se forment, ainsi, à partir d'une base. De ce fait, ils peuvent être re-analysés comme des syntagmes numératifs. Le syntagme numératif est défini en tant que syntagme composé de deux ou plusieurs numéraux à partir d'une base numérale (Cocora J .op.cit.)<sup>42</sup>

### 2.2.1. Les nombres allant de 11 à 19

Ces numéraux sont les premières unités complexes du système numératif de la langue.

(2)

11-	<b>léw</b> <i>nám</i> dix un	« onze »	16-	<b>léw</b> <i>nóhòn</i> dix six	« seize »
12-	<b>léw</b> <i>jón</i> dix deux	« douze »	17-	<b>léw</b> <i>lóbǎ]</i> dix sept	« Dix -sept »
13-	<b>léw</b> <i>náhàn</i> dix trois	Treize	18-	<b>léw</b> <i>nǐwǎn</i> Dix huit	« Dix- huit »
14-	<b>léw</b> <i>jár</i> dix quatre	« quatorze »	19-	<b>léw</b> <i>libárm</i> dix neuf	« dix-neuf »
15-	<b>léw</b> <i>jén</i> dix cinq	« quinze »			

Les items en (2) présentent une forme composée. Ces composés sont obtenus par l'association de deux bases simples. Cette juxtaposition est dite simple car elle n'est pas reliée par un morphème relateur. Elle exprime une valeur additionnelle à partir de la répétition de [léw] qui signifie « dix ». Cette unité représente la base à laquelle se postposent les nombres allant de un à neuf pour former la composition entre dix et vingt. La formalisation de cette composition donne : *léw* +( *nám* à *libárm*).

### 2.2.2. La formation de 20 à 99

Comme mentionné plus haut dans cet article, à partir de vingt, la langue génère une nouvelle unité lexicale : *likɲ* « vingt ». Cette unité lexicale renvoie sémantiquement à « arbre » dans la langue et forme son pluriel en *ékɲ*. Le morphème à l initial de *ékɲ*, analysé, dans les travaux

<sup>42</sup>Jacques Cocora, 1985, le système de numération en koyo, PP : 67

antérieurs comme un conditionnement morphologique, est un morphème de classe nominale. Au niveau sémantique, une telle ressemblance entre les lexèmes vingt et arbre viendrait peut être du fait que les morceaux de bois auraient servi dans le décompte, comme c'est le cas du bâtonnet dans bon nombre de langues africaines. L'unité *líkɛ* constitue la base de toute formation numérale allant de vingt à quatre-vingt-dix-neuf et le point de repère de toute formation numérale allant de vingt à mille, comme l'on peut le constater en (3) :

(3)

20	<b>Líkɛ</b>	« vingt »	60-	<b>ékɛ</b> náhán	« Soixante »
-				vingt trois	
30-	<b>líkɛ</b> lé léw áb	« Trente »	70-	<b>ékɛ</b> náhán lé léw áb	« Soixante-dix »
	vingt et dix et			vingt trois et dix et	
40-	<b>ékɛ</b> jóɲ	« quarante »	80-	<b>ékɛ</b> jár	« Quatre-vingt »
	vingt deux			vingt quatre	
50-	<b>ékɛ</b> jóɲ lé léw áb	« cinquante »	90-	<b>ékɛ</b> jár lé léw áb	« Quatre-vingt-dix »
	vingt deux et dix et			vingt quatre et dix et	

La formation ci-dessus présente une forme composée. La composition est faite à partir de la base *líkɛ*. Les autres nombres se postposent sur cette base pour former des unités plus complexes. La complexité de ces unités résulte d'une juxtaposition. Dans une telle composition, *ékɛ* étant une unité lexicale est déterminée par un quantifieur relié par un marqueur logique. Les juxtapositions manifestent soit une addition ou soit une multiplication. Pour mieux éclairer ce fait, il serait utile d'utiliser les multiples de dix. Ils se forment à partir du nombre trente en se basant sur les multiples de vingt en *módzúkrù*. Pour ce faire, deux types de multiples permettent de comprendre ce phénomène, les multiples pairs de dix et les multiples impairs de dix.

### 2.2.3. La formation de 100 à 1000

Soient les items suivants :

(4)

- a. **ékɛ** jén  
vingt cinq

« Cent »

b. *ékɛ́jén líj* *ɲám*

Cent et un

« Cent un »

c. *ékɛ́jén míj* *jón*

Cent et deux

« Cent deux »

d. *ékɛ́jén jén* *sákp* *ɲáhàn*

Cent cinq fois trois

« Trois cents »

Les items en (4) relèvent la présence de *ékɛ́jén* « cent ». C'est le résultat d'une composition par juxtaposition multiplicative de *ékɛ́* « vingt » et *jén* « cinq ». Cette unité constitue la base du numéral allant de 101 à 999. Ce qui paraît complexe dans cette partie est que la formation entre 100 et 399 admet deux formations. La base de cette formation peut être 20 ou 100. Soit l'exemple de 200.

(5)

a. *ékɛ́jén jén* *sákp* *jón*

cent cinq fois deux

« deux cents » (100 x 2)

b. *ékɛ́* *léw*

vingt dix

« deux cents » (20 x 10)

Pour la formation en (5b), la langue admet la base *ékɛ́* puis postpose à cette base les nombres allant de (6 à 19) ayant une valeur multiplicative comme la formation des multiples de dix. Par contre, pour former l'item en (5a), la langue utilise *ékɛ́jén* comme base puis postpose les autres nombres (1, 2, 3, etc.) exprimant la multiplication.

2.3. Nuance entre *lélé...áb* et *mij*

Ce morphème sert à relier deux unités dans la langue. Dans son fonctionnement, celui-ci va subir une modification morphologique. Étant une tête autonome signifiant « et, dans » va s'éclater. Lors de son éclatement, chaque partie occupe une position fixe et agit comme un marqueur logique dont l'élision du premier constituant peut rendre l'énoncé agrammatical. Ce lexème est utilisé, selon les contraintes de la langue, pour coordonner les numéraux compléments supérieurs ou égaux à dix.

(6)

a. *ékɲ jón lél léw áb*  
 vingt deux Coord dix Coord  
 « cinquante »

b. *ékɲ náhàn lél léw áb*  
 vingt trois Coord dix Coord  
 « Soixante-dix »

c. *\*ékɲ jár léw jén*  
 vingt quatre dix cinq  
 « Quatre-vingt-quinze »

L'item (6a) est admis dans la langue car il respecte toutes les règles de bonnes formations. L'item (6b), bien qu'il soit dépourvu d'un constituant de la tête éclatée, est admis dans la langue par principe d'économie car le premier constituant assure l'interprétation de la structure, Par ailleurs, l'item (6c) est agrammatical. Cette agrammaticalité se manifeste par l'absence du morphème relateur.

Quant au morphème, *mij*, forme pluriel de *lij* et est glosé par « et, grains ». Le morphème renvoie également à « enfant, unique ». Contrairement à *léléáb*, c'est ce morphème lexical qui relie les numéraux compléments inférieurs à dix. Cette unité agit dans ce système comme un coordinatif et semble être le diminutif de *léléáb* car il gouverne un cadre limité et est quantifié par les nombres deux, trois, quatre, etc. À titre illustratif, en voici quelques exemples :

- (7) *ékj jón mīj jar*  
 Vingt deux et\_pl quatre  
 « Quarante-quatre »

La structure en (7) est obtenue par l'élision du morphème de coordination *léléáb*. Cette structure est rendue possible du fait que *lij* et *léléáb* interviennent régulièrement dans une même opération : l'addition. Soient les cas ci-dessous en (8).

(8)

- a. *ékj jón lé mīj jar áb*  
 vingt deux Coord Coord quatre Coord  
 « Quarante-quatre »
- b. *ékj jánán mīj líbárn*  
 vingt trois coord.pl neuf  
 « soixante- neuf »

Les structures en (8a) et (8b) sont admises dans la langue. La structure (8a) marque la présence concomitante de *lij* et *léléáb*, tandis qu'en (8b), le morphème *léléáb* s'efface. Or le morphème, *mīj* étant seul, assure la relation d'addition. L'hypothèse de base vient du fait que *mīj* et *léléáb* ne peuvent pas se manifester à la fois dans une même séquence. Il appert que *léléáb* est le relateur par excellence dans la langue et intervient dans toutes les structures exprimant une relation de coordination. Cependant, *mīj* est utilisé dans un environnement très réduit et intervient généralement dans les dénombrements. Il permet de transition entre un nombre supérieur et ses plus petits dérivés. De ce fait, *mīj* comme un modificateur. En effet, il sert de transition lorsqu'on postpose les compléments très inférieurs à une base supérieure dans le cadre de l'addition.

### 3. Le volet syntaxique

#### 3.1. Le numéral comme une projection maximale QP

Avec l'évolution de la théorie x-barre, le quantifieur sera désormais analysé comme une tête de syntagme nominal. En effet, Bernstein (2003 : 556) repris dans Kossonou T. (2015 : 327)

envisage le numéral comme une projection maximale QP étant tête syntagme et l'élément de gauche le spécifieur (ou complément). Ces auteurs soutiennent Abney (1987) qui a proposé l'hypothèse d'un DP comme projection maximale de la tête D. Or selon Kossonou T. (op.cit.), les numéraux en tant que quantifieurs appartiennent à la classe des déterminants. Analyser le numéral comme projection maximale dans cette langue semble pertinent, dans la mesure où toutes les catégories majeures aussi bien les catégories mineures peuvent constituer la tête d'une projection maximale.

(8)

a. *mgòṅ*            *jón*  
poulet.Pl        deux  
« Deux poulets »

b. *ékì*                *náhàn*  
Arbres.Pl        trois  
« Trois arbres »

c. *mékì*            *ékì\_náhàn*        à  
Arbre.Pl        soixante        Déf  
« Les soixante arbres »

Dans les exemples en (8), les quantifieurs *jón* « deux », *náhàn* « trois et *ékì\_náhàn* « soixante ». En (8a) et (8b), les quantifieurs *jón* et *náhàn* représentent les seules têtes fonctionnelles qui déterminent respectivement les noms (NP) *mgòṅ* et *ékì*. Ainsi les syntagmes (8a) et (8a) sont tête de syntagme insinuant ainsi que les syntagmes (8a et 8b) sont des syntagmes quantifieurs au sens de la perspective DP du terme. En (8c), le syntagme manifeste la fusion de deux déterminants c'est-à-dire la fusion de deux tête fonctionnelles : les quantifieurs et le défini. Dans un tel cas, le quantifieur est pris en sandwich entre le nom et le défini. Le défini devient donc la projection maximale de ce syntagme.

### 3.2. Le numéral en positions argumentales

Dans bon nombre de langues, le quantifieur, en plus de "déterminer" le nom, le substitue en occupant des positions argumentales. Les quantifieurs peuvent occuper la position de spécifieur

dans une structure syntaxique c'est-à-dire qu'ils peuvent jouer le rôle de sujet. Ils peuvent également s'associer avec un verbe pour jouant le rôle comme exemplifié en (9).

(9)

a. jóɲ ów

Deux venir.Acc

« Deux sont venus »

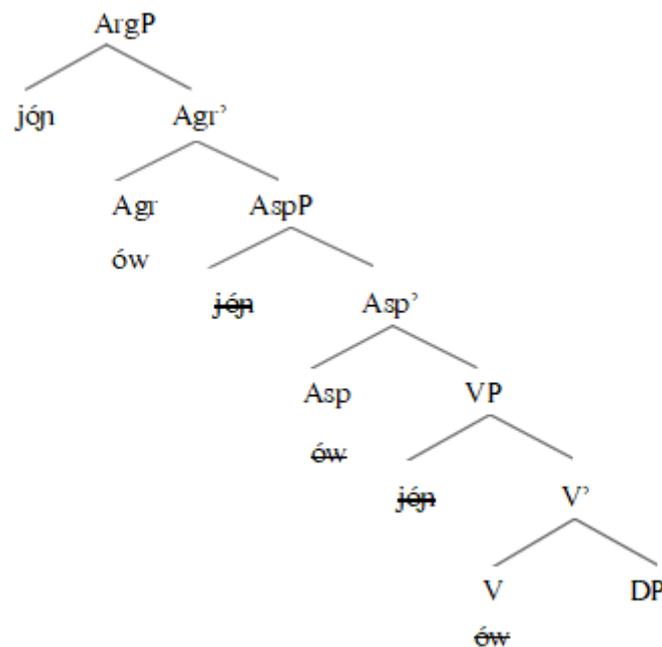
b. l idʒ jóɲ

3Sg manger.Acc deux

« Il a mangé deux »

Dans les items en (9) le quantifieur *jóɲ* occupe les positions argumentales sujet et complément d'objet. En (9a), le numéral *jóɲ* « deux » est sujet du verbe « ów « venir ». En (9b), il occupe la position de complément du verbe *idʒ* « manger ». La représentation en (10) est une illustration du rôle argumental que joue le quantifieur.

(10)



Dans cette configuration, le numéral occupe la position de sujet. Il est donc placé sous le nœud AgrP d'où il le spécifie. Il quitte la position de *Spec, VP* tout comme le NP sujet puis il effectue un mouvement A vers le *Spec, AgrP* en transitant par le Spécifieur de l'aspect. Les constituants

barrés sont des copies phonologiquement non réalisés (anciennement appelées traces) selon la théorie du mouvement par copie (Chomsky 2005).

### 3.3. Le numéral comme syntagme distributif

Il se définit comme un syntagme dont les unités expriment une idée de répartition d'objets et de personnes pris chacun en particulier. Pour ce faire, le módzúkrù utilise des numéraux cardinaux :

(11)

a. jóɲ jóɲ

deux Deux

« Deux à deux »

b. ówí jár jár

venez Quatre quatre

« Venez quatre après quatre »

Cette formation résulte d'une composition. Pour former un syntagme distributif en Módzúkrù, l'on redouble la base cardinale. C'est cette reduplication postposée immédiatement à la base qui traduit l'idée de répartition.

#### Conclusion

L'étude menée sur le système mathématique du módzúkrù s'appuie sur des faits morphologiques et sémantiques. Du point de vue de la morphologie, les unités obéissent à certaine norme d'association. Le respect de cette norme se situe à de niveau : paradigmatique et syntagmatique. Pour le niveau paradigmatique, seul les nombres de même rang peuvent se substituer. Cette substitution dépend de la fonction de l'unité. En ce qui concerne l'ordre syntagmatique, les unités se juxtaposent en fonction du niveau de numération. Certains numéraux exige une juxtaposition avec morphèmes coordinatifs et d'autres, une juxtaposition sans morphèmes coordinatifs. La juxtaposition est soit additionnelle soit multiplicationnelle. L'étude révèle des morphèmes manifestent aussi bien au pluriel qu'au singulier suivant la théorie générative.

**bibliographie**

- Assanvo Amoikon D., 2010, *La syntaxe de l'agni indénié*, Thèse de doctorat, Abidjan : Université de Cocody.
- Abney, S., 1987, *The English Noun phrase in its sentential aspect*. PhD Dissertation, M.I.T.
- Baker M., 1985, « The Mirror principle and the morphosyntactic explanation », *Linguistic Inquiry*, 16, p.373-415.
- Bernstein, J., 2003, « The DP- hypothesis : identifying clausal properties in the nominal domain », in *the handbook of contemporary syntactic theory*. Ed. Blackwell publishing (PP.537-561).
- Bogny, Y., J., 2009, « La structure DP dans les langues kwa », in *revue n<sup>3</sup> du Laboratoire des Théories et Modèles Linguistiques*, Université de Cocody, [www.ltml.ci](http://www.ltml.ci).
- Bogny, Y., J., 2007, « le modèle chomskyen de la description linguistique : des principes et paramètres au Programme Minimaliste », in *revue du laboratoire des théories et modèles linguistiques*, Université de Cocody, [www.ltml.ci](http://www.ltml.ci).
- Chomsky, N., 1995, *The Minimalist Program*, MIT Press. 482
- Chomsky, N., 2001, « Derivation by phase » M. Kenstowicz (éd.) Ken Hale, a life in language, 1-52. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N., 2005, Nouveaux horizons dans l'étude du langage et de l'esprit, Ed. Stock, trad. de *News Horizons in the Study of Language and Mind*, 2000, Cambridge University Press. Traduit par Richard Crevier, révisé par Alain Kihm.
- Chomsky, N., 1981, *lectures and government of building*, Dordrecht : Foris.
- Cocora, J., 1985, le système de numération en koyo, P 67,
- Diane, A., 2000, *L'expression mathématique en akyé*, Mémoire de Maîtrise, Linguistique Cocody-Abidjan, 183P.
- Galmiche, M., 1977, « Quantificateur, référence et théorie transformationnelle » in *Langagen<sup>o</sup>48 Didier*, Larousse, Paris.
- Grandet, E., 1973, « La numération cardinale dans quelques langues de Côte d'Ivoire In *Analyse de l'Université d'Abidjan*, Linguistique. Série H.Linguistique Tome IV Fascicule 1. P47.
- Grandet, E., 1975, « Élément d'enquête linguistique sur les monnaies de Côte d'Ivoire » in *Linguistique, Annales de l'Université d'Abidjan* ; Série H-VIII, Fascule1 PP.91-98.

- Hérault, G., 1987, *les termes de parenté dans onze langues kwas de Côte d'Ivoire*, ILA, Université d'Abidjan.
- Kayne, R., 1994, *The antisymmetry of syntax*, Cambridge, Mass : MIT press.
- Kossonou, T., 2015, *Description systématique d'un parler kwa ; Abron mérézon..* Thèse unique (remaniée) Ed. Édition Universitaires Européenne, Allemagne, Saarbrücken.394 pages.
- Kpami, B.,C., 2016, *étude morphosyntaxique des expressions mathématiques de l'adioukrou*, mémoire de maîtrise, Université FHB d'Abidjan.
- Niangoran, B., 1985, *L'univers akan du poids à peser l'or Tome II*, N.E.A, Abidjan
- Niangoran , B.,1964, *La division du temps et calendrier virtuel des peuples lagunaires de Côte d'Ivoire*, Paris.
- Sebim, Guy, M., 2010, *Proposition pour la mise en place d'un lexique mathématique en adioukrou : Notion fondamentale du cycle primaire*, Mémoire de Maîtrise, Université de Cocody. Abidjan.

**Sujet : Analyse sémio-discursive de la nouvelle approche chromatique de la presse écrite ivoirienne**

**DJE BI Kahou Albert**  
**Enseignant-Chercheur**

Département des Sciences du Langage &  
de la Communication  
Université Alassane Ouattara  
(Bouaké-Côte d'Ivoire)  
djeybs@yahoo.fr

**KONAN Koffi Angelin**  
**Doctorant**

Département des Sciences du Langage &  
de la Communication  
Université Alassane Ouattara  
(Bouaké-Côte d'Ivoire)  
angelinkonan@gmail.com

**Résumé :** La dislocation du bloc RHDP après la sortie du PDCI et la création du RHDP parti unifié en 2018 n'a pas seulement eu des répercussions politiques. La tradition dichotomique de la presse ivoirienne entre une "presse bleue" et "une presse verte" a été bouleversée. Cet article se propose d'aborder la nouvelle approche chromatique et ses effets d'entraînement. Il se joue ici, les influences des groupes politiques sur les journaux qui leurs sont réputés proches. En toile de fond, l'étude analyse le déploiement des journaux verts qui après plus d'une décennie de coopération éditoriale, entrent en conflit avec en ligne de mire la présidentielle 2020.

**Mots-clés :** *Analyse, sémio-discursive, approche chromatique, presse écrite, Côte d'Ivoire.*

**Abstract:** The disruption of the RHDP block after the exit of the PDCI and the creation of the RHDP unified party in 2018 has not only had political repercussions. The dichotomous tradition of the Ivorian press between a "blue press" and "a green press" was turned upside down. This article proposes to approach the new chromatic approach and its effects of training. It is played here, the influences of the political groups on the newspapers which are considered close to them. In the background, the study analyzes the deployment of green newspapers which, after more than a decade of editorial cooperation, are in conflict with the 2020 presidential election.

**Keywords:** *Analysis, semio-discursive, chromatic approach, written press, Ivory Coast.*

### **Introduction**

Que pouvons-nous espérer en «pressant la presse»? Surtout, quand on sait que presser la presse est chose courante dans le domaine de l'étude des médias. «Presser la presse», pour désambiguïser ce propos revient à analyser la presse. Dans le contexte ivoirien, maintes études ont relevé tant les rapports entre presse et pouvoir que bien d'autres aspects de cette problématique. Mais, en décidant de nous intéresser à nouveau à la presse écrite ivoirienne, donc d'en faire une étude approfondie pour en dégager des éléments principaux au prisme d'analyse de contenu, nous permet d'aboutir à une signification/explication manifeste. Nous nous installons, à ce titre, sur les ruines de la *déliance* entre le RHPD (Rassemblement des Houphouëtistes pour la Démocratie et la Paix en Côte d'Ivoire) et le PDCI (Parti Démocratique de Côte d'Ivoire). Notre objet sera d'observer les ex-alliés dans leur marche désormais antagoniste, dos à dos, où tous les coups semblent permis. Dans ce pugilat, la scène pour rejoindre ou rejoindre les militants reste l'espace médiatique. Le lieu de prédilection de cette bataille

médiatique est la presse écrite où des journaux proches des principaux partis politiques ivoiriens existent depuis des décennies.

Depuis la création du RHDP, les journaux des deux partis majeurs membres de cette alliance, qui par ailleurs ont une communauté chromatique, le vert, pour *Le Nouveau Réveil* comme pour *Le Patriote*, ont cheminé ensemble contre la presse proche du FPI, reconnaissable par la couleur bleue. Ce lien entre la presse écrite et les partis politiques est qualifié par Zio Moussa (2012 : 11) de proximité-sujétion des journaux ivoiriens.

« Pour marquer cette proximité-sujétion des journaux ivoiriens avec et par les partis et les hommes politiques, les Ivoiriens les regroupent par couleur : proches du Front populaire ivoirien (FPI) de Laurent Gbagbo, ils sont bleus ; du Parti démocratique de Côte d'Ivoire-Rassemblement démocratique africain (PDCI-RDA) d'Henri Konan Bédié, verts... »

Si l'auteur évoque l'approche chromatique à l'aune de l'opposition entre Laurent Gbagbo et Henri Konan Bédié, c'est parce que, cette opposition était déjà en vogue dans les années 90, sous la présidence de Bédié. Dans le cadre de cette étude, nous prenons pour ancrage la date de création de la plate-forme RHDP<sup>43</sup>. Ceci étant, il apparaît que des années d'opposition, aux années de gestion commune du pouvoir (de 2005 à 2018), les journaux verts avaient une alliance éditoriale contre les journaux proches de l'ancien parti au pouvoir, depuis 2011 dans l'opposition. On a parlé de la ' 'presse bleue' ' et de la ' 'presse verte' '. Cette posture n'est plus de mise car les verts se sont séparés. Devant cette reconfiguration du paysage de la presse écrite ivoirienne, il convient de s'interroger ainsi qu'il suit :

- Quelles sont les incidences éditoriales de cette déliance ?
- Quelle est par ailleurs, la nouvelle approche chromatique de la presse écrite ivoirienne ?
- Quels en sont les risques éthico-déontologiques ?

La quête des éléments de réponse à ce questionnement, nous conduit aux aspects matériels et méthodologiques de notre recherche.

## 1- Matériels et méthodes d'investigation

Cette étude s'appuie sur la *une* des deux principaux journaux (quotidiens) proches du RHDP et du PDCI, à savoir *le Patriote* et *le Nouveau Réveil*. Nous avons sélectionné différentes *unes* de la même date. Pour ce faire, six (06) parutions du mois de mai ont été choisies pour cette analyse. La période se situe entre, les 09 et 20 mai 2019 pour être précis.

La méthodologie en tant que discours scientifique sur la méthode, est une réflexion sur les méthodes, leur rapport avec les techniques d'enquête et les démarches concrètes de l'activité scientifique. Ainsi, la méthode que nous avons utilisée pour cette étude est l'analyse de contenu simplifiée (L. M. L. N'goran-Poamé, 2006). Elle a permis de dégager de ces différents corpus les éléments d'analyse. Nous nous sommes intéressés tant aux *unes* qu'à la couleur des journaux. Cette analyse nous permet de faire une étude comparative des différents contenus de la *une* des publications sélectionnées pour cette étude. La dimension sémio-discursive n'en est pas moins élucidée car elle constitue le fondement de l'analyse de contenu. Mais pourquoi le choix de l'analyse de contenu simplifiée ? L'analyse de contenu est un exercice d'interprétation du

---

<sup>43</sup> Le RHDP signifie Rassemblement des Houphouëtistes pour la Démocratie et la Paix ; il a été mis sur pied le 10 mai 2005 à Paris par différents partis politiques se réclamant de la philosophie de Félix Houphouët-Boigny, premier président de la Côte d'Ivoire et père de l'indépendance du pays. Ce sont : le Parti Démocratique de Côte d'Ivoire- Rassemblement Démocratique Africain (PDCI-RDA), le Rassemblement Des Républicains (RDR), le Mouvement des Forces d'Avenir (MFA) et l'Union pour le Démocratie et la Paix en Côte d'Ivoire (UDPCI).

message aussi bien explicite que sous-entendu. Le chercheur s'attèle donc à dégager les dits et surtout les non-dits du discours. Ce qui fait dire à N'goran-Poamé (op. cit. : 6) que : « *l'analyse de contenu se fonde sur l'idée que le sens du texte ou d'une communication en général est voilé intentionnellement, moyennant le jeu linguistique et rhétorique* ».

En plus de l'analyse de contenu simplifié, nous avons également fait usage de la sémiologie de l'image pour analyser les résultats de notre recherche. En effet, la sémiologie se donne pour tâche d'expliquer, voire de dévoiler les sens des images qu'elle étudie, grâce aux recoupements qu'elle opère dans tous les champs du savoir (Anne Hénault 2008). Cette autre méthode s'est appliquée à notre étude à partir de la revue que nous avons effectuée en fonction de la *une* des différents journaux.

Etant entendu que les titres à la une d'un journal représente un abrégé de l'article qui y est contenu, nous nous sommes appuyés tout aussi, sur l'ouvrage de (M-F. Grinschpoun 2017). À ce propos, l'auteur nous apprend que :

« *Tout abrégé a comme fonction de permettre au lecteur d'aller à l'essentiel, c'est-à-dire de s'affranchir des éléments non, indispensables à la mise en œuvre de ses applications. En analyse de contenu, il s'agit d'acquérir les bases d'un savoir-faire à appliquer sur des textes et des discours individuels ou collectifs, spontanés ou composés* » M-F. Grinschpoun (op. cit:5)

À partir de cette idée de l'auteur, nous cherchons à travers les *unes* mobilisées dans les deux principaux organes de presse, proches des ex-alliés, les dits comme les sous-entendus des logiques discursives. Du point de vue théorique, cette étude s'appuie sur l'*agenda setting*. Avant de présenter cette théorie, il faut rappeler ce qui apparaît comme l'une des principales fonctions des médias : « *structurer et diriger l'attention du public, lui dire 'quoi penser'* » (F-B. Huyghe, 2005 : 5). Dans la logique de structuration et de direction de l'opinion, les médias ont une ligne de conduite, un plan, un agenda qu'ils exécutent selon leur but. Dans l'extrait suivant, François-Bernard Huyghe présente le parcours de la formation de l'agenda, partant du contexte sémantique au but idéologique.

« *L'agenda, le carnet ou chacun note ses rendez-vous, est à l'origine de l'expression « être sur l'agenda de...» qui signifie « faire partie du programme ». L'expression s'est banalisée dans la presse. Un journal anglo-saxon écrira facilement « une intervention militaire est sur l'agenda du gouvernement ». La notion est aussi fréquente dans les sciences humaines, et particulièrement la sociologie américaine des médias. La « fonction d'agenda » (agenda-setting) y définit une capacité propre aux mass media : déterminer ce qui fera débat, sélectionner les événements et les sujets auxquels s'intéressera l'opinion (et/ou les décideurs). Plus subtilement, « faire l'agenda » constitue une stratégie indirecte de l'attention à visée médiatique, intellectuelle ou politique, voire diplomatique. Elle permet de choisir le terrain, de lancer les sujets et de fixer les termes des discussions ou négociations. Indépendamment de leur qualité ou de leur objectivité, ou de leur façon de traiter l'information, les médias contribuent à la construction de la réalité. D'une part, ils décident de ce qui apparaîtra comme significatif ou urgent, enclenchant une spirale de l'attention (plus on en parle, plus c'est important, donc plus on en parle). Celle-ci suppose a contrario une spirale du silence ou s'enfoncent les événements, les courants, les opinions ainsi laissés dans l'ombre. » (F-B. Huyghe, op. cit. : 4)*

À partir de cet extrait, nous comprenons l'influence des médias sur l'opinion. Par conséquent, l'acteur politique pour asseoir sa légitimité et contrôler l'opinion établit des liens étroits avec le monde médiatique, afin de relayer sa vision du monde. Alors, le contenu des médias s'en trouve

impacté et la responsabilité du rédacteur en chef, en parlant de la presse, est limitée. C'est l'acteur politique qui dicte l'orientation, la ligne éditoriale. L'agenda du journal est l'agenda du parti dont il est proche. L'*agenda-setting*, dans le fond, remet en cause la liberté du rédacteur en chef quant à l'orientation à donner « au papier ». Cette théorie prend source dans les limites de la théorie du sélectionneur qui donnait évidemment une approche de la publication de l'article de presse. La théorie du sélectionneur étudie de façon privilégiée les personnages comme les rédacteurs en chefs et les chefs de pupitre, car on y observe clairement l'activité de filtrage et de sélection qui constituent le pouvoir même des médias. (P. Attallah, 1989 : 309).

Pour être plus clair, la théorie du sélectionneur met en relief le rôle de filtre joué par les rédacteurs en chef au sein des rédactions. Mais cette tentative d'explication du fonctionnement des médias est exclusive. Elle ne tient pas compte « des structures organisationnelles ». Paul Attallah le dit en ces termes :

*« L'approche interroge le sélectionneur lui-même et non pas les structures organisationnelles. Elle tend donc à méconnaître les facteurs économiques, idéologiques ou autres qui affectent aussi la transmission de l'information. (...) dès les années 50, on tenta de remédier à ses lacunes en concentrant l'attention des chercheurs davantage sur les structures organisationnelles et moins sur la personnalité des individus. La théorie dite de l'agenda setting (la détermination de l'ordre du jour) descend directement de cette approche et interroge les structures au lieu des personnes. »* (op. cit. : 310)

En somme, l'*agenda-setting* considère que le seul rédacteur en chef ne peut concevoir l'ordre du jour du média. Il est sous l'influence des financeurs de l'organe. L'organe prend la coloration idéologique des structures qui le supportent. Dans notre étude, la convocation de cette théorie valide l'influence du PDCI et du RHDP sur les deux journaux mobilisés. Par conséquent, les relations entre les deux partis sont à l'image de la relation entre ces deux quotidiens.

## 2- Résultats et analyse des données de la recherche

### 2-1- Une disharmonie éditoriale

Les "journaux verts" étaient caractérisés par une communauté éditoriale. Ils y avaient une solidarité et une proximité discursive dans le traitement de l'information. Les *unes* allaient dans le sens du soutien aux actions gouvernementales. A ce propos, écoutons (K. A. Djebi 2013 : 138) qui parle de la nomenclature de la presse écrite ivoirienne.

*« Dans cette présentation synoptique de la presse écrite ivoirienne, nous retiendrons en priorité deux grands types. Il va s'agir des quotidiens d'information et d'opinion, donc de la presse proche des deux coalitions politiques antagonistes : Rassemblement des Houphouëtistes pour la Démocratie et la Paix (RHDP), Congrès National pour la Résistance la Démocratie (CNRD) et les quotidiens d'information générale dite presse neutre ou centriste. »*

Dès lors que la rupture intervient, une disharmonie éditoriale survient. Le principe de la solidarité ou de la complicité chromatique vole en éclat. Les verts ne vont plus ensemble. *Le Patriote* et *le Nouveau Réveil* ne regardent plus dans la même direction. On a l'impression que le vert du Nouveau réveil a un fond bleu, le bleu des journaux de l'opposition. Plus qu'une impression, c'est une réalité incontestable. Le vert n'est plus valide dans la lecture de ces deux organes car *le Nouveau Réveil* suivant la posture du PDCI, quitte le camp du pouvoir pour celui

de l'opposition. La comparaison entre les différentes *unes*, nous permettra de soutenir notre argumentation.

**Figure 1: le *Nouveau réveil* 09 mai 2019**



**Figure 2 : le *Patriote* du 09 mai 2019**



Dans la dynamique de consolidation des différents blocs, RIDE et plate-forme de l'opposition initiée par le PDCI ; chacun des ex-alliés, veut montrer sa capacité de mobilisation sur le terrain. Les différentes *unes* mettent en avant la course à la mobilisation. *Le Nouveau Réveil*, dans cette parution montre une photo symbolisant le rapprochement entre l'ex-président Laurent Gbagbo (en chemise blanche) et le patron du PDCI (en costume bleu). En effet, le PDCI ayant quitté le RHDP veut rallier autour de lui, les principales forces de l'opposition dont le FPI du Laurent Gbagbo. D'ailleurs, une visite des émissaires du PDCI à ce dernier a eu lieu à Bruxelles. Pour *le Nouveau Réveil*, ce rapprochement est souhaité par les Ivoiriens. C'est pourquoi, il mentionne : « *Bédié et Gbagbo concrétisent le rêve des Ivoiriens.* » Comme s'ils avaient pris rendez-vous, *le Patriote* minimisant les effets de cette rencontre, met l'accent sur l'engouement des Ivoiriens pour le RHDP. Il brandit le chiffre des nouveaux adhérents au RHDP, qu'il estime à 10.000. Ce qui le pousse à présenter le RHDP comme : « *un géant parmi les petits !* ». En poussant l'analyse, on peut comprendre que la force du RHDP ne peut être comprise selon *le Patriote* par une quelconque alliance de l'opposition. Il importe de mentionner pour la suite de l'analyse, le titre consacré à l'opération de renouvellement de la carte nationale d'identité, fixée à 5000 FCFA. D'un autre point de vue, la présence de Laurent Gbagbo aux côtés d'Henri Konan Bédié dans *le Nouveau Réveil* traduit le rapprochement entre les deux camps et confirme le désappareillement d'avec le RHDP. Dans la posture de journal d'opposition, *le Nouveau Réveil* se fait l'écho de l'ambiance du front social avec la grève des enseignants à quelques jours des examens. « *A quelques jours des examens - tous les enseignants reprennent la grève !* ». Ce titre viserait à mettre en évidence les difficultés du pouvoir à assurer une bonne gestion. À côté de cette question, nous pouvons également évoquer le refus des députés membres du PDCI de siéger dans le bureau de l'assemblée nationale dirigée par un cadre du RHDP, Amadou Soumahoro. Nous percevons dans la comparaison de ces *unes*, un éloignement entre les deux quotidiens verts, complices depuis 2005. La disharmonie éditoriale dont nous parlons ici, va se muer en guerre ouverte entre les deux journaux qui se rendent coup pour coup. L'un répond à l'autre à chaque parution. Abordons cette guerre ouverte dans la section suivante.

## 2-2- Une guerre ouverte entre les “journaux verts”

La guerre ouverte entre les principaux journaux verts traduit la tension entre les deux blocs politiques. Chacun répliquant à l’autre à chaque parution. La bataille pour le contrôle de l’opinion semble exiger à chaque camp de démentir ou de répliquer à l’autre. Dans les deux numéros présentés ci-dessous, des sujets traités soit par l’un ou par l’autre, seront repris dans le numéro suivant de chaque côté. Cette reprise de ces sujets ne sera évidemment pas conforme au traitement de l’autre, le rival pour ainsi dire. Une réplique est apportée pour établir “la vérité sur le sujet”, sinon “sa part de vérité sur le sujet” ; dans un contexte où la vérité, elle-même est diversement appréhendée.

L’affaire du refus des deux députés PDCI à siéger au bureau de l’assemblée nationale, est reprise par un numéro du *Patriote* en écho à la publication de l’avant-veille du *Nouveau Réveil*. *Le Patriote*, bien évidemment va dans un sens contraire à son rival vert. Quant au *Nouveau Réveil*, il consacre sa une du même jour au coût de la carte nationale d’identité sur un ton critique.

Figure 3 : Le Patriote du 11 et 12 mai 2019



Figure 4 : Le Nouveau réveil du 11 et 12 mai 2019



En publiant un document a priori officiel émanant de l’assemblée nationale, *le Patriote* entend éclairer l’opinion sur la véracité des faits. En témoigne le titre consacré à l’affaire : « *Assemblée nationale la vérité sur la démission de Camara Kinaya et Anigo Attoungbré* ». *Le Patriote* soutient la position du RHDP dont est issu le président de ladite assemblée. Quant au *Nouveau Réveil*, il présente les deux députés citées dans l’affaire aux côtés du patron du PDCI avec un titre non moins approprié : « *Daoukro : après leur nict à Amadou Soumahoro - Bédié félicite les députés Anigo épouse Attoungbré et Camara Kinaya* ». D’un camp comme dans l’autre, on revendique la vérité dans l’affaire.

Revenons sur l'affaire du coût de la carte nationale d'identité que *le Nouveau Réveil* traite dans la posture de quotidien d'opposition. Cette posture est le reflet du PDCI et des partis de l'opposition qui ont ouvertement dénoncé le coût de cette opération. L'opposition a demandé la gratuité de cette opération comme celle de 2009, demande refusée par le gouvernement. Raison pour laquelle, on a pu lire sur ce journal, prenant le contre-pied du Patriote : « *Renouvellement des CNI - 5000F, taxe ou péage sur la nationalité ? A quoi servent tous ces impôts, ces cotisations sociales, ces faux frais imposés tous les jours ?* ». Il est clair que c'est la posture critique de l'opposition qui est reprise par ce quotidien. La comparaison du traitement des différentes informations par les deux journaux verts, montre le parallélisme de construction discursive des deux rédactions. D'un côté, un soutien aux actions gouvernementales et de l'autre une critique acerbe des actions du gouvernement. Mais cette guerre ouverte entre les confrères de la presse écrite n'est pas fortuite. Bien au-delà du contrôle de l'opinion, il y a une volonté affichée de positionnement pour les élections présidentielles de 2020. Là où le RHDP veut consolider son pouvoir en gardant le fauteuil, le PDCI et les partis de l'opposition entendent la faire chuter. En somme, la guerre ouverte entre les deux quotidiens est la face visible de l'iceberg que représente la présidentielle de 2020 en Côte d'Ivoire.

### 2-3- La course à la présidentielle de 2020 en filigrane

Le fond de la tension ayant abouti au retrait du PDCI de l'alliance RHDP est l'élection présidentielle d'octobre 2020. Les deux quotidiens dans leur conflit consacrent une place importante à la préparation de ces joutes. Le patriote travaille sur le bilan du président Alassane Ouattara dans un contexte de critique de sa gestion par l'opposition. Dans les numéros sélectionnés, deux sont consacrés aux actions de développement du président avec une insistance sur le changement apporté aux conditions de vie des populations. Lequel changement est présenté sous le double-angle de création d'emplois et de lutte contre la pauvreté. C'est ce que nous observons à la figure 3 avec le titre : « *Lutte contre le chômage – 150 milliards de Fcfa pour créer 10.000 emplois.* » À ce titre, nous pouvons adjoindre celui du 16 mai mettant en avant les effets positifs du programme social du gouvernement sur les populations. « *Programme social du Gouvernement 2019-2020 - Comment Ouattara va chasser la pauvreté* ». Les parutions des 11 et 12 mai ainsi que celle du 16 du même mois, peuvent être lus comme la projection d'un bilan en vue du positionnement du RHDP pour la bataille électorale. Le quotidien proche du pouvoir insiste sur l'embelli du pays, fruit de l'action gouvernementale. À ce qui est déjà en cours, le programme social initié par ce même gouvernement vient comme pour parachever l'œuvre. Le journal ajoute une mention non moins importante dans cette stratégie de positionnement : « *Les 5 axes d'un projet révolutionnaire* ».

**Figure 5 : Le Patriote du 16 mai 2019**



Dans la dynamique de présentation des actions gouvernementales, le quotidien fait état des investissements dans le secteur routier. « *Infrastructures routières – 617,9 milliards FCFA investis en 2019 pour soulager les usagers* », preuve de ce qu’aucun secteur n’est oublié dans le déploiement des actions de l’État. L’ambiance positive présentée par *Le Patriote* tranche avec les scènes de chaos et de désolation dont se fait l’écho, *Le Nouveau Réveil*. En effet, le même jeudi 16 mai, le quotidien proche du PDCI présente à sa une, la crise intercommunautaire de Béoumi (Centre-Ouest de la Côte d’Ivoire). On passe de la Côte d’Ivoire en marche, à un pays miné par les conflits. La déconstruction du modèle de gestion du RHDP est perceptible dans le titre de ce jour : « *Affrontements intercommunautaires : Béoumi à feu et à sang hier* ». Le journal prend le soin de mentionner l’intervention du PDCI pour le retour au calme : « *Le PDCI-RDA invite au calme et au dialogue* ». Comme pour montrer la préoccupation du PDCI face à cette crise intercommunautaire, le quotidien a recueilli les propos de deux élus locaux, membres du parti. La crise de Béoumi sera traitée pendant quelques jours dans les colonnes du même journal avec une posture ouvertement critique envers le pouvoir. *Le Nouveau réveil* dénonce donc ce qu’il considère comme une indifférence du gouvernement dans cette affaire. À lui seul, le titre dénote de cette posture clairement critique : « *Béoumi - Ni ‘yako<sup>44</sup>’, ni assistance humanitaire ni interpellation – le silence coupable du Gouvernement* », peut-on lire à la une.

**Figure 6 : Le Nouveau Réveil du 16 mai 2019**

**Figure 7 : Le Nouveau Réveil du 20 mai 2019**



<sup>44</sup> Terme emprunté aux langues locales notamment Baoulé et Agni, désignant la compassion.

Il apparaît dans ces *unes*, une autre image contraire à celle présentée par *le Patriote*. L'on a l'impression s'il s'agissait de deux (pays) Côte d'Ivoire différentes ; l'une apaisée et prospère (*le Patriote*), l'autre en crise et mal gouvernée (*Le Nouveau Réveil*).

L'autre élément qui nous intéresse dans l'analyse de la course à la présidentielle dans ces deux journaux, est la manifestation jeu des alliances. En effet, chaque camp politique trouve *via* le quotidien qui lui est proche, une lucarne pour promouvoir ses alliés. C'est ainsi qu'on peut lire à la *une* des deux parutions du *Nouveau Réveil* qui suivent, des déclarations de l'ex-président de l'assemblée nationale en rupture de ban avec le pouvoir. Par le jeu des alliances, sa tournée à l'intérieur du pays est suivie par le quotidien proche du PDCI, qui sélectionne des extraits appropriés à sa vision. « *Soro, hier à Fronan - je reviendrai après le passage de Ouattara terminer ce que j'ai commencé* » ; ou « *En meeting à Katiola samedi-Soro fustige encore le pouvoir RHDP* ». La stratégie de déconstruction de l'action gouvernementale ne se limite pas uniquement à la scène nationale. Toutes les décisions jugées défavorables au RHDP, occupent une place de choix dans *le Nouveau Réveil*. En témoigne la publication du 10 mai 2019 faisant suite à des décisions de la CEDEAO et de l'Union Africaine dans la gestion de l'assemblée nationale. *Le Nouveau Réveil* voit dans ces décisions « l'humiliation » du président de l'assemblée nationale ivoirienne. Cette « humiliation » semble montrer une certaine désapprobation de l'opinion ouest-africaine et africaine en général, de la politique menée par le pouvoir.

**Figure 8 : Le Nouveau Réveil du 10 mai 2019**



La guerre ouverte entre les journaux, qui s'intensifient à l'approche du scrutin se manifeste également par des accusations réciproques de déstabilisation du pays. L'un tient l'autre pour responsable en cas d'éventuels troubles. Nous avons sur les figures 10 et 11, des accusations ouvertes contre des personnalités du camp adverse. Enfin, la tension pré-électorale est clairement exprimée par les figures 12 et 13. Ces figures mettent à nu le débat sur la posture présidentielle du premier ministre dans le cas où celui-ci serait désigné par le RHDP, pour la bataille d'octobre 2020. Les deux journaux engagent déjà le débat avant l'heure car, ils sont projetés dans cette élection, une année auparavant, la campagne a débuté.

Figure 9 : Le Patriote du 10 mai 2019



Figure 11 : Le Patriote du 20 mai 2019



Figure 10 : Le Nouveau Réveil du 15 mai 2019



Figure 12 : Le Nouveau Réveil du jeudi 09 mai 2019



### 3- Discussion des résultats

#### 3.1. La réversibilité de la connotation chromatique dans la presse ivoirienne

Les familles chromatiques dans la presse ivoirienne n'ont pas été toujours fixes. Elles se font et se défont au gré des alliances entre les partis politiques eux-mêmes. Les 'journaux verts' n'ont pas toujours intégré *le Patriote* car sous le pouvoir de Bédié, *le Patriote* dans le contexte du rapprochement entre le RDR et le FPI était dans la posture d'un journal d'opposition donc à la ligne éditoriale proche des journaux bleus. *Le Nouveau Réveil*, journal créé après la perte du pouvoir par le PDCI, devenu parti d'opposition va véhiculer des contenus quasi-similaires au *Patriote*. Ces journaux vont d'ailleurs connaître des fortunes diverses identiques, malgré les dispositions légales devant protéger et garantir la liberté de presse.

*« Il convient néanmoins de souligner que les deux lois régissant le paysage médiatique national ont été adoptées dans un climat de trouble exacerbé. En effet, le 4 novembre 2004, les sièges des principaux journaux proches de l'opposition, principalement du PdcI-Rda et du Rdr, ont été saccagés par des jeunes manifestants se réclamant proches du pouvoir en place. [Il s'agit des rédactions des quotidiens 24 heures, Le Patriote, Le Nouveau Réveil et le Jour Plus.] Cette entrave à la liberté d'expression n'a connu aucune suite judiciaire. Seules les organisations du secteur et celles de la société civile ont élevé des protestations. »* (S. Koné, 2015 : 22)

De cette période à aujourd'hui, il est certain que les choses ont changé. Ce, en fonction des intérêts politiques. La communauté de destin entre les journaux verts n'est plus de mise. Il faut pour entrer dans le code chromatique à proprement parler, rappeler le contexte de création du *Patriote*, qui partage les mêmes couleurs que le principal journal du PDCI. En effet, en 1991, ce journal était un soutien au régime du PDCI sous Houphouët-Boigny, dont la guerre de succession a conduit à la création du RDR. *Le Patriote* s'est rangé du côté de ce parti gardant les couleurs vert et blanc, semblable à celle du PDCI. Le contexte historique peut expliquer cette communauté chromatique. Du reste, l'*agenda setting* nous montre que les structures qui se trouvent derrière les journaux, influencent son fonctionnement. Le rédacteur en chef ne traite pas l'actualité selon son bon vouloir mais suivant les orientations des tenants du journal. Quand ces tenants sont en disgrâce, quoique vous ayez la même couleur, vous vous attaquez, vous entrez en 'conflit'. Cette mainmise de ces tenants ou de ces structures n'est-elle pas source de déviance éthico-déontologique dans la presse ?

#### 3.2. Des risques de déviance éthico-déontologiques

Les risques de déviance éthico-déontologiques relèvent de deux ordres. En premier lieu, plusieurs journaux ne peuvent survivre sans les moyens des tenants, les politiques qui en assurent le fonctionnement et favorisent ainsi « la proximité-sujétion ».

*« Pour survivre, il fallait, il faut toujours d'ailleurs, soit demeurer proche – pour ne pas dire plus – d'un parti politique ayant des militants et une certaine audience, soit bénéficier de la générosité d'un parrain occulte, disposant de subsides, voulant se mettre en valeur ou ayant des comptes à régler », Ibrahim Sy Savané, dans « L'Etat de la Presse en Côte d'Ivoire 1996 ». Être proche d'un parti politique : euphémisme pour mettre au jour les liens de dépendance entre les politiques et les médias. Dépendance économique. Dépendance idéologique. Double dépendance qui n'est pas sans influencer le contenu des journaux. »* (M. Zio, op. cit. : 10)

Le second aspect de la question est relatif à la situation intrinsèque même du journaliste dont l'indépendance, la neutralité pourrait constituer un frein à sa propre survie. Les conditions de vie rendent le journaliste vulnérable au diktat des financiers très souvent disposant d'un agenda. Diégou Bailly en parle sans détours.

« Vous voyez, M. le Président (NDA, Henri Konan Bédié), si les journalistes ont été très souvent utilisés comme "chair à canon" par les partis et les hommes politiques, c'est plus pour des raisons économiques qu'idéologiques ou politiques. Comme une meute affamée, les journalistes sont l'objet de toutes les pressions et tentations. Ils sont à la merci du premier mécène qui peut payer les factures d'eau et d'électricité ou permettre à la marmite de bouillir. A l'instar des sofas et des tirailleurs, ils sont de tous les combats où ils tirent sur tout ce qui bouge sur injonction des états-majors des partis. Il en serait autrement si la majeure partie des journalistes ne vivaient pas d'expédients ou s'ils avaient réellement conscience d'exercer un métier qui peut leur permettre de vivre décentement » (D. Bailly cité par M. Zio, op. cit. : 11)

Les pressions exercées sur les journalistes eux-mêmes vulnérables, constituent des obstacles à un travail objectif. Dans un contexte de lutte pour le pouvoir, il est évident que les pressions sont davantage fortes, amplifiant par conséquent les risques de déviance éthico-déontologique dans les journaux verts, présentement en belligérance.

### Conclusion

Cette étude s'est proposé au moyen d'une approche comparative, d'aborder les manifestations de la rupture entre deux quotidiens longtemps proches, tout comme les partis politiques dont ils sont respectivement proches. Deux quotidiens assimilables à leur identité chromatique, désormais distants "éditorialement". L'analyse de contenu de la *une* des différentes parutions appuyées par l'*agenda-setting*, a dégagé des résultats qui ont ensuite été discutés. Il ressort de l'étude que le poids des politiques sur ces deux quotidiens influence le traitement de l'information. La guerre par les médias interposés que sont *Le Nouveau Réveil* et *Le Patriote*, augure de la tension électorale. Si nous sommes encore loin de l'élection présidentielle de 2020, elle est inscrite en priorité sur l'agenda des différentes presses qui ont déjà commencé le travail de positionnement de leur camp, peu importe les moyens. Encore accusée pour son rôle de pyromane en 2010, à l'occasion de l'élection présidentielle, la presse ivoirienne a-t-elle vraiment fait sa mue ? Après avoir tenté de presser la presse verte, ce qui en ressort, a un air de déjà-vu. Lequel déjà vu semble en "re-préparation".

### Références bibliographiques

- Attallah, Paul (1989). *Théories de la communication*, Québec, PUQ.
- Dje Bi, Kahou A. (2013). In, *SLC, Revue Ivoirienne des Sciences du Langage et de la Communication*, Revue en ligne, URL : [www.rislc.org](http://www.rislc.org), ‘**Médias, violence et discours politique en Côte d’Ivoire : Comment parvenir à une paix sociale durable ?**’, pp. 136-152.
- Grinschpoun, Marie France (2017). *Abrégé d’analyse de contenu, une procédure objectivable*, Paris, Enrick -B- Edition.
- Henault, Anne (2008). In *Le français d’aujourd’hui*, 2008/2 n° 161, ‘**Image et texte au regard de la sémiotique**’, pp. 11-20.
- Huyghe, François-Bernard (2005). *Pour comprendre le pouvoir stratégique des médias*, Paris, Eyrolles.
- Koné, Samba (2015). *Information et désinformation, la presse ivoirienne aux élections présidentielles 2010*, Abidjan, Editions Samgraphic.
- N’Goran-Poamé, L.M.L (2006). In, *Langues&Littératures*, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal, n°10, ‘**Analyse de contenu simplifiée d’un article de presse sur la guerre en Côte d’Ivoire**’, pp 5-22.
- Zio, Moussa (2012). *Les Médias et la Crise Politique en Côte d’Ivoire*, Accra, Fondation pour les Médias en Afrique de l’Ouest.

**MITIGATING EFFECTS OF PROVERBS IN CHINUA ACHEBE'S  
ANTHILLS OF THE SAVANNAH AND THINGS FALL APART**

Jacqueline Siamba Gabrielle DIOMANDE-KEITA  
Université Alassane Ouattara  
jgdkeita@gmail.com

**Abstract**

The aim of this paper to highlight some mitigation markers in Nigerian proverbs. Building on Antoine Culioli's enunciative operations theory, the paper analyses some linguistic forms in Nigerian proverbs, determines the underlying operations, and identifies their mitigating effect. Articles, personal pronouns, conditional constructions in 'if', the present simple, are examined as potential mitigation markers. The paper reveals that, the linguistic forms identified are used in their generic meaning, which, indeed, paves the way for generalization and confers the Nigerian proverb a mitigating effect.

**Key words:** co-utterer; mitigation; Nigerian; proverb; reference; utterer.

**Résumé**

L'article vise à mettre en lumière les marqueurs d'atténuation dans le proverbe nigérian. Se fondant sur la théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli, l'article analyse quelques formes linguistiques de proverbes nigériens, détermine les opérations sous-jacentes et identifie leur effet atténuant. Les articles, les pronoms personnels, les constructions en 'if', le présent simple, sont examinés comme de potentiels marqueurs d'atténuation dans le proverbe nigérian. L'article révèle aussi que, les formes linguistiques identifiées semblent appréhendées dans leur conception générique, ce qui donne lieu à la généralisation et confère au proverbe nigérian son effet atténuant.

Mots clés : atténuation ; co-énonciateur ; énonciateur ; nigérian ; proverbe ; référence.

**Introduction**

Nigerian people highly value proverbs. Proverbs are present in songs, praises, daily conversations and are considered as an undeniable means of communication, an important means of transmitting wisdom and culture. The aim of this paper is to highlight some mitigation markers in Nigerian proverbs. Some fundamental questions are to be asked: what is really a proverb? What are some linguistic mitigation markers? What underlying operations do they represent in the Nigerian proverb?

The paper is divided into three parts. The first part suggests a definition of the proverb, the second presents some linguistic mitigating markers, the third analyses some proverbial utterances building on A. Culioli's enunciative operations theory<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup>The enunciative operations theory is clearly presented in A. Culioli (2018).

## **1. What is really a proverb?**

Defining a proverb is not an easy task as the proverb has a transdisciplinary value. A. Taylor (1931) has a pessimistic view concerning defining the proverb and argues that, defining a proverb is “too difficult to repay the undertaking (...) An incommunicable quality tells us this sentence is proverbial and that one is not. Hence, no definition will enable us to identify positively a sentence as proverbial”. (A. Taylor, 1931, p.3). An attempt to define the proverb is that of B. J. Whiting (1932):

A proverb is an expression which, owing its birth people, testifies, its origin in form and phrase. It expresses what is apparently fundamental truth, that is a truism-in homely language, often adorned, however, with alliteration and rhyme. It is usually short but need not be; it is usually true, but not need be. Some proverbs have both a literal and a figurative meaning, either of which makes perfect sense; but more often they have but one of the two. A proverb must be venerable; it must bear the sign of antiquity and since such signs may be counterfuted by a clever literary man, it should be attested in different places and different times (B. J. Whiting, 1932, p.302).

W. Mieder (1989), on the other hand, suggests some parameters to take into account in any definition of a proverb:

“-any definition should distinguish proverbs from other “similar items” like quotations;

- proverbs appear in the form of a short sentence;
- proverbs have no known author or literary source;
- proverbs have a currency, they are known and often quoted in a small or large region in one or several linguistic communities;
- proverbs have a history, their existence is related to a period of time;
- proverbs represent an abstract meaning;
- proverbs refer to some living conditions.” (W. Mieder, 1989, p. 15)

Though some points such as the form of the proverb as a short sentence can be questionable, these parameters can be helpful in an attempt to define the proverb. One can agree with W. Mieder (1993) that, “the proverb is a short, generally known sentence of the folk which contains wisdom, truth morals and traditional views in a metaphorical, fixed and memorisable form and which is handed down from generation to generation” (W. Mieder, 1993, p. 5). Seen under this metaphorical angle, proverbs do play a mitigating role. S. G. Obeng (1996, p.541) argues that “all proverb speakers recognize the mitigating potential of proverbs and place them in discourse positions where the need to soften the blow of an upcoming utterance is required.” This complies, indeed, with Nigerian proverbs when Achebe (1958) asserts that “proverbs are the palm-oil with which words are eaten.” (C. Achebe 1958, p.6).

## **2. Some linguistic mitigation markers**

Studies of linguistic mitigation have caught the attention of linguists in sociolinguistics and pragmatics, especially. M. Gladwell (2008, p. 194), considers mitigation as “any attempt to down play or sugar-coat the meaning of what is being said.” B. Fraser (1980), in his

“Conversation Mitigation”, begins by stating what mitigation is not<sup>46</sup>: “It is not a type of speech act. To mitigate is not to perform some particular illocutionary act such as requesting, promising or apologizing. Nor is it to perform a so-called perlocutionary act (...) such as annoying, surprising or persuading.” (B. Fraser, 1980, p. 341). In this attempt of definition, Fraser contrasts mitigation to politeness and hedging, which, indeed, is worth mentioning as the confusion is often made with these notions. B. Fraser (1980, p.343) states that “A fourth and very important aspect of mitigation is that it is not the same as politeness; while mitigation involves an education in the unwelcome effect of what is done, politeness on the other hand, depends on the existent to which has acted appropriately in that content”. On the contrary, “hedging words (...) can contribute to creating a mitigating effect, but they are not, in themselves, examples of mitigation, nor necessarily mitigating in use.” (B. Fraser, 1980, p. 344)

Fraser distinguishes two types of mitigation: self-serving and altruistic. Self-serving mitigation involves “considering the effects on the hearer of an act, such as ordering him to perform a distasteful task” (B. Fraser, 1980, p.344). Altruistic mitigation, on the other hand, deals with the intention for the speaker to reduce the effect the utterance is to have directly on the hearer. One can definitely define mitigation as mentions (B. Fraser, 1980, p.341): “the modification of a speech act, the reduction of some certain unwelcome effects which a speech act has on the hearer.”

Various linguistic forms are used by the speaker to effect mitigation in English. Some of them are identified here.<sup>47</sup>

*Interrogative constructions.* Sentences such as, “You couldn’t tell, could you?” (A. of S, p. 90), are tag questions, and if uttered in a rising final intonation, they attenuate the content of the whole utterance. Negation question forms, as in “Have you not heard how the white man wiped out Abame?” (T.F.A., p. 140), uttered in a characteristic question intonation, reveal the speaker’s intention to be more tactful. Besides, two steps questions as in, “Where are her children? Did she take them?” (T. F. A., p.23), have two consecutive questions; the first introduces the topic, the second, more specific, requires an answer from the hearer but, in a softer way.

*Negative constructions.* Using negative constructions such litotes in an utterance seems more reserved, as the double negation in the construction attenuates the assertion.

*Past rather than present tense.* Using the past rather than the present tense, in a present situation, softens the assertion in utterances.

*Modals.* Modal auxiliaries in their past forms help express ideas indirectly. For instance, saying “I would appreciate if I were left alone”, is, indeed, a softer way of asserting “Leave me alone”. Some verbs, in their modal meaning, in sentences such as “I understand you didn’t have time”, also give a mitigating effect to the utterance.

*If clauses.* Initial if clauses in utterances such as ‘if I’m not wrong,...’, “Unless, I misunderstood ...” render hypothetical meaning to the utterance and mitigate them.

*Qualifiers.* Qualifiers such as ‘somewhat’ can modify the quality of the adjective and convey a mitigating effect to the whole utterance.

---

<sup>46</sup>Fraser (1980) suggests an interesting approach of mitigation on which this attempt of definition is based.

<sup>47</sup> Utterances with modal auxiliaries and ‘if’ clauses are borrowed from Fraser (1980).

### 3. Analysing the proverbial utterances in the corpus

Consider these utterances.

(1) It is good in these days when the younger generation consider themselves wiser than their sires to see a man doing things in the grand, old way. **A man who calls his kinsmen to a feast does not do so to save them from starving.** They all have food in their own homes. (T.F.A., p. 133)

(2) It's true that a child belongs to its father. But, **when a father beats his child, it seeks sympathy in his mother's hut.** A man belongs to his fatherland when things are good and life is sweet. But when there is sorrow and bitterness he finds refuge in his motherland. (T.F.A., p. 107)

(3) **The cock that crows in the morning belongs to one household but his voice is the property of the neighbourhood.** You should be proud that this bright cockerel that wakes the whole village comes from your compound. (A. of S., p. 122)

We first examine the grammatical subject (noted C<sub>0</sub>) in these proverbial utterances. In (1) and (2), the noun is introduced with the indefinite article 'a'. The article 'a' is an extraction operator with two references: specific and generic.<sup>48</sup> The specific value appears in utterances such as 'A tottering pugnacious drunkard was provoking a fight' (A of S., p. 46); the utterer refers to one particular drunkard as the extraction operation is located relative to one specific situation, that is, the situation of utterance. The grammatical subjects 'a man', 'a father', in (1) and (2), on the other hand, do not refer to any specific 'man', any specific 'father'. They both have a generic interpretation. The utterer, indeed, refers to one element 'man', one element 'father' representing the whole class of 'man', the whole class of 'father'.

In (3), the noun is introduced with the definite article 'the'.<sup>49</sup> Like 'a', 'the' has a specific and generic value. The specific value of the article 'the' occurs in utterances such as 'The stranger appeared more eager to slip past his tormentor.' (A. of S. p.47). The element 'stranger' which is pinpointed, is identified both by the utterer and the co-utterer. In (3), the element 'cock' in "the cock that crows", on the contrary, has a completely generic value. There is no direct location relative to a specific situation. The C<sub>0</sub> 'the cock' refers to the species 'cock', the species with all the properties related, contrasted with the species of 'dogs', for example. The article 'the' is the trace of this operation. Study the following utterances.

(4) **If your brother needs to journey far across the Great River to find what sustains his stomach, do not ask him to sit at home with layabouts scratching their bottom and smelling the finger.**(A. of S., p. 122)

(5) **If you cross the Great River to marry a wife, you must be ready for the risk of night journey by canoe...** So we are ready to learn now things and mend our old, useless way.(A. of S., p. 127)

---

<sup>48</sup>Our analysis of the articles and subject pronouns here is based on J. Bouscaren et al. (1992).

<sup>49</sup>Bouscaren et al. shows the article 'the' is a pinpointing operator and asserts that "The can refer to a specific element if the context locates the noun relative to a particular situation; 'the' can have generic reference if the context is generic." Bouscaren et al. (1992, p.104).

(6) We had not thought to go below thirty. But as the dog said, **“If I fall down for you and you fall down for me, it is a play”**. Marriage should be play not flight. (T.F.A., p. 58)

In (4), the noun is introduced with the possessive pronoun ‘your’. In (5) and (6), the grammatical subjects are respectively the personal pronouns ‘I’ and ‘you’. The personal pronouns ‘I’ and ‘you’ generally have as referents, *the utterer*, that is, whoever producing the utterance and saying ‘I’, and *the co-utterer*, that is, whoever being addressed to. In ‘Can you see what I mean now, all of you? Take your seats.’ (A. of S., p. 9), ‘I’ clearly refers to the utterer, ‘you’ refers to the co-utterer, the possessive pronoun ‘your’ refers to ‘the seats that belong to ‘you’, that is the co-utterer. Indeed, the personal pronouns ‘I’ and ‘you’ are in general deictic<sup>50</sup>.

A careful observation of the pronouns ‘I’, ‘you’, ‘your’, in (4), (5), (6) shows they do not have the utterer, nor the co-utterer as referents. The reference here is generic. The referential interpretation of the elements ‘I’, ‘you’ is not determined in relation to the utterer, nor to the co-utterer, but to one or any potential utterer, one or any potential co-utterer. The use of the personal pronouns ‘I’ and ‘you’, not in their deictic but generic meaning, indicates the utterer is being less direct and reduces the utterer’s intention. This may explain why, in (6), the co-utterer, Obiereka, does feel not offended. The utterer, here Machi, does not refer directly to Obiereka’s bride family, but to any potential ‘you’, which, indeed, lessens his intentions and prevent vulnerability from the co-utterer. It is the genericness of the grammatical subject in these utterances that renders the proverbs mitigating. Genericness involving generalization about the class of ‘man’, the class of ‘cock’, the class of ‘you’, the class of ‘I’, rather than speaking of one specific member of the class, softens the utterer’s intention and conveys a mitigating effect to the proverb. There is mitigation in proverbs (1), (2), (3), (7) and (8) as follows.

(7) I say that in humility and in the spirit of collective responsibility which makes each of us guilty when one of us is guilty. **One finger gets soiled with grease and spreads it to the other four.** (A. of S., p. 19)

(8) There must be a reason for it. **A toad does not run in the daytime for nothing.** (T.F.A., p. 16)

In (1), (2), (3), (7), (8) the present simple is the tense used in the proverbial utterances. Indeed, the present simple has a specific and a generic value. The specific value of the present simple appears in utterances such as ‘His Excellency sits down again and leans back on his swivel chair.’ (A. of S. p. 7). Traditional grammars, in this case, speak of ‘present of description’. The present simple thus refers to a specific event, that of His Excellency’s sitting down and leaning back on his chair. The present simple in these proverbial utterances, on the other hand, does not indicate any particular situation; the utterer is stating facts and the present simple is used in its generic meaning.

Examine first (1) and (3). Indeed, (1) and (3), are complex sentences. The subject has a determinative relative, introduced with the pronouns ‘who’, ‘that’, followed by a verb in the present simple. The relative clauses ‘who answers every summons by the town-crier’, ‘that crows in the morning’ in (1) and (3), have a qualitative value. They introduce a property of the antecedents ‘man’, ‘cock’ and thus, participate to their determination. The present simple used

---

<sup>50</sup> Huddleston (1984, p.282) asserts that “among the most obvious deictic elements are the personal pronouns I, we, you and their reflexive and possessive counterparts”.

in this determination process has a generic reference and indicates that 'be a morning-crower' is a property of the C<sub>0</sub> 'cock', 'be a summons-answerer' is a property of the C<sub>0</sub> 'man'.

Besides, all these proverbial utterances have their predicate in the present simple. The utterer, in these utterances, is describing an iterative situation, a situation disconnected from the plane of utterance. In (3) for example, the utterer indicates that, the predicate 'Belong to one household...' is, at any time, at any place true when applied to the C<sub>0</sub> 'cock'. In (8), for example, the utterer indicates that the predicate 'Run in the daytime for nothing' is, at any time, at any place false, when applied to the C<sub>0</sub> 'toad'. The utterer, in these utterances, is describing something a-temporal, permanent and the present simple is the trace of this operation.

It is the iterative and generalizing value of the context, created with the present simple, which leads to the generic use of the articles and personal pronouns of the grammatical subject. Indeed, the articles 'a', 'the', cannot, by themselves, be distinguished as conveying their specific or generic value. In (3), for example, if the article 'the' is interpreted as having a generic reference, it is because of the context created with the present simple. The generic use of articles and personal pronouns of the grammatical subject, the generalizing context created with the present simple, confers to the proverb a mitigating effect. Indeed, in (7), the utterer, here Professor, implicitly means 'Everyone must assume his responsibility'. However, uttering this proverb, he indicates that the event 'get soiled with grease' being described, is interpreted as not related to a specific situation, which softens his intention, avoids vulnerability from the co-utterers and holds the conversation. Consider now (4), (5), (6), (9) and (10).

(9) Well, our ancestors made a fantastic proverb on remote and immediate causes. **If you want to get the root of murder, they said, you have to look for the blacksmith who made the matchet.** (A. of S., p. 159)

(10) As our people say, **"when mother cow is chewing grass, its young ones watch its mouth"**. Madouka has been watching your mouth. (T.F.A., p. 56)

Utterances (4), (5), (6), (9), are conditional constructions with 'if'. Conditional constructions with 'if' as in 'If they have brought a petition, accept it on my behalf' (A. of S., p. 17), refer to a hypothetical situation. The validation of the predicative relation 'we/go' depends on the validation of the predicative relation in 'if'. (4), (5), (6) and (9) on the other hand, do not refer to one hypothetical situation. Here, we have an iteration of the situations, 'if' is the trace of a scanning operation over a class of situations and does not refer to one particular situation. The utterer constructs a hypothetical locator with 'if', relates this locator not to one specific situation but to iterative situations. The gloss for (6) and (9), for example, would be "every time I fall down and you fall down with me, it results in the same outcome, a play", "every time you want to get the root of the murder, it results in the same outcome look for..." In (10), 'when' like 'if' is the trace of a scanning operation the utterer carries out over a class of situations, which can be glossed: "whenever mother cow is chewing grass..." The proverbial utterances here appear like general truths whose propositional content will be validated only 'if'. This, as a result, mitigates the utterer's intention. Study these utterances.

(11) When you hear Ikem Osodi everywhere you think his head will be touching the ceiling. But look at him, how simple he is. I am even taller than himself. **Our people say that an animal whose name is famous does not fill a hunter's basket.** (A. of S., p. 121)

(12) That was not luck. At the most one could say his chi or personal good was good. **But the Ibo people have a proverb that who a man says yes his chi says yes.** Okwonko said yes very strongly; so his chic agreed. (T.F.A., p. 21)

(13) I have bought you this little kola. **As our people say, a man who says respect to the great paves the way for his own greatness.** I have come to pay you my respects and also to ask a favour.(T.F.A., p. 15)

(14) I shall pay you but not today. **Our elders say that the sun will shine on those who stand before it shines on those who kneel under them.** I shall pay my big debts first. (T.F.A., p. 6)

(15) Going to meetings and weddings and naming ceremonies of one's people is good. But don't forget that **our wise men have said also a man who answers every summons by the town-crier will not plant corn in his fields.** (A. of S., p. 122)

The proverbial utterances are said in the reported speech. The utterer, indeed, is reporting someone's speech. The propositional content of what someone said, given by the utterer, is the proverb itself. The proverb is the reported utterance; the reported utterer is respectively referred to in "Our wise men have said that" "Our people say that ..." "the Ibo people have a proverb that..." "As the elders said". "Our wise men" "Our people" and they all indicate the reference to an unknown reported utterer.

Besides, in a reported speech, "the modality of the reported utterances is generally attributed to the reported utterer" J. Bouscaren et al. (1992, p.131). In (13), for example, it is the reported utterer who asserts the propositional content represented by the predicative relation 'A man/ Pave the way...' as true. In (11), it is the reported utterer who asserts the predicate "Fill a hunter's task" as false when applied to the C<sub>0</sub> "An animal whose name is famous." The use of a reported utterer, the validation of the predicative relation being endorsed by this reported utterer, all this distances the utterer somewhat from the propositional content and confers a mitigating effect to the proverb. One gloss for (15) would be: "not me, utterer, but our wise people say that". Therefore, Ikem, the utterer, by issuing the proverb this way, softens his intentions and, as a result, an MC who had been complaining, nodded to show his agreement.

However, the utterer cannot be considered as totally distant from the propositional content. Indeed, the use of the present simple in the subordinate clause, reveals the utterer's position to the reported utterance. R. Huddleston (1984) argues that, depending on the tense of the verb used in the subordinate clause, the speaker's attitude to the proposition expressed can be perceived: "If I believe that an assertion of (40) would be false, then I am more likely to prefer (41i) over (41ii)." R. Huddleston also argues that uttering (42) "would imply that what Kim said was equivalent to what I would be saying if I uttered (42)." (Huddleston 1984, p.152).<sup>51</sup>Indeed, the use of the present tense in the subordinate clauses, that is the proverbial utterances, indicates that the propositional content is interpreted as being still valid, in the present, by the utterer. In (13), for example, the propositional content "A man who says respect

---

<sup>51</sup>((40), (41i), (41ii), (42) refer to these utterances:

(40) The match starts on 2 June.

(41i) Kim said that the match started on 2 June.

(41ii) Kim said that the match starts on 2 June.

(42) Kim said that the water is too cold.

to ...” is described as being still valid, in the present, by the person who says “Our people say”, that is the utterer, and the present simple the trace.

### Conclusion

The study has revealed that articles ‘the’ ‘a’, personal pronouns ‘I’ ,‘you’, the present simple, conditional constructions in ‘if’, the reported speech are some of the linguistic mitigation markers in the Nigerian proverb. Articles ‘the’ ‘a’, personal pronouns ‘I’, ‘you’, are interpreted in their generic meaning, which allows the utterer to mitigate his intentions. Indeed, the extraction operation with ‘the’ or ‘a’ is not located to one specific element, but to one element representing the whole class; the personal pronouns ‘I’ ,‘you’ are not determined in relation to the utterer or the co-utterer, but to any potential utterer, any potential co-utterer.

Besides, in the predicate, the present simple used in these Nigerian proverbs also has a generic interpretation; the event is described as being at any time, at any place true, which indeed, creates a generalizing context. The co-utterer does not feel offended as the utterer is describing an event with a generic reference, not a specific one. In addition, ‘if’ clauses expressing iterative, generalizing hypothetical situations, reduces the utterer’s intentions. Last but not least, the use of the reported speech with an unknown reported utterer who endorses the validation of the predicative relation, distances the proverb from the utterer and attenuates his intentions. Nigerian proverbs have an effective mitigating effect, and, it is rightly that they are used in daily conversations to reduce the speakers’ intentions and avoid vulnerability.

### Corpus

CHINUA, Achebe, 1987, *Anthills of the Savannah*, Ibadan, Heinemann.

CHINUA, Achebe, 1958, *Things Fall Apart*, Great Britain, Heinemann.

### References

BOUSCAREN, Janine, CHUQUET, Jean, DANON-BOILEAU, Laurent, 1992, *Introduction to a Linguistic Grammar of English. An utterer-centered Approach*, translated by FLINTHAM, Ronald and BOUSCAREN, Janine, Paris, Ophrys.

CULIOLI, Antoine, 2018, *Pour une linguistique de l'énonciation*, Tome 4, Limoges, Lambert-Lucas.

FRASER, Bruce, 1980, “Conversational mitigation” in *Journal of Pragmatics*, North-Holland Publishing Company, Pp.314-350.

GLADWELL, Malcom, 2008, *Outliers: The Story of Success*, Penguin.

HUDDLESTON, Rodney, 1984, *Introduction to the Grammar of English*, Cambridge, Cambridge University Press.

MIEDER, Wolfgang, 1993, “The wit of one, and the wisdom of many: General thoughts. Proverbs are never out of season: Popular wisdom” in *The Modern Age*, Pp.3-40.

1989, *American Proverbs: A Study of Texts and Context*, Bern, Peter Lang.

OBENG, Samuel Gyasi. 1996, “The Proverb as a Mitigating and Politeness Strategy in Akan Discourse” in *Anthropological Linguistics*, Vol. 38 N°3, Pp.521-549.

TAYLOR, Archer, 1931, *The Proverb*, Cambridge, MA Cambridge, MA Harvard University Press.

WHITING, Bartlett Jere, 1932, “The Nature of the Proverbs” in *Harvard Studies and Notes in Philology and Literature*, 14, Pp. 278, 301-302.