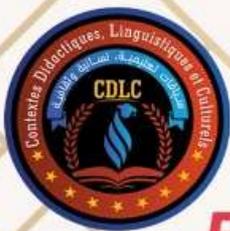


République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement Supérieur et de la recherche Scientifique
Université Djilali BOUNAAMA de Khemis-Miliana
Faculté des Lettres et des Langues



Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels

-CDLC-



Revue Scientifique Internationale

Volume 1 Numéro 1 Juin 2023



Numéro VARIA

ISSN : 2992/ 0418

Coordonné par :
Dr. Anissa FELLAH, Dr. Souad BRAHMI et Dr. EL-Mehdi SOLTANI
Université Djilali BOUNAAMA, khemis Miliana, Algérie

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement Supérieur et de la recherche Scientifique
Université Djilali BOUNAAMA , Khemis-Miliana
Faculté des Lettres et des Langues



Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels
-CDLC-

Revue Scientifique Internationale

Volume 1 Numéro 1 Juin 2023

Numéro *VARIA*

Coordonné par :

Dr. Anissa FELLAH, Dr. Souad BRAHMI et Dr. EL-Mehdi SOLTANI

Université Djilali BOUNAAMA, khemis Miliana, Algérie

ISSN :2992/0418

Directeur d'honneur de la revue

-Pr. Mohamed-El-Cheikh BERRABAH, Recteur de l'Université de Khemis Miliana,(Algérie).

Directrice de publication

Pr.Leila MAHDANE, Doyenne de la faculté des lettres et des langues, Université de Khemis Miliana(Algérie).

Rédactrice en chef

-Dr.Anissa FELLAH Université de Khemis Miliana,(Algérie)

Rédacteurs en chef adjoints

-Dr.EL-Mehdi SOLTANI et Dr.Souad BRAHMI
Université de Khemis Miliana, (Algérie).

Secrétariat de rédaction

-Amina BAGHDADI, Zouleikha KEBELENE, Benyoucef HABBICHE,
Université de Khemis Miliana. (Algérie).

Adresse :

Faculté des lettres et des langues, Université Djilali BOUNAAMA-Khemis Miliana, Algérie.

Contact :

revue.cdlic@gmail.com et revue.cdlic@univ-dbkm.dz

-Site de la revue :

<http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

-Lien de la revue sur la plateforme ASJP :

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>

Présentation de la revue

Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels «CDLC», est une revue scientifique internationale semestrielle d'expression française, essentiellement consacrée à l'enseignement/apprentissage du français dans tous ses états. Elle est en libre accès et éditée par la faculté des lettres et des langues, Université Djilali BOUNAAMA- Khemis Miliana, Algérie.

Elle diffuse des recherches théoriques, empiriques et/ou interdisciplinaires relatives à la didactique des langues et des cultures, aux sciences du langage, à la sociolinguistique, à la littérature et aux sciences de l'éducation. Cette revue tient en compte la diversité, la pluralité et la coexistence de nombreux contextes qui se valent à travers plusieurs situations.

La revue est numérique, non payante et totalement en libre accès. Elle publie deux numéros thématiques ou Varia par an, comme elle peut publier des numéros spéciaux, des actes et des travaux des manifestations scientifiques (colloques, journées d'étude, symposiums, séminaires, congrès). Les numéros thématiques et spéciaux peuvent comporter une rubrique Varia.

Animée par un comité de rédaction totalement indépendant, cette revue, publie en français, des articles, des comptes rendus et des notes de lecture critiques des publications récentes dans les champs suivants :

-Didactique des langues et des cultures.

-Etudes littéraires et culturelles.

-Sciences du langage et analyse du discours.

-Sciences de l'éducation et psychopédagogie.

-Etudes linguistiques et sociolinguistiques.

-Arts et lettres.

-Neurosciences et sciences cognitives.

Modalité de soumission

Pour son premier numéro Varia, la revue CDLC a lancé un appel à contributions à paraître en juin 2023.

Les textes proposés, d'une longueur de 10 à 15 pages, en français, (Times New Roman : 12 ; simple), accompagnées d'un résumé (en français, en anglais et en langue nationale du contributeur), d'une courte notice biographique de l'auteur, sont à envoyer par courriel aux adresses suivantes : revue.cdlc@gmail.com et revue.cdlc@univ-dbk.m.dz

Les propositions d'articles seront exportés en double aveugle par les membres du comité scientifique et de la lecture .

Comité de rédaction

- Dr.EL-Mehdi SOLTANI, Université de Khemis Miliana, (Algérie).
- Dr.Souad BRAHMI, Université de Khemis Miliana, (Algérie).
- Dr Elarbi AMARI, Université de Khemis Miliana, (Algérie).
- Dr. Salah ARRAR, ENS-Sétif, (Algérie).
- Dr.Mohamed REZZIK, Université d'Alger2, (Algérie).
- Dr.Sidi Mohamed TALBI, Université de Chlef , (Algérie).
- Dr.Hicham BELMOUKHTAR, Université de Tissemsilt, (Algérie).

Comité scientifique

- Pr.Hakim MENGUELLAT, Université de Blida 2,(Algérie).
- Pr.Denis LOGROS, Université de Vincennes - Paris 8, (France)
- Pr.Ahmed BOUALILI, Université de Cergy-Pontoise, Paris (France).
- Pr.Aini BETOUCHE, Université de Tizi Ouzou, (Algérie).
- Pr.Fatima BOUKHELOU, Université de Tizi Ouzou, (Algérie).
- Pr.Nacira ACHI, Université de Tizi Ouzou, (Algérie).
- Pr.Abdelkarim BENSLIM, Université d'Ain Timouchent, (Algérie).
- Pr.Rachid CHIBANE, Centre universitaire de Tindouf, (Algérie).
- Pr.Karim OUARAS, Université D'Oran 2, (Algérie).
- Pr.Amaria BELKAID, Université de Tlemcen, (Algérie).
- Pr.Mamadou Lamine SANOGO INSS-CNRST, Ouagadougou, (Burkina Faso.)
- Pr.Olivier SECARDIN, université d'Hiroshima, (Japon).
- Dr.Marine TOTOZANI, Université de Saint Etienne , (France).
- Dr.Anissa FELLAH Université de Khemis Miliana,(Algérie).
- Dr.El-Mehdi SOLTANI, Université de Khemis Miliana, (Algérie).
- Dr.Souad BRAHMI, Université de Khemis Miliana, (Algérie).
- Dr.Redouane BELMOUKHTAR, Université de Khemis Miliana, (Algérie).
- Dr Elarbi AMARI, Université de Khemis Miliana,(Algérie).
- Dr.Fatima Zahra ZAHAF , Université de Khemis Miliana,(Algérie).
- Dr.Chahrazed DAHOU, Université Paul-Valéry Montpellier3, (France).
- Dr.Babacar FAYE, Université Cheikh Anta Diop, (Sénégal).
- Dr.Baba Diéye DIAGNE, Université Cheikh Anta Diop, (Sénégal).
- Dr.Joseph AVODO AVODO, Université de Maroua, (Cameroun).

- Dr. Ousmane SIDIBE, Université de San Pedro, (Côte d'Ivoire).
- Dr. Justine MARTIN, Université de Castilla-La Mancha (Espagne).
- Dr. Serge DREYER, Université Tunghai, (Taiwan).
- Dr. Ozouf Sénamin AMEDEGNATO, University of Calgary, (Canada) .
- Dr. Mohamed REZZIK, Université d'Alger2, (Algérie).
- Dr. Salah ARRAR, ENS-Sétif, (Algérie).
- Dr. Hicham BELMOUKHTAR, Université de Tissemsilt, (Algérie).
- Dr. Amir MAHDI, Université de Tiaret, (Algérie).
- Dr. Fatima Zohra MOUKHTARI, Université de Tiaret, (Algérie).
- Dr. Said MAHMOUDI , Université de Tiaret, (Algérie).
- Dr Sid Ahmed KHALLADI, Université d'Adrar,(Algérie).
- Dr Mohamed MEKKAOUI, Université de Mascara, (Algérie).
- Dr. Mohamed BEKKAYE, Centre universitaire de Maghnia,(Algérie).
- Dr. Zakaria MAKHLOUFI, Université d'El-Taref, (Algérie).
- Dr. Sidi Mohamed TALBI, Université de Chlef ,(Algérie).
- Dr. Afif MOUATS, Université de Batna 2,(Algérie).
- Dr. Hicham GHALEM, Université d'Alger2, (Algérie).
- Dr. Sarah KOUIDER RABAH, Université de Blida 2, (Algérie).
- Dr. Assya BENACHENHOU, Université de Blida 2, (Algérie).
- Dr. Islem AIT IKHLEF, Université de Blida 2, (Algérie).
- Dr. Mamadou LAM, Ecole Supérieure Polytechnique de Nouakchott, (Mauritanie).
- Dr. Losséni FANNY, Université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo, (Côte d'Ivoire).
- Dr. Yao Jean-Marc YAO, Université Félix Houphouet Boigny, Abidjan, (Côte d'Ivoire).
- Dr. Carla SERHAN, Université de Balamand ,(Liban).



Sommaire

Auteur	Titre	Page
Anissa FELLAH, Souad BRAHMI et EL –Mehdi SOLTANI Université de khemis Miliana/ Algérie .	Avant-propos	10-15
Didactique et Pédagogie		
Arij MOHSNI Laboratoire LDC ISSHJ, Université de Jendouba/ Tunisie Institut Supérieur des Langues de Tunis, Tunisie	Lexique et compétence lexicale dans l'enseignement secondaire en Tunisie	17-33
Asma CHERNI Institut Supérieur de sport et de l'éducation physique du KEF / Tunisie Anouar BETTAIEB Institut Supérieur des Etudes Appliquées en Humanités de Mahdia / Tunisie	La pratique professionnelle des enseignant(e)s d'EPS du primaire entre le prescrit et l'enseigné in situ (cas de la région du Kef)	34-48
Georgia CONSTANTINO Université de Chypre / Chypre	L'inestimable potentiel de l'image en classe de FLE	49-63
Idrissa SANDA Université Abdou Moumouni / Niger	Représentations sociales du smartphone chez les enseignants du lycée au Niger	64-85
Mohamed Chemseddine BOUREBRAB Direction de l'éducation de Tipaza /Algérie	L'utilisation des TIC dans l'enseignement de FLE en Algérie	86-101
Dochienmè Mathieu BAMBA Université Félix Houphouët- Boigny / Côte d'Ivoire	L'enseignement de l'espagnol, langue étrangère en Côte d'Ivoire : difficultés de traduction	102-112
Rudy KOHWER Université de l'État du Sud-Ouest de Bahia / Brésil	Une évaluation de la perspective didactique actionnelle dans l'apprentissage du français	113-131

Linguistique et Sciences du langage		
Abdeladim ERRADI Université Jean Monnet Lyon/Saint-Étienne / France	La sociolinguistique et la didactique des langues : quels rapports et quels apports ?	133-153
Adama DACKO Université des Lettres Langues et des Sciences du Langage de Bamako/ Mali	Quelle approche pour développer la conscience phonologique en moyenne et grande section de maternelle ?	154-171
Priscille, DE-ELE GNOWA Université de Maroua / Cameroun	Le système de cas et les logophoriques en Túpúrí	172-198
Clément BIGIRIMANA et Gélase NIMBONA Université du Burundi - Burundi	Pratiques langagières dans les familles urbaines : sens, forme, dimensions socioculturelles en contexte burundais	199-212
Papa Demba DIENG Université Cheikh Anta Diop de Dakar / Sénégal	L'implicite dans les discours-chants de l'artiste-compositeur Sénégalais Baaba MAAL	213-227
Hugues Merlin KETCHIAMAIN Université de Yaoundé I /Cameroun	De la réception des sketches de Jean Michel KANKAN, du contrat de sincérités à l'analyse perlocutoire : cas de l'élève international	228-251
Kokou SAHOUEGNON Université de Bretagne Occidentale-UBO-Brest/ France.	Les romans d'Olympe Bhêly-Quenum à la croisée des langues : un français béninois ou un français de France ?	252-283
Etudes culturelles et Littérature		
Ioana BUD Université Technique de Cluj-Napoca, Centre Universitaire Nord, Baia Mare/ Roumanie	L'enseignement de la culture et de la civilisation française dans une approche interdisciplinaire	285-300

<p>Elarbi AMARI Université Djilali BOUNAAMA- Khemis Miliana /Algérie</p>	<p>Textes littéraires dans le manuel scolaire algérien : le goût littéraire en question</p>	<p>301-315</p>
<p>Ouologo Jonathan OUATTARA Université Félix Houphouët-Boigny Abidjan-Cocody /Côte d'Ivoire</p>	<p>La problématique de l'apprentissage des chants de cultures différentes : le cas du chant sénoufo</p>	<p>316-337</p>
<p>Losséni FANNY Université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo, Côte d'Ivoire</p>	<p>La dramatisation du pouvoir de la femme dans le théâtre de Bernard Dadié</p>	<p>338-354</p>
<p>Batjéni Kassoum SORO, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC)/ Abidjan / Côte D'Ivoire</p>	<p>Le pagne traditionnel ivoirien, un patrimoine vestimentaire à valoriser</p>	<p>355-375</p>
<p>Sidi Mohamed TALBI Université Hassiba Benbouali de Chlef/ Algérie.</p>	<p>Les mesures de sécurité Covid-19 en contexte universitaire algérien : altérité ou altéricide ?</p>	<p>376-395</p>
<p>Entretiens</p>		
<p>EI-Mehdi SOLTANI Université Djilali BOUNAAMA- Khemis Miliana /Algérie</p>	<p>Entretien avec Malika Fatima BOUKHELOU, Professeure des universités <i>« La participation aux activités scientifiques contribue indéniablement à la formation des jeunes chercheurs »</i></p>	<p>397-406</p>
<p>Souad BRAHMI Université Djilali BOUNAAMA- Khemis Miliana /Algérie</p>	<p>Entretien avec le romancier Djawad Rostom TOUATI : le Livre, l'autre face de la littérature</p>	<p>407-413</p>

Avant-propos

Anissa FELLAH, Souad BRAHMI et EL-Mehdi SOLTANI
Université Djilalili BOUNAAMA- khemis Miliana, Algérie

Ce premier numéro de la revue *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* «CDLC», regroupe les travaux d'un collectif de chercheurs qui se propose des thématiques diverses afin de relancer ses multiples lectures.

C'est dans cette dynamique que nous voulons inscrire cette publication qui voudrait apporter un nouveau regard sur les différentes réflexions scientifiques à la lumière des contextes didactiques, linguistiques et culturels ayant subi des mutations considérables. C'est ainsi que quatre rubriques ont fait l'objet de cette publication et ont donné lieu à des travaux aussi pertinents les uns que les autres.

1-Didactique et Pédagogie

Dans cette rubrique, il s'agira des contributions qui s'interrogent sur des nouvelles données et des approches aussi pertinentes que novatrices en didactique des langues et en pédagogie de la classe.

Pour ce faire, Arij MOHSNI s'intéresse à la place accordée à l'enseignement du lexique au cycle secondaire en Tunisie et tente à travers son manuscrit de démontrer l'insuffisance des activités destinées au développement de la compétence lexicale. En menant une étude à ce propos, la chercheuse propose des pistes didactiques d'approfondissement qui prouvent aider à dépasser les lacunes inhérentes à cette insuffisance et à développer, par conséquent, la compétence lexicale chez les apprenants d'une langue étrangère.

Dans le même contexte tunisien, Asma CHERNI et Anouar BETTAIEB, mettent en exergue la pratique professionnelle des enseignants d'EPS du primaire entre théorie et pratique. Afin de donner plus de détails, les auteurs se posent des questions fondamentales pour mettre en évidence l'écart entre ce qui est programmé à enseigner et ce qui est effectivement enseigné sur le terrain.

A travers son article intitulé « *L'inestimable potentiel de l'image en classe de FLE* », Georgia CONSTANTINO, s'intéresse à un outil didactique

primordial en classe de langue, il s'agit de l'image qui accompagne toutes les activités d'apprentissage et demeure un support indispensable dans les manuels scolaires. Dans cette perspective, l'attention est apportée à la place et l'utilité de l'image en classe de FLE et à en démontrer la pertinence et la valeur.

Idrissa SANDA se focalise, dans son texte, sur les « *Représentations sociales du smartphone chez les enseignants du lycée au Niger* ». Une contribution qui se veut une analyse des représentations sociales des enseignants de lycée à l'égard du smartphone à l'école dans le contexte nigérien. L'auteur montre à travers cet article l'apport de cet outil de modernisation dans les pratiques des classes et dans l'enseignement/apprentissage.

L'introduction des TIC dans l'enseignement de FLE en Algérie devient indispensable selon Mohamed Chemseddine, BOUREBRAB, qui décrit son expérience à ce propos. Cet auteur part de la volonté de donner une place centrale à cette technologie dans l'enseignement des langues étrangères à travers les textes officiels, puis insiste sur la réalité du terrain et les conditions devant accompagner ce projet.

Dochiemè Mathieu BAMBÀ, quant à lui, revient sur les difficultés de traduction dans l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère en Côte d'Ivoire. Il rappelle que cette activité de traduction est soumise à plusieurs exigences ou paramètres. Dans le même raisonnement, l'auteur tente de mettre en valeur notion de médiation dans la traduction et les particularités de l'acte de traduire entre deux langues.

Rudy KOHWER, retrace une expérience concernant l'activité de l'évaluation dans l'apprentissage du français dans une perspective didactique actionnelle. Il fait référence à la théorie syntaxique de Chomsky sur la grammaire générative et transformationnelle, mais aussi à la thèse de Searle et Vanderveken (1985), sur l'intentionnalité des actions, puis expose la dichotomie compétence-performance. L'auteur cherche à mettre en lien l'évaluation des connaissances acquises dans le cadre de l'approche communicative, et celles acquises par le biais de l'approche actionnelle.

2-Linguistique et Sciences du langage

Cette deuxième rubrique, regroupe sept articles s'inscrivant dans le domaine de la linguistique et des sciences du langage. Dans cette perspective, les

auteurs réfléchissent autour des thématiques diverses et riches qui abordent entre autres, les pratiques langagières, la croisée des langues, l'analyse du discours et la conscience phonologique.

Abdeladim ERRADI, apporte, à travers son article, des éclairages sur la notion de « *sociodidactique* ». Une notion qui anime des réflexions autour des corrélations entre les facteurs sociaux et didactiques dans l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures. L'auteur fait donc, un aperçu sur le lien étroit entre deux disciplines largement enseignées en l'occurrence la sociolinguistique et la didactique des langues.

Quant à Adama DACKO réfléchit sur la question du langage et des conditions des premiers *apprentissages*. A travers sa contribution, il se penche sur l'acquisition de la conscience phonologique, et traite les approches nécessaires permettant de développer cette conscience.

Dans sa continuation, Priscille DE-ELE GNOWA traite le système de cas et les logophoriques en TùPurí, qui possède le statut de langue nationale au Cameroun. Elle tente de mettre l'accent dans un premier temps sur la relation entre les pronoms et le cas; étudier les possessifs, les logophoriques et montre les différentes oppositions observées entre eux dans un deuxième temps.

Clément BIGIRIMANA et Gélase NIMBONA s'orientent dans leur étude sur les pratiques langagières dans les familles urbaines en contexte burundais. Il est question dans cet article de s'interroger sur l'impact de la variété linguistique et des cultures diverses sur les interactions verbales entre les interlocuteurs en présence. Les auteurs se focalisent sur le répertoire linguistique et la politique linguistique familiale qui peuvent changer, car il s'agit d'un langage oral qui s'éloigne du langage écrit.

Aborder l'analyse du discours musical dans un contexte sénégalais fait l'objet d'étude de Papa DEMBA DIENG, et traduit par l'article intitulé « *L'implicite dans les discours-chants de Baaba Maal, Artiste Compositeur Sénégalais* ». L'auteur expose, à l'aide des théories de la pragmatique et de la linguistique énonciative, les informations impliquées dans ce discours et met en relief la valeur du présupposé et de l'implicite que sous-entendent les compositions de cet artiste.

Hugues Merlin KETCHIAMAIN s'investit dans un autre champ d'analyse du discours par le biais des sketches de Jean Michel KANKAN. En s'appuyant sur la théorie des actes perlocutoires, l'auteur fonde son étude sur la pragmatique pour questionner et comprendre comment la portée d'une courte scène comique du défunt, loin du divertissement, viserait à travailler les esprits des spectateurs.

La dernière contribution de la rubrique porte sur l'expérience scripturale du romancier Olympe Bhêly-Quenum et sa résistance vis-à-vis du conflit linguistique entre le français béninois et le français de France. A travers ce manuscrit Kokou SAHOUEGNON, s'intéresse à la croisée des langues et la posture du romancier contemporain, qui devrait, tenir compte des traditions des genres de la littérature orale : les calques, les chansons, les images et les tournures idiomatiques typiquement africaines afin de les transformer et de les inscrire dans l'imaginaire collectif, dans un langage propre.

3. Etudes culturelles et Littérature

L'écriture littéraire offre un espace de production associé à une perspective de transformation plutôt d'évolution. Il est donc nécessaire de réfléchir autour des contributions mettant en exergue la valeur et l'apport du texte littéraire et des études culturelles dans la réflexion épistémologique. Cette troisième rubrique dédiée aux études culturelles et à la littérature accueille six articles traitant des champs littéraires et culturels divers.

Compte tenu de telles dimensions littéraires, Iona BUD s'interroge sur les démarches à suivre dans l'enseignement pour l'assimilation du patrimoine culturel et la civilisation française. L'auteur propose d'introduire ces approches en classe de FLE pour enrichir l'aspect cognitif des apprenants. Il souligne que cette dimension culturelle pourrait avoir un effet considérable dans l'enseignement du FLE.

A travers son article intitulé : « *Textes littéraires dans le manuel scolaire algérien : le goût littéraire en question* ». Elarbi AMARI s'intéresse exclusivement au goût littéraire comme élément motivant et stimulant l'apprentissage des langues étrangères en classe de FLE. Il atteste que l'aspect esthétique incite certainement l'élève à appréhender le texte littéraire. Il souligne ainsi qu'il faut tenir compte des paramètres

linguistique et émotionnel dans les choix des textes proposés en classes de FLE pour inciter l'élève à la lecture.

Dans la continuité des thématiques présentées ci-dessus, Ouologo Jonathan OUATTARA présente une étude intitulée « *La problématique de l'apprentissage des chants de cultures différentes : le cas du chant sénoufo* ». Cet article met en exergue **des** chants de cultures différentes qui suscitent parfois la critique des natifs de la culture d'origine. Le contributeur tente, par le biais de son analyse, de révéler certaines difficultés liées à l'apprentissage de chants de cultures différentes en l'occurrence le chant sénoufo, qui demeure une bonne pratique musicale.

Losséni FANNY focalise son intérêt sur le rôle de la femme comme source d'inspiration depuis l'Antiquité. Il pense que la représentation de la femme dans le théâtre a pour objectif la valorisation de la femme. Pour mettre en pratique la valorisation de la femme à travers la lutte contre le sexisme et l'immortalité, l'auteur a étudié deux textes de Bernard Dadier *Mhoi-ceul* et *Les voix dans le vent*. Il s'est basé sur la sociocritique comme démarche épistémologique pour cerner le pouvoir féminin dans le théâtre africain.

De son côté, Batjéni Kassoum SORO estime revaloriser le pagne, un vêtement portant des aspects culturels et conservant des empreintes particulières. Il montre que cette tenue vestimentaire représente un symbole des événements réels et mythiques. Il s'agit également d'un héritage ancestral transmis d'une génération à une autre et constitue un patrimoine à sauvegarder. Dans la même optique, l'auteur expose d'une part, des facteurs qui empêchent la mise en valeur de cette tenue traditionnelle, puis, met en œuvre des solutions permettant de la préserver d'autre part.

Pour conclure cette rubrique, Talbi SIDI MOHAMED, pense que la crise sanitaire qui a affecté le monde entier avait un effet considérable sur les structures sociales, institutionnelles, politiques et académiques. En consultant son article qui a pour titre « *Les mesures de sécurité Covid-19 en contexte universitaire algérien : altérité ou altéricide ?* », deux concepts peuvent attirer l'attention du lecteur à savoir : altérité et altéricide. Cet

auteur explicite à travers cette réflexion, l'impact les mesures de précautions et le protocole sanitaire qui ont participé à la redéfinition de ces deux concepts durant la crise épidémiologique de la Covid-19.

4. Entretiens

Ce numéro *VARIA* s'ouvre également sur deux entretiens relatant l'expérience d'une enseignante-chercheuse- en littérature et l'itinéraire littéraire d'un jeune écrivain lauréat du prix d'Assia DJEBAR en Algérie.

Le premier entretien réalisé par El-Mehdi SOLTANI, qui a recueilli les propos de la professeure Fatima Boukehlou, enseignante- chercheuse en littérature à l'université de Tizi Ouzou. A travers cet échange l'auteur tente de faire connaître son invitée et ses travaux de recherche à la communauté scientifique.

De son côté, Souad BRAHMI a réalisé un deuxième entretien sous forme d'une rencontre littéraire avec le romancier algérien Djawad Rostom Touati. Elle retrace le cheminement suivi par ce dernier dans son écriture et aussi les thématiques et les sujets qui suscitent son intérêt.

En somme, nous pouvons souligner que les contributions présentées ci-dessus montrent clairement la richesse du numéro *Varia*, l'actualité des problématiques et l'intérêt que peut représenter les études que réunit cette première édition de la CDLC pour les chercheurs en didactique des langues, en sciences du langage et en littérature.





Rubrique N° 1 :

Didactique et Pédagogie



Lexique et compétence lexicale dans l'enseignement secondaire en Tunisie

Lexicon and lexical competence in secondary education in Tunisia

Arij MOHSNI
Institut Supérieur des Langues de Tunis / Tunisie
Laboratoire LDC (ISSHJ, Université de Jendouba)
mohsniarij@gmail.com

Reçu: 04/04/2023, **Accepté:** 11/05/2023, **Publié:** 01/06/ 2023

Résumé :

L'intérêt se renouvelle à l'égard du lexique qui demeure, bon an, mal an, dévalorisé au sein de plusieurs systèmes éducatifs. Dans ce contexte, cet article met l'accent sur le peu de place accordée à l'enseignement du lexique aussi bien dans les programmes officiels que dans les manuels scolaires en Tunisie, notamment au premier cycle secondaire. Une étude a été menée pour analyser les activités lexicales et le contenu proposé dans le manuel de la 9^{ème} année de l'enseignement de base afin de démontrer l'insuffisance des activités destinées au développement de la compétence lexicale. De ce fait, cette étude propose des pistes didactiques d'approfondissement qui pourront aider à dépasser les lacunes inhérentes de cette insuffisance et à développer, par conséquent, la compétence lexicale chez les apprenants d'une langue étrangère.

Mots-clés : didactique du lexique – manuels scolaires tunisiens - FLE - activités lexicales.

Abstract:

There is renewed interest in the lexicon, which remains, year after year, devalued within several education systems. In this context, this article focuses on the limited place given to teaching lexicon in both official programmes and textbooks in Tunisia, especially in the first secondary level. A study was carried out to analyse the lexical activities and the content proposed in the Grade 9 textbook of basic education in order to demonstrate the inadequacy of activities intended for the development of lexical competence. As a result, this study proposes didactic solutions of deepening which can help to overcome the inherent shortcomings of this insufficiency and to develop, therefore, lexical competence among learners of a foreign language.

Keywords: lexicon didactics - Tunisian textbooks - FLE – vocabulary.

ملخص:

يتجدد الاهتمام بالمُعجم الذي يظلّ، في المُتوسّط، أمرا ثانويا ضمن عديد الأنظمة التعليمية. وفي هذا السياق، يُركّز هذا المقال على الحيزّ التعليمي الضيق المُخصّص لتدريس المُعجم سواء في المناهج الرّسمية أو الكُتب المدرسية في تونس خصوصا في المرحلة الإعدادية.

تم إجراء دراسة لتحليل الأنشطة المُعجمية والمُحتوى التعليمي المُقترح في كتاب السّنة التّاسعة من التّعليم الأساسي لإثبات عجز الأنشطة التي تهدف إلى تطوير الكفاءة المُعجمية. ولذلك تقترح هذه الدّراسة مسارات تعليمية للتعمّق من شأنها أن تساعد في التغلّب على النّقائص الكامنة في هذا العجز، وبالتالي تطوير الكفاءة المُعجمية لدى مُتعلّمي لغة أجنبية.

الكلمات المفتاحية: معجم التعليم، الكتب المدرسية التونسية التقييم المعجمي، مفردات فرنسية.

Pour citer cet article :

MOHSNI,Arij,(2023), Lexique et compétence lexicale dans l'enseignement secondaire en Tunisie, Numéro Varia, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),17-33. Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Pour citer le numéro :

BRAHMI, Souad, FELLAH, Anissa et SOLTANI, El-Mehdi, (2023), Numéro Varia Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),413p. Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>



Introduction

Le lexique constitue le socle de la langue et la porte d'accès à son apprentissage surtout quand il s'agit d'une langue étrangère dont l'acquisition ne se fait pas à travers l'enregistrement automatique de ses séquences linguistiques et lexicales, mais plutôt par le biais de son vocabulaire et de ses unités de base. Dans ce cadre, David (2000 : 1) souligne le rôle fondamental et majeur du lexique dans l'apprentissage d'une langue «Les connaissances lexicales constituent l'une des composantes les plus importantes de l'acquisition du langage, sur tous les versants : en compréhension comme en production, à l'oral comme à l'écrit.»

Or, même si l'importance du vocabulaire est indubitable, son enseignement a été longtemps négligé dans le système éducatif tunisien (Ftita, 2022) entraînant des failles pédagogiques, un déficit linguistique et des lacunes au niveau de la maîtrise de la langue française. C'est dans ce contexte que nous nous intéressons à l'importance accordée à l'enseignement du lexique au premier cycle secondaire tunisien et aux activités proposées pour son acquisition.

Le présent article se compose d'un plan tripartite qui traitera la question de l'enseignement du vocabulaire sur trois volets : la première partie sera consacrée à la place attribuée au lexique et à son enseignement aussi bien dans les programmes officiels que dans les manuels scolaires. La deuxième partie sera dédiée à l'analyse du contenu des activités lexicales proposées pour les apprenants de la 9^{ème} année de base. Enfin, dans la dernière partie, nous proposerons d'autres activités lexicales pour garantir l'ancrage des nouvelles notions lexicales et la bonne acquisition du vocabulaire.

1. Enseignement du lexique en Tunisie

Le système institutionnel tunisien est caractérisé par son bilinguisme, la langue française constitue «la première langue étrangère étudiée par l'élève» introduite dès la 3^{ème} année du cycle primaire et considérée comme «un outil de communication et un moyen d'accès direct aux productions de la pensée universelle» (Programmes de français, Cycle préparatoire de l'Enseignement de base, 2006 : 3). De ce fait, cette langue va accompagner l'élève tunisien tout au long de ses études primaires, secondaires et universitaires, d'où l'importance de son acquisition (Ftita, 2015), qui ne peut se réaliser qu'à travers l'apprentissage et l'acquisition de son vocabulaire. Paradoxalement, le système éducatif tunisien n'accorde que peu d'intérêt à l'enseignement-apprentissage du lexique qui constitue le pivot de toutes les langues et la clé de voûte de son apprentissage et de sa maîtrise ; c'est ce que souligne Ftita en mettant l'accent sur le statut

secondaire attribué au vocabulaire et à son enseignement en Tunisie «Nous déduisons que le vocabulaire occupe un statut périphérique et que les objets d'enseignement lexical se montrent dans l'ensemble décalés par rapport aux nouvelles tendances de la didactique du lexique [...]». (Ftita, 2022 : 39)

Par ailleurs, le paysage éducatif tunisien connaît un véritable déclin du niveau linguistique des élèves en langues étrangères généralement, et plus précisément en langue française, malgré sa place privilégiée au sein de la société tunisienne. Ce déclin résulte du peu de place qu'occupe la discipline lexicale dans les textes officiels tunisiens (programmes et manuels) et, par conséquent, dans les activités de classe. Cet écart est doublement accentué par le manque de travaux de recherches tunisiens sur l'enseignement du lexique et l'absence quasi-totale de support, document ou guide méthodologique qui sert à éclairer les enseignants sur l'importance majeure de cette discipline dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues ainsi que sur les stratégies adéquates pour son acquisition et même sur les critères d'évaluation. Dans cet ordre d'idées, Ftita met l'accent sur le peu de place attribué au lexique par rapport à d'autres disciplines linguistiques au sein du système institutionnel et pédagogique tunisien :

Prennent part aussi à cet état de fait sa mise à l'écart par la politique linguistique dans les choix institutionnels relatifs aux réformes de l'enseignement du français (1958, 1989, 2002, 2006) et l'absence de dispositifs de formation au profit des enseignants sur son enseignement-apprentissage et sur les connaissances lexicales et méta-lexicales de base. (Ftita, 2022 : 32)

En effet, le programme officiel du cycle préparatoire de l'enseignement de base, élaboré en 2006, s'oriente vers une pédagogie active qui veille à impliquer l'élève dans le processus d'apprentissage et à l'intégrer dans les activités de classe ; de cette façon, l'apprenant n'est plus un simple récepteur d'informations mais il devient un actant qui participe à sa propre construction. Le programme officiel prône le développement des compétences et des connaissances de chaque apprenant tout en se basant sur ses pré-requis et ses savoirs antérieurs afin de lui fournir les stratégies d'apprentissage et d'amélioration adéquates avec ses besoins langagiers. En effet, la finalité fondamentale du programme officiel qui vise la compétence communicative et la capacité d'expression en langue étrangère s'articule essentiellement autour de la compétence lexicale, qui se trouve, paradoxalement, reléguée au second plan.

Les manuels scolaires sont conçus de la même manière, ils constituent la transposition des différents objectifs, approches et principes stipulés dans le programme officiel, ceux-ci visent à enrichir les savoirs de l'apprenant et à évaluer ses acquis durant les activités de classe. Ces outils pédagogiques occupent une place primordiale dans le processus d'enseignement et ont un rôle majeur dans la transmission des savoirs par le biais des différentes activités suggérées afin d'approfondir les connaissances et affiner les compétences de l'élève «Les appareils pédagogiques que nous proposons dans ce manuel incitent l'apprenant à prendre en charge le développement de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être en interaction avec son professeur et ses camarades de classe.» (Ftita, 2006 : 3)

De ce fait, le manuel scolaire tunisien illustré en 2006 présente un programme linguistique compatible avec le niveau de l'élève, le vocabulaire présenté est modulaire, lié directement aux thématiques des cinq modules du programme. De plus, son enseignement se fait de façon décloisonnée, autrement dit, intégrée dans les trois activités principales : l'oral, l'écrit et la lecture, dans le but de construire et de développer les capacités langagières de l'élève qui arrivera, vers la fin du cycle préparatoire, à lire correctement sans ruptures ni obstacles et à s'exprimer de façon cohérente et compréhensible aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Ceci nous pousse à poser les questions suivantes : quel est le type d'activités lexicales proposées dans les manuels scolaires tunisiens ? Aboutissent-elles à la finalité première du programme officiel ? Nous opterons, dans le deuxième volet de cet article, pour une analyse générale des différentes activités proposées par le manuel scolaire pour développer la compétence lexicale des élèves.

2. Analyse des activités lexicales

Etant donné que les manuels scolaires représentent un outil pédagogique fondamental pour l'enseignant et son élève, une analyse générale des activités lexicales proposées s'avère d'une grande importance pour vérifier la pertinence du contenu proposé. Le choix du manuel de français de la 9^{ème} année de l'enseignement de base n'est en aucun cas anodin : en effet, la 9^{ème} année correspond à la dernière année qui clôt le premier cycle préparatoire et prépare l'élève à un nouveau cycle secondaire. De ce fait, ce manuel constitue à la fois un récapitulatif et une introduction, voire une préparation à un niveau d'apprentissage plus élevé, d'où la richesse de son contenu qui combine les savoirs déjà enseignés et les nouvelles notions.

Dans la page introductive du manuel, le vocabulaire n'est pas mentionné explicitement dans la description du contenu, où il est jumelé aux activités d'expression orale et écrite, à l'encontre de la grammaire. Le tableau synoptique également ne mentionne le vocabulaire qu'à deux reprises seulement : au niveau du module 2 et du module 4 «La synonymie - Le sens propre et le sens figuré - La comparaison - La métaphore». (2006 : 4) La synonymie et la polysémie contrairement à la grammaire, la conjugaison et l'orthographe apparaissent successivement dans tous les modules. Le vocabulaire est évoqué dans la page descriptive de chaque nouveau module, de façon générale, dépourvue de détails et d'indications «Employer un vocabulaire riche et varié se rapportant au thème du module». (2006 : 6) Comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus, l'enseignement du vocabulaire est à la fois modulaire et décloisonné, il n'est jamais présenté de façon explicite, comme une activité à part entière, mais il est incorporé dans les différentes activités à l'instar de l'oral, l'écrit et de la lecture. De ce fait, nous le trouvons dans la rubrique *Nous enrichissons notre vocabulaire* qui suit souvent l'activité de lecture et qui rassemble, tout au long du manuel, plusieurs activités lexicales qui se présentent essentiellement sous forme d'exercices de complétion, d'identification, de substitution, de production, ainsi que d'autres activités ludiques qui combinent divertissement et apprentissage :

- des listes de mots isolés non contextualisés
- des phrases ou des textes à trous
- des exercices de synonymie et d'antonymie
- une autodictée
- des devinettes et des mots croisés.

Ces nombreuses activités ont pour but d'initier l'apprenant à l'utilisation du dictionnaire et par conséquent à la découverte d'un nouveau vocabulaire. Elles visent aussi à explorer les notions de polysémie, de synonymie et d'antonymie et à expliquer les relations collocationnelles et les liens sémantiques qui relient les unités d'une phrase. De plus, les activités proposées contribuent à enrichir le répertoire lexical et le bagage linguistique de l'apprenant et à favoriser l'étape de mémorisation qui aide l'élève à ancrer ce qu'il a appris pour l'exploiter, par la suite, dans les activités de production et d'expression orale ou écrite.

Cette analyse va donc porter sur le contenu des activités lexicales proposées aux élèves de la 9^{ème} année de l'enseignement de base, c'est-à-dire, à un public non francophone âgé de 13 à 14 ans. Au cours de cette analyse, nous allons choisir deux leçons de lecture proposant des activités lexicales : le premier texte figure dans le premier module *Enfants de tous*

les pays (2006 : 5) et le deuxième dans le cinquième module *Musique pour tous les goûts* (2006 : 194). De cette façon, nous pourrions analyser la variété et la pertinence du contenu proposé ainsi que la progression lexicale du premier au dernier module.

Le premier texte intitulé *Mon premier dessin*, extrait du *Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry (2006 : 11) est constitué d'un vocabulaire élémentaire, simple et clair, voire facile pour un public qui étudie la langue française depuis la 3^{ème} année primaire. Il contient cependant quelques mots difficiles expliqués à savoir *fauve*, *digestion*, *insuccès* (2006 : 11). La rubrique *Nous enrichissons notre vocabulaire* propose trois activités variées :

Nous enrichissons notre vocabulaire

1- « Compréhensif » / « Compréhensible »

En vous aidant du dictionnaire, précisez le sens exact de ces deux mots puis employez chacun d'eux dans une phrase.

2- Complétez les énoncés suivants en utilisant à chaque fois le terme qui convient (« du génie » - « du talent » - « des dons ») :

a- Ma cousine est une fille qui a ... Elle est encore assez jeune, pourtant, elle a monté une entreprise qui marche bien !

b- Mon camarade Alex a ... de poète. Il écrit dans un style très charmant.

c- Ce jeune pianiste a vraiment ... Il mérite d'être encouragé.

3- Trouvez les adjectifs correspondant à chacun des deux noms suivants puis employez chacun d'eux dans une phrase :

a- Le génie → ...

b- Le talent → ...

Figure 01 : Rubrique d'activités lexicales

La première incite l'élève à utiliser le dictionnaire afin de préciser la différence de sens entre les deux adjectifs *compréhensif* et *compréhensible* qui, selon l'Académie Française signifie, pour le premier, la capacité de comprendre par l'esprit une information donnée et le deuxième renvoie à ce qui peut être compris.

Après avoir saisi le sens exact et la différence entre les deux adjectifs, l'élève va réaliser un exercice de production en employant *compréhensif* et *compréhensible* dans deux phrases. Cette stratégie de réinvestissement du vocabulaire appris aide à favoriser la mémorisation chez l'apprenant. La deuxième question de complétion demande à l'élève de chercher le sens des trois termes *don*, *génie* et *talent* (2006 : 12) afin de pouvoir les utiliser correctement en fonction du sens et du contexte dans les phrases données. En effet, cet exercice nécessite un travail de recherche de la part de l'élève pour les nuances de sens qui distinguent ces mots avant de procéder à la complétion des phrases à trous. Enfin, la troisième question propose un exercice de dérivation qui consiste à trouver l'adjectif des noms

donnés *génie* et *talent* et à les employer ensuite dans des phrases construites par les élèves.

De ce qui précède, nous pouvons déduire qu'au cours de ces activités, l'élève va être exposé à la notion de sens, de champ lexical et de dérivation ; il va également se familiariser à l'usage du dictionnaire, à la recherche des significations de mots et à identifier les adjectifs dérivés des mots donnés. Il va également être préparé, à travers les activités de production, à exploiter son propre répertoire lexical pour construire des phrases correctes, cohérentes et significatives. Nous pouvons constater que le vocabulaire proposé est étroitement lié à la thématique du texte et que les trois activités lexicales suggérées sont élaborées pratiquement de la même façon puisqu'elles proposent pratiquement le même contenu. Nous remarquons cependant l'absence de contexte surtout pour la première activité, où les mots sont émis de façon isolée et non contextualisée, ce qui ne facilite pas leur compréhension.

Le deuxième texte fait partie du module 5 intitulé *Le loup et le musicien* de Michel Piquemal (2006 : 202), il est constitué d'un vocabulaire moins simple et plus riche que le texte du module 1. Il est également plus long et plus complexe, par rapport au premier texte, tout en restant compréhensible pour des élèves en FLE. Dans ce texte figurent quelques mots difficiles qui sont expliqués dans la partie vocabulaire à l'exemple de *repu*, *se figer*, *Carpathes*, *ballade* (2006 : 201) qui favorisent la compréhension et facilitent ainsi son analyse. Quant à la rubrique réservée au vocabulaire *Nous enrichissons notre vocabulaire*,

Nous enrichissons notre vocabulaire

1- Précisez le sens du verbe « *accorder* » dans chacune de ces expressions :

- a- *Accorder l'adjectif avec le nom*
- b- *Accorder de l'importance à...*
- c- *Accorder les violons (sens métaphorique)*
- d- *Accorder des personnes*
- e- *Accorder un récit à quelqu'un*

- Employez deux de ces expressions dans des phrases.

2- « *Oncle Janosh ne trouve dans ses poches que les quelques piécettes qu'on lui a données à la noce* ».

- Remplacez le mot « *piécettes* » par le mot dont il est dérivé. Obtient-on exactement le même sens ? D'où provient la différence de sens entre les deux mots ? Trouvez deux autres paires de mots analogues. (Ex. : *filles* → *fillette*, *flèches* → *fléchette*).

3- Mots croisés

Figure 02 : Rubrique d'activités lexicales

elle propose, conformément à la première leçon, trois activités lexicales : la première question concerne la notion de polysémie du verbe *accorder* (2006 : 202) employé dans plusieurs expressions. Dans ce cas, l'élève doit trouver, dans un premier temps, les différents sens de ce verbe polysémique et assimiler, par la suite, en fonction du contexte, chaque signification à chacune des expressions données, ce qui permet à l'élève de passer à l'étape de production de phrases correctes et complètes en employant deux expressions de la liste donnée : *accorder l'adjectif avec le nom, accorder de l'importance à, accorder les violons, accorder des personnes, accorder un récit à quelqu'un* (2006 : 202). Au cours de la deuxième activité, l'élève sera à nouveau exposé à la question de dérivation, où il doit, dans un premier temps remplacer le dérivé *piécettes* par le mot initial, puis expliquer la différence sémantique entre le mot et son dérivé. Au cours de la dernière étape, l'élève doit donner des paires de mots analogues suivant l'exemple de *pièce-piécette* (2006 : 202).

Enfin, la troisième et dernière activité propose des mots croisés : à partir d'une définition, l'élève doit trouver 16 mots appartenant pour la plupart au domaine musical.

Horizontalement :

1. Espace compris entre la scène et les spectateurs et où se tiennent les instrumentistes
2. Ours sans fin
3. Boutons de jeunesse -synonyme d'orient
4. Masse de pierre très dure - contraire d'impair
5. Prénom d'une actrice célèbre
6. Agir avec ruse
7. Personne qui pratique un des beaux-arts.

Verticalement :

- I. Petit instrument de musique percé de trous
- II. Instrument de musique à vent en cuivre
- III. Séance où sont interprétées des œuvres musicales
- IV. Le verbe huer à l'impératif - nuit sans fin.
- V. Synonyme de lentilles - tu es prolongé.
- VI. Conjonction
- VII. Lieu où l'on représente des œuvres dramatiques.
- VIII. Note de musique après « La »
- IX. Sa place est sous le tableau de classe.

Figure 03 : Activité de mots croisés

Nous constatons que ces trois activités tournent autour des notions de polysémie et de dérivation. Elles incitent l'élève à utiliser le vocabulaire appris dans les activités de production afin de favoriser l'ancrage et l'acquisition du nouveau vocabulaire. De plus, l'intégration des activités ludiques aide l'élève à apprendre en jouant, ce qui favorise sa motivation et stimule sa mémorisation. Néanmoins, nous pouvons dire que les activités proposées dans cette rubrique manquent de précision et de profondeur. En effet, le premier exercice qui porte sur la polysémie du verbe *accorder* ne présente aucune explication de la question de la polysémie qui oriente et prépare l'élève. Comme le mentionne Taylor (2003 : 122 dans Gomez

Vicente) «La polysémie peut être globalement décrite comme l'association de deux ou plusieurs sens associés à une seule forme linguistique.», de ce fait, l'élève doit connaître les différents sens de cette forme linguistique dans un contexte bien précis et comme étant un réseau lexical dont les significations sont connectées l'une à l'autre. Dans le même contexte, Tyler et Evans (2004 : 257 dans Gomez Vicente) expliquent que les manuels scolaires exposent les termes polysémiques comme des listes de mots *non organisés* et non contextualisés «La signification des termes polysémiques sont en général présentés dans les manuels comme une liste non organisée de significations qui ont été accidentellement codées par la même forme phonologique.».

Tel est le cas du manuel scolaire de la 9^{ème} année (2006 : 202) où le verbe polysémique *accorder* est présenté de la même manière. De même, nous relevons quelques expressions maladroites à l'instar de *accorder des personnes* et d'autres prêtes à être utilisées telles quelles dans l'exercice suivant à savoir *accorder l'adjectif avec le nom*. Passons au deuxième exercice qui s'articule autour de la question du suffixe diminutif. Or, l'exercice ne contient aucune mention de la notion de suffixation, ni explication du diminutif et de sa valeur. Pareillement, la troisième activité qui se présente sous forme de jeu ludique manque d'explication et fait preuve d'ambiguïté au niveau des définitions données. De surcroît, cet exercice a pour but l'enrichissement lexical du répertoire de l'élève, toutefois, le vocabulaire proposé est étroitement lié au thème de la musique dont les mots ne sont forcément pas utiles et utilisables à l'exemple de *ocarina* et *cor* et ne contribuent pas à l'enrichissement et au développement de la compétence lexicale de l'élève : prenons à titre d'exemple le prénom d'une actrice célèbre *Irène* (2006 : 203). D'autres mots sont hors thème à savoir *nui*, *ers*, *hue* et *est* et dépourvus de sens comme *ess* et *our*. De ce fait, nous pouvons déduire qu'en plus de l'ambiguïté, ces activités présentent des faiblesses et manquent de pertinence, ce qui entrave, par conséquent, le processus d'acquisition du lexique.

D'après les deux textes choisis et les activités lexicales proposées, force est de constater que le contenu des activités lexicales proposées dans les deux modules est nettement insuffisant ; la récurrence des mêmes activités lexicales et le manque de variété ne contribuent pas à susciter la motivation de l'élève ; d'autre part, le recours à un vocabulaire simple et facile faisant partie d'un répertoire élémentaire (équivalent à un niveau A2/B1 du CECR) n'aide pas l'élève à enrichir ses propos et à élargir son propre bagage

lexical. S'il est vrai que l'analyse de deux leçons uniquement ne nous permet pas d'étudier suffisamment la progression lexicale du premier au cinquième module, on peut cependant constater que la progression semble lente et superficielle puisque les mêmes activités lexicales sont proposées : recherche et identification de mots donnés, complétion des énoncés et production de phrases simples malgré son passage à un cycle secondaire plus élevé. De plus, le contenu proposé et le type d'exercice suggéré n'aident pas l'élève à bien approfondir ses connaissances, ni à développer ses compétences, ni à enrichir son stock lexical.

3. Perspectives didactiques : proposition d'activités lexicales

Compte tenu du manque de précision, d'approfondissement et de variété dans les activités lexicales analysées dans le premier et le cinquième module, proposer d'autres activités plus enrichissantes s'avère d'une grande utilité. De ce fait, nous suggérons, dans cette partie, d'autres exercices qui pourraient renforcer la compétence lexicale de l'élève, enrichir son bagage et favoriser sa mémorisation. En effet, pour introduire et travailler la question de la polysémie avec les élèves, Trembley et Elise insistent sur l'importance du jeu *une excellente porte d'entrée* à la découverte des différents sens du même terme ainsi que dans la favorisation de la mémorisation du nouveau vocabulaire «Une des façons d'amener les élèves à développer une meilleure connaissance de la polysémie est de jouer avec les mots en classe, que ce soit sous forme de calembours ou de devinettes.». (Trembley et Elise, 2019 : 22)

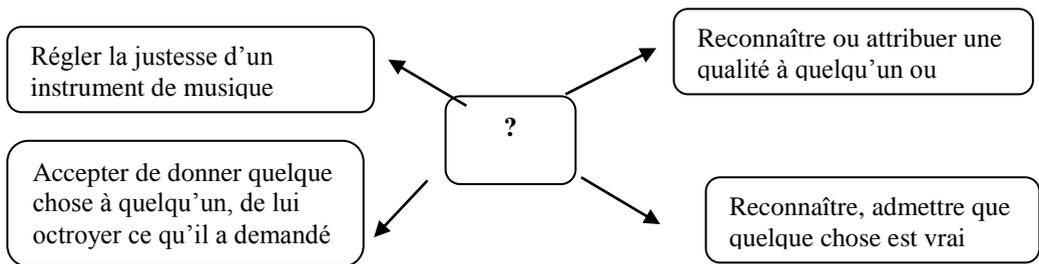
3.1. Activités ludiques

A la lumière de ce qui précède, nous nous référons à Trembley et Elise (2019) pour proposer une activité ludique qui vise à expliquer et à travailler la notion de polysémie. Les auteurs suggèrent plusieurs alternatives, parmi lesquelles une activité sous forme de jeu par groupes, au cours de laquelle l'enseignant choisit des mots polysémiques en relation avec le thème étudié et distribue par la suite des papiers contenant les différentes définitions. Pour assimiler la bonne définition au bon terme, les élèves doivent se déplacer dans la classe et discuter avec leurs camarades qui possèdent d'autres définitions. A la fin de l'activité, chaque groupe d'élèves collecte les nombreuses définitions d'un même mot pour les présenter (2019 : 22). Une telle activité aide les élèves à mieux comprendre le concept de la polysémie et à enrichir ainsi leur bagage lexical.

Dans le même ordre d'idées, nous proposons un autre jeu qui consiste à deviner le mot en question à partir de ses définitions. Après avoir trouvé le terme recherché, les élèves doivent l'utiliser dans une phrase. Par la suite, chaque élève est amené à lire sa phrase à haute voix pour que le reste de la classe puisse deviner le sens employé. Nous prenons l'exemple du verbe *accorder* proposé dans le manuel scolaire de la 9^{ème} année (2006 : 202) :

Consigne 01 : lisez attentivement les définitions proposées et devinez le mot en question. Puis utilisez-le dans une phrase personnelle.

Consigne 02 : écoutez attentivement les phrases de vos camarades et devinez le sens employé (à partir des définitions proposées).



Quant à la suffixation, nous suggérons de préparer une introduction générale de la notion. Cette explication sera accompagnée d'un petit jeu instructif qui consiste à distribuer aux élèves des cartes contenant différents suffixes et chaque élève doit trouver un mot avec le suffixe mentionné sur sa carte. Ensuite, l'enseignant va collecter tous les suffixes proposés afin d'expliquer aux élèves leurs valeurs et significations et les rassembler dans un tableau récapitulatif. Vers la fin de l'exercice, chaque élève doit choisir un mot des exemples donnés pour construire une phrase.

Suffixes	Significations	Exemples
-ette ; -elle...	Diminutifs	<i>piécette ; ruelle</i>

3.2. Activités de correspondance et de complétion

Afin de se familiariser avec l'environnement musical, les instruments, la scène et les musiciens qui font partie de la thématique du cinquième module, nous proposons, au lieu des mots croisés, une autre activité ludique de correspondance qui vise à associer l'image au nom qui lui convient, ou l'illustration à la proposition qui lui correspond. Cette activité aide l'élève à stimuler sa mémorisation des termes en assimilant le sens à l'image :

Consigne 01 : faites correspondre à chaque image un mot de la liste suivante : une scène - un guitariste - un accordéon - une chanteuse - un violon - le public.



Figure 04 : Images variées du manuel

De même, cet exercice peut être accompagné d'une activité de production dans laquelle l'élève doit rédiger un court paragraphe décrivant un concert de musique en employant le vocabulaire proposé dans l'activité précédente pour enrichir sa description :

Consigne 02 : vous avez assisté à une cérémonie musicale ou un concert de musique avec votre famille. Décrivez le spectacle en employant les mots proposés dans la liste.

Ou encore une activité de complétion, au cours de laquelle, l'apprenant va compléter les énoncés manquants du paragraphe par les mots du premier exercice selon le contexte, le sens et la nature du mot. De cette façon, l'élève apprend non seulement les nouveaux mots munis de leurs représentations dans leur contexte mais il apprend aussi à les utiliser correctement.

Consigne 03 : complétez le paragraphe suivant par les mots de la même liste :

La salle était remplie d'un ... enthousiaste attendant avec impatience la performance des artistes. Les lumières se sont éteintes et un rideau rouge est tombé révélant le magnifique décor de la Le spectacle a commencé et le ... a rempli l'air de mélodies vibrantes. La ... principale a fait son entrée et a commencé à chanter de sa voix puissante qui a captivé tout le L'... et le ... ont apporté une touche unique et impressionnante au spectacle, créant ainsi une ambiance chaleureuse et exceptionnelle. Emporté par l'énergie

contagieuse de la musique, le ... a commencé à danser, chanter et à applaudir tous les membres de l'orchestre.

3.3. Activités de production

Une autre activité de production pourrait être utile et bénéfique pour développer la compétence d'expression écrite de l'élève via le recours à son répertoire lexical et l'exploitation de son vocabulaire passif et actif. Cet exercice représente une sorte de production guidée qui vise à mettre à la disposition de l'élève une liste de mots isolés en relation avec le thème étudié figurant comme support lexical pour aider l'élève à enrichir sa production écrite :

Consigne 01 : décrivez un spectacle musical dans un récit d'une dizaine de lignes en l'enrichissant avec les mots proposés dans la liste ci-dessous :

le théâtre - la scène - les spectateurs - les musiciens - l'orchestre - le pianiste - le guitariste - le violoniste - le chanteur - la cantatrice - les lumières - les instruments - les applaudissements - les rideaux - les notes - les sons - le rythme - les genres musicaux - le concert - les costumes - la chorale - le maestro.

Cette activité peut être aussi élaborée en production orale à travers la proposition des listes de mots ou de supports visuels qui contribuent à l'enrichissement de l'expression orale.

Consigne 02 : en vous appuyant sur la liste des mots donnée, décrivez oralement les images proposées en relation avec la thématique du module



Figure 05 : Images variées du manuel

De surcroît, les exercices d'enrichissement lexical pourraient être proposés sous forme d'activités en groupe qui consistent, dans une première étape, à écouter ou regarder des supports audiovisuels pour passer à l'analyse des supports à travers différentes consignes posées par l'enseignant qui animera la séance par des questions, des explications et des débats concernant les images observées et les extraits sonores écoutés. Vers la fin de la séance, l'enseignant collectera les nouveaux termes appris par les élèves pendant cette activité. Cette dernière peut être enrichie par une dictée s'articulant autour du nouveau vocabulaire pour une meilleure mémorisation scripturale et orale.

Conclusion

Longtemps relégué au second plan, l'enseignement-apprentissage du lexique, en langue maternelle et en langue étrangère, connaît aujourd'hui un certain regain ; les travaux des didacticiens du lexique visent à instaurer de nouvelles stratégies d'apprentissage qui ont pour but de redonner au lexique sa juste valeur au sein des systèmes éducatifs et d'améliorer ainsi la qualité de son enseignement. Cependant, ce renouvellement reste encore peu perceptible dans les travaux de recherche tunisiens ainsi que dans les programmes officiels et les manuels scolaires, ce qui accentue l'écart entre les nouvelles approches destinées à l'enseignement du lexique et le contenu proposé dans les manuels scolaires tunisiens.

L'objectif initial de cette étude a consisté à analyser un échantillon de différentes activités lexicales insérées dans le manuel scolaire de la 9^{ème} année de base afin de mettre en exergue l'insuffisance des activités proposées et l'impertinence de quelques-unes. Dans cette perspective, la proposition d'autres activités lexicales inspirées des exercices modulaires trouvés dans le manuel pourrait enrichir le stock lexical de l'apprenant et développer ainsi ses compétences lexicales, culturelles et scripturales.

Bibliographie

David J. (2000), « Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistiques », *Le français d'aujourd'hui* n°131, Paris AFEF.

Ftita A. (2015), *Améliorer la lutte contre l'échec en FLE/FLS pris pour facteur aggravant le décrochage scolaire en Tunisie. L'exploitation des erreurs lexicales intralinguales et interlinguales*, Thèse de l'Université virtuelle, ISEFC, Tunis.

Ftita A. (2022), « La didactique du lexique en Tunisie : Écart entre avancées de recherche et didactisation », *Action Didactique*, Université Bejaia.

Gomez Vicente L. (2019), « Pourquoi enseigner la polysémie verbale en classe de langue », Communication dans un congrès, *LIDILEM*, Université Grenoble Alpes.

Disponible sur : <https://hal.science/hal-02005452v1>, consulté le 15 février 2023.

Manuel de français de 9^{ème} année de l'enseignement de base, République Tunisienne, Ministère de l'Education, Centre National Pédagogique.

Programmes de français cycle préparatoire de l'Enseignement de base. 2006. Direction de la Pédagogie et des Normes du cycle préparatoire et de l'enseignement secondaire, Ministère de l'Education.

Trembley O. et Elise C. (2019) « Des activités pleines de bon sens pour travailler la polysémie et enrichir le vocabulaire », *Chronique Au fil des mots*, 32(2), 22–24.

Disponible sur : <https://aqep.org/wp-content/uploads/2019/05/Au-fil-des-mots.pdf>, consulté le 19 mars 2023.

Annexes :

Nous enrichissons notre vocabulaire

1- « Compréhensif » / « Compréhensible »

En vous aidant du dictionnaire, précisez le sens exact de ces deux mots puis employez chacun d'eux dans une phrase.

2- Complétez les énoncés suivants en utilisant à chaque fois le terme qui convient (« du génie » - « du talent » - « des dons ») :

a- Ma cousine est une fille qui a ... Elle est encore assez jeune, pourtant, elle a monté une entreprise qui marche bien !

b- Mon camarade Alex a ... de poète. Il écrit dans un style très charmant.

c- Ce jeune pianiste a vraiment ... Il mérite d'être encouragé.

3- Trouvez les adjectifs correspondant à chacun des deux noms suivants puis employez chacun d'eux dans une phrase :

a- Le génie → ...

b- Le talent → ...

Figure 01 : Manuel de la 9^{ème} année de base, p. 12

Nous enrichissons notre vocabulaire

1- Précisez le sens du verbe « accorder » dans chacune de ces expressions :

- a- Accorder l'adjectif avec le nom
- b- Accorder de l'importance à...
- c- Accorder les violons (sens métaphorique)
- d- Accorder des personnes
- e- Accorder un récit à quelqu'un

- Employez deux de ces expressions dans des phrases.

2- « *Oncle Janosh ne trouve dans ses poches que les quelques piécettes qu'on lui a données à la noce* ».

- Remplacez le mot « *piécettes* » par le mot dont il est dérivé. Obtient-on exactement le même sens ? D'où provient la différence de sens entre les deux mots ? Trouvez deux autres paires de mots analogues. (Ex. : *filles* → *fillette*, *flèches* → *fléchette*).

3- Mots croisés

Figure 02 : Manuel de la 9^{ème} année de base, p. 201

Horizontalement :

- 1. Espace compris entre la scène et les spectateurs et où se tiennent les instrumentistes
- 2. Ours sans fin
- 3. Boutons de jeunesse -synonyme d'orient
- 4. Masse de pierre très dure - contraire d'impair
- 5. Prénom d'une actrice célèbre
- 6. Agir avec ruse
- 7. Personne qui pratique un des beaux-arts.

Verticalement :

- I. Petit instrument de musique percé de trous
- II. Instrument de musique à vent en cuivre
- III. Séance où sont interprétées des œuvres musicales
- IV. Le verbe huer à l'impératif - nuit sans fin.
- V. Synonyme de lentilles - tu es prolongé.
- VI. Conjonction
- VII. Lieu où l'on représente des œuvres dramatiques.
- VIII. Note de musique après « *La* »
- IX. Sa place est sous le tableau de classe.

Figure 03 : Manuel de la 9^{ème} année de base, p. 203



Figure 04 + 05 : Manuel de la 9^{ème} année de base, p. 194, 202, 205

La pratique professionnelle des enseignant(e)s d'EPS du primaire entre le prescrit et l'enseigné in situ : cas de la région du Kef

The professional practice of primary school PE teachers between the prescribed and the taught in situ ; case of the Kef region

Asma CHERNI

Institut Supérieur de sport et de l'éducation physique du KEF / Tunisie

Cherniassma1996@gmail.com

Anouar BETTAIEB

Institut Supérieur des Etudes Appliquées en Humanités de Mahdia / Tunisie

anouarb_univ@yahoo.fr

Reçu: 25/03/2023, **Accepté:** 10/05/2023, **Publié:** 01/06/ 2023

Résumé

Certes, l'être humain n'est pas une machine qui applique des protocoles, car il s'engage dans toutes ses actions une part essentielle de sa subjectivité consciente et inconsciente et donc son histoire individuelle et collective. L'analyse des pratiques professionnelles, indépendamment de la variété des méthodes et des appellations, semble devenir plus nécessaire puisqu'elle s'accompagne profondément les changements dans le travail, son organisation et ses activités. En ce sens, elle fait partie intégrante du travail de demain, parce que la réflexion sur sa pratique est une position « métacognitive » qui paraît être un facteur clé de développement. Ainsi, à travers la pratique professionnelle des enseignant(e)s d'EPS, des objectifs sont poursuivis qui cherchent à décrire et à expliquer des formes spécifiques de l'action didactique et des décisions d'un enseignant dans des milieux d'enseignement divers. De ce fait, des questions fondamentales qui s'émergent pour mettre en évidence le poids du contexte d'établissement s'il peut limiter les ambitions pédagogiques ainsi que didactiques et personnelles de l'enseignant(e) d'EPS. En essayant de préciser l'écart entre ce qui est censé à enseigner et ce qui est effectivement enseigné, en vérifiant la dépendance des choix et des décisions effectuées et en identifiant les conséquences qui président à ces choix.

Mots-clés : pratique professionnelle- le curriculum prescrit Tunisien d'EPS- le réel de l'activité- l'enseignant d'EPS-l'acte d'enseignement .

Abstract

Indeed, the human being is not a machine that applies protocols, because he engages in all his actions an essential part of his conscious and unconscious subjectivity and therefore his personal and collective history. The analysis of professional practices independently of the variety of methods and designations seems to become more necessary because it is profoundly accompanied by changes in work, its organization and its activities. In this sense, it is an integral part of the

La pratique professionnelle des enseignant(e)s d'EPS du primaire entre le prescrit et l'enseigné in situ : cas de la région du Kef

work of tomorrow, because the reflection on its practice is a "metacognitive" position which seems to be a key factor of development. Thus, through the professional training of PE teachers, objectives are pursued that seek to describe and explain specific forms of didactic action and decisions of a teacher in various teaching environments. As a result, fundamental questions emerge to highlight the weight of the context if it can limit the pedagogical as well as didactic and personal ambitions of the PE teacher. To specify the gap between what is supposed to be taught and what is actually taught, by verifying the dependence of the choices and decisions made and by identifying the consequences that preside over these choices.

Keywords: professional practice- the Tunisian prescribed PE curriculum -the reality of the activity-the PE teacher-the teaching act

ملخص

بالتأكيد، ليس الإنسان آلة تطبيق البروتوكولات، لأنه في جميع أفعاله يشارك جزءاً أساسياً من ذاتيته الواعية واللاواعية، وبالتالي تاريخه الفردي والجماعي. يبدو أنّ تحليل الممارسات المهنية، بغض النظر عن تنوع الأساليب والتعيينات، أصبح أكثر أهمية لأنه مصحوب بعمق التغيرات في العمل وتنظيمه وأنشطته. وبهذا المعنى، فهو جزء لا يتجزأ من عمل الغد، لأنّ التفكير في ممارسته هو موقف "ما وراء معرفي". يبدو أنّه عامل رئيسي في التنمية وبالتالي، من خلال الممارسة المهنية لأستاذة التربية البدنية، يتمّ السعي لتحقيق الأهداف وإلى وصفها وشرح أشكالها المحددة من الإجراءات والقرارات التعليمية للمربي في بيئات تعليمية مختلفة. نتيجة لذلك، تظهر الأسئلة الأساسية لتسليط الضوء على وزن سياق المؤسسة إذا كانت يمكن أن تحدّ من الطموحات التربوية والتعليمية والشخصية لأستاذ التربية البدنية. من خلال محاولة توضيح الفجوة بين ما يفترض أن يتمّ تدريسه وما يتمّ تدريسه بالفعل، والتحقق من مدى صحة اعتماد الاختيارات والقرارات المتخذة تحديد العواقب التي تترأس هذه الاختيارات.

الكلمات المفتاحية : الممارسة المهنية – المنهج التونسي المقرر لمادة التربية البدنية – واقع النشاط التعليمي – مدرّس التربية البدنية – فعل التدريس

Pour citer cet article :

BETTAIEB, Anouar et CHERNI, Asma, (2023), La pratique professionnelle des enseignant(e)s d'EPS du primaire entre le prescrit et l'enseigné in situ : cas de la région du Kef, Numéro Varia, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1), 34-48. Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Pour citer le numéro :

BRAHMI,Souad, FELLAH, Anissa et SOLTANI, El-Mehdi, (2023), Numéro Varia Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),413p. Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Introduction

Il est pertinent de s'intéresser au réel de l'activité de l'enseignant et son identité professionnelle. En comprenant comment les enseignants pensent et choisissent de poursuivre, de s'adapter et de modifier leurs conduites dans la séance d'EPS. Cette orientation des recherches en éducation dite nouvelle s'émerge aussi dans les « *curricula de formation à l'enseignement* » depuis les années 1990, « *une conception professionnalisante de la formation initiale et continue des enseignants* » (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998; Vanhulle et Lenoir, 2005). Par conséquent, les recherches sont développées, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, et invitent forcément la prise en compte du « *sujet enseignant* » (Ben jomâa, 2011; Jourdan; Brossais, 2011; Terrisse; Carnus, 2009; Léal, 2012; Touboul et al, 2012; Buznic-Bourgeacq, 2012.) qui est devenu un élément important pour y comprendre et expliquer son activité didactique et pédagogique ainsi que professionnelle.

Notre option épistémologique se propose pour expliquer la pratique professionnelle de l'enseignant (Renan Samurçay et Pierre Pastré (dir.), 2004) et sa manière de décrire, de comprendre et d'expliquer sa prise en compte pendant la séance d'EPS face à divers dilemmes au sein de département dans des contextes ruraux et urbains de la région Tunisienne du Kef. Par conséquent, nous avons essayé de clarifier l'écart entre ce qui devrait être enseigné (le curriculum prescrit) et ce qui était réellement enseigné (le curriculum réel) afin de répondre à ces points d'interrogation émis :

- Qu'enseignent vraiment les enseignants d'EPS ?
 - De quelles manières ?
 - Quels types de gestes et de compétences professionnelles pourraient être construits ?
 - Peut-on précisément apprendre quelque chose à quelqu'un ?
 - L'enseignant est-il satisfait des choix qu'il a faits ?
- Quelles pratiques proposées pour quel acte d'enseignement au regard des compétences de l'enseignant, des envies des élèves et des contraintes du contexte d'enseignement ?
- Comment interagir pour atteindre un certain niveau d'équilibre et assurer la cohérence entre les contenus d'enseignement et les particularités du contexte dans lequel l'enseignant ?
 - Comment la complexité de l'acte d'enseignement s'exprime-t-elle dans l'EPS ? Supposant, en premier lieu, que les obligations institutionnelles précisent les compétences et les savoirs à acquérir et sont

La pratique professionnelle des enseignant(e)s d'EPS du primaire entre le prescrit et l'enseigné in situ : cas de la région du Kef

liées aux particularités du contexte d'enseignement vu que chaque milieu a ses propres caractéristiques.

En deuxième lieu, la cohérence entre les obligations institutionnelles et les particularités du contexte d'enseignement établira un certain niveau d'équilibre en intégrant un ensemble de paramètres dans le système éducatif en EPS. En troisième lieu, qu'il ne s'agit certes de dire que les contraintes du contexte d'enseignement de l'EPS restreignent l'acte d'enseignement mais, bien qu'elles soient aussi les fondatrices d'un système éducatif dynamique et complexe. Et dernièrement, la gestion du réel de l'activité détermine les conditions de travail de l'enseignant alors que chacun est singulier et envisage son travail d'une façon spécifique et subjective.

1.Méthodologie

Le thème de notre étude porte sur l'activité de l'enseignant d'EPS dans deux différents contextes environnementaux afin de se rapprocher à la réalité de son travail. Nous nous intéressons davantage à la manière dont l'enseignant organise son activité réelle et plus particulièrement sa séance d'EPS.

1.1.Les outils de la méthodologie

Afin d'essayer à répondre aux interrogations et de les mettre en place, nous introduisons d'abord la méthode retenue qui inclue trois outils d'investigation : l'observation in situ (Terrisse, 2008) ; (M.Altet, 2003) des séances d'EPS accompagnées avec des grilles d'observation entrecoupées par des parties vidéo-scopiques courtes d'une situation enseignée que l'on adoptera plus tard pour les entretiens d'auto-confrontation (Theureau J., 2010) ; (Theureau J., 1992) ; (Theureau J., 2004/2006) qui cherchent à renseigner les traces « vidéo-scopiques » (Jean-Pierre Meeschaert) et les commenter puis les enseignant(e)s vont passer des entretiens d'explicitation (VERMERSCH. P, 1994) visant à identifier leurs acquis dans une expérience intéressante durant le parcours professionnel à travers des questions de guidage.

1.2.Les caractéristiques des contextes et des participant(e)s à ce mémoire

Cette recherche s'inscrit dans une démarche de recherche inductive et est menée selon un devis descriptif auprès des quatre enseignant(e)s d'EPS du primaire :

	Les établissements ruraux	
Nom de l'école	Khdayjia	Ksar L'ahmer
L'enseignant(e)	K	A
Le sexe	Femme	Homme
L'expérience	9 ans	8 ans
Spécialité	Judo	Basket-ball
Les classes	Du 1 ^{er} jusqu'au 6 ^{ème}	Du 1er jusqu'au 6ème
Le cycle	Course vitesse (observation avec 5 ^{ème} année)	Course vitesse (observation avec 5 ^{ème} année)

	Les établissements urbains	
Nom de l'école	École Cité Nacir (Nebeur)	École de la Gare (Le Kef)
L'enseignant(e)	N	J
Le sexe	Homme	Femme
L'expérience	9 ans	12 ans
Spécialité	Lutte	Dance
Les classes	6 ^{ème} , 3 ^{ème} et 2 ^{ème}	3 ^{ème} , 4 ^{ème} et 6 ^{ème}
Le cycle	Course vitesse (Observation avec 6 ^{ème} année)	Séance de danse (observation avec 3 ^{ème} année)

Tableaux : Informations représentatives sur les enseignant(e)s qui ont participé à l'étude

2. Résultats

Le positionnement méthodologique adopté dans cette étude est un positionnement qualitatif quantitatif.

2.1. Les résultats du positionnement quantitatif

2.1.1. L'observation in-situ

Les données recueillies dans les établissements sont produites lors des séances d'EPS qui se déroulent d'une manière habituelle et les enseignant(e)s d'EPS véhiculent les mêmes valeurs, la même formation et les mêmes croyances qui sont partagés (faire accueillir les élèves et

La pratique professionnelle des enseignant(e)s d'EPS du primaire entre le prescrit et l'enseigné in situ : cas de la région du Kef

contrôler les absences en les mettant en position d'écoute). Ils s'agissent des séances dialoguées (l'enseignant annonce les choix des situations et l'élève écoute et répond avec ses propres actions).

En fait, l'enseignant doit agir d'une façon démocratique pour garantir la participation active de tous ses élèves au processus d'apprentissage, l'action conjointe ; (David Cross) quels que soient leurs sexes, leurs niveaux, leurs besoins et leurs intérêts (comme lors de la création d'un partenariat efficace entre filles en situation de compétition).



Figure 1 : Les résultats statistiques de la grille d'observation in situ dans les deux domaines de l'éthique professionnelle et la qualité de communication des enseignant(e)s

Mais il reste bien précis qu'il existe un paradoxe en termes de la subjectivité et les contenus à enseignés, ainsi que d'agir en tant qu'enseignant(e) selon le milieu de l'établissement et selon la réalité de son activité.

C'est pour cela, on observe une forte subjectivité dans le choix des situations enseignées, c'est le cas pour « A » et « K » qui font référence au milieu de pratique et aux préoccupations de l'espace, des matériaux, et surtout de la sécurité de leurs élèves en pratique qui jouent un rôle déterminant dans la sélection des contenus enseignés car elles contribuent à déterminer bien le réel de l'activité.

Cependant, dans les espaces urbains, l'enseignant(e) d'EPS conduit sa séance en plaçant l'élève en bonne situation d'apprentissage en assurant une motivation et une sécurité maximale dans les placements et les déplacements. Ainsi que l'accessibilité du terrain, de la pratique pour atteindre un niveau de performance attendu.

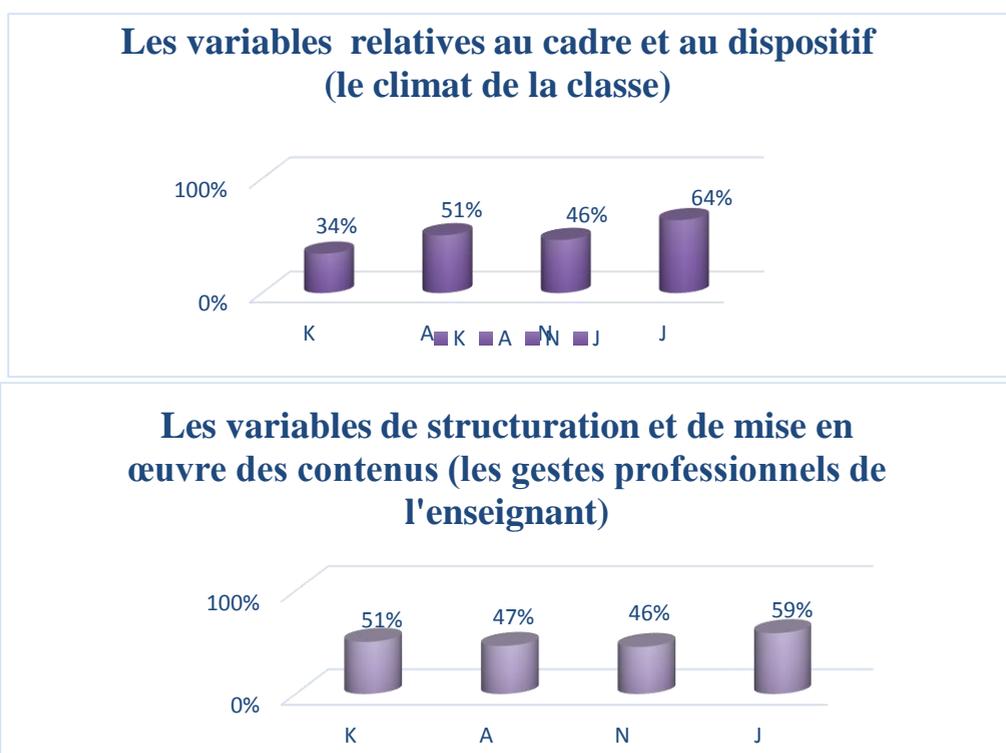


Figure 2 : Les résultats statistiques de la grille d'observation in situ dans le domaine relatif au cadre et au dispositif et les gestes professionnels des enseignant(e)s :

2.1.2.-Les entretiens d'auto-confrontation et d'explicitation

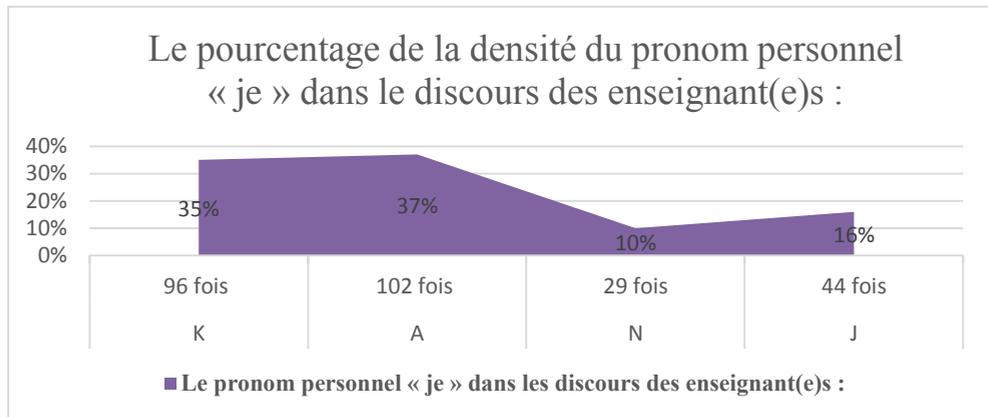


Figure3 : La densité du mot " je" lors des deux entretiens avec les enseignants(e)s

Quant aux « K », « A » et « N » leurs subjectivités nous informent sur la façon dont ils vivent la situation didactique. Ils sont à la fois garants de l'implication personnelle nécessaire à toute intervention, tout particulièrement en « contexte difficile ». Mais dans le même temps, il y a une nécessité de les tenir à distance, d'exercer un contrôle sur eux et sur leur sécurité afin de les faire apprendre les « ABC de la matière et quelques concepts clés ».

Ainsi avec une simplification des contenus plus au moins créative aussi que subjective. Cette subjectivation du métier semble à la fois faciliter et compliquer l'exercice du métier dans ces établissements difficiles. Par ailleurs, cette subjectivité peut mener à des inégalités scolaires en matière d'apprentissage et d'accès aux savoirs.

Alors que parfois « N » et habituellement « J » maintiennent la dynamique collective de leur travail et la viabilité de la relation pédagogique qui met en évidence des formes d'organisation de l'activité de leurs élèves en lien avec des préoccupations typiques (enseigner les exercices de training et la chorégraphie demandés, s'assumer à se défier entre pairs). Faire diversifier les rôles sociaux en permettant à l'élève de guider la chorégraphie de danse par exemple dans la séance observée de « J » face à ses collègues ainsi que les corriger et les diriger vers la bonne posture en maîtrisant le temps de chaque pas et la synchronisation des parties du corps, préparer les élèves physiquement pour participer aux clubs organisés par

l'établissement tels que les clubs d'athlétisme « le cas de N », de basket-ball et de danse « cas de J » vagabonder en quête d'occupations et ils concilient des préoccupations liées aux contenus à enseigner de type technique et tactique pour favoriser la performance des élèves.). Par conséquent, l'ancrage de ces faisceaux de préoccupations apparaît de manière cyclique au cours de la leçon et se caractérise par une occupation singulière et subjective de l'espace et d'équipements aussi que de temps et de la tâche selon les besoins des élèves.

2.2. Les résultats du positionnement qualitatif

Pour notre étude, nous avons choisi de réaliser notre protocole à travers des séquences filmées des séances d'EPS observées. En effet, l'appropriation des différentes composantes a permis aux chercheurs de définir les questions à poser à l'enseignant(e) au cours de l'entretien. Elles permettent d'identifier la dynamique interne de l'individu et d'en saisir les éléments significatifs. Elles constituent aussi un guide pour aider les enseignant(e)s à expliciter leurs pensées. Cependant, l'entretien est une réalité dynamique, les questions ne sont pas posées de manière mécanique. Mais adaptées aux différents contextes (ici le milieu climatique, rural et urbain) qui accompagnent la réflexion de l'enseignant(e) concernant le réel de son activité et tous qui est contenu d'enseignement.

Nous avons besoin d'un modèle **d'effet-miroir** (d'origine psychologique) pour interpréter la pratique professionnelle de l'enseignant(e) d'EPS qui est basée sur une analyse de contenu à partir des déclarations des participant(e)s qui permet de leur présenter une image de leurs expressions en obtenant ainsi une validité, une invalidité, un enrichissement ou un nuancement des résultats. « *L'effet-miroir se construit à partir des notes d'entretiens, en sélectionnant puis en classant des expressions émanant des acteurs, appelées « phrases-témoins » – ou verbatim – dans une arborescence constituée de thèmes, sous-thèmes et idées-clés.* » (Nathalie Krief, Véronique Zardet, 2013).

2.2.1. L'entretien d'auto-confrontation (EAC)

Ce travail de codage des entretiens a permis de mettre en évidence différents constats récurrents : les enseignant(e)s se focalisent sur des éléments différents selon qu'ils/elles évoquent le temps t ou le temps t' . Les composantes préoccupations et représentations permettent particulièrement d'identifier ces différences entre t et t' .

La pratique professionnelle des enseignant(e)s d'EPS du primaire entre le prescrit et l'enseigné in situ : cas de la région du Kef

Pendant les entretiens, il n'a pas été possible d'établir des interprétants dans l'action (t). Les interprétants se construisent sur la base de la réflexion dans l'entretien (au temps t') qui semblent plus clairement.

Les données mises en place pour chercher à répondre à plusieurs préoccupations des enseignant(e)s peuvent être contradictoires si bien que leur poursuite simultanée entraîne une insatisfaction de la part de « K » et « A ». Celle-ci n'est pas toujours conscientisée par l'enseignant(e) d'abord et c'est la confrontation à son image lors de l'entretien.

Au cours de l'EAC, les enseignant(e)s avaient identifié la difficulté « J » et « N » ou l'insatisfaction quant aux « K » et « A » et ils / elles étaient parvenues à analyser et à identifier des pistes de régulation propices aux réels de leur travail.

L'analyse des entretiens a permis d'élaborer une esquisse de typologie des préoccupations dans l'action des enseignant(e)s. Ces données permettront d'analyser comment l'EAC contribue au développement du processus de réflexion dans l'action et améliore la régulation et la planification de l'action mais, permettront également à l'enseignant(e) de prendre conscience des exigences de son milieu d'établissement et des difficultés qui peuvent entraver son travail qui tente toujours de les surmonter sagement en collaboration avec ses élèves, ses collègues de travail, son inspecteur(e) et avec l'administration de l'établissement scolaire.

2.2.2.L'entretien d'explicitation

Les déclarations des enseignant(e)s supportent l'idée que les actions peuvent être explicitées et qu'elles se caractérisent par le fait qu'elles sont effectives et non prescrites.

On a pris en compte ainsi l'accord postural qui est détecté lors du croisement ou du décroisement des jambes ou bien des mains des enseignant(e)s simultanément, la mimique quand ils/elles décrivent leurs pratiques en action. Par conséquent, on a constaté que l'entretien d'explicitation a postulé quelques choses de nouveau, c'est le fait que l'enseignant(e) découvre mieux son action en décrivant ce qui s'est passé ; c'est quelques choses que le processus d'enseignement-apprentissage, la didactique et la pédagogie ne les savent pas.

C'est sa propre identité, sa propre réflexion sur l'action, sa singularité, c'est sa subjectivité qui contribue à améliorer et à développer sa pratique professionnelle à partir des changements durables qui ont lui permis d'acquérir une expérience personnelle aussi que professionnelle.

Les analyses et les traitements des données montrent que le poids du contexte d'enseignement peut limiter les ambitions pédagogiques des

enseignant(e)s (Ria, L., 2009) et la poursuite des enjeux de savoirs (Brière-Guenoun, F., & Poggi, M-P., 2015) .D'où grâce à l'analyse et l'interprétation de données récoltées, un nouveau concept a été émergé qui est « *le milieu difficile* » Fabienne Brière-Guenoun ; Amade-Escot,C, ;Patrice Venturini qui concerne que ce soit un milieu rural ou parfois un milieu urbain et d'après les analyses. Il a été observé que ce milieu difficile articule des conditions difficiles, d'infrastructure inadaptée et inadéquate à la pratique et le manque d'outillage par exemples.

Les travaux de recherche à leur égard montrent également que les pratiques d'enseignement en milieu difficile se caractérisent par : (la mise en place des tâches d'apprentissages souvent moins ambitieuses, décontextualisées et simplifiées (Rayou, P., & Sensevy, G., 2014),(Toullec-Théry, M., & Marlot, C., 2013) ; (des contenus de savoir plus flous, moins consistants et fragmentés(Amade-Escot, C. & Venturini, P., 2009),(Kherroubi, M., & Rochex, J-Y., 2004) ; (des processus de guidage centrés sur la réussite effective des élèves dans une dimension pragmatique et non sur des enjeux épistémiques liés à la conceptualisation des savoirs (Bocchi, P-C., 2013). La répétition des comportements déviants oblige les enseignant(e)s à résoudre des multiples dilemmes liés au maintien de la relation didactique d'une part.

Et d'autre part à la gestion du réel de son activité (élèves, climat, infrastructure, matériels...) car l'écart entre le prescrit et le réel du travail peut résulter de l'adaptation des enseignant(e)s à des imprévus comme c'est pour « K », « A » et « N ». Ils/elles doivent ainsi tout à la fois installer des conditions propices à l'engagement durable des élèves dans le travail(Gal-Petitfaux, N., & Saujat, F., 2018) et (Vors, O., & Gal-Petitfaux, N., 2008) , assurer la gestion individuelle aussi que collective de leurs classes et ajuster en permanence les enjeux de savoir selon les capacités de l'établissement scolaire et les groupes d'élèves ainsi que les moments de la leçon (Brière-Guenoun, F., 2015), (Marie-Paule, Poggi, 2014)

Par ailleurs, il s'agit de dire que les contraintes du contexte d'enseignement de l'EPS « milieu difficile par exemple » restreignent l'acte d'enseignement qui se heurte à des dilemmes professionnels réactualisés au jour le jour. Cependant, bien qu'elles sont parfois les fondateurs d'un système éducatif dynamique et complexe et que la gestion du réel de l'activité détermine les conditions de travail de l'enseignant(e) alors que chacun est singulier et envisage son travail d'une façon spécifique selon les exigences du milieu d'enseignement et selon les expériences vécues tel qu'il a été identifié grâce aux entretiens d'explicitation qui explicitent ce qui est

La pratique professionnelle des enseignant(e)s d'EPS du primaire entre le prescrit et l'enseigné in situ : cas de la région du Kef

implicite et donnent un sens à ses actions professionnelles en tant qu'elles sont une source d'apprentissage, de mémorisation et une solution aux divers problèmes. Au-delà, d'après les analyses des entretiens d'explicitation on note que la compréhension des phénomènes d'enseignement nécessite une analyse in-situ des pratiques d'enseignement cependant que les recherches en didactique ne peuvent faire l'économie de l'analyse clinique qui montre le rôle déterminant de la dimension personnelle et expérimentale de l'enseignant(e) c'est pour cela les résultats montrent que la didactique clinique de l'EPS apporte ainsi un éclairage nouveau sur ces orientations de recherche dans laquelle les phénomènes didactiques et contextuels ne sont pas seulement considérés comme l'effet de contraintes qui empêchent l'enseignant(e) à se progresser, mais ils sont comme le produit de l'histoire du sujet et les fondateurs d'un acte d'enseignement dynamique et complexe à la fois.

Notons bien que cette étude est menée lors de la pression de la crise sanitaire qui empêche les enseignant(e)s à choisir leurs cycles d'enseignement. Il est possible de dire, alors, qu'elle leur a imposé des choix clairs selon les exigences de cette période et du protocole sanitaire. C'est pour cela l'enseignant(e) se trouve face à un choix de course vitesse pour les 4^e, 5^e et 6^e année et des cycles d'animation individuelle pour les 1^{er}s, 2^e et 3^e année selon les exigences de son contexte d'établissement tel que le cas de « K », « A » et « N » avec des jeux compétitifs et des ateliers. En minimisant le toucher des matériels et face à une créativité dérivée de sa spécialité tel que le cas pour « J » qui organise à ses élèves une chanson avec une simple chorégraphie en gardant l'espacement et en garant que l'élève ne touche pas les engins, c'est pour cela chaque enseignant(e) à sa propre façon de diriger sa classe que ce soit en se référant ou en s'éloignant du prescrit.

3. Discussion

À la lumière de cette étude, bien qu'il semblait que l'enseignant(e) ait parfois tendance à délaissé ses ambitions personnelles aussi que pédagogiques au profil de celles affichées par les obligations programmatiques et au profil des exigences de son milieu, de son établissement. Mais, ces dilemmes ne peuvent pas l'empêcher et l'accablé, au contraire, elles contribuent à construire chez lui une identité professionnelle dirigée par sa singularité, sa perception spécifique et ses expériences professionnelles dans le domaine. Car chaque enseignant(e) a sa propre méthode qu'il/elle adopte pour traiter les programmes officiels en fonction de ce qu'exigent les conditions réelles du processus d'enseignement-apprentissage. Selon ses perceptions ainsi que ses

représentations dérivées des expériences professionnelles et personnelles vécues. Par conséquent, il existe de la subjectivité dans le travail de l'enseignant(e) toutefois à de divers degrés qui dépendent d'un contexte à un autre et d'un enseignant(e) à un /une autre selon les besoins de l'élève et les capacités matérielles, temporelles et spatiales.

À travers cette étude et aux entretiens d'EAC et d'explicitation menés, il a été mis en lumière l'analyse de la pratique professionnelle des enseignant(e)s d'EPS en primaire dans des différents contextes. De ce fait, c'est une opportunité de donner une dimension réfléchi à la pratique professionnelle des enseignant(e)s d'un sens plus large, de manière que l'enseignant(e) réfléchira lui-même sur sa propre pratique et sa propre action qui englobe les actions de comprendre, résoudre, mémoriser et faire des liens. C'est une activité particulière de posture réflexive pour en mettre la prise de conscience professionnelle et de l'intelligibilité de sa pratique du point de vue psycho-phénoménologique.

On peut souhaiter donc que la réflexion sur sa propre pratique soit une référence pour les innovateurs, les inspecteurs, les formateurs et les enseignant(e)s eux-mêmes et une prise en compte lors de la construction des contenus à enseigner et des aides méthodologiques.

Conclusion

L'accroissement de la réflexion, de la réflexivité à plusieurs et en groupe, constituer, la nécessité de penser ce que l'on fait, y compris pour rentabiliser les investissements, passent par une liberté, une subjectivité, une créativité et un engagement accrus pour construire l'identité professionnelle et non pas par une robotisation accélérée.

À cet égard, sous une forme ou sous une autre, l'analyse des pratiques professionnelles fait partie intégrante du travail de demain, parce que la réflexion sur sa pratique est une position « métacognitive » qui est devenue un facteur essentiel de chargement.

Ainsi, à travers l'analyse des pratiques professionnelles, s'engagent des questions essentielles : aussi bien l'évolution des rapports entre théories et pratiques sociales, que la critique permanente d'une maîtrise de la réalité par des règles toutes faites, ou encore le sens de la formation continue dans son rapport avec le travail réel et prescrit avec une cohérence adaptable à travers l'application des méthodes d'analyse réflexives des pratiques professionnelles des enseignant(e)s d'EPS.

Bibliographie

- Marie-Paule, Poggi. (2014). Enseigner l'EPS en milieu difficile: vers une confrontation en actes de différents niveaux de contexte dans le cadre d'une approche socio-didactique. (n°22/2014).
- Altet, M. (2005). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. Dans J-Houssaye (dir). (E. Editeurs, Éd.) *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, 89-102.
- Amade-Escot, C. & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation & Didactique*, 3(1), 7-43.
- André TERRISSE, Marie-France CARNUS (dir.). (2009). Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ? (A. Zeitler, Éd.) *Recherche et formation* , 178-180.
- Ben jomâa, 2011; Jourdan; Brossais, 2011; Terrisse; Carnus, 2009; Léal, 2012; Touboul et al, 2012; Buznic-Bourgeacq, 2012. (s.d.). La contingence de l'enseignement ou la mise à l'épreuve du "sujet supposé savoir".
- Blanchard-Laville. (2002). Analyses des pratiques : approches psychologique et clinique . *Recherche et formation*(39).
- Bocchi, P-C. (2013). Les formes de régulation de l'activité des élèves. *Recherche en éducation, Hors-série*(4), 55-67.
- Brière-Guenoun, F., & Poggi, M-P. (2015). L'agir enseignant à l'interface du sociologique et du didactique. *eJRIEPS*(34).
- Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet. (s.d.). *L'analyse des pratiques professionnelles*. (L. 5-7, Éd.) rue de l'école polytechnique 75005 Paris-FRANCE: édition revue et corrigée.
- Frédéric Heuser. (s.d.). *L'après-coup à l'épreuve du déjà-là du sujet-enseignant: étude de cas croisés*.
- Kherroubi, M., & Rochex, J-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*,(146,), 115-190.
- M. Altet. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. (10), 31-43.
- Marie-france Carnus. (2004). Analyse didactique clinique de pratiques d'enseignants débutants et expérimentés. *réseau OPEN*.
- Martine Kherroubi et Jean-Yves Rochex. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, 115-190.

- Nathalie Monnier et Chantal Amade-Escot. (2009, juillet-septembre).
L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. (E. Éditions, Éd.) *Revue française de pédagogie*.
- PASTRÉ, P., MAYEN, P & VERGNAUD, G. (2006). La didactique professionnelle. *Recherches en éducation*(154), 145-198.
- Rayou, P., & Sensevy, G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plan des apprentissages. *Revue française de pédagogie*(188), 23-38.
- Renan Samurçay et Pierre Pastré (dir.). (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. (U. d. l'éducation), Éd.) Toulouse : Octarès: LIFE(Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Education).
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. (: PUF., Éd.) *La place du travail dans la formation des adultes*, pp. 217-243.
- Tardif, Lessard et Gauthier, 1998; Vanhulle et Lenoir, 2005. (s.d.). Formation des maîtres et contextes sociaux, perspectives internationales.
- Terrisse, A. (2008). Le sujet en didactique clinique de l'EPS : conditions et conséquences pour la recherche. (15), 179-197.
- Theureau J. (1992). Le cours d'action, analyse sémiologique.
- Theureau J. (2004/2006). Le cours d'action. Méthode élémentaire.
- Theureau J. (2010). L'entretien de remise en situation par les traces matérielles, leur introduction et leurs sources d'inspiration. 2(4), 287 à 322.
- Toullec-Théry, M., & Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *I*(182), 41-54.
- Vermersch, 2004 cité par Rix, G., Lièvre, P. (2005). Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. (Communication présentée au 6ème Congrès Européen de Science des systèmes, Éd.)
- VERMERSCH. P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2008). Mettre une classe au travail en réseau ambition réussite : des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS. (P. UMR ADEF, Éd.) *Revue travail et formation en éducation*.

L'inestimable potentiel de l'image en classe de FLE

The invaluable potential of images in a class of FFL

Georgia CONSTANTINO
Université de Chypre / Chypre
constantinou.georgia@ucy.ac.cy

Reçu: 04/03/2023, **Accepté:** 09/05/2023, **Publié:** 01/06/ 2023

Résumé :

La technologie nous a progressivement permis de concevoir des outils nous assurant une communication toujours plus directe et efficace. Parmi toutes les formes de communication existantes, la communication visuelle est assurément l'une des plus anciennes. Dès le début de leur histoire, les hommes ont en effet cherché à communiquer au travers de symboles, de dessins et de représentations. Aujourd'hui, plus que jamais, l'image occupe une place de choix dans nos vies et constitue même une science à part entière pour bien des professionnels. En bien connaître et maîtriser les règles, c'est savoir mieux communiquer et davantage sensibiliser le récepteur aux informations et significations émises, c'est atteindre plus sûrement ses objectifs. Dans le domaine de l'éducation, l'image est et demeure, avec le texte, le premier outil et support pédagogique des manuels scolaires. Son rôle dans l'apprentissage n'est donc pas négligeable tout comme sa contribution à un enseignement plus efficient et performant grâce à la richesse et au renouvellement de ses formes. Ainsi, cet article cherche-t-il à examiner tout particulièrement la place et l'utilité de l'image en classe de FLE et à en démontrer la pertinence et la valeur.

Mots-clés: approche actionnelle-approche communicative-image-classe de FLE,- support pédagogique

Abstract :

Technology has progressively allowed us to develop tools for ever more direct and effective communication. Of all the existing forms of communication, visual communication is certainly one of the oldest. From the beginning of history, people have sought to communicate through symbols, drawings and representations. Today, more than ever, images occupy a special place in our lives and are even a science in their own right for many professionals. Knowing and mastering the rules of image means knowing how to communicate better and making the receiver more aware of the information and meanings conveyed, which means achieving one's objectives more surely. In the field of education, the image is and remains, along with the text, the primary teaching tool and support in school textbooks. Its role in learning is

therefore not negligible, nor is its contribution to more efficient and effective teaching thanks to the wealth and renewal of its forms. Thus, this article seeks to examine in particular the place and usefulness of the image in the FLE classroom and to demonstrate its relevance and value.

Keywords: action-oriented approach, communicative approach, picture, French as a foreign language, educational support

Περίληψη¹

Η τεχνολογία μας έχει επιτρέψει σταδιακά να σχεδιάζουμε εργαλεία που μας επιτρέπουν να επικοινωνούμε όλο και πιο άμεσα και αποτελεσματικά. Από όλες τις υπάρχουσες μορφές επικοινωνίας, η οπτική επικοινωνία είναι αναμφίβολα μία από τις παλαιότερες. Από την αρχή της ιστορίας τους, τα ανθρώπινα όντα προσπάθησαν να επικοινωνήσουν μέσω συμβόλων, σχεδίων και αναπαραστάσεων. Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, οι εικόνες παίζουν καθοριστικό ρόλο στη ζωή μας, και μάλιστα για πολλούς επαγγελματίες αποτελούν αυτοτελή επιστήμη. Η γνώση και η κατάρκτηση των κανόνων της εικόνας σημαίνει να γνωρίζετε πώς να επικοινωνείτε πιο αποτελεσματικά, πώς να κάνετε τον αποδέκτη να συνειδητοποιήσει καλύτερα τις πληροφορίες και το νόημα που μεταφέρεται και πώς να επιτύχετε τους στόχους σας πιο αποτελεσματικά. Στον τομέα της εκπαίδευσης, οι εικόνες είναι και παραμένουν, μαζί με το κείμενο, το κύριο διδακτικό εργαλείο και μέσο στα σχολικά εγχειρίδια. Συνεπώς, ο ρόλος της στη μάθηση δεν είναι αμελητέος, ούτε η συμβολή της στην αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη διδασκαλία χάρη στον πλούτο και την ανανέωση των μορφών της. Το παρόν άρθρο επιδιώκει, λοιπόν, να εξετάσει τη θέση και τη χρησιμότητα των εικόνων στην τάξη των Γαλλικών και να καταδείξει τη σημασία και την αξία τους.

Λέξεις κλειδιά:

προσέγγιση προσανατολισμένη στη δράση, επικοινωνιακή προσέγγιση, εικόνα, γαλλικά ως ξένη γλώσσα, εκπαιδευτική υποστήριξη.

Pour citer cet article :

CONSTANTINOU Georgia, (2023), L'ineestimable potentiel de l'image en classe de FLE, Numéro Varia, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1), 49-63. Disponible sur le lien :

<http://univ-dbk.mz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Pour citer le numéro :

BRAHMI, Souad, FELLAH, Anissa et SOLTANI, El-Mehdi, (2023), Numéro Varia Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1), 413p. Disponible sur le lien : <http://univ-dbk.mz/openjournalsys/index.php/CDLC>

¹ Résumé en grec

Introduction

L'image est un concept polysémique. De fait, plusieurs définitions peuvent en être données. Selon le dictionnaire « Petit Robert », l'image est une représentation d'un objet. Elle est « la reproduction mentale d'une perception ou impression antérieure, en l'absence de l'objet qui lui a donné naissance » (2023 : 38). Pour le « Petit Larousse », l'image est « une représentation d'un être ou d'une chose par les arts graphiques ou plastiques, la photographie... » et dans « Le Petit Larousse illustré », l'image est encore « la reproduction d'un objet matériel donné par un système d'optique, réfléchi par un miroir. » (Merlet, 2004,212).

Dans cet article, nous allons donc étudier et analyser la place et l'utilisation de l'image en classe de français langue étrangère et nous interroger sur sa valeur ajoutée en tant qu'outil et support. Nous avons à cette fin réalisé une double enquête auprès de nombreux enseignants de FLE. Au titre de l'analyse quantitative, nous avons tout d'abord soumis 110 d'entre eux à un questionnaire afin de mieux connaître leurs pratiques d'enseignement. Puis, nous avons réalisé une analyse qualitative sous forme d'entretiens auprès de 12 autres enseignants en vue de recueillir leurs réactions aux réponses précédemment faites par leurs collègues ainsi que leurs avis.

1. Caractéristiques de l'image

Dans le cadre de la didactique des langues et aux fins de bien comprendre notre sujet, il importe tout d'abord de noter que l'image a quatre fonctions principales : une fonction de médiateur, une fonction psychologique de motivation, une fonction inductrice et une fonction d'illustration (Demougin, 2012,104). Puis, de considérer avec ce même auteur (2012,104) qu'elle possède cinq caractéristiques majeures, à considérer sous un angle communicationnel et socio-culturel :

- Elle raconte une histoire par sa dimension narrative et ludique.
- Elle présente différentes normes d'usage, ce qui en fait un document rare et précieux.
- Elle permet la perception d'un langage verbal et non verbal.
- Elle introduit des thématiques et contribue à l'acquisition de champs lexicaux divers, ce qui en fait un document modélisateur très efficace.
- Elle développe l'esprit d'analyse et de synthèse.

2. Apports pédagogiques et didactiques de l'image

L'image considérée comme support et outil d'enseignement peut être tout autant utilisée pour des productions orales qu'écrites. Par son caractère original, attractif et parfois ludique, elle facilite la mémorisation des élèves,

favorise leur apprentissage et leur pratique de la langue par un accroissement de leur intérêt et de leur motivation Lebreton-Reinhard (2020), incite à la participation et à l'interaction. Comme l'indique Muller (2012,191), l'image étant un moteur du processus de communication, elle est source d'interaction entre les apprenants dans une situation de communication réelle.

L'image considéré comme objet d'analyse – une position adoptée dès 1985 avec l'intégration dans les programmes scolaires de l'analyse de l'image et l'importance accordée aux éléments « écrit, oral, image » (Renard et Salles, 2000,107-124) – permet aux apprenants un décryptage des concepts, le développement de leur esprit critique et une amélioration de leur capacité d'expression. Ce, à la condition d'être encadrés et guidés, comme le souligne Demougin (2012) :

«L'étude de l'image ne va pas sans une appréhension méthodique préalable. Les élèves peuvent sentir certaines choses, les exprimer plus ou moins adroitement, mais ils ne peuvent, sans une aide compétente, se livrer correctement à ce travail. D'où la nécessité de former un personnel compétent dans le domaine... Seuls les professeurs en effet pourront inculquer aux élèves les bases méthodologiques nécessaires à ce genre d'étude, leur fournir les référents indispensables pour savoir décrypter toute image (peinture, bande dessinée, publicité, affiche, film...) faisant partie de leur lot quotidien. »

L'image, riche de sens et d'enseignement, est un socle d'étude inestimable pour l'enseignant qui peut en faire étudier et analyser le sujet, l'approche, les éléments, la connotation – un excellent moyen d'aborder des thèmes d'actualité et des points de vue, d'appréhender les stéréotypes, de comparer les cultures. Serres (2009,3), lui, qualifie l'image de support positif, en ce sens qu'elle peut « apparaître comme une invitation à l'apprentissage, grâce à laquelle les débutants, rassurés, comprennent qu'ils partent de leurs connaissances culturelles initiales et qu'ils s'apprêtent à aller plus loin. »

L'image est en effet un fabuleux moyen de découvrir, d'appréhender l'autre dans sa culture, son histoire, son art de vivre et de penser. Ce qui fait légitimement dire à Pauzet (2003, 55) :« *Découvrir une culture étrangère, c'est aborder un monde sensoriel qui nous parle, avant même les mots, de cette culture autre ; c'est être immergé dans un autre univers de formes, de couleurs qui parleront en premier lieu à notre corps* ».

3. Analyse et interprétation de notre étude

3.1. Description de la méthodologie

Après avoir posé le cadre théorique de notre article, il convient

d'étudier l'utilisation de l'image comme support et outil pédagogique par les enseignants de français langue étrangère. Pour ce faire, nous avons mené une double enquête.

Nous avons d'abord fait appel à la méthode quantitative, avec pour principal outil d'investigation un questionnaire. Celui-ci s'adressait aux enseignants de FLE exerçant à Chypre, en Grèce, en Espagne, en Albanie, au Maroc, en Algérie, en Pologne, en Roumanie et en France avec deux objectifs : mieux les connaître et obtenir leurs retours sur l'usage de l'image comme outil et support pédagogique en classe de FLE. Puis, nous avons recouru à la méthode qualitative via des entretiens avec d'autres enseignants de FLE pour discuter des résultats du questionnaire, susciter de nouvelles réactions et réflexions.

Dans la mesure où il était nécessaire d'obtenir un large faisceau de réponses, nous avons programmé ce questionnaire pour une durée de 7 jours. Établi sur Google Forme afin de collecter des informations de façon optimale, il se composait de 8 questions et s'adressait à tous les enseignant(e)s de FLE des pays mentionnés ci-dessus. Distribué autour de nous, il a également été publié sur différents groupes FLE de Facebook. Nous avons ainsi collecté 110 réponses en une semaine.

Le questionnaire était constitué de questions fermées à choix multiple et de questions ouvertes qui donnaient aux enseignants la possibilité de donner leur avis ou de témoigner de leur expérience. Il se divisait par ailleurs en deux parties. La première incitait les enseignants à se définir (langue maternelle, lieu d'enseignement, classe d'âge des apprenants, préférences en termes de documents authentiques...) La seconde se focalisait sur la fréquence et le mode d'utilisation de l'image pris comme outil et support pédagogique en classe de FLE.

Afin de faciliter la compréhension et l'analyse du questionnaire, les résultats statistiques sont présentés en annexe. Nous mettons de plus en italique, dans les points développés ci-dessous, les mots clés des participants à notre étude.

3.2 Profil des enseignants de français langue étrangère

Nous avons tout d'abord demandé aux participants quelle était leur langue maternelle pour mieux connaître notre audience. (Annexe 1)

Les pourcentages obtenus ont fait apparaître le classement des langues suivant: *grec* (53 %) – *français* (33 %) – *arabe* (12 %) – *espagnol* (4 %) – *anglais* (2 %) – *catalan* (2 %) – *tchèque* (1%) – *albanais* (1%) – *néerlandais* (1%) – *ukrainien* (1%) – *indonésien* (1%) .

Puis nous les avons interrogés sur leur lieu d'enseignement (Annexe 2) : 50

% des enseignants préfèrent donner des *cours particuliers* – 30 % d'entre eux enseignent en *école publique* contre 21,8 % en *école privée* et 13,6 % en *université*. Il est à noter que 22,7 % exercent dans un autre cadre que ceux proposés.

Concernant la classe d'âge des apprenants de nos enseignants de FLE (Annexe 3), 34,9 % sont des *enfants* de 5 à 11 ans – 73,4 % des *adolescents* de 12 à 17 ans – 55 % des *adultes*.

3.3 Place centrale de l'image en classe de FLE

L'enquête montre que l'image reste le support préféré des enseignants puisque 92,7 % d'entre eux utilisent les *images* comme support pédagogique en cours. Les chiffres obtenus témoignent par ailleurs de leur choix et préférence. (Cf. Annexe 4)

Ainsi, 87,3 % préfèrent les *vidéos*, 41,8 % utilisent les *bandes dessinées* autres que dans les manuels scolaires, 25,5 % recourent aux *caricatures* et 1,8 % n'utilisent *rien* des options mentionnées.

En termes de fréquence d'utilisation, il est à noter que 48,2% des enseignants utilisent *toujours* l'image comme support pédagogique, 50 % *quelquefois* et 1,8% *jamais*. Un dernier pourcentage particulièrement surprenant au vu de la large acceptation par la communauté enseignante de l'image comme support accessible et essentiel. (Cf. Annexe 5)

3.4 L'image : une source de motivation

Selon Vianin (2016), la « motivation » est un facteur important dans l'apprentissage linguistique. Il s'agit pour les apprenants d'adopter une attitude positive face à l'enseignement donné, de faire les efforts appropriés pour atteindre l'objectif fixé, leur objectif. Or, nous observons que ceux-ci en manquent souvent, n'en voient pas le réel intérêt et ne comprennent pas qu'elle peut déterminer leur future reconnaissance professionnelle.

Pour ce même auteur (Vianin, 2016), un apprenant sera davantage motivé à atteindre son objectif d'apprentissage linguistique au sein d'un groupe encadré par des enseignants inspirants, dans un environnement agréable et soigneusement conçu pour poursuivre des objectifs spécifiques et mener des activités variées.

Et comme le souligne le grand psychologue russe Vygotsky, l'apprentissage social et l'importance de la coopération en groupe dans l'apprentissage sont nécessaires pour qu'une langue étrangère fonctionne comme un outil entre les individus et leur environnement. C'est un cercle vertueux. Les facteurs de motivation conduisent ainsi l'apprenant à s'exprimer plus aisément, à communiquer plus librement, à partager, à échanger, à

coopérer, à se discipliner...

Or, l'image plaît, attire, séduit, libère les mots et les idées, soulève l'imagination, déclenche des émotions, des sensations, des impressions...

La plupart des enseignants interrogés constatent que, lorsqu'ils appuient leur enseignement sur l'image, les apprenants manifestent leur appréciation, se montrent *enthousiastes et motivés*, définissent leur cours comme un moment *agréable, intéressant*, le qualifie de *meilleure expérience*.

Ils attestent du fait que les apprenants font montre d'un plus grand intérêt en classe et de curiosité, ils étudient davantage, prennent plus facilement la parole. L'image retient leur attention, facilite leur mémorisation, développe leur esprit critique. Ils évoquent aussi plus d'*interaction*, d'*engagement*, de *créativité* et d'*épanouissement*.

- *L'image attire davantage l'attention des apprenants et stimule mieux leur intérêt.*
- *L'image est très attractive. Elle rend le cours plus intéressant et motivant.*
- *Avec l'image, les sujets sont plus facilement introduits et expliqués.*
- *Un cours est moins terne et plus amusant avec des images.*
- *Lorsque j'utilise l'image, les apprenants sont en demande d'approfondissement du cours.*
- *Avec l'image, ils démontrent un intérêt particulier et me posent des questions.*
- *Les jeunes aiment beaucoup les images. Ils en cherchent eux-mêmes pour illustrer le thème abordé.*
- *L'utilisation d'images positives ou rigolotes détendent l'atmosphère et posent un cadre d'enseignement positif.*
- *Si l'image est bien choisie, alors, les langues se délient. Sourires et rires apparaissent.*
- *Grâce à l'image, les élèves deviennent des utilisateurs critiques et avertis.*

3.5 L'image : un déclencheur de production orale

Au travers de notre étude, nous avons cherché à savoir pour quelle compétence langagière les enseignants de FLE utilisaient l'image dans leurs cours ?

Plus des trois quarts soit 86,1 % d'entre eux utilisent l'image pour travailler la *production orale*. (Cf. Annexe 5)

Elle est pour eux un outil de motivation et de facilitation subtile de

l'enseignement comme de l'apprentissage. L'image est donc source en classe d'activités orales variées : remue-méninge, dialogues, exposés, analyses, expression libre sur un sujet, discussions... Par sa richesse informative, son caractère parfois ludique (GIF, mèmes, dessins de bande dessinée...), sa charge émotionnelle, son potentiel d'évocation, d'évasion, les apprenants, tous profils et parcours confondus, parviennent à libérer plus spontanément leurs paroles, leurs pensées, leurs idées, leurs sentiments ; à inconsciemment améliorer leur compétence linguistique orale.

- *L'image facilite la prise de parole et aide les apprenants pauvres en vocabulaire.*
- *L'image sous-tend des informations que les élèves peuvent utiliser pour dialoguer.*
- *L'image est libératrice. Elle est un document déclencheur de la communication, de la discussion et de l'interaction orale.*
- *L'image laisse toute place à l'imagination. Elle interroge, conduit à l'expression, entraîne à la discussion voire au débat avec des photos d'actualité, par exemple.*
- *L'image détend, décomplexe, émancipe.*
- *L'image est stimulatrice. Elle est moteur d'expression orale.*
- *L'image est particulièrement appréciable pour améliorer l'apprentissage linguistique de nos apprenants. Elle est tout à la fois un pivot et un soutien.*

Certains enseignants plébiscitent l'image car elle a toute sa place dans l'approche actionnelle. En effet, elle est un support authentique visuel qui replace les apprenants en situation réelle au sens où le langage oral précède le langage écrit, les pousse à exprimer leur potentiel et à repousser leurs limites par expérimentation et confrontation. Elle est également un intéressant support de mémorisation visuelle et un excellent stimulus de communication et d'expression. Ainsi, l'image appelle les mots, fournit un matériau suffisant pour créer et construire le discours, pour entrer en action.

3.6 L'image : un outil lexical figuratif

Après enquête, il ressort que 94,5 % des enseignants utilisent l'image pour enseigner le vocabulaire. Il s'agit pour eux tantôt d'introduire par son biais de nouveaux mots, tantôt d'éviter, par souci d'immersion totale dans la langue, le réflexe d'une recherche de traduction, tantôt de mieux transmettre le message ou de contextualiser l'apprentissage.

- *Apprendre le vocabulaire par l'image, c'est éviter à tout prix le recours à la langue maternelle.*
- *Le vocabulaire par l'image permet une rencontre moins ennuyeuse et plus aisée avec le lexique. L'image favorise l'observation, la mémorisation et la réappropriation pour une description, une narration...*
- *L'image aide à comprendre parfois le contexte voire tout simplement le sens.*
- *J'utilise les plans et cartes de ma ville pour que mes élèves apprennent en situation concrète et réelle. Ils peuvent ensuite réutiliser le vocabulaire dans des exercices d'orientation, d'exploration voire de conception d'itinéraires, de visites...*

Les enseignants de FLE s'appuient ainsi beaucoup sur l'image pour présenter et donner à comprendre un vocabulaire varié (les aliments, les ingrédients d'une recette, les repas, la gastronomie, les achats, la description physique ou d'un paysage, les professions, la famille, les vêtements, les saisons, la faune et la flore, l'heure, les actions du quotidien, les directions, les transports, les vacances, les activités sportives, artistiques, culturelles...). L'image leur offre un moyen souple et décomplexant d'améliorer et de développer la maîtrise lexicale de leurs apprenants – un socle indispensable aux autres compétences langagières et un atout pour les activités d'expression comme la description, la narration, le dialogue, la discussion...

C'est bien pour cette raison que, dans leur approche communicative, les enseignants de FLE choisissent l'image sans hésiter et ce, plus particulièrement en début de cours pour initier le processus.

- *L'image aide vraiment l'apprenant à identifier et à fixer les idées et les mots. Elle a ce pouvoir de stimuler le subconscient, d'inspirer, de décomplexer, de désacraliser la prise de parole. Elle conduit en effet naturellement et agréablement à l'expression et à la communication.*

3.7 L'image : un vecteur culturel

Enseigner une langue étrangère ce n'est pas seulement en faire étudier les structures linguistiques, c'est aussi en aborder et en exploiter les éléments culturels. En effet, la langue n'est pas qu'un moyen ou un outil de communication. Elle est également le véhicule et l'expression d'idées, de valeurs et de perceptions. La culture est indissociable de la langue. Cela signifie qu'apprendre une langue étrangère implique de comprendre et de

s'approprier jusqu'à un certain point la culture de l'autre. Les enseignants de FLE sont ainsi bien conscients de l'importance des éléments culturels dans le processus d'apprentissage du français et incluent donc dans leur enseignement de nombreuses informations sur l'art et le mode de vie, les coutumes et traditions, les croyances, les valeurs, les institutions, l'Histoire, l'économie, la géographie, les arts dans leur ensemble, les patrimoines... Et c'est souvent sur l'image qu'ils s'appuient pour le faire. Lors de notre enquête, il apparaît que 83,5 % des enseignants interrogés considèrent l'image comme un outil idéal et un stimulus parfait pour introduire l'aspect culturel de leur enseignement.

- *À partir d'une image, les apprenants peuvent mieux saisir et apprécier la culture française. L'image fonctionne comme un stimulus.*
- *L'image me permet de montrer la culture et d'avoir un sujet de conversation.*
- *L'image est parfaite pour approcher un sujet ou aborder un point culturel.*
- *Je ne conçois pas d'étudier la culture sans recourir à l'image.*

Et pour ce faire, ils font usage tout autant de planches de bandes dessinées (Astérie par exemple) que de cartes postales, de gravures, de photos de paysage, de monuments, de célébrités, de vidéos... qui sont autant de prétextes à un travail autour de l'interculturalité.

- *En utilisant des photos, je ne fais pas que demander à mes élèves d'observer et de décrire ce qu'ils voient, je leur demande de faire des comparaisons avec leur propre environnement et quotidien.*
- *J'aime à utiliser des photos pour lancer une discussion interculturelle. C'est une façon indirecte et plus souple d'inciter mes élèves à se décentrer un peu, à s'intéresser à la culture française, à les ouvrir à la différence et à apprendre de celle-ci.*
- *L'image a ce pouvoir de rapprocher tout autant que de diviser. Elle est porteuse d'une dynamique qui favorise la discussion, l'affirmation, la réflexion.*

Les enseignants interrogés nous ont par ailleurs déclaré que, grâce à l'image, leurs élèves faisaient mieux le lien entre signifiant et signifié.

- *Mes apprenants apprécient les images authentiques car ils perçoivent mieux comment un Français, un Francophone vit, agit, interagit.*

- *L'image est porteuse d'émotions et d'un rapport signifiant-signifié universel.*

3.8 L'image : une force d'illustration du contenu linguistique

Les enseignants de FLE interrogés nous ont également souligné l'importance de l'image dans leur enseignement de la grammaire et de la syntaxe. Grâce à un dessin, une photo, il leur est ainsi possible d'expliquer par l'exemple le sens et l'emploi des prépositions et des adverbes, le choix des verbes. En les inscrivant dans une temporalité, ils peuvent introduire les temps des verbes, leurs modes, les voix... En travaillant sur des séquences visuelles, il est aussi plus facile d'étudier les connecteurs logiques. Et si, pour les apprenants, l'image est un facteur idéal d'ancrage, elle est un matériau indispensable pour le réemploi des éléments enseignés dans le sens où elle est un support rassurant, un guide et un bon tremplin pour s'exercer à la grammaire.

- *Je me sers des images ou des photos pour demander à mes élèves de décrire ce qu'ils voient, en utilisant ce qui a été vu en cours : les prépositions, les adverbes, les verbes....*
- *Un excellent exercice pour employer l'impératif, c'est de leur fournir une photo d'un plat et de leur demander d'en donner la recette.*
- *Pour travailler les temps du passé, je demande aux apprenants, photos à l'appui, de me décrire leurs vacances en France. Place à l'imagination et à la réappropriation de la grammaire ! On peut également utiliser des photos ou des gravures d'autrefois.*
- *Comme il est important que les apprenants comprennent bien la différence des temps du passé (imparfait et passé composé), je prends une image et je pose des questions. Par exemple, à partir d'une image d'un adolescent tombé de vélo, je les interroge sur les causes de l'accident, je les pousse à formuler des hypothèses. Je leur demande d'expliquer ce qu'il aurait dû faire pour l'éviter grâce au conditionnel aussi...*
- *En classe, j'aime à ce que mes élèves soient à l'aise avec différents temps. Alors, je leur présente une scène, par exemple, des personnes dans un bar en soirée et je leur demande d'imaginer leur conversation. Ils font connaissance, se présentent, posent des questions sur ce qu'ils font dans la vie (temps présent), expliquent la manière dont ils ont passé leur journée (temps passé), partagent leurs souhaits (temps conditionnel) et exposent leur programme du lendemain ou leurs projets (futur).*
- *Pour travailler les articulations logiques, j'utilise différentes photos*

voire une planche de bande dessinée. La contextualisation par l'image est un excellent auxiliaire.

- *Je me sers de jeux de cartes qui me servent de base pour des activités grammaticales diverses autour de la conjugaison, des formes verbales, de l'emploi des articles, du genre et nombre, des prépositions, de la construction des phrases... C'est beaucoup plus attractif et suggestif.*

3.9 L'image comme support d'examen

Pour certains enseignants, il ressort que l'image est un support idéal dans le cadre d'examens.

- *Lorsque je prépare des apprenants de FLE à un examen oral, je leur demande toujours de choisir une image, une photo qui servira de base à leur exposé.*
- *L'image est le document déclencheur par excellence. Elle fournit une orientation ou du moins de la matière à une production écrite lors d'un examen.*
- *L'image permet de détendre et de rassurer des candidats lors d'un examen.*

Conclusion

Comme nous avons pu le voir au travers de cet article, l'image est au cœur de l'enseignement de FLE. Elle est multi-fonctionnelle et ses apports pédagogiques comme didactiques sont innombrables. Nous avons eu d'ailleurs l'occasion de le vérifier lors de notre enquête, avec nos participants au questionnaire et aux entretiens.

Il est en effet nettement apparu dans notre étude que l'image était considérée en classe de FLE comme un support et un outil des plus accessibles, simples, pratiques, indispensables et efficaces.

Les enseignants de FLE aiment l'image car elle rend plus aisé leur enseignement du français, qu'il s'agisse de la grammaire, du vocabulaire ou de la culture, et ce, quel que soit le niveau (de A1 à B2) ou l'âge de leurs apprenants.

Les enseignants de FLE accordent une importance toute particulière à l'image car elle adoucit, favorise et renforce le processus d'apprentissage. Son fort pouvoir d'attraction, de suggestion, de motivation et d'engagement en fait un précieux auxiliaire et médiateur.

Utiliser l'image pour enseigner et faire apprendre le français langue étrangère, dans une approche communicative ou actionnelle, ne peut qu'être pertinent et bénéfique. Il n'est besoin que d'en vouloir explorer et d'en savoir exploiter le

potentiel pour transformer et tirer vers le haut nos classes de FLE.

Bibliographie

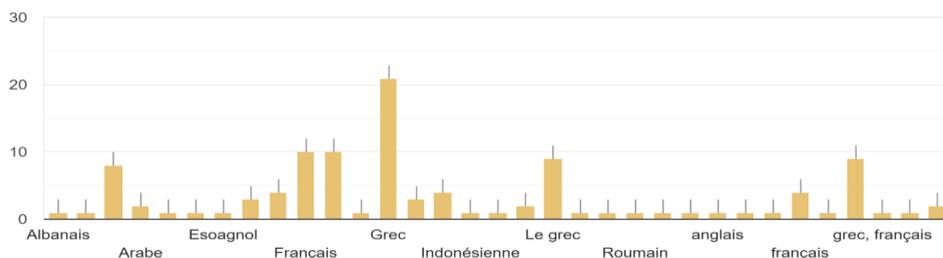
- DEMOUGIN, F. (2012), *Image et Classe de langue : Quels Chemin Didactique ?* Paris, Presse Universitaire.
- LEBRETON-REINHARD, M, (2020). Insérer l'im@ge. *Enjeux pédagogiques*, 34, pp. (30-31).
- MERLET, P. (2004), *Le Petit Larousse illustré*. France : Larousse.
- MULLER, C. (2012), La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue. *Image et enseignement /apprentissage des langues : le cas du secteur*. LANSAD, 31, pp. (10-27).
- PAUZET, A. (2003), En route pour les « i. l.e. s. » ! De l'utilisation des images picturales en classe de français langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*, 132, pp. (491-510).
- RENARD, D. et SALLES, D, (2000). L'image du collège au lycée. *L'école des lettres des collèges*, 12, pp. (107-124).
- SERRES, L. (2009), Commentaire d'image, en faveur de la langue cible et des cultures en partage. *Synergies Canada*, 1, pp. (1-25).
- SKINNER, B. F. (1995), *La révolution scientifique de l'enseignement*. Belgique, Mardaga.
- VIANNIN, P. (2016). *Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté ? Guides pratiques. Former et se former*. De Boeck supérieur

Annexes :

Annexe 01

Quelle est votre langue maternelle?

110 réponses

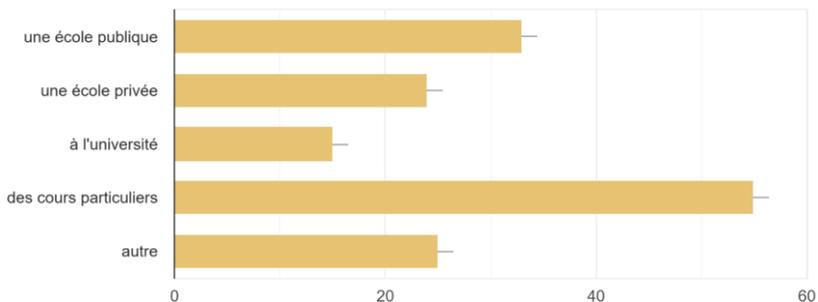


Source: Questionnaire

Annexe 2

Vous enseignez le FLE dans:

110 réponses

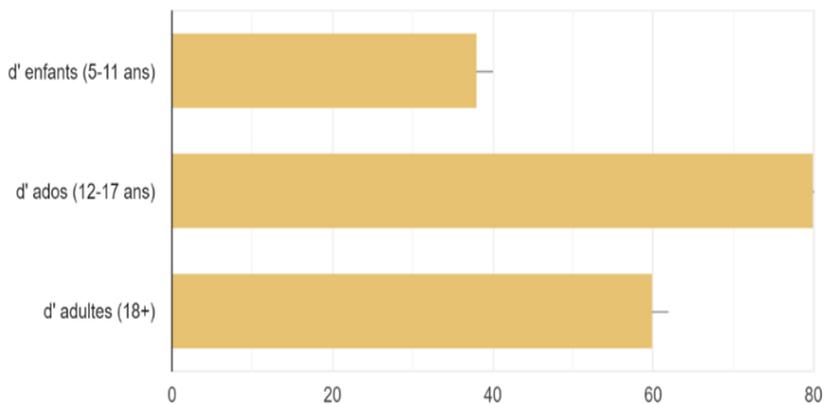


Source: Questionnaire

Annexe 3

Le public est composé:

109 réponses

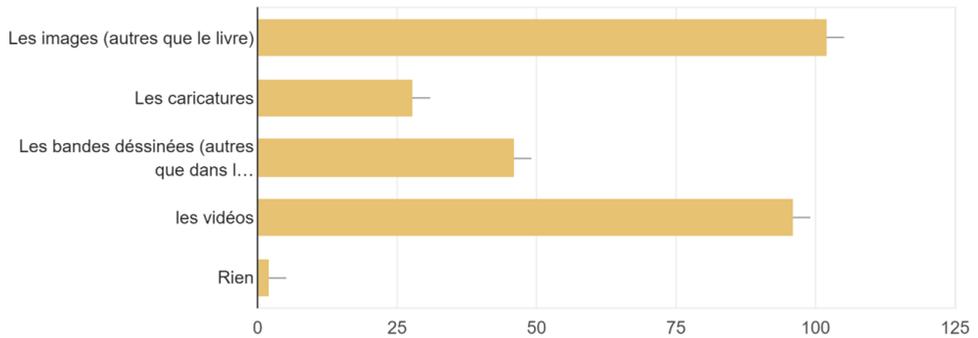


Source: Questionnaire

Annexe 04

Quand vous enseignez, vous utilisez:

110 réponses

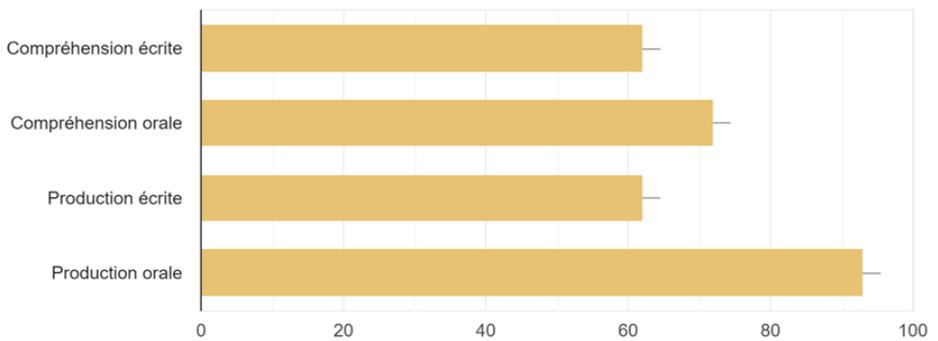


Source: Questionnaire

Annexe 05

Pour quelles compétences générales?

108 réponses



Source: Questionnaire

**Représentations sociales du smartphone chez les enseignants du lycée
au Niger**
**Social representations of the smartphone among high school teachers in
Niger**

Idrissa SANDA
Université Abdou Moumouni / Niger
sandadissa1112@gmail.com

Reçu: 15/04/2023, **Accepté:** 18/05/2023, **Publié:** 01/06/ 2023

Résumé

Le but de la présente étude est de comprendre les représentations sociales que les enseignants de lycée au Niger ont du numérique. Son objectif est d'identifier et d'analyser les contenus des représentations sociales des enseignants de lycée à Niamey à l'égard du smartphone à l'école. Au Niger, le numérique est perçu comme un facteur pouvant améliorer la qualité de l'éducation. Cependant, le numérique tarde à faire son entrée effective dans les salles. Pour atteindre cet objectif, des entrevues individuelles sont menées auprès de 26 enseignants de deux lycées de Niamey. Les résultats montrent que les enseignants expriment des attitudes positives à l'égard du smartphone à l'école. Ils perçoivent le smartphone comme un outil de modernisation de leur enseignement. Les résultats révèlent également que quelques enseignants s'inquiètent des risques liés à l'introduction de cet outil à l'école.

Mots clés: représentations sociales ; numérique ; smartphone ; enseignants de lycée; Niger.

Abstract

The purpose of this paper is to understand the social representations that high school teachers in Niger have of digital technology. Its objective is to identify and analyze the contents of the social representations of high school teachers in Niamey with regard to the smartphone at school. In Niger, digital technology is perceived as a factor that can improve the quality of education. However, digital technology is slow to make its effective entry into classrooms. To achieve this objective, individual interviews are conducted with 26 teachers in two high schools in Niamey. The results show that teachers express positive attitudes towards the smartphone at school. They perceive- the- smartphone as a tool for modernizing their teaching. The results also reveal that some teachers are concerned about the risks associated with the introduction of this tool at school.

Keywords: social representations; digital; smartphone; high school teachers; Niger.

ملخص

الغرض من هذه الدراسة هو فهم التمثيلات الاجتماعية عند مدرسي المدارس الثانوية في النيجر تجاه التكنولوجيا الرقمية. والهدف منها هو تحديد وتحليل محتويات التمثيلات الاجتماعية لمعلمي المدارس الثانوية في نيامي فيما يتعلق باستعمال الهاتف الذكي في المدرسة. ففي النيجر ينظر إلى التكنولوجيا الرقمية على أنها عامل مهم لتحسين جودة التعليم. وعلى الرغم من ذلك فإنه لم يتم دخول التكنولوجيا الرقمية في المدارس. ولتحقيق هذا الهدف، أجريت مقابلات فردية مع 26 معلما في مدرستين ثانويتين في نيامي. وأظهرت النتائج أن للمعلمين مواقف إيجابية تجاه الهاتف الذكي في المدرسة إذ يعتبرونه أداة لتحديث تعليمهم. كما أظهرت النتائج أيضا أن بعض المعلمين يخشون المخاطرة المتعلقة بإدخال هذه الأداة في المدرسة.

الكلمات المفتاحية : التمثيلات الاجتماعية؛ رقمي؛ الهاتف الذكي؛ معلمو المدارس الثانوية؛ النيجر.

Pour citer cet article :

SANDA, Idrissa (2023), Représentations sociales du smartphone chez les enseignants du lycée au Niger Numéro Varia, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),64-85. Disponible sur le lien : <http://univ-dbk.m.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Pour citer le numéro :

BRAHMI, Souad, FELLAH, Anissa et SOLTANI, El-Mehdi, (2023), Numéro Varia Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),413p. Disponible sur le lien : <http://univ-dbk.m.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>



Introduction

L'utilisation du numérique dans l'éducation a toujours suscité des interrogations. Le numérique est tenu pour « responsable » de certains progrès ou manquements constatés suite aux outils technologiques mobilisés dans l'acte éducatif. Ces « accusations » ne sont pas anodines car cela signifie naturellement que ces outils véhiculent une dimension émancipatrice ou assujettissante alors que ce sont les usages de ces outils qui leur attribuent telle ou telle valeur. Certaines croyances octroient aux technologies une certaine superpuissance et d'autres voient en elles une négation ou en ressentent une crainte permanente. Des organismes et institutions internationaux attestent continuellement que l'utilisation des ressources numériques en classes serait gage d'un enseignement plus efficace (Fluckiger et Zabban, 2023). Dans la même veine, Rinaudo (2012) pense que le numérique peut favoriser l'acte éducatif. Il juge néanmoins que l'usage de ces technologies dans l'enseignement maintient l'éducateur et l'apprenant dans une sorte de travail de liaison et déliaison. C'est-à-dire que l'enseignant tout en voulant donner à l'apprenant son autonomie, veut, dans le même temps, vouloir le garder sous son contrôle. Et, l'apprenant tout en cherchant son indépendance, veut, dans le même temps, vouloir rester sous la conduite éclairée de l'enseignant.

Au Niger, le numérique est perçu comme un facteur pouvant améliorer la qualité de l'éducation. En effet, selon la Déclaration de politique général du gouvernement (DPGG, 2021), le numérique permet d'améliorer la qualité de l'éducation. Autrement dit, son introduction dans l'éducation peut améliorer la qualité de la formation professionnelle des enseignants. Cependant, le numérique tarde à faire son entrée effective dans les salles de classe à cause de la non-qualification des enseignants dans l'utilisation des technologies éducatives.

Le smartphone fait partie de la quotidienneté des nigériens à cette ère du numérique. Ils en font multiple usages. Les enseignants l'utilisent aussi au quotidien pour des besoins personnels ou professionnels. Les scientifiques accordent au smartphone un regain d'intérêt pour son polymorphisme. Le smartphone et l'Internet tendent à prendre une place de choix dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. Cela va certainement modifier les pratiques pédagogiques des enseignants. Il y'a lieu de se demander : quelles sont les attitudes des enseignants à l'égard du smartphone à l'école ? Pour comprendre comment ces enseignants se situent par rapport au smartphone, nous explorons la piste des représentations

sociales que développent les enseignants de lycée à Niamey au Niger vis-à-vis de l'objet-smartphone.

1. Contexte d'étude et problématique

Le Niger compte 83 % d'enseignants non qualifiés (Coulibaly, 2020). Au secondaire, les enseignants sont majoritairement contractuels. En effet, les enseignants contractuels et appelés du service civique national représentent 69,48 % du personnel enseignant (Ministère des enseignements secondaires [MES], 2018). À cet égard, le taux de renouvellement des enseignants est très élevé (5,99 %) (MES, 2018). Leur professionnalisation constitue un enjeu majeur pour le Ministère de l'éducation nationale (MEN). En effet, le départ des enseignants du système engendre le recrutement de nouveaux enseignants débutants. La forte demande en enseignants découle des effectifs croissants des collégiens. Elle est également liée à la création de nouveaux établissements (surtout en zones rurales) (MES, 2018). On observe également une diminution substantielle des enseignants titulaires inhérente à la retraite obligatoire à 60 ans. La diversité de profils des enseignants n'est pas aussi sans conséquence sur la qualité des apprentissages. En effet, la performance d'un système éducatif dépend de la qualité de ses enseignants. Or, le niveau de compétence de l'enseignant nigérien reste à désirer faute de formation pédagogique initiale et continue (Plan de transition du secteur de l'éducation et de la formation [PTSEF], 2019). Le manque d'infrastructures et d'équipements dans les établissements contribue également à la mauvaise qualité de l'éducation. À titre illustratif, l'enseignement secondaire compte 32,67 % de classes en paillote, 14 laboratoires et 228 bibliothèques (MES, 2018).

L'évaluation des enseignants du secondaire en situation de classe établit que 35,06 % des enseignants du secondaire sont efficaces et quelque 15,96 % ont reçu une formation professionnelle initiale en enseignement. Globalement, cette évaluation des enseignants du secondaire met en exergue le taux dérisoire d'enseignants efficaces (MES, 2021). Le défi majeur à relever reste l'insuffisance d'enseignants en qualité et en quantité, le manque de formation initiale et continue. Or, la formation du personnel enseignant et d'encadrement conditionne un enseignement de qualité (Galy et Coulibaly, 2021 ; PDES, 2022). L'amélioration de la qualité d'un système éducatif passe par la gestion des ressources humaines éducatives (Achnid et Oukassi, 2021). Les systèmes éducatifs les plus performants demeurent ceux qui mettent à profit la formation des enseignants et leur professionnalisation (Tamghe, 2020). À cet égard, Bidon, Colas Degenne et Michel (2020)

établissent une relation étroite entre la réussite éducative et la pertinence de la formation initiale et continue.

1.1. Une formation initiale insuffisante

Au Niger, l'École normale supérieure (ENS) de l'Université Abdou Moumouni (UAM) assure en grande partie la formation des enseignants du lycée. Cependant, l'ENS est en perte de vitesse depuis plus d'une décennie. Ses capacités d'accueil n'évoluent guère alors que les effectifs des étudiants croissent de manière exponentielle. Elle souffre également d'un manque d'enseignants, de ressources financières, d'espaces de travail, de moyens informatiques et documentaires pour les étudiants (Bidon, Colas Degenne et Michel, 2020). Le manque de coordination formelle entre l'ENS, les ministères et les départements disciplinaires rend difficile le travail sur le terrain. En effet, Bidon, Colas Degenne et Michel ont montré que l'ENS est dans l'incapacité de former convenablement le personnel pédagogique et administratif. Selon toujours ces auteurs, l'ENS ne possède aucune démarche d'évaluation de la qualité de l'enseignement ou des programmes. Cette institution n'accorde pas aussi une place importante à la didactique des disciplines dans la formation dispensée. Les problématiques pédagogiques et didactiques telles que l'évaluation des apprentissages ou les réformes curriculaires (qui constituent pourtant l'une des priorités des politiques éducatives nationales) n'existent pas dans les programmes de formation. Les stages de fin de formation « *ne permettent pas un retour sur la pratique professionnelle dans une logique réflexive alternant théorie et pratique* » (Bidon et al, 2020, 3). Ce dysfonctionnement a pour conséquence un faible niveau de compétences professionnelles des enseignants (PTSEF, 2019). Sans des enseignants professionnels, la qualité de l'éducation reste une chimère.

1.2. Une formation continue inadaptée

La formation continue des enseignants du secondaire se limite en général au soutien pédagogique assuré par les conseillers et inspecteurs pédagogiques. Leurs interventions se font à travers des visites de classe et à quelques rares sessions de formation. Ces conseillers et inspecteurs pédagogiques ne jouent pas pleinement leur rôle de conseillers auprès des enseignants. En effet, les conseils didactique et pédagogique n'étaient pas les reproches et les remarques relatifs au modèle d'enseignement transmissif (Bidon et al, 2020). Aussi l'imposition d'une fiche standard unique à visée uniforme ne favorise pas des situations d'apprentissages réfléchies liées aux besoins hétérogènes des élèves. Dans les établissements, les enseignants se regroupent par disciplines enseignées en Unités pédagogiques (UP). Le

fonctionnement de ces UP se borne en général à l'élaboration des progressions trimestrielles, semestrielles ou annuelles. Ces formations sont pédagogiquement insuffisantes, car l'écrasante majorité de ces enseignants commencent le métier sans aucune formation pédagogique (Agaïssa et Kouawo, 2014). « *La formation continue en cascade est inadaptée à la réalité des pratiques d'enseignement eu égard aux besoins des élèves dans un contexte de déconcentration/décentralisation* » (Bidon et al, 2020, 3).

Que faire donc pour rehausser le niveau de la formation dans l'enseignement secondaire au Niger ? Comment inscrire les enseignants non formés ou mal formés dans un processus de formation continue sans déstabiliser l'ensemble du système ? En réponse à ces questions, le numérique peut apporter certainement une plus-value. En effet, le recours au numérique en éducation constitue de nouvelles avenues de formation des enseignants au Niger (Galy et Coulibaly, 2021). Ce recours au numérique doit être arrimé à la volonté politique. En effet, selon la Déclaration de politique général du gouvernement (DPGG, 2021), le numérique permet d'améliorer la qualité de l'éducation. Autrement dit, l'introduction du numérique en éducation peut améliorer la qualité de la formation professionnelle des enseignants. Le numérique permet de nouveaux modes de formation plus coopératifs et plus collaboratifs (Galy et Coulibaly, 2021 ; Coulibaly et Karsenti, 2014). Ainsi, pour ces auteurs, il est bon de préconiser l'intégration du numérique dans la formation, car elle favorise « *la mise en place de pratiques de formation mieux adaptées aux besoins éducatifs des apprenants* » (Karsenti et al, 2014, 213). Dans le même temps Coulibaly rapporte que des recherches perçoivent le numérique comme un facteur « *pouvant favoriser et faciliter les changements dans les structures du système d'éducation, les programmes d'études, le perfectionnement du personnel enseignant, et l'apprentissage des élèves* » (Coulibaly, 2020, 81). L'emprise de plus en plus grande du numérique sur la société semble rendre son intégration en salles de classe incontournable (Kumps, Dragone, Housni, De Lièvre et Temperman, 2019). Hors, intégrer le numérique dans la formation des enseignants et dans leurs pratiques pédagogiques, c'est les amener à changer leurs pratiques pédagogiques habituelles. Selon l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2018,1), « *intégrées efficacement dans les écoles et les salles de classe, les TIC ont le pouvoir de transformer la pédagogie et d'autonomiser les étudiants* ». Cette transformation des pratiques professionnelles des enseignants ne peut s'opérer qu'en tenant compte des relations que l'homme entretient avec les outils numériques. La littérature scientifique (Kouawo, 2020 ; Ndiaye, 2020 ; Paillard, 2021) souligne l'importance des

représentations sociales des usages du numérique dans l'enseignement en montrant comment les informations, les images, les opinions, les attitudes peuvent avoir une influence sur son utilisation. Pour une intégration du numérique dans les pratiques pédagogiques, la compréhension des représentations sociales des enseignants est plus que nécessaire. Celles-ci déterminent et précèdent le déroulement d'une interaction de l'homme avec de nouveaux outils (Paillard, 2021).

Mais l'utilisation du numérique par les enseignants ne se fait par une simple décision politique. Le Niger en a vécu une expérience amère en 2020 (Galy et Coulibaly, 2021). Les facteurs individuels sont à prendre en compte. Au Niger le smartphone n'est pas encore intégré dans le système d'enseignement mais nous tendons vers cette dynamique. Notre question de recherche est la suivante : quelles sont les représentations sociales que les enseignants du lycée à Niamey ont du smartphone ? Ce qui nous amène à rechercher les situations favorables à l'intégration cet outil dans les écoles nigériennes. C'est pour cette raison que nous nous fixons l'objectif spécifique suivant : identifier et analyser les contenus des représentations sociales des enseignants du lycée à Niamey à l'égard du smartphone.

2. Cadre théorique

L'étude des représentations sociales consiste à rechercher les éléments permettant aux enseignants d'interpréter le smartphone, ses fonctions, son utilisation dans le cadre scolaire. La connaissance de ces représentations sociales permet d'évaluer les perspectives d'une intégration de cet outil à l'école en tenant compte des comportements des acteurs, mais aussi de l'environnement scolaire. Dans le présent cadre théorique, nous allons définir le concept de représentations sociales. Ensuite, nous allons exposer la théorie du noyau central.

Moscovici définit la représentation sociale comme « *un corpus organisé de connaissances et une des activités psychiques grâce auxquelles les hommes rendent la réalité physique et sociale intelligible, s'insèrent dans un groupe ou un rapport quotidien d'échange, libèrent les pouvoirs de leur imagination* » (Moscovici, 1961, 27). Les représentations sociales sont un ensemble d'opinions propres à une culture, à une catégorie sociale ou à un groupe. Elles sont relativement liées à des objets de l'environnement social (Moscovici, 1976). Les travaux de Moscovici ont permis d'offrir un cadre d'analyse du contenu des représentations sociales. Les représentations sont considérées d'une manière générale comme des univers d'opinions. Ces univers sont analysables suivant trois dimensions. La première concerne les

Représentations sociales du smartphone chez les enseignants du lycée au Niger

éléments d'information dont disposent les individus à propos de l'objet de représentation. La deuxième dimension est liée à la hiérarchisation et l'organisation de ces éléments dans un champ de représentation. Et enfin la troisième concerne les attitudes, positives ou négatives, des individus à l'égard de l'objet de représentation

Cette approche montre que les représentations sociales couvrent plusieurs champs de l'activité des individus y compris leurs rapports au smartphone car elles reposent sur des actions de la pensée qui relient un individu à un objet. Or, ces actions de pensée sont dépendantes des interactions entre membres d'une communauté donnée. Pour bien cerner la complexité et l'étendue des représentations sociales, il serait intéressant de passer en revue la théorie du noyau central.

La théorie des représentations sociales engendre trois approches ou orientations théoriques. Il s'agit de l'approche fondatrice ou sociogénétique proposée par Moscovici qui décrit les conditions et les processus impliqués dans la naissance et l'émergence des représentations sociales. Ensuite l'approche structurale (Abric, 2001) qui s'intéresse surtout aux contenus des représentations, à leur organisation et à leur dynamique. Et, enfin l'approche sociodynamique développée par Doise (1990), s'intéressant aux liens entre relations sociales et représentations sociales.

Moscovici a relevé que tous les éléments d'une représentation ne sont pas au même niveau. Il a parlé de champ de représentation. Dans la même logique, Abric pense qu'une représentation sociale est un système sociocognitif présentant une organisation spécifique : ses éléments sont hiérarchisés. Elle est organisée autour d'un noyau central. Donc la représentation serait un ensemble hiérarchisé de croyances comportant d'éléments périphériques organisés autour d'un noyau. Abric perçoit le noyau central ainsi :

Le noyau central est une entité constituée d'un nombre restreint d'éléments, certains sont normatifs, d'autres fonctionnels, certains sont principaux et d'autres adjoints. Le contenu du noyau est donc stable, il ne varie pas en fonction du contexte. Mais dans cet ensemble stable, certains éléments vont être plus utilisés, plus sollicités que d'autres pour définir la signification de l'objet ou des pratiques qui lui sont associées. Nous dirons que les éléments du noyau central sont susceptibles d'être activés différemment selon le contexte social, (Abric, 2001, 65).

Selon cette théorie, les individus ou les groupes sociaux ne perçoivent et ne comprennent pas de la même façon les informations qu'ils reçoivent car ils ne possèdent pas le même noyau central.

En résumé, nous pouvons dire que les représentations sociales sont organisées en deux systèmes : un système périphérique qui contient des éléments capables de changement plus rapide et un système central ou noyau composant d'éléments plus stables. Chaque système joue des fonctions qui caractérisent la représentation sociale et qui influent sur les pratiques et les prises de décisions des individus. Ainsi, comprendre le contenu des représentations sociales que les enseignants du lycée à Niamey ont du smartphone et comment ces représentations sont organisées, est primordial pour tout projet d'intégration de cet outil dans l'enseignement secondaire. Le contenu des représentations sociales guide les conduites et les pratiques des individus. Nous nous référons à Carugati et Tomasetto (2002) pour analyser les différents discours des enseignants afin relever les informations concernant leurs attitudes (positives et négatives) à l'égard du smartphone, les avantages du smartphone à l'école et les risques du smartphone à l'école.

3. Méthodologie de recherche

3.1. Participants

Notre étude est réalisée avec des enseignants de lycée à Niamey. Pour la sélection des enseignants en vue des entretiens semi dirigés, nous avons opté pour un échantillonnage par choix raisonné. C'est une méthode non probabiliste qui est utilisée lorsqu'on souhaite explorer un phénomène. Ce type d'échantillonnage consiste à choisir délibérément des sujets de la population en vue de former un échantillon de ces éléments (Lamoureux, 2006). Nous avons choisi 26 enseignants dans deux établissements différents dont 13 viennent d'un établissement possédant une plateforme d'enseignement en ligne et 13 d'un établissement qui ne possède pas de plateforme d'enseignement en ligne. Parmi ces enseignants, 10 enseignent des matières littéraires (38,46 %) et 16 des matières scientifiques (61,34 %). Les tranches d'âge varient de 21 à 60 ans. 25 possèdent un smartphone et un n'en possède pas. Ils ont tous accès régulier à l'Internet mobile, soit 100 %. Les 13 venant de l'établissement qui possède la plateforme d'enseignement en ligne, ont accès régulier à un Wifi à l'école. Il est à noter que certains de ces enseignants n'utilisent pas le Wifi de l'école.

3.2. Outil de collecte de données

Nous avons utilisé l'entrevue semi-dirigée comme méthode de recueil des contenus des représentations sociales. Ce choix est motivé par le fait que les représentations sociales relèvent du domaine de l'immatériel. Nous avons d'abord rédigé un premier guide d'entretien comportant une dizaine de

questions. Il a été soumis à six enseignants de lycée. Ce guide nous a permis de faire des entretiens exploratoires et de vérifier si, dans les différents discours des enseignants, nous pouvions relever des informations sur leurs attitudes à l'égard du smartphone, les avantages du smartphone à l'école et les risques du smartphone à l'école (Carugati et Tomasetto, 2002). À l'issue de ce prétest, nous avons apporté des amendements, ce qui nous a permis de rédiger la grille d'entretien définitive. Elle comporte des questions relatives aux avantages et aux risques du smartphone à l'école. Nous avons posé six questions aux enseignants de lycée. Pour favoriser la qualité des entretiens, nous avons réalisé et enregistré ces entretiens dans les établissements de façon individuelle.

3.3. Méthode d'analyse des résultats

Pour analyser le contenu des représentations sociales, deux types de procédures peuvent être utilisés. Il s'agit de la procédure close et de procédure ouverte (Ghiglione et Matalon, 1985 ; Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002). Nous avons procédé par l'analyse catégorielle selon la procédure close pour analyser les données recueillies lors des entretiens. Relativement à cette procédure, le contenu du discours est étudié à partir des catégories retenues. Tout d'abord, on constitue le corpus des données, puis vient le codage qui permet de découper le discours en unités d'enregistrement, unités de contexte et unités de numération. En fin les éléments ainsi codés sont ventilés dans des catégories. (Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002). Après le codage, nous avons classé les éléments selon les trois catégories retenues, à savoir les attitudes des enseignants à l'égard du smartphone (attitude positive ou négative), les avantages du smartphone à l'école (le smartphone modernise l'enseignement et le smartphone vient en appui à l'enseignant) et les risques du smartphone à l'école (le smartphone favorise la démotivation des élèves, le smartphone favorise la débauche chez les élèves, la perception de manque de temps et d'accessibilité au smartphone et à l'Internet et le smartphone est un concurrent de l'enseignant).

Pour préserver l'anonymat des interviewés, nous leurs avons attribué des codes. Les enseignants l'établissement qui ne possède pas de plateforme d'enseignement en ligne ont reçu le code E1_E (E1_E1 : établissement 1, enseignant1) suivi d'un numéro et les enseignants l'établissement qui possède une plateforme d'enseignement en ligne ont reçu le E2_E (E2_E1 : établissement 2, enseignant1) suivi d'un numéro.

4. Analyse et interprétation des résultats

Nous avons analysé les dimensions des représentations sociales en nous basant, à l'instar de Carugati et de Tomasetto (2002), sur trois variables : les attitudes des enseignants l'égard du smartphone, les avantages du smartphone à l'école et les risques du smartphone à l'école.

4.1. Attitudes des enseignants à l'égard du smartphone

Cette représentation comporte deux modalités : les attitudes positives à vis à vis du smartphone qui sont exprimées par la majorité des enseignants et les attitudes négatives. Sur les 26 enseignants interrogés, 14 ont manifesté une attitude totalement positive vis-à-vis du smartphone à l'école. Les 12 autres, bien qu'ils montrent une attitude positive à l'égard du smartphone, ont également manifesté une attitude négative vis-à-vis du smartphone concernant son usage dans l'enseignement. Pour ces enseignants, bien que le smartphone soit un outil très utile, il n'est pas encore opportun de l'introduire dans l'enseignement. *« Je ne sais même pas comment on appelle ça. Les élèves mêmes ne sont pas convaincus par ce qu'ils sont en train de faire avec leurs smartphones, donc le numérique ne peut pas régler un problème de l'enseignement »* (E1_E2), dit-il pour expliquer attitude à l'égard du smartphone à l'école. Ces enseignants avancent d'autres problèmes d'ordre pédagogique que la machine (le smartphone) ne peut pas résoudre. C'est le cas de E1_E2. Il l'exprime en ces termes :

Non, il y a certains problèmes que ces outils ne peuvent jamais solutionner d'après moi. Parce que la connaissance est une chose d'après moi et la transmission de cette connaissance-là aussi en est une autre chose. Donc vraiment il y a des réalités d'après moi qui dépassent la machine. C'est l'enseignant qui est régulièrement en contact avec les apprenants, qui est le seul capable de voir de certaines façons ce qu'il peut faire, ce qu'il doit faire pour pousser tel à réussir ce niveau, pour amener tel dans la ligne droite (E1_E2).

Pour E2_E12 les élèves ne sont pas aussi responsables pour faire des recherches bénéfiques à leur apprentissage avec Internet. Il exprime son inquiétude en ces termes : *« dans le cadre de l'apprentissage, je ne pense pas si les jeunes sont disposés à faire des recherches avec Google pour avoir des informations utiles à leur apprentissage »*.

La majorité des enseignants qui ont exprimé des attitudes positives vis à vis du smartphone, ont tous un accès régulier à cet objet. Parmi eux, plus de la moitié sont issus de l'établissement ayant la plateforme d'enseignement en ligne.

Représentations sociales du smartphone chez les enseignants du lycée au Niger

Le smartphone est perçu par les enseignants comme un instrument utilitaire à l'enseignement et à l'apprentissage. « *Vraiment c'est une bonne occasion parce que dès que l'élève se bloque, même à travers l'Internet il peut faire des recherches et se débloquer. L'élève n'a même pas besoin de prendre un répéiteur à la maison* » (E2_E13). « *En tous les cas, de nos jours tout est facile à travers les smartphones vraiment. Il y a des recherches qui peuvent se faire très facilement oui, oui. Donc c'est vraiment bénéfique pour tous les élèves qui utilisent vraiment le smartphone dans ce sens-là* » (E2_E3). Un autre enseignant argumente l'utilité de cet outil et aux élèves et aux enseignants lorsqu'il est combiné à Internet :

Ils peuvent utiliser le smartphone ou l'Internet pour travailler, pour étudier. Il y a beaucoup de choses qu'on peut lire sur Internet. Même pas les élèves, même nous autres-là souvent quand on a besoin de certaines choses, on rentre et puis on lit. Il y a beaucoup de publications sur tous les domaines de l'école. Que ce soit les mathématiques, que ce soit la littérature il y a beaucoup de publications (E2_E1).

L'utilité du smartphone combiné à l'Internet vient régulièrement dans les propos des enseignants, c'est le cas de E2_E7 qui pense qu'« *avec l'Internet on peut enseigner pratiquement toutes les matières qu'on enseigne au lycée. Tout ce qu'on peut enseigner au lycée ou au collège, on peut l'enseigner avec l'Internet* ». Et, sa conviction sur l'outil amène cet enseignant à penser que l'utilisation de la plateforme d'enseignant en ligne qu'ils utilisent a amélioré les résultats aux examens des élèves « *quand nous avons ouvert la plateforme, elle a fonctionné au collège et au lycée. Nous avons vu des résultats. Nous avons vu des résultats suite à l'usage de l'informatique. Oui après les examens nous avons vu les résultats* » (E2_E7).

4.2. Avantages du smartphone à l'école

Comme dans les travaux de Carugati et Tomasetto (2002), notre étude a mis en évidence des représentations sociales sur les avantages du smartphone à l'école. Dans les propos des enseignants, nous relevons deux modalités importantes dans cette catégorie de représentations sociales des enseignants de lycée. Certains de ces enseignants perçoivent le smartphone comme un outil de modernisation de l'enseignement et d'autres le perçoivent comme un outil venant en appui à l'enseignant.

4.2.1. Le smartphone : outil de modernisation de l'enseignement

24 des 26 enseignants interviewés (soit 92,30 %) ont produit une représentation sociale mettant en évidence le smartphone comme outil permettant la modernisation de l'enseignement au Niger. Chacun de ces

enseignants a un smartphone et un accès régulier à Internet mobile, qu'il soit issu l'établissement ayant la plateforme d'enseignement en ligne ou non. Ce qui nous amène à dire que l'utilisation régulière du smartphone connecté à Internet semble favoriser une vision positiviste et moderniste l'enseignement secondaire nigérien.

Aujourd'hui, le smartphone et l'Internet constituent des outils incontournables dans l'enseignement et l'apprentissage grâce à leur facilité d'usage et d'accès à la connaissance scientifique. Les politiques éducatives doivent mettre à profit les avantages de ces instruments d'éveil de la connaissance chez les élèves. Au Niger, ces outils peuvent aider à résoudre le problème de la formation initiale et continue du personnel enseignant, les difficultés matérielles etc. que connaît l'enseignement secondaire. Les propos des enseignants sont pleins de cette vision de modernisation et de l'évolution de l'enseignement. Cette vision est clairement expliquée par cet enseignant qui a vécu une expérience d'enseignement en ligne.

Nous, nous avons fait l'expérience. La plateforme dont nous avons ouverte, nous avons fait l'usage de cette plateforme-là à partir des smartphones. Donc à partir d'un smartphone, l'enseignant peut déposer une ressource sur la plateforme. Comme il peut envoyer un message WhatsApp comme ça rapidement. Il peut préparer une leçon ou une ressource que les élèves peuvent consulter pour compléter leur acquisition de connaissance. Donc les enfants peuvent aller consulter et ils peuvent même discuter. Ils peuvent discuter, il y a des pages qu'on a ouvertes sur la plateforme. Des pages de discussion où les élèves réagissent, les professeurs réagissent aussi. Donc surtout pendant la période de rupture là de COVID, c'était même ce qui est à la base l'avènement de la plateforme. Nous avons pu maintenir la continuité pédagogique aux élèves grâce à la plateforme (E2_E7).

L'utilité de ces outils pour dispenser un enseignement en ligne revient régulièrement dans le discours des enseignants. « *Je pense qu'on peut faire un cours en ligne même. Donc on n'a pas besoin de se déplacer. Je peux être chez moi et présenter le cours, en même temps les élèves me suivent* » (E2_E4). Les enseignants voient en cela une innovation de l'enseignement au Niger « *nous avons donc innové en faisant donc, avec l'arrivée du COVID-là, on a donc innové des cours en ligne donc pour les classes d'examen. Donc ça nous a permis quand même de, pendant le COVID de ne pas rester sans rien faire* » (E2_E9). Un autre explique qu'il arrive à simuler ses cours de physique et de chimie grâce au smartphone « *j'utilise le numérique pour faire mes simulations. Je fais des simulations au niveau de la physique en particulier. Au niveau de chimie donc la partie dosage et au niveau de la physique ce qui touche la partie projectile, vibration et autre* »

(E1_E4). E1_E3 pense que le smartphone offre des possibilités de résolution de certains problèmes mathématiques « *il y a certaines applications, il suffit d'introduire un exercice mathématique par exemple ça te donne la correction. Ça t'explique tout ce que ça donne* ».

S'agissant de la problématique de la formation du personnel d'encadrement qui conditionne la qualité de l'enseignement au Niger (Galy et Coulibaly, 2021), la création des groupes d'interconnexion des établissements ou d'interaction des enseignants est vue comme un instrument important. Un enseignant dit à ce propos : « *nous professeurs, nous avons un groupe d'interaction de connaissances à travers le pays, toutes les régions du pays. Tu as un problème, tu t'adresses aux collègues qui sont à Agadez, Tahoua et dans d'autres régions. Ils t'apportent une solution tout de suite. C'est une formation déjà* » (E2_E2). Toujours dans cette optique, les enseignants pensent qu'« *on peut utiliser le smartphone pour la préparation de nos leçons. En cas d'oubli de ma fiche, il suffit que je rentre dans mon portable ou ma tablette et j'ai déjà ma préparation* » (E2_E11). Pour cet enseignant, l'utilisation du smartphone et de l'Internet permet non seulement aux enseignants de bien faire la préparation de leurs leçons (avec l'accès facile aux documents) mais aussi de conserver la version numérique de la fiche de préparation.

4.2.2. Le smartphone : outil venant en appui à l'enseignant

Le manque de bibliothèques et de la documentation dans les établissements secondaires au Niger, amène des enseignants à soulever le côté pratique du smartphone et l'Internet dans la gestion au quotidien de l'école. En effet, le smartphone revêt un caractère innovant sur le plan didactique, car le manque de documentations adéquates et de matériels de laboratoire entrave la qualité de l'enseignement. Un enseignant fait remarque cela « *nous avons beaucoup de TP qui ne sont pas fonctionnels. Ou bien il y a des établissements qui n'ont pas de laboratoire. Et quand je dis qui n'ont pas de laboratoire, ça veut dire qu'on ne peut pas faire des manipulation* » (E1_E4). Cet enseignant pense que l'utilisation du smartphone peut aider à endiguer ce problème « *si on ne peut pas faire des manipulations, on peut tout de même télécharger des vidéos et à l'aide maintenant des projecteurs montrer aux élèves ce qui se passe réellement dans la manipulation* ».

Concernant le rapport entre le smartphone et l'enseignant, 24 des enseignants interviewés pensent que c'est un outil qui vient en appui à leur enseignement. Pour ces enseignants, le smartphone n'est qu'une machine par conséquent ne peut remplacer l'enseignant en classe. Le smartphone aide et complète l'enseignant dans la classe. Pour ces enseignants, le

smartphone est une machine qui ne peut pas avoir les mêmes compétences que l'enseignant. Les propos de E2_E2 sont illustratifs à ce niveau « *l'appareil est moins dynamique qu'un enseignant. L'interface est moins dynamique mais n'empêche on peut joindre le smartphone ou la technologie à l'enseignant* ». Un autre enseignant souligne le caractère complémentaire de cet outil : « *pour un renfort on peut utiliser donc à travers des messages, à travers certains sites. On peut avoir d'autres compléments d'informations donc ça va compléter le cours. Après avoir préparé le cours, on peut chercher encore d'autres informations pour compléter le cours* » (E1_E12). Il y'a d'autres propos qui vont dans le même sens : « *si vraiment les conditions sont réunies c'est très nécessaire. Ça aide dans la préparation des cours et dans la préparation des évaluations aussi ça contribue beaucoup. Ça comble le manque de documents parce que vraiment l'Internet pour nous c'est comme une bibliothèque* » (E2_E13).

4.3. Les risques du smartphone à l'école

Dans cette étude nous souhaitons vérifier si le smartphone est vu par les enseignants comme un outil comportant des risques à l'école. Pour cela, nous avons analysé les propos des enseignants à travers les quatre modalités suivantes : le smartphone favorise la démotivation des élèves, le smartphone favorise la débauche chez les élèves, la perception de manque de temps et d'accessibilité au smartphone et à l'Internet et le smartphone est un concurrent de l'enseignant.

4.3.1. Le smartphone comme outil qui favorise la démotivation des élèves

Trois enseignants sur les 26 interviewés pensent que le smartphone à l'école est un outil qui favorise la démotivation des élèves. Les arguments avancés tournent autour de la distraction. En effet, deux de ces enseignants avancent l'idée que l'utilisation du smartphone en classe est ridicule et non pédagogique. Pour eux son utilisation risque de produire l'effet contraire chez les élèves. C'est le cas de cet enseignant : « *enseigner avec le smartphone en le tenant à la main ? Bon. Peut-être avec un...si on peut projeter le cours c'est bon. Mais sinon ça va être tellement ridicule, les enfants vont trouver ça amusant* » (E2_E6). Un autre renchérit en ces termes :

Bon, maintenant donc si l'enseignant utilise ça les élèves eux ne vont rien comprendre. Quand un enseignant utilise les portables, l'élève donc aussi, il va essayer d'utiliser son portable je vois que ce n'est pas

Représentations sociales du smartphone chez les enseignants du lycée au Niger

pédagogique vraiment. Ils seront distraits. Je vois que l'ancienne méthode est plus intéressante qu'avec les smartphones oui (E1_E9).

Pour l'autre, l'utilisation du smartphone en classe va accentuer la baisse du niveau de français des élèves nigériens. C'est l'avis de cet enseignant de français qui s'inquiète pour l'apprentissage de sa discipline « *moi, j'enseigne le français, c'est venu pour un peu barricader les connaissances approfondies en français* » (E1_E11). « *Parce qu'aujourd'hui, rares sont les élèves qui lisent un roman. Quand on leur donne un exposé, directement ils partent plagier à travers leurs portables pour nous présenter le travail de quelqu'un. Aucun effort* », souligne ce professeur. Il insiste sur le fait que le smartphone empêche les élèves de lire des romans.

4.3.2. Le smartphone comme outil qui favorise la débauche chez les élèves

Quatre des participants jugent que l'utilisation du smartphone et de l'Internet en classe favorise la débauche chez les élèves. Cet outil grâce à son accès à certains sites web non contrôlés, peut porter atteinte aux bonnes mœurs. Cet enseignant l'exprime sans langue de bois « *en fait, les élèves utilisent le smartphone et l'Internet plutôt pas de manière efficace pour moi. Parce qu'ils passent leur temps sur les WhatsApp sur les vidéos genre bizarre* » (E2_E8). Un autre explique clairement qu'ils utilisent cet instrument pour explorer les sites pornographiques « *et puis, pour les enfants il y a les vidéos porno et autres qu'ils passent le temps à regarder* » (E1_E12). On retrouve d'autres arguments que les enseignants avancent pour qualifier cet état de fait. « *Parce que au fait de fois les désavantages c'est que les enfants utilisent ça à d'autres fins que au fait ce qui est essentiel pour eux* » (E1_E1). Ou « *Quand ils ont des ordinateurs, des portables c'est juste pour regarder des films interdits, faire WhatsApp etc. Hors donc ils ne les utilisent pas pour l'éducation oui* » (E1_E9).

4.3.3. La perception de manque de temps et d'accessibilité au smartphone et à l'Internet

L'inaccessibilité aux outils technologiques constitue une barrière à l'utilisation du smartphone à l'école. Le Niger étant parmi les pays moins avancés en matière de numérique, l'accès à la technologie et l'énergie est problématique. Cela amène 12 enseignants sur les 26 à penser que l'accès au smartphone et à l'Internet empêche leur utilisation en salle de classe. C'est le cas de cet enseignant qui s'inquiète pour les élèves se trouvant en zones rurales où « *pratiquement les gens n'ont pas les smartphones, les téléphones intelligents là, ils ont les téléphones à touches, ce n'est pas du tout facile*

dans l'enseignement. Et majoritairement nous, nos élèves sont dans les milieux ruraux » (E1_E10). Ou celui-là qui pense que la connexion Internet est peu ou pas présente partout pour permettre l'utilisation cet outil à l'école « non. Parce qu'il y a des insuffisances au niveau de la connexion. Si même la connexion est bonne, c'est le milieu, l'environnement qui n'est pas favorable à ça » (E2_E12). Le coût du téléphone et de la connexion Internet constituent également un frein pour les élèves issus des milieux défavorisés. C'est ce que pensent certains formateurs « c'est une question de moyens. Par exemple ici, il est... très souvent même si on veut, il y a des enfants qui n'ont pas les moyens, qui n'ont les moyens de se procurer n'est-ce pas ces appareils » (E2_E10), il enchaîne « mais en dépit de cela, c'est surtout la connexion qui n'est-ce pas, les frais, les charges et ce ne sont pas toutes les familles qui sont à mesure de supporter cela ». Pour E2_E1 aussi « au Niger ce n'est pas facile. Ce n'est pas facile, d'abord la connexion est chère, le réseau n'est pas fiable voilà ».

Ces enseignants font de la disponibilité du smartphone et de la connexion Internet haut débit un préalable à tout projet d'intégration de cet outil en classe. La formation des enseignants à l'utilisation de cet outil est également primordiale « je pense qu'il faut d'abord avoir une connaissance sur la gestion des outils informatiques. Puisque tout se passe sur l'informatique » (E2_E4).

4.3.4. Le smartphone est un concurrent de l'enseignant

À l'idée que la machine « enseigne », des questions se posent sur le statut de l'enseignant en classe. Un sur les 26 enseignants interviewés (soit 3,84 %) pense que le smartphone est un concurrent potentiel de l'enseignant. Cette concurrence se situe à l'égard de la place de l'enseignant. Cet enseignant croit que le smartphone et l'Internet risquent d'effacer le formateur. Il s'exprime en ces termes : « bon, ils viennent (le smartphone et l'Internet) pour concurrencer. Parce que si on permet le smartphone en classe, la machine risque de remplacer le professeur. Donc cela devient une concurrence entre l'homme et la machine » (E2_12). Globalement, des avis des enseignants interviewés, le smartphone n'est pas vu comme un concurrent par les enseignants. C'est plutôt un outil qui complète leur enseignement.

En somme, tout en étant conscients du rôle que peut jouer le smartphone dans l'enseignement et l'apprentissage des élèves, des enseignants ont relevé quelques risques liés à son intégration à l'école.

5. Discussions des résultats

Notre étude avait pour objectif d'identifier et d'analyser les contenus des représentations sociales des enseignants de lycée à Niamey à l'égard du smartphone. Il s'agit pour nous d'identifier et d'analyser ces contenus selon les trois dimensions des représentations sociales de Carugati et Tomasetto (2002).

Les résultats permettent de conclure que le smartphone et Internet occupent une place de choix dans la vie des enseignants de lycée nigériens. Mais c'est grâce à la connaissance des représentations qu'ils se font de cet outil qu'il est possible de mieux comprendre leurs attitudes à l'intégrer à l'école. Les résultats montrent, malgré que le smartphone est faiblement utilisé dans l'enseignement au Niger, la présence de représentations sociales selon les trois hypothèses émises par Carugati et Tomasetto (2002) : les attitudes des enseignants à l'égard du smartphone, les avantages du smartphone à l'école et les risques du smartphone à l'école. Les résultats dévoilent que la majorité des enseignants interviewés admettent que le smartphone constitue un enjeu majeur pour le système d'enseignement. Cette position qui prédomine les attitudes positives des enseignants et leurs représentations sociales sur le smartphone à l'école, témoigne de l'importance de cet outil pour l'éducation. Ces résultats nous amènent à considérer que les attitudes des enseignants vis-à-vis du smartphone sont susceptibles de rendre possible l'intégration du numérique dans les écoles nigériennes. Nous pensons à l'instar de Kouawo, Karsenti, Gervais et Lepage, que la prise de conscience des conditions d'une intégration du numérique « *se fait dans un facteur de réussite et d'efficacité* » (Kouawo, Karsenti, Gervais et Lepage, 2013, 230).

À la lumière de la Théorie du noyau central et à partir de notre analyse des résultats, nous pouvons affirmer que le smartphone comme outil de modernisation de l'enseignement et le smartphone comme un complément pour soutenir l'enseignant, constituent le noyau central des représentations sociales des enseignants de lycée nigériens. Selon Moliner (2016), le noyau central fait l'objet de consensus au sein du groupe. Il est partagé par la majorité des membres du groupe. À l'inverse, les contenus des représentations sociales sur les attitudes négatives et les risques du smartphone à l'école, constituent les éléments périphériques. Ce que Moliner appelle « croyances périphériques ». Quant 'aux enseignants qui sont animés d'un sentiment de peur ou de perception d'un manque de temps ou d'accessibilité au smartphone ou bien qui questionnent sur la pertinence de cet outil dans l'enseignement, peuvent être considérés au stade

d'utilisation pédagogique du numérique (Raby, 2005). Selon Raby, ces enseignants « *peuvent ensuite engager leurs élèves dans l'utilisation des outils technologiques comme récompense ou occupation* » (Raby, 2005, 90).

Conclusion

Notre étude s'est intéressée à l'importance des représentations sociales dans l'utilisation du numérique en éducation. Les résultats démontrent que les enseignants sont ouverts à tout projet d'intégration de cet outil à l'école. Ces derniers ont déjà du smartphone un usage personnel, professionnel et dans une certaine mesure pédagogique. Un modèle d'intégration du numérique éducatif comme celui de Raby (2005) peut booster, en un temps record, tous les enseignants à un stade d'utilisation pédagogique. En guise de recommandation, nous suggérons aux institutions de formations des enseignants l'introduction de la technopédagogie comme module de formation en vue de la maîtrise des rudiments technologiques et pédagogiques. Nous recommandons également à ces institutions de prendre en compte l'utilisation du smartphone dans ces formations car cet objet fait désormais partie intégrante de la vie des enseignants et celle de leurs élèves.

Les résultats de notre recherche se limitent à notre échantillon. Une étude qui s'étend à une population plus importante d'enseignants donnerait sans doute des résultats encore plus intéressants. Elle doit tenir compte des représentations sociales des élèves à l'égard du smartphone. En effet, ceux-ci constituent l'un des maillons essentiels de l'action éducative. Ce qui permettait d'aller vers une intégration inclusive du numérique dans les écoles nigériennes.

Références bibliographiques

ABRIC, Jean-Claude, Abric, (2001), L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. *Psychologie et société*, v. 2, n° 4, pp (81-104). Disponible sur : <https://urlz.fr/ISZ7>. Consulté le 19 mars 2023.

ACHNID, Jaouad et OUKASSI, Mustapha, (2021), La performance des ressources humaines au secteur de l'éducation et l'efficacité du système éducatif au Maroc. *Revue des études multidisciplinaires en sciences économiques et sociales*, v.6, no 1, pp (43-72). Disponible sur : <file:///C:/Users/Use/Downloads/24679-68244-1-PB.pdf>. Consulté le 19 mars 2023.

AGAÏSSA, Assagaye et KOUAWO, Achille, (2014), Les Technologies de l'information et de la communication dans la formation continue des

Représentations sociales du smartphone chez les enseignants du lycée au Niger

enseignants d'un lycée au Niger. *Frantice.net*, n° 9, pp (6-21). Disponible sur : <http://www.frantice.net/docannexe/fichier/1077/3.pdf>. Consulté le 23 janvier 2022.

BIDON, André, COLAS DEGENNE, Isabelle et MICHEL, Xavier Bidon, (2020), *Audit organisationnel et pédagogique des onze écoles normales d'instituteurs et de l'école normale supérieure du Niger*. Niamey: Learning Improvement for Results in Education [LIRE].

CARUGATI, Felice et TOMASETTO, Carlo, (2002), Le corps enseignant face aux technologies de l'information et de la communication : un défi incontournable. *Revue des sciences de l'éducation*, v. 28, n° 2, pp (305-324). Disponible sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2002-v28-n2-rse591/007356ar.pdf>. Consulté le 15 novembre 2021.

COULIBALY, Modibo, (2020), « Auto-efficacité à l'égard de l'ordinateur chez des enseignants du secondaire au Niger », dans T. Karsenti, K. Toure, M. Lepage et S. A. Attenoukon, *Usages et appropriation des technologies éducatives en Afrique : quelques pistes de réflexion* Bamenda : Langaa, p. 79-100.

Déclaration de politique générale du gouvernement [DPGG], 2021. République du Niger.

DOISE, Willem, (1990), « Les représentations sociales », dans Richard, J.F. Ghiglione, R. et Bonnet, C. (Eds.), *Traité de psychologie cognitive*, Paris, Dunod, p. 113-174.

FLUCKIGER, Cédric et ZABBAN, Vinciane, (2023), Technologies numériques et apprentissages, *OpenEdition Journals*, n° 12, pp (1-13). Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/reset.4764>. Consulté le 02 avril 2023.

GALY, Kadir Abdelkader et COULIBALY, Modibo, (2021), COVID-19 et offre de cours en ligne au Niger : prospection sur les raisons d'un échec. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. V.3, n° 18, pp (73-87).

GHIGLIONE, Rodolphe, MATALON, Benjamin, (1985), *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*. Paris, France : Armand Colin.

COULIBALY, Modibo et KARSENTI, Thierry, (2014), « Analyse du parcours des formateurs des cadres d'alphabétisation au Niger lors de leur processus d'adoption des TIC » dans T. Karsenti, M. Coulibaly, C. Depover, J.-L. Fauguet, R.-P. Garry, V. Komis, D. Moukkadam, B. F. Ngoy Bitambile, C. Petrovici, N. Quang Thuan, et L. Russbach (dir). *La francophonie en question*, Montréal (Canada) : RIFEFF, p. 1-609.

KOUAWO, Candide, Achille, Ayayi, (2020), « Opinions et attitudes des enseignants et des élèves par rapport à l'ordinateur dans la classe », dans T. Karsenti, K. Toure, M. Lepage et S. A. Attenoukon (dir), *Usages et appropriation des technologies éducatives en Afrique : quelques pistes de réflexion*, Bamenda : Langaa, p. 15-41.

KOUAWO, Achille, KARSENTI, Thierry, GERVAIS, Colette et LEPAGE, Michel, (2013), Représentations sociales de l'ordinateur chez des enseignants du secondaire du Niger. *Éducation et francophonie*, v.41, n° (1), pp (211–235). Disponible sur : <https://doi.org/10.7202/1015066ar>. Consulté le 11 décembre 2021.

KUMPS, Audrey, DRAGONE, Laëtitia, HOUSNI, Sabrina, DE LIÈVRE, Bruno, TEMPERMAN, Gaëtan, (2019), Réussir la transition numérique par la recherche collaborative. Analyse de cas d'accompagnement d'enseignants dans leur intégration du numérique en contexte scolaire. *frantice*, n° 16, pp (89-104). Disponible sur : <http://frantice.net/docannexe/file/1626/8.kumps.pdf>. Consulté le 11 avril 2023.

LAMOUREUX, A, (2006), *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2e éd.). Québec, Canada : Beauchemin.

Ministère des enseignements secondaires [MES]. (2018). *Statistiques de l'enseignement secondaire général : annuaire statistique 2017-2018*. Niamey, Niger : République du Niger.

Ministère des enseignements secondaires [MES]. (2021). *Évaluation des enseignants du secondaire en situation de classe : Rapport général*. Niamey, Niger : République du Niger.

MOLINER, Pascal, (2016), De la théorie du noyau central à la théorie du noyau matrice. *Peer Reviewed Online Journal*, v.2, no 26, pp (3.1-3.13). Disponible sur : <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>. Consulté le 14 juin 2022.

MOLINER, Pascal, RATEAU, Patrick et COHEN-SCALI, Valérie, (2002), *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes, 230p.

MOSCOVICI, Serge, (1961), La Psychanalyse, son Image, son Public. *Revue française de sociologie*, v.2, n° 4, pp (328-330). Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1961_num_2_4_5992. Consulté le 12 avril 2023.

MOSCOVICI, Serge, (1976), *La psychanalyse, son image et son public* (3ème éd). Paris : PUF, Paris, France, 512p.

Représentations sociales du smartphone chez les enseignants du lycée au Niger

NDIAYE, Mbemba, (2020), Représentations sociales des TIC chez les lycéens dakarois (Sénégal). *Interfaces numériques*, v.1, n° 1, pp (1-19). Disponible sur : <https://www.unilim.fr/interfaces-numeriques/4066&file=1>. Consulté le 14 avril 2023.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2018). *Référentiel UNESCO de compétences TIC pour les enseignants - Version 3*. Paris : UNESCO.

PAILLARD, Célio (2021). La fabrique de « l'art numérique ». Représentations technologiques, esthétiques et sociales. *Interfaces numériques*, v.10, no 2, pp (1-18). Disponible sur : <https://www.unilim.fr/interfaces-numeriques/4635&file=1>. Consulté le 12 mars 2023.

Plan de développement économique et social [PDES-Niger]. (2022). *Diagnostic stratégique (PDES 2022-2026)*. Ministère du plan, Niamey, Niger.

Plan sectoriel d'éducation et de la formation [PTSEF-Niger]. (2019). *Plan sectoriel d'éducation et de la formation (PTSEF 2020-2022)*. Ministère des enseignements secondaires, Niamey, Niger.

RABY, Carole, (2005), Le processus d'intégration des technologies de l'information et de la communication. Dans T. Karsenti et F. Larose (dir.), *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant. Recherches et pratiques* (p. 79-95). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

RINAUDO, Jean-Luc, (2012), Approche subjective du non-usage. *Recherches et éducations*, pp (89-103). Disponible sur : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/1055>. Consulté le 28 janvier 2020.

TAMGHE, Kutche, (2020), Pilotage de la performance sociale des enseignants dans l'enseignement secondaire public au Cameroun : Rôle de la formation continue et de la gestion des carrières. *Revue africaine de management*, v.5 n° 3, pp (24-37). Disponible sur : <file:///C:/Users/Use/Downloads/20592-55216-1-PB.pdf>. Consulté le 28 février 2023.

L'utilisation des moyens TIC dans l'enseignement de FLE en Algérie

The use of ICT means in the teaching of French as a foreign language in Algeria

Mohamed Chemseddine, BOUREBRAB
Direction de l'éducation de Tipaza, Algérie.
bourebrab.m.ch@outlook.fr

Reçu: 25/03/2023, **Accepté:** 30/04/2023, **Publié:** 01/06/ 2023

Résumé :

Cet article traite le rapport entre l'approche pratique et l'utilisation des technologies d'information et de communication (TIC) dans l'enseignement du FLE en Algérie. Il étudie la présence de ces deux aspects de l'enseignement dans les documents officiels, avant de considérer les possibilités fournies par les TIC pour aboutir à une approche plus pratique de l'enseignement du FLE. Cette étude examine finalement les conditions actuelles pour l'utilisation des TIC dans les salles de classe en Algérie. Malgré une volonté considérable – sur le papier – de donner une place centrale aux TIC dans l'enseignement des langues étrangères, les conditions réelles ne permettent pas l'introduction du numérique dans les salles de classe à l'échelle prévue par les documents officiels. Dans notre recherche, nous avons effectué des séances d'observation et mettre en pratique quelques séances en utilisant le TIC dans la classe et aussi organiser un atelier de formation pour les professeurs formateurs d'enseignement moyen.

Mots-clés : FLE – TIC - approche pratique – manuel - numérique

Abstract:

This paper addresses the relationship between the use of information and communication technologies (ICT) in the teaching of French as a foreign language in Algeria. The author study the presence of these two aspects of teaching in official documents, before they consider the possibilities that are offered by ICT in order to make the teaching of the foreign language more practical. Finally, they examine the current conditions for the use of ICT in Algerian classrooms. Although there is a strong willingness – at least on paper – to let ICT to take center stage in the foreign language classroom, the current situation does not allow the use

of digital textbooks to play the part that the official documents anticipate. In our research, we carried out observation sessions and put into practice some sessions using ICT in the classroom and also organized a training workshop for teacher trainers of middle education.

Key words: French as a foreign language - ICT - practical approach - textbook - digital

ملخص:

تتناول هذه المقالة العلاقة بين المنهج العملي واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس الفرنسية كلغة أجنبية في الجزائر. يدرس المؤلف وجود هذين الجانبين من التدريس في الوثائق الرسمية، قبل النظر في الإمكانيات التي توفرها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحقيق نهج عملي أكثر لتدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. وأخيراً يبحث في الظروف الحالية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الفصول الدراسية في الجزائر. على الرغم من الإرادة الكبيرة -على الورق- لإعطاء مكانة مركزية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس اللغات الأجنبية، فإن الظروف الحقيقية لا تسمح بإدخال التقنيات الرقمية في الفصول الدراسية على النطاق المتوخى في الوثائق الرسمية. في بحثنا، قمنا ببعض حسس ملاحظة وأنجزنا بعض الحصص باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الفصل الدراسي، كما نظمنا ورشة عمل تدريبية لمدرّبي المعلمين في التعليم المتوسط.

الكلمات المفتاحية: الفرنسية لغة أجنبية -تكنولوجيا الاعلام والاتصال -نظرة عملية - دليل رقمي.

Pour citer cet article :

BOUREBRAB, Mohamed Chemseddine,(2023), L'utilisation des moyens TIC dans l'enseignement de FLE en Algérie, Numéro Varia, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),86-101. Disponible sur le lien : <http://univ-dbk.m.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Pour citer le numéro :

BRAHMI, Souad, FELLAH, Anissa et SOLTANI, El-Mehdi, (2023), Numéro Varia Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),413p. Disponible sur le lien : <http://univ-dbk.m.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>



Introduction

Avec la pandémie de la COVID-19, l'utilisation de l'outil numérique a été très sollicitée. Les plateformes telles que : Zoom ou bien Google Classroom sont devenus incontournables dans le paysage éducatif.

Introduire l'usage des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes exige de la rigueur, beaucoup de moyens pédagogiques et didactiques, et surtout, une démarche qui fera innover les pratiques pédagogiques. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) présentent une très importante opportunité pour moderniser les systèmes éducatifs et réactualiser les pratiques pédagogiques.

L'intégration du numérique n'est pas de la simple technophilie mais elle s'appuie sur les possibilités qu'il nous offre à suivre avec plus d'efficacité les principes du constructivisme et du socio-constructivisme et bien sûr, ceux du connectivisme. Bref, le numérique, loin de provoquer le divorce entre ce qui se faisait avant et ce qui est aujourd'hui préconisé, devrait inciter les pédagogues à mettre en place une démarche qui permettrait de prendre conscience des nouvelles possibilités qu'il offre. Il devient alors une partie qui modifie le tout.

Grâce au développement technologique et informatique, l'enseignement du FLE a su s'y adapter, et son utilisation est devenue de plus en plus nécessaire, surtout que nos jeunes aujourd'hui y ont recours dès leur jeune âge, ils commencent à utiliser et manipuler les téléphones et les tablettes avant même de lire et écrire.

Les technologies numériques ont réussi à changer les modalités d'accès à l'information, à la création et à la distribution de contenus qui ne sont pas sans effets sur l'enseignement des langues étrangères. L'incorporation du numérique au sein des établissements scolaires n'est donc pas une démarche facultative, elle est devenue une nécessité. C'est pour cela que l'école algérienne a emprunté la voie de l'innovation pour assurer la différenciation pédagogique- explication. Elle favorise ainsi une pédagogie différenciée, l'interactivité et le plaisir d'apprendre chez les apprenants.

La technologie éducative (l'ensemble des techniques et des procédures utilisées pour améliorer la communication et le transfert des connaissances) favorise, donc, la diversification des objectifs, des méthodes, des supports ainsi que des projets et des résultats d'apprentissage. Elle contribue à un enseignement plus attractif grâce à l'emploi de différents logiciels et applications qui optimisent l'acquisition de différentes compétences qui aident l'apprenant dans la construction progressive de son savoir, savoir-faire et savoir-être.

G.I. Baron et E. Bruillard, ils définissent les TICE comme :

Composées d'une part de l'audiovisuel et d'autre part, de l'informatique et de ses instruments notamment ceux qui comme la télématique gèrent des interactions à distance (...) il se constitue alors « un nouveau champ » fédérant autour des technologies courantes des actions trouvant autrefois place dans le champ éducatif et dans celui de l'informatique pédagogique. (G.I. Baron et E. Bruillard, 2000 : 197)

D'après les deux auteurs, les TICS se considèrent non seulement comme des moyens d'informations, mais aussi des méthodes d'apprentissage, des compétences telle que : correspondre par courriels, consultation de sources documentaires, transmettre l'information dans un temps réel.

La compétence scripturale constitue une des compétences de base autour de laquelle s'articulent les autres compétences. Sa bonne acquisition dépend inévitablement de la bonne acquisition des autres compétences qui entrent en jeu dans la communication, comme le souligne Gérard. V qui estime que la production écrite :

Constitue pour l'école l'élément le plus significatif de son action de formation. La tenue des cahiers, le nombre et la qualité des devoirs écrits, sur table ou à la maison, sont les indicateurs que les familles, comme les autorités académiques ou les enseignants, observent avec le plus d'intérêt. (Gérard. V, 2001 : 73)

En analysant cette réflexion, nous pouvons dire que l'écrit prend une place primordiale dans le système éducatif puisque toutes les évaluations réalisées (sommative, certificative, formative ... etc.) prennent cette forme.

L'arrivée de l'approche communicative a fait naître un renouvellement important en didactique de l'écrit, ses principes ont rénové les pratiques d'enseignement de la communication écrite. Toutefois, les étudiants éprouvent d'énormes difficultés à s'exprimer à l'écrit. Ainsi, le recours aux logiciels du traitement de texte a comme objectif d'aider les apprenants à améliorer leurs compétences scripturales en utilisant ses fonctionnalités qui sont reliées aux différentes phases du processus rédactionnel, notamment la mise en texte et la révision. Les logiciels du traitement de texte assurent aussi une meilleure qualité d'écriture grâce aux différentes offres : correcteur orthographique et grammatical, grammaire de style, traducteur et dictionnaire, etc.

De ce fait, l'usage des technologies et des outils informatiques impacte considérablement la motivation des étudiants.

Pour ce qui est du matériel pédagogique : nous pensons qu'il reste beaucoup de chemin à parcourir pour une intégration des TICE dans l'enseignement mais les insuffisances constatées militent pour une généralisation de l'utilisation des moyens audiovisuels et d'Internet dans

tous nos établissements. Mais est-ce que les établissements scolaires algériens sont prêts pour utiliser cette technologies ?, Quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants ? Quelles sont les avantages et les inconvénients des TICE ?

Dans cet article, nous allons essayer d'apporter plus d'éclairage sur la question du numérique en classe de FLE, son utilisation, ses avantages et ses inconvénients en prenant exemple sur son utilisation en Algérie.

1. Définition de TIC et TICE

Avant d'aller plus loin dans notre contribution, il nous semble nécessaire de définir la notion de TIC avant tout. Chabchoub définit TIC comme « *l'ensemble des technologies numériques utilisant l'ordinateur dans le but de chercher et de diffuser des informations, et/ou d'optimiser la communication* » (2007 : 47), cette notion nous mène à définir plusieurs autres notions. En premier lieu, les TIC réunissent les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE), définies par Cuq (2003). Baron (2007) affirme que les TICE correspondent à un ensemble hétérogène au sein duquel on retrouve différents supports et outils de natures et de fonctions variées.

Lorsqu'on parle de TICE, on renvoie donc à l'ensemble des contenants et des contenus en relation avec les technologies, dont l'utilisation est dédiée à l'éducation.

L'intégration des TIC ou des TICE dans l'enseignement des langues peut se définir de plusieurs manières. D'après le dictionnaire de l'Académie française, intégrer signifie « *Faire entrer un élément dans un ensemble de sorte qu'il en devienne une partie constitutive* »¹. (Mangenot, 2000 : 40) définit l'intégration des TIC comme la situation dans laquelle l'outil informatique est mis au service des apprentissages d'une manière efficace.

2. Définition du numérique

Guichon, N., & Soubrié, T. définissent le numérique comme une formule qui :

« *Fonctionne à la fois comme un substantif désignant une palette d'outils reliés à l'Internet et à des contenus disponibles en ligne et comme un adjectif qualifiant des pratiques dépendant peu ou prou de la Toile.* » (Guichon.N & Soubrié.T, 2013 : 1).

¹ <https://academie.atilf.fr/9/consulter/INT%C3%89GRER?options=motExact>

D'après le Dictionnaire de l'Académie française², la notion de numérique renvoie à ce qui relève des nombres, se fait par des nombres ou est représenté en nombres.

À l'origine, le mot « numérique » apparaît en opposition au mot analogique. Il s'agit alors d'une transition dans le mode d'enregistrement des sons et des images (Vitali-Rosati, 2014). Cette transition s'opère par le changement d'une reproduction d'information analogique (fidèle aux données originales) à une reproduction à base de séries d'échantillonnages discrets sous de suite de 0 et de 1.

3. Les enjeux théoriques et institutionnels

3.1. Les enjeux théoriques

La question de l'intégration et de l'utilisation du numérique en classe de langue a déjà été traitée par la recherche en didactique des langues. Mais on remarque que le rôle de l'enseignant est absent, comme si le développement des TICE irait nécessairement de pair avec l'effacement de l'enseignant, on le considère comme un élément exécuteur plus qu'un collaborateur.

Cette absence notable de l'acteur, pourtant essentiel, des situations d'enseignement-apprentissage peut s'expliquer par diverses raisons notamment le manque de formation.

3.2. Les enjeux institutionnels

L'emploi des TICE dans l'enseignement des langues est conditionné par le contexte institutionnel. L'acquisition de matériel par l'institution est de fait la première étape qui rend possible l'utilisation des TIC pour l'enseignement.

Malheureusement, la décision de l'intégration des TICE en Algérie était tardive par rapport aux autres pays, ce n'est qu'au début des années 2000 que l'institution algérienne a commencé à penser de les intégrer dans l'apprentissage des langues étrangères, et cette décision n'a pas été très pensée car utiliser le TIC en enseignement des langues étrangères exige une formation des enseignants dans le domaine, et ce qui nous amène au point suivant.

Dans le Décret exécutif n° 19-02 du Aouel Joumada El Oula 1440 correspondant au 8 janvier 2019 portant organisation de l'administration centrale du ministère de l'éducation nationale, il a été mentionné dans l'article 4 qui concerne la direction générale du développement, de la veille et de la prospective qu'elle est chargée de concevoir et de valider la stratégie sectorielle en matière de développement des technologies

² <https://academie.atilf.fr/9/consulter/NUM%C3%89RIQUE?options=motExact>

d'information et de communication en éducation (TICE), et de veiller à la mise à niveau de l'environnement numérique du secteur .

L'intégration des TIC à l'enseignement des langues dépend non pas uniquement des directives institutionnelles, mais aussi des pratiques concrètes des enseignants. C'est pour cela que l'aboutissement d'un changement impulsé uniquement par le sommet est moins probable que celui dynamisé également par la base. Afin d'illustrer ce raisonnement, dans la mesure l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues constitue une innovation, Guichon (2012) présente une modélisation du cycle de l'innovation :

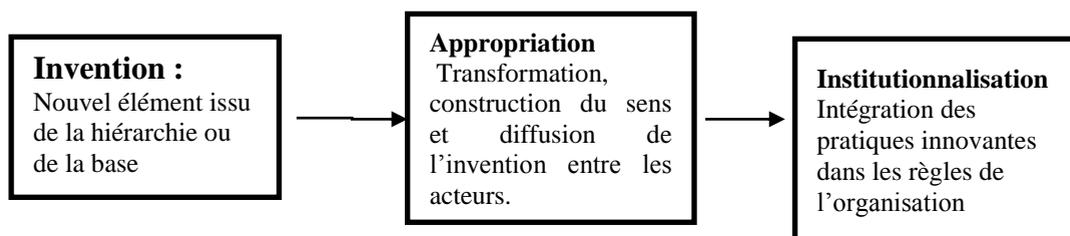


Figure 2 : Le cycle de l'innovation

Cette figure montre bien l'importance des enseignants dans le processus d'innovation. C'est au cours de l'étape d'appropriation que se met en place une relation entre l'enseignant et l'invention, phase déterminante du succès ou de l'abandon de l'invention pour les pratiques pédagogiques. L'étape d'institutionnalisation est également essentielle pour compléter le cycle de l'innovation, car comme l'invoque Guichon (2012), beaucoup d'inventions pédagogiques sont des projets très contextualisés qui disparaissent dès que l'initiateur abandonne son œuvre. L'institutionnalisation permet alors d'empêcher cette perte en diffusant l'invention et en l'incorporant dans les pratiques de l'institution. Ces projets ascendants sont d'ailleurs ceux ayant le plus de chance de s'imposer comme nouvelle règle de l'institution. Mais malheureusement, en Algérie dans chaque réforme ou décision, on considère l'enseignant comme exécuteur non comme partenaire.

4.La formation des enseignants à enseigner en utilisant les TICE

L'intégration de l'enseignement par les TIC exige une formation des enseignants dans ce domaine, car il est devenu nécessaire d'assurer cette formation afin qu'ils acquièrent des connaissances et développent des compétences pour intégrer les TICE à leur pratique professionnelle. L'apprentissage des futurs enseignants, dans une perspective socioculturelle

vygotskienne, peut se définir par : « *Une activité humaine médiatisée par des artefacts techniques et/ou symboliques culturellement élaborés et des relations sociales* » (Brodin, 2002 : 156).

Un des objectifs majeurs est de donner les bases essentielles à l'apprenti-enseignant afin qu'il puisse les développer, les transformer en compétences et les utiliser au cours de son cursus professionnel puisque les futurs enseignants doivent développer une compétence de gestion de l'apprentissage des TICE et de l'enseignement.

Dans son ouvrage, Guichon (2012) installe une typologie des compétences techno-pédagogiques destinée à construire la formation aux TIC dans la formation initiale des enseignants de langue. Il classe ces compétences en deux niveaux d'intégration : minimale et approfondie ; et identifie huit types de compétences : documentaire, d'évaluation, de diffusion, de conception, d'édition/fabrication de micro-tâches, d'intégration, d'accompagnement pédagogique et enfin de médiation.

Lors d'une animation d'un atelier de formation que nous avons assuré à nos collègues enseignants de la circonscription (circonscription Ouest, Tipaza), nous avons pu constater que concernant l'utilisation des TICE, il y a trois catégories d'enseignants : ceux qui veulent l'intégrer dans leurs classes et ils ont les capacités et les connaissances pour le réaliser, ceux qui veulent le faire mais ils trouvent des difficultés à le réaliser et ceux qui ne veulent même pas essayer de le réaliser.

On remarque donc que l'intégration des TIC suppose une certaine méfiance de la part des enseignants. Ces résistances peuvent être en partie comprises comme la crainte de la perte du contrôle de l'enseignant sur son groupe-classe (Guichon, 2012).

- **Les compétences techno-pédagogiques des enseignants**

Dans son ouvrage, Guichon (2012) réalise une typologie des compétences techno-pédagogiques destinée à façonner la formation aux TIC dans la formation initiale des enseignants de langue. Il divise ces compétences en deux niveaux d'intégration : minimale et approfondie ; et identifie huit (8) types de compétences : documentaire, d'évaluation, de diffusion, de conception, d'édition/fabrication de micro-tâches, d'intégration, d'accompagnement pédagogique et enfin de médiation.

Niveaux	Types de compétences	Précisions concernant les capacités mobilisées
	1. Documentaire	Capacité à trouver des ressources brutes (non didactisées) sur Internet pour une exploitation pédagogique
	2. D'évaluation	Capacité à évaluer des ressources ou des dispositifs d'apprentissage médiatisé (cédéroms ou sites Internet) pour leur intérêt pédagogique.
1. Intégration minimale des TIC	3. De diffusion	Capacité à utiliser le TBI ou le vidéoprojecteur pour diffuser des documents authentiques afin d'enrichir l'exposition à la L2 des apprenants en salle de classe .
2. Intégration approfondie des TIC	4. De conception	Capacité à construire des situations mobilisatrices (émotionnellement et pédagogiquement) qui s'insèrent dans le programme d'enseignement et à utiliser les outils de communication (chat, blog, forum...) les plus adaptés pour les apprentissages visés
	5. D'édition et de fabrication de micro-tâches	Capacité à éditer des ressources (par exemple, ajouter des sous-titres à un extrait vidéo, le raccourcir, l'assortir de titres ou de questions) et à concevoir des micro-tâches par le biais d'exerciceurs
	6. D'intégration	Capacité à exploiter des outils de communication médiatisée par ordinateur pour amener les apprenants à diffuser leurs productions ou à interagir à l'écrit ou à l'oral.
	7. D'accompagnement pédagogique	Capacité à planifier, à individualiser, à rétroagir, à évaluer dans des situations pédagogiques recourant aux technologies
	8. De médiation	Capacité à gérer les interactions médiatisées par ordinateur avec les apprenants et entre les apprenants

Tableau 1 : Les compétences techno-pédagogiques des enseignants de langue selon Guichon (2012)

Comme l'indique Guichon, acquérir et développer des compétences techno- pédagogiques constitue un défi de taille. En effet, ces compétences regroupent plusieurs dimensions du métier d'enseignant : les technologies, la pédagogie, les ressources, le langage et la communication. Or, à la fin de leur parcours de formation universitaire, les enseignants ont rarement acquis l'ensemble de ces compétences. C'est la raison pour laquelle la formation initiale doit inclure une découverte aux TICE, et amener les apprentis enseignants à s'appropriier les ressources. Toutefois, l'auteur remarque que la formation initiale ne suffit pas pour une intégration optimale : la formation doit continuer tout au long de la carrière professionnelle car les TICE évoluent rapidement, et l'expérience permet davantage d'aisance à mener des nouvelles expérimentations. De fait, il précise que « *Sept à neuf ans (en moyenne) semblent nécessaires pour que les enseignants tirent pleinement avantage des technologies après avoir développé d'autres compétences qui leur paraissent prioritaires* » (Guichon, 2012 : 206).

5.L'utilisation des TICE en Algérie

La décision d'optimiser l'apprentissage des langues grâce au numérique dans l'école algérienne a fait l'objet du discours de l'ancien Président de la république monsieur Abdelaziz Bouteflika³ lors de l'installation de la commission nationale de réforme du système éducatif au Palais des Nations à Alger le samedi 13 mai 2000 :

(...) la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. C'est à cette condition que notre pays pourra, à travers son système éducatif et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies, notamment dans les domaines de l'information, la communication et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer de nouveaux rapports de force.

19 ans après, cette décision et cette vision sont renforcées par le gouvernement actuel qui a opté pour l'intégration de la technologie au cycle

³ Abdelaziz Bouteflika était le président de l'Algérie entre 1999 et 2019.

primaire. A cet égard, il serait opportun de préciser que la langue française a un statut particulier qui n'est pas celui des autres langues étrangères - même si dans ces derniers temps ça commence à changer-. Elle devrait être mieux enseignée dans le moyen et le secondaire afin de donner aux étudiants arabisants, surtout ceux qui sont inscrits dans les filières scientifiques et techniques, davantage de chances pour être plus compétitifs sur les deux plans scientifique et professionnel. En l'occurrence, ce n'est pas tant le volume horaire qui compte mais la qualité des méthodes et du matériel didactique, l'adaptation du système éducatif aux nouvelles cultures technologiques.

6. Le déroulement d'une séance de compréhension de l'oral

Il nous semble que puisque les TICE sont utilisés seulement dans la séance de la compréhension de l'oral il est préjudice d'expliquer en quelques lignes le déroulement de cette séance. Pour faciliter l'apprentissage, la segmentation de la tâche de compréhension, les didacticiens Rost et Mendelssohn (1990) proposent habituellement une démarche de trois temps: le pré écoute, l'écoute et l'après écoute.

6.1 Les supports 'audio' et 'audiovisuels'

Il serait possible d'utiliser en classe des cassettes ou des CD enregistrés, par des natifs ou des francophones, ou des documents sonores authentiques en français. En règle générale, toutes les méthodes de français ont un support audio. Ces supports comportent généralement des documents liés thématiquement aux unités didactiques. Mais il y a aussi des manuels de compréhension orale qui sont en vente sur le marché, traitant d'objectifs spécifiques et accompagnés de cassettes ou de CD audio. Il est possible aussi de fabriquer leur propre matériel didactique, si les objectifs ne correspondent pas à ceux que les enseignants ont envie de travailler avec leurs apprenants. Il s'agit dans ce cas d'enregistrer à la radio des entretiens, des flashes d'informations, des chansons, des annonces, des publicités... nous pouvons aussi faire nos propres enregistrements en fabriquant un dialogue, sur une situation de la vie réelle parfaitement authentique : dans ce cas, il ne faut pas ralentir le débit de parole, faire attention aux accents... Il est possible ensuite de fabriquer nos propres exercices en fonction des objectifs à travailler.

La qualité pédagogique d'un bon document sonore est déterminée par les critères qui vont suivre. Il ne faut pas négliger la qualité du son, la présence du bruit en arrière fond, la durée de l'enregistrement, le débit des locuteurs. Ce sont effectivement des critères à prendre en compte quand on décide de créer ses propres documents et de les enregistrer.

A partir de ces supports audio l'apprenant doit passer sur les étapes nécessaires de la compréhension orale lesquelles.

6.1.1 Le pré-écoute

Au moment du pré écoute, l'apprenant est appelé à faire le point sur ses connaissances du sujet. C'est le moment où il se pose des questions, émet des hypothèses, fait des prédictions. Avant de proposer un texte, le professeur devra s'assurer que l'apprenant a quelques connaissances sur le sujet. Il est nécessaire donc de diriger l'attention des apprenants vers les éléments essentiels exemple : (forme linguistique, indices acoustiques), qui peuvent l'aider à prédire, à anticiper le sens de message.

6.1.2. L'écoute

C'est l'étape de la réalisation et de l'exploitation. L'apprenant écoute le discours oral et met en œuvre les stratégies appropriées lui permettant de gérer son écoute et ainsi d'orienter celle-ci en fonction de son intention de communication.

La première écoute est centrée sur la compréhension de la situation dans laquelle le texte prend place, dans le but de préparer l'apprenant à connaître le contour dans lequel se déroulent les événements. Par exemple : Qui sont les intervenants ? Où se déroule la scène ? On peut aussi chercher à savoir si l'apprenant a cerné la nature du document : D'où provient le texte ? À qui s'adresse-t-il ? Quel est son but ?

La deuxième écoute est souvent indispensable pour rassurer les apprenants de niveaux faibles. En leur permettant d'examiner les données relevées et de pouvoir compléter les réponses pour les apprenants de niveaux avancés, elle peut les aider à réaliser des activités plus complexes. Dans la vie quotidienne, on n'écoute pas de la même manière tout ce que l'entend et dans ce contexte E.LHOTE relève des différentes formes d'écoute qu'elle trouve pertinent dans une situation d'apprentissage. Il est donc possible de déterminer plusieurs types d'écoute.

a. L'écoute globale : qui nous permet de comprendre le thème générale du texte sans s'embarrasser de détails. Pour faciliter la tâche de l'apprenant, l'enseignant commence dans ce cas par lui poser des questions simples.

b. L'écoute de veille : qui se déroule de manière inconsciente et qui ne vise pas la compréhension, mais un indice entendu peut attirer l'attention : par exemple écouter la radio pendant qu'on fait autre chose.

c. L'écoute sélective : l'auditeur sait ce qu'il cherche, il n'écoute que les passages où se trouve l'information qu'il cherche.

d. L'écoute détaillée : consiste à rétablir le document mot à mot après l'écoute.

Ces objectifs d'écoute déterminent différents modes d'accès au sens, il s'agit de déclencher la motivation et de focaliser l'attention sur un objectif précis grâce à la mise en place d'un projet d'écoute.

6.1.3. Après l'écoute

C'est l'étape au cours de laquelle les apprenants partagent autant ce qu'ils ont compris que les stratégies qu'ils ont utilisées. C'est la phase où ils partagent leurs impressions et expriment leurs sentiments. Ils doivent savoir ce que l'on attend d'eux après l'écoute, c'est-à-dire quelles tâches ils seront amenés à accomplir. Les activités doivent permettre aux apprenants d'intégrer leurs nouvelles connaissances à leurs connaissances préalables par une mise en commun, une objectivation des stratégies utilisées et l'application de ces connaissances dans des activités.

7. Les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'enseignement de FLE par TICE

Comme nous avons précisé précédemment, l'utilisation des TIC en Algérie fût tardive, et elle n'est réservée que dans la séance de compréhension de l'oral seulement, car même en période de la COVID-19, l'institution algérienne a opté pour la fermeture des écoles au lieu d'adopter un enseignement à distance comme ont fait quelques pays afin de garder les apprenants en contact avec l'apprentissage.

Mais même si son utilisation reste restreinte à une séance seulement, mais ça n'empêche pas que les enseignants trouvent des obstacles et des difficultés d'où on peut les citer ci-dessous :

- Manque d'accessibilité du matériel.
- Lourdeurs administratives pour emprunter du matériel.
- Peu de matériel fixe dans les salles de classe, ce qui rend les déplacements du matériel obligatoire entre deux cours et entraîne des retards.
- L'accès à Internet est parfois restreint à certaines salles de l'établissement.
- Problème de disposition des installations.
- La maintenance du matériel n'est pas toujours assurée.
- Manque d'une assistance rapprochée lors des premières utilisations.
- la déconnexion des activités en lien avec les TIC et le reste des activités faites en classe.
- la formation aux TIC dans n'a été incluse que récemment dans la formation des enseignants de langue, donc les anciens enseignants n'ont pas pu bénéficier de cette formation, par conséquent il existe un important écart

générationnel entre les enseignants ayant bénéficié de cette formation durant leur parcours universitaire, et ceux qui n'y ont pas eu accès.

❖ À noter :

L'utilisation des TICE n'est pas seulement dans la séance de la compréhension de l'oral en principe, car il existe plusieurs moyens et plateformes numériques qui peuvent aider les enseignants dans leur enseignement-apprentissage.

Avec l'autorisation de l'inspecteur de notre circonscription et le directeur de notre établissement, nous avons réalisé un mur virtuel sur la plateforme « PADLET » pour les élèves de notre classe de 4AM.

Ce mur est composé de plusieurs colonnes qui correspondent aux différentes séances et activités de l'unité pédagogique et aussi autres pour la révision du BEM, ainsi, nous avons pu remédier à certaines lacunes et difficultés qui sont citées ci-dessus.

Ce que nous avons pu constater, c'est que les apprenants ont donné plus d'importance à ma séance et ils commençaient à apprécier la séance, surtout en leur autorisant l'utilisation des téléphones et les tablettes en classe. Tandis qu'aux leurs résultats, on a constaté une légère amélioration pendant le deuxième trimestre par rapport au premier trimestre (l'utilisation de cette méthode a commencé durant le deuxième trimestre).

Conclusion

Parmi les questions qui se posent actuellement, on trouve : "est-ce que les enseignants sont prêts et aptes à utiliser l'outil informatique en classe de FLE ?", "est-ce que l'intégration de la tablette dans nos classes dès le primaire est une décision sans risques ?"

Nous posons ici ces deux questions car comme en témoignent certains de nos collègues, d'une part, cela nécessiterait un apprentissage de leur part quant à l'utilisation et à la maîtrise des outils numériques ; une démarche qui s'avérerait chronophage et énergivore. D'autre part, ils estiment que l'intégration de la tablette dès le jeune âge ne peut qu'être que néfaste pour la santé et les comportements de l'enfant surtout dans l'ordre neurologique".

Mais pour pouvoir bien répondre à la première question (est-ce que les enseignants sont prêts et aptes à utiliser l'outil informatique en classe de FLE ?), à notre avis, il faut encourager les enseignants à se former dans ce domaine et que l'institution et les responsables de l'éducation pensent à intégrer le numérique dans l'enseignement des langues étrangères en générale et de FLE en particulier afin de faciliter l'accès à la langue et son apprentissage.

Quant à la deuxième question, il faut laisser un peu de temps pour que cette méthode (l'intégration de la tablette) s'installe puisqu'elle est très

récente (septembre 2022), et on ne peut pas la juger en se référant aux autres pays car chaque pays a ses particularités et aussi parce que malheureusement l'intégration de la tablette n'était pas adoptée dans toutes les écoles primaires du pays mais seulement dans quelques-uns seulement, dites des établissements pilotes.

Références bibliographiques

-Baron, G-L., Bruillard, E. (2000). - Technologies de l'information et de la communication : quelles compétences pour les enseignants ? - Education et formations, n°56, avril-juin 2000.

-Brodin, É. (2002). Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes". *Apprentissage des Langues, Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 5, n° 2, 149-181.

-Chabchoub, A. (2007). Chapitre 3. Les technologies de l'information et de la communication transforment-elles la professionnalité des enseignants ? Le cas des assistants universitaires tunisiens. *Perspectives en éducation et formation*, 45-60.

-CORNAIRE.C, La compréhension orale, Ed .Clé International Paris, 1998. P61 - 159

-Cuq, J. P & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : presse universitaire de Grenoble.

-Deloy, A. (2020). L'intégration des TIC en classe de FLE : apports, limites et rôles

Le cas de l'Institut Français de Finlande. Mémoire de Master, Université d'Aix Marseille. Disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02984179> (consulter le : 28 mars 2023)

-Desmarais, L & Bisailon, J. (1998). *Apprentissage de l'écrit et ALAO*. Chaniers.

-Gérard, V. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris

-Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

-Guichon, N., & Soubrié, T. (2013). Manuel de FLE et numérique : le mariage annoncé n'a pas (encore ?) eu lieu. *Le Français Dans Le Monde. Recherches et Applications*, n°54, 131-142.

-LA REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE. Décret exécutif n° 19-02 du Aouel Joumada El Oula 1440 correspondant au 8 janvier 2019 portant organisation de l'administration centrale du

ministère de l'éducation nationale. Journal officiel, n° 2 du 2 Joumada El Oula 1440 correspondant au 8 janvier 2019, pp. 21-22

-Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Les Langues Modernes*, n° 3, 38-44

-Narcy-Combes J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

-Piolat, A. (1991). *Écrit-on mieux avec un ordinateur ?* In M. Fayol, J. E. Gombert, H. Abdi, & D. Zagar (Éd.), *La production de textes écrits* (pp. 123-136). Dijon : CRDP

**L'enseignement de l'espagnol, langue étrangère en Côte d'Ivoire :
difficultés de traduction**
**Teaching Spanish as a foreign language in Côte d'Ivoire: translation
difficulties**

Dochienmè Mathieu BAMBA
Université Félix Houphouët-Boigny / Côte d'Ivoire
bamba.dochienme@ufhb.edu.ci

Reçu: 30/04/2023, **Accepté:** 20/05/2023, **Publié:** 01/06/ 2023

Résumé

La traduction d'une langue vers une autre est soumise à plusieurs exigences ou paramètres. Parmi ceux-ci, les paramètres linguistico-culturels tiennent une place importante dans la réussite d'une traduction. Cela est encore plus marquée lorsque la traduction est impliquée dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Ce travail intitulé «l'enseignement de l'espagnol, langue étrangère en Côte d'Ivoire: difficultés de traduction», se propose d'analyser les difficultés linguistiques liées à la traduction de l'espagnol en français, et ce, lorsque cet exercice se situe dans un cadre enseignement-apprentissage. Les particularités de la société actuelle ont orienté la pratique de la traduction vers une dimension fonctionnelle. Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, cette spécificité de la traduction la postule comme un espace de médiation entre les deux langues objet d'apprentissage, d'autant plus qu'elle implique la prise en compte du contexte et une constante actualisation du sens des énoncés analysés d'une langue à l'autre, pendant le cycle d'enseignement-apprentissage.

Mots clés: traduction – difficultés linguistiques – enseignement – français – espagnol

Abstract

Translation from one language to another is subject to several requirements or parameters. Among these, the linguistic-cultural parameters hold an important place in the success of a translation. This is even more pronounced when translation is involved in the teaching-learning process of a foreign language. This work entitled "Teaching Spanish as a foreign language in Côte d'Ivoire: translation difficulties", aims to analyze the linguistic difficulties related to the translation of Spanish into French, and this, when this exercise is situated in a teaching-learning framework. The particularities of today's society have oriented the practice of translation towards a functional dimension. In the field of foreign language teaching, this specificity of translation postulates it as a space of mediation between the two languages object of learning, especially since it implies the taking into account of the context and a constant updating of the meaning of the

statements analyzed from one language to another, during the teaching-learning cycle.

Key words: translation - linguistic difficulties - teaching - French – Spanish

Resumen

La traducción de una lengua a otra está sujeta a varios requisitos o parámetros. Entre ellos, los parámetros lingüístico-culturales desempeñan un papel importante en el éxito de una traducción. Esto es aún más pronunciado cuando la traducción interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Este trabajo, titulado "La enseñanza del español como lengua extranjera en Costa de Marfil: dificultades de traducción", pretende analizar las dificultades lingüísticas ligadas a la traducción del español al francés, cuando este ejercicio forma parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Las particularidades de la sociedad actual han orientado la práctica de la traducción hacia una dimensión funcional. En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, esta especificidad de la traducción la postula como un espacio de mediación entre las dos lenguas objeto de aprendizaje, tanto más cuanto que implica tener en cuenta el contexto y una actualización constante del significado de los enunciados analizados de una lengua a otra, durante el ciclo de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: traducción - dificultades lingüísticas - enseñanza - francés - español

Pour citer cet article :

BAMBA Dochienmè Mathieu, (2023), L'enseignement de l'espagnol, langue étrangère en Côte d'Ivoire : difficultés de traduction, Numéro Varia, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1), 102-112. Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Pour citer le numéro :

BRAHMI,Souad, FELLAH, Anissa et SOLTANI, El-Mehdi, (2023), Numéro Varia Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1), 413p. Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>



Introduction

La traduction occupe un rôle important dans l'enseignement des langues étrangères. C'est le cas de l'espagnol dans le système éducatif ivoirien. Dès lors, l'analyse de la relation entre cette langue et le français suscite un grand intérêt. Le présent texte analyse la relation qui existe entre le français, langue officielle de la Côte d'Ivoire et l'espagnol, qui est étudié comme seconde langue dans les institutions éducatives ivoiriennes. Ainsi, pose-t-il la question de la relation de la similarité ou de l'extranéité entre le français et la langue de Cervantès. La distance linguistique entre ces deux langues affecte-t-elle l'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire? Par ailleurs, la traduction, présente dans tout processus d'acquisition d'une seconde langue, ne pourrait-elle pas offrir une alternative innovante dans l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère en Côte d'Ivoire. Notre analyse de ces questions fondamentales se fera autour de trois axes: c'est-à-dire une approche conceptuelle de la notion de distance linguistique dans un premier temps, ensuite l'évaluation de la distance linguistique entre le français et l'espagnol et finalement l'importance de la traduction dans l'enseignement de l'espagnol dans un contexte de contact de langues.

1. Distance linguistique français-espagnol: entre transfert et interférence linguistiques

La notion de distance linguistique s'applique au degré de similitude ou de différence entre différentes langues. En effet, en fonction de leur degré de ressemblance, des langues peuvent être considérées comme voisines ou éloignées. Les langues voisines sont celles qui ont des caractéristiques linguistiques similaires. Par exemple, deux langues telles que l'espagnol et le français, eu égard à leur origine latine commune, sont vues comme des langues voisines. En revanche, elles ne sauraient être voisines au japonais, dite langue japonique.

La distance linguistique est un phénomène qui influence inéluctablement l'apprentissage d'une langue étrangère. La ressemblance ou la différence entre deux langues influence la perception que l'apprenant a des dites langues, dans une situation d'acquisition de la langue étrangère. Dès lors, elle crée chez l'apprenant un phénomène psychotypologique qui le pousse à évaluer la langue étrangère en fonction de sa parenté génétique ou du degré de contact qu'elle a avec sa langue-source. Ainsi, la distance linguistique entraîne des situations d'interférences, qui sont en réalité des erreurs linguistiques et qui s'opposent au transfert linguistique.

1.1. Transfert linguistique

La notion de transfert linguistique coïncide avec la définition de la traduction *stricto sensu*. Selon Taber et Nida (1970: 11), cités par García

Yebra (1994: 381-382), «*la traduction consiste à reproduire dans la langue réceptrice le message de la langue source au moyen de l'équivalent [...] le plus naturel, d'abord en ce qui concerne le sens, ensuite en ce qui concerne le style*». Cette définition s'apparente à celle de transfert linguistique qui consiste en l'introduction ou la reproduction correcte de significations, de règles grammaticales et/ou de références culturelles, d'une langue vers une autre. En d'autres termes, on parle de transfert linguistique dans un contexte de contact de langues, et surtout d'apprentissage d'une langue étrangère. La codification correcte du message, dans la langue-cible et sans influence de la langue-source, par l'apprenant, donne lieu à un cas de transfert linguistique. De ce qui précède, le transfert linguistique consiste en l'emploi par le locuteur d'éléments morphologiques, syntaxiques, lexicaux et même discursifs/pragmatiques appartenant à la langue-source dans la langue étrangère qu'il acquiert. Il s'oppose à l'interférence linguistique.

1.2. Interférence linguistique

À l'instar du transfert linguistique, l'interférence se produit dans une situation de contact entre une langue-source (qui est la première langue de l'apprenant) et une langue-cible (c'est-à-dire la langue étrangère qui est apprise par le locuteur). Selon Mackey (1976: 56) «*l'interférence est l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on en écrit une autre*». C'est le lieu de préciser que toute langue repose sur des fondements culturels, et que le locuteur met beaucoup de temps à les assimiler, non pas seulement dans un contexte purement académique, mais aussi et surtout dans un cadre familial. On voit se profiler à l'horizon le caractère affectif inscrit dans toute langue, et spécialement celle à laquelle un individu s'identifierait. Ce point de vue est corroboré par Legendre (2005: 825) qui voit en la langue un «*système [...] par le biais duquel les membres d'une communauté se représentent la réalité (physique, psychologique, sociale, conceptuelle, virtuelle, etc.), communiquent entre eux et s'identifient culturellement*». Cela pose certaines difficultés dans l'apprentissage des langues étrangères. D'ailleurs, cela empêche l'apprenant de parvenir à un bilinguisme total. L'interférence linguistique se produit chez les personnes bilingues lorsqu'elles s'écartent de la norme de l'une des langues qu'elles parlent sous l'influence de l'autre. En règle générale, les interférences reflètent la prépondérance de la langue la plus puissante sur l'autre langue du bilingue; par conséquent, l'interférence ne doit pas nécessairement provenir exclusivement de la langue maternelle et affecter la seconde, mais peut-être dans les deux sens.

2. Traduction de l'espagnol en français: difficultés d'ordre linguistique

Dans ce travail, l'espagnol et le français sont décrits comme des langues voisines car ils entretiennent des similitudes linguistiques assez étroites. Des aspects alphabétiques, accentuels, grammaticaux, lexicaux et morphosyntaxiques en témoignent.

2.1. Pour une approche des similitudes entre le français et l'espagnol

L'un des points de convergences les plus importants entre l'espagnol et le français réside dans leur origine commune. En réalité, «*el mundo actual se ha forjado a partir de la cultura de la Grecia clásica. Los griegos en la Antigüedad habían realizado prodigios en todos los dominios del saber humano*» (Bamba, 2017: 104). À la chute de l'empire grec, les Romains se sont servis de leur héritage pour conquérir l'essentiel du monde alors connu. Leur langue, le latin, était la langue commune à l'ensemble des provinces, qui aujourd'hui représentent les États européens, dont la France et l'Espagne. Le français et l'espagnol appartiennent à la même famille de langues indo-européennes et ils possèdent un fonds commun latin qui fait qu'à la base, ils utilisent presque les mêmes mots avec quelques légères variations.

En plus de leur origine commune, le français et l'espagnol ont des alphabets qui se ressemblent. En réalité, l'alphabet français, et l'alphabet espagnol comportent les mêmes lettres de base. La différence réside en ce que l'espagnol a deux lettres de plus que le français: "ll" et "ñ". Cet état de fait est très important, d'autant plus que l'alphabet est le système d'écriture de base de toute langue. Ainsi, l'apprenant francophone qui acquiert l'espagnol comme seconde langue dispose de fondements sur lesquels il s'appuie et qui facilitent le processus d'apprentissage. Cette similitude contribue à en faire des langues voisines, contrairement à d'autres langues telles que l'arabe ou le chinois, dont l'acquisition implique la découverte d'un alphabet complètement différent.

Le lexique est l'ensemble de mots qui composent une langue. Notre argumentation nous a permis de montrer plus haut que l'espagnol et le français sont deux langues sœurs, en raison de leur origine latine commune. Cette caractéristique s'applique aussi au lexique qui en représente le substrat linguistique, en termes de fondements linguistique. Selon l'encyclopédie électronique Wikipédia (2020), la similarité lexicale entre les deux langues objet de notre analyse est évaluée à 75%.

Pour mettre en évidence la similitude quasi-ostensive entre les lexiques français et espagnol, citons des mots que les dictionnaires des deux langues ont en partage, tant au niveau de la graphie que du sens: la fiesta, la paëlla, les tapas, le guacamole, le gaspacho, le chorizo, le flamenco, le tango, le patio, etc. (Superprof, 2020.). Un autre exemple qui exprime la

similitude des mots entre les deux langues est le mot “país” en espagnol et qui s’écrit en français, “pays”.

De même, les deux langues, ont des spécificités grammaticales identiques. Ce sont des aspects communs qui, en plus d’en faire des langues génétiquement proches, facilitent l’acquisition de l’une ou de l’autre comme seconde langue. Cet argument est illustré par le blog éducatif Lingoda (2020) qui affirme que:

Les deux langues possèdent [...] les caractéristiques grammaticales suivantes plus spécifiques: le genre dans les noms, mots formels et informels pour le pronom de deuxième personne, la conjugaison verbale, deux versions du temps passé. Ces similitudes facilitent la transition d’une langue à l’autre. Généralement, quelqu’un qui maîtrise bien l’espagnol ou le français trouvera relativement simple d’apprendre les règles grammaticales de l’autre langue.

2.2. Distance linguistique et difficultés de traduction: les faux amis

Il est indéniable que les similarités entre deux langues facilitent l’apprentissage de celles-ci. D’ailleurs, le contact de langues est un facteur d’enrichissement linguistique. C’est le lieu de rappeler que si le monde tel que nous le connaissons est décrit comme un village interplanétaire, c’est bien par le truchement du contact linguistique sous ses différents aspects, dont la traduction. À ce sujet, García Yebra (1994: 270-272) souligne que:

La traducción ha sido desde hace milenios uno de los procedimientos más importantes, acaso el más importante, para la propagación de la cultura, para la creación y el desarrollo de nuevas literaturas y para el enriquecimiento de las lenguas utilizadas para traducir. [...] La Biblia se ha traducido a todas las lenguas europeas. [...] ¿Y qué diremos de la filosofía? Platón formuló sus doctrinas en los conocidos diálogos. Aristóteles expuso las suyas en numerosos tratados. Platón y Aristóteles son las dos ramas de la filosofía occidental. [...] Pero Platón y Aristóteles escribieron en griego ¿Acaso todos los que se inspiraron en ellos conocían esta lengua?

De fait, une langue ne se développe jamais seule ; elle s'enrichit en partie par ses contacts avec d'autres langues. Dans le cas des langues objet de notre étude, la proximité géographique participe également à leur enrichissement mutuel. La France et l'Espagne sont deux pays frontaliers. Ce qui facilite le contact entre les deux peuples, et partant, les deux langues.

Mais, la similarité lexicale entre deux langues très proches implique aussi des revers dans une situation d’apprentissage. Les faux amis cristallisent ces difficultés de traduction qui découlent de la faible distance linguistique entre le français et l’espagnol. Un faux-ami est mot proche, dans sa prononciation ou son écriture, d’un terme d’une autre langue mais dont le sens est différent. Autrement dit, il s’agit d’un mot dont la forme, orale ou écrite, ressemble à celle de mots étrangers et vice versa, mais dont le sens est différent. Ces

termes sont appelés amis parce que leurs formes se ressemblent, mais faux parce que leurs sens sont tout à fait différents (L'internaute, 2020).

Ainsi, le mot espagnol *vianda* et le mot français viande présentent-ils des formes très semblables, mais ont des sens différents (puisqu'ils signifient respectivement «plat» et «chair d'un animal utilisée pour la nourriture»), qu'il ne faut pas confondre. À titre d'exemples, nous présentons le tableau ci-après qui met en exergue des cas spectaculaires de faux amis susceptibles d'entraîner une interférence linguistique, et spécialement une erreur de traduction.

Mot espagnol	Interférence	Équivalence française
Atender	Attendre	Prendre soin
Carta	Carte	Lettre
Constipado	Constipé	Enrhumé
Débil	Débile	Faible
Discutir	Discuter	Se disputer
Dirección	Direction	Adresse
Embarazada	Embarrassée	Enceinte
Enfermar	Enfermer	Tomber malade
Entender	Entendre	Comprendre
Equipaje	Equipage	Bagage
Espalda	Epaule	Dos
Gato	Gâteau	Chat
Jubilación	Jubilation	Retraite
Largo	Large	Long
Mancha	Manche	Tache
Marcharse	Marcher	S'en aller
Nombre	Nombre	Prénom
Parada	Parade	Arrêt
Prender	Prendre	Allumer
Quitar	Quitter	Enlever
Raro	Rare	Bizarre
Rato	Rat	Moment
Salir	Salir	Sortir
Subir	Subir	Monter
Suceso	Succès	Événement

Tableau 01: Les faux amis français-espagnol

3. Distance linguistique et enseignement de l'espagnol, langue étrangère en Côte d'Ivoire

L'enseignement de l'espagnol, langue étrangère en Côte d'Ivoire : difficultés de traduction

La distance linguistique, implique également une distance culturelle. En réalité, les similitudes linguistiques que notre analyse a signalées plus haut, ne sauraient suffire à masquer les difficultés d'acquisition de l'espagnol comme seconde langue en Côte d'Ivoire. Toute langue se développe dans un contexte culturel. De fait, la langue se trouve cristallisée dans la culture. Cet état de fait impose à l'apprenant une compréhension des codes culturels de la langue étrangère comme condition d'acquisition de ladite langue.

Par ailleurs, la traduction se présente, dans un contexte académique, comme une alternative inéluctable dans le processus d'acquisition de la langue étrangère, doublé de celui de découverte de la culture dans laquelle cette langue est enracinée. De ce point de vue, il convient de s'interroger sur l'importance de la traduction dans l'acquisition d'une langue étrangère. En d'autres termes, comment envisager l'acquisition de l'espagnol en Côte d'Ivoire dans le prisme des études sur la traduction?

De plus en plus, les réalités actuelles impliquent la pratique de la traduction dans une perspective fonctionnelle. De ce fait, notre point de vue est d'intégrer l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère dans la même perspective, puisque celui-ci s'appuie en grande partie sur la pratique de la traduction pédagogique. Aussi, est-il important de signaler que certaines obédiences traductologiques, telles que la théorie de l'équivalence dynamique et la théorie interprétative (prônée par l'École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs de Paris Sorbonne), estiment que l'approche exclusivement linguistique de la traduction n'est pas appropriée pour rendre raison de la quintessence de l'acte de traduire.

La théorie de l'équivalence dynamique concilie la vision traditionnelle de la traduction, focalisée sur la langue, et la prise en compte de la culture. Elle analyse les différences culturelles qui peuvent exister entre le texte-original et sa traduction. Dans un cadre d'apprentissage, cette différence de culture constitue, de facto, un problème à résoudre pour tout apprenant, au moment de se lancer dans un processus de traduction et/ou d'acquisition d'une seconde langue. La théorie de l'équivalence dynamique insiste sur le fait qu'il n'existe pas de correspondances terminologiques ou conceptuelles fixes entre les langues objet de traduction ou impliquée dans le processus d'apprentissage. Si tel était le cas, la traduction serait une opération mécanique par laquelle il suffirait de transposer systématiquement une série d'éléments préalablement définis comme équivalents entre deux langues. Tenir compte du paramètre culturel implique que dans la traduction il faut comprendre les habitudes langagières et communicationnelles propres à chaque peuple. Il est certes vrai qu'il existe dans certains cas des équivalences invariables d'ordre lexical, syntaxique ou culturel, mais la

prise en compte de l'aspect culturel transforme la traduction en une activité où les équivalences se négocient. Hurtado Albir (2001: 209) donne certaines situations de traduction qui illustrent notre point de vue:

Es cierto que pueden proponerse una serie de elementos que, en principio, serían directamente transcodificables cuando se encuentran en un texto: las unidades léxicas monosémicas (Bordeaux=Burdeos; mil=thousand, etc.) las frases hechas (It's raining cats and dogs=Llueve a cántaros, etc.); las unidades léxicas polisémicas según campos léxicos (el término francés ancre si se refiere a la marina equivale al español áncla, en relojería a áncora y en arquitectura a grapa); determinados elementos morfosintácticos (el participio especificativo francés equivale en español a una oración de relativo); los gestos (en muchas culturas para negar no se mueve la cabeza a derecha e izquierda sino que se levanta); los elementos culturales (el pan de la cultura occidental corresponde al arroz en otras culturas), etc.

3.2. La traduction, espace de médiation dans l'apprentissage des langues étrangères

La traduction pédagogique est un facteur de rapprochement culturel. Et, dans ce contexte, elle met en relation au moins deux langues, et par conséquent des différentes visions du monde. Aussi, l'individu qui manie ces codes se retrouve-t-il au centre d'une sorte de conflit culturel dont il finit par devenir le médiateur; son instrument de médiation inter-linguistique étant la traduction qui lui permet d'aboutir à moyen ou à long terme à une osmose linguistique.

La prise en compte de contexte dans l'enseignement de la langue étrangère se pose comme un tiers-espace face aux difficultés expliquées plus haut, au nombre desquelles se trouvent les faux-amis et les erreurs de traduction. De ce qui précède, on se rend compte qu'il existe une relation très étroite et séculaire entre l'enseignement d'une langue étrangère et la traduction. C'est pourquoi Koné (2014: 19-20) a recours au néologisme de "philosémie" (c'est-à-dire l'amour du sens) pour postuler la traduction comme un espace de médiation dans l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère en Côte d'Ivoire. Là-dessus, il explique que la "philosémie" est un outil didactique à cheval entre les méthodes d'acquisition d'une langue étrangère et la traduction fonctionnelle:

[Este método] es para ayudar a cualquier profesor/a de lengua extranjera a entender frases como: «Estoy en contra de la colonización porque por su culpa los europeos se hazañan de nuestras riquezas». La alumna conoce la palabra hazaña=exploit. Ignora que en este contexto exploit=proousse. Parte de esta palabra exploit para pasar al verbo explotar y llega a la palabra española hazañar en vez de explotar y de ahí la forma reflexiva hazañarse. Este ejercicio mental es el resultado de la interferencia del francés y es lo que llamamos interlengua.

L'enseignement de l'espagnol, langue étrangère en Côte d'Ivoire : difficultés de traduction

Llegar a descubrir el sentido de estas producciones tanto orales como escritas- injustamente llamadas idiotas a veces- es una muestra del amor al sentido, y es hacer filosemia en un ámbito de enseñanza- adquisición de la lengua y la literatura- las letras – que denominamos filología.

Non seulement ce concept promeut l'esprit critique du professeur face aux erreurs de ses élèves, mais également une attitude positive envers les erreurs commises par les élèves dans leur apprentissage de l'espagnol langue étrangère. Une telle attitude est de nature à transformer la traduction en un commutateur entre les langues.

Conclusion

En Côte d'Ivoire l'apprentissage de l'espagnol se fait dans un contexte essentiellement scolaire. Pour ce faire, ce processus est initié dans l'enseignement secondaire et se poursuit dans les institutions d'enseignement universitaire. Eu égard à leur origine commune, c'est-à-dire le latin, le français et l'espagnol ont des similarité alphabétiques, accentuelles, lexicales, sémantiques et morphosyntaxiques. Ce qui nous pousse à dire que ce sont deux langues sœurs. Si cette distance linguistique relativement faible est dans bien des cas un facteur qui pourrait faciliter l'acquisition de l'espagnol chez les apprenants ivoiriens, il convient tout de même d'attirer l'attention sur certaines difficultés qui dérivent de cet état de fait, notamment les faux amis et les interférences linguistiques. Notre étude a postulé la traduction fonctionnelle comme un espace de médiation face aux difficultés d'apprentissage qui résultent de la parenté entre ces deux langues. La traduction fonctionnelle allie la prise en compte du contexte d'évolution de la langue étrangère et la constante actualisation du sens des mots et messages émis dans ladite langue, en situation d'apprentissage.

Références bibliographiques

BAMBA, Dochienmè Mathieu, (2017), La traducción antigua y medieval: entre adaptación filosófica y científica de los modelos griegos y afirmación de una identidad cultural propia. *Revue de Littérature et d'Esthétique Negro-Africaine*, V.1, n°.17, Abidjan, pp(93-105).

GARCÍA YEBRA, Valentín, (1994), *Traducción: historia y teoría*. Madrid: Gredos, 466p.

HURTADO ALBIR, Amparo, (2001), *Traducción y traductología, introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra, 695p.

KONÉ, Seydou, (2014), *La traducción filológica y la interpretación en el ámbito escolar y profesional: teoría y práctica*. Madrid: Nuevos escritores, 172p.

L'INTERNAUTE, (2020), Définition Faux-amis. [Disponible sur <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/faux-ami/>, Consulté le 13 décembre 2020.]

LEGENDRE, Renald, (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin, 1554p.

LIGONDA, (2020), Similitudes-espagnol-français. [Disponible sur <https://blog.lingoda.com/fr/similitudes-espagnol-francais/>, Consulté le 13 décembre 2020].

MACKEY, William Francis, (1976), *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Edition Klincksieck, 534p.

SUPERPROF, (2020), Similitudes français-espagnol. [Disponible sur <https://www.superprof.fr/blog/similitudes-francais-espagnol/>. Consulté le 13 décembre 2020].

TABER, Charles et NIDA, Eugen, (1970), *La traduction: théorie et méthode*. Londres: Alliance Biblique Universelle, 179p.

WIKIPÉDIA, (2005), Similarité lexicale. [Disponible sur https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Similarité_lexicale&oldid=173843956. Consulté le 13 décembre 2020].

Une évaluation de la perspective didactique actionnelle dans l'apprentissage du français

An evaluation of the action perspective in the learning of French

Rudy KOHWER
Université de l'État du Sud-Ouest de Bahia / Brésil
rudy.bresil@gmail.com

Reçu: 30/04/2023, **Accepté:** 20/05/2023, **Publié:** 01/06/ 2023

Résumé :

La problématique sur le rapport communication-action en didactique du français comme langue étrangère, révèle l'hypothèse d'une dissolution de la dichotomie linguistique-pragmatique. En exposant la théorie syntaxique de Chomsky (1971), sur la grammaire générative et transformationnelle, face à la thèse de Searle et Vanderveken (1985), sur l'intentionnalité des actions, on s'exposera alors à la dichotomie compétence-performance. La présence d'actes de parole expressifs a en réalité motivé les observations sur les énoncés de trois apprenantes du même groupe classe. Ainsi l'objectif a concerné l'évaluation de ce problème au regard des énoncés qui auraient dû faire acte de présence d'après le rapport des connaissances acquises sous l'approche communicative avec leur reconnaissance, et cette relation dans la réalisation de l'action sous l'approche actionnelle et par la perception consciente. Si cet effet de mouvement dans la perception consciente découvre alors la méthodologie, sa soutenance a remis à la double thèse de Brentano (2008), soit l'intentionnalité du mental ensemble avec celle de la perception interne. Le corpus, qui concerne la relation entre la production d'une tâche finale et les activités langagières d'un acte de parole, a justifié l'objet d'étude, soit la perception consciente pour cette production.

Mots-clés : Français Langue Étrangère - Philosophie du langage - Psycholinguistique.

Abstract :

The problematic of the communication-action relationship in the didactics of French as a foreign language reveals the hypothesis of a dissolution of the linguistic-pragmatic dichotomy. By exposing Chomsky's (1971) syntactic theory of generative and transformational grammar to Searle and Vanderveken's (1985) thesis on the intentionality of the actions, we will then be exposed to the competence-performance dichotomy. The presence of expressive speech acts actually motivated the observations on the sentences of three students from the same class group. Thus the objective concerned the evaluation of this problem with regard to the statements

which should have made act of presence according to the relation of the knowledge acquired under the communicative approach with their recognition, and this relation in the realization of the action under the actional approach and by the conscious perception. If this effect of movement in the conscious perception then discovers the methodology, its support has given to the double thesis of Brentano (2008), that is the intentionality of the mental together with that of the internal perception. The corpus, which concerns the relation between the production of a final task and the linguistic activities of a speech act, justified the object of study, that is the conscious perception for this production.

Keywords : French as Foreign Language - Philosophy of language - Psycholinguistics.

Resumo:

A problemática no que diz respeito à relação comunicação-ação na didática do francês como língua estrangeira, revela a hipótese de uma dissolução da dicotomia linguística-pragmática. Ao expor a teoria sintática de Chomsky (1971), sobre a gramática gerativo-transformacional, diante da tese de Searle e Vanderveken (1985), sobre a intencionalidade das ações, expomo-nos, então, à dicotomia competência-desempenho. A presença de atos de fala expressivos, na verdade, motivou as observações sobre os enunciados de três estudantes de uma turma. Assim, o objetivo diz respeito à avaliação desse problema no que diz respeito aos enunciados que deveriam estar presentes de acordo com a relação dos conhecimentos adquiridos sob a abordagem comunicativa com o reconhecimento deles, e esse vínculo na realização da ação sob a abordagem acional e pela percepção consciente. Se esse efeito de movimento na percepção consciente descobre assim a metodologia, o apoio dela se voltou para a dupla tese de Brentano (2008), ou seja, a intencionalidade do mental junto com a da percepção interna. O corpus, que diz respeito à relação entre a produção de uma tarefa final e as atividades languageiras de um ato de fala, justificou o objeto de estudo, isto é, a percepção consciente para essa produção.

Palavras-chave: Filosofia da linguagem - Francês Língua Estrangeira - Psicolinguística.

Pour citer cet article :

Rudy KOHWER , (2023), Une évaluation de la perspective didactique actionnelle dans l'apprentissage du français, Numéro Varia, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),113-131, Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Pour citer le numéro :

BRAHMI, Souad, FELLAH, Anissa et SOLTANI, El-Mehdi, (2023), Numéro Varia, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1), 413p.
Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Introduction

Puisqu'il s'agit d'une réflexion dans l'horizon de la didactique du français comme langue étrangère, qu'on débute alors avec un extrait du document officiel intitulé *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001). Ainsi le CECR formule un déséquilibre entre les notions de *plurilinguisme* et *pluriculturalisme*. Avec la notion d'*identité*, dans le sens de l'*altérité*, il a somme toute été question de faire remarquer ces trois notions dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, en plus de faire le lien avec les théories qui ont été prévues dans le cerne des psychologies scientifiques en deçà des philosophies en question, et pour défendre ensemble cette réflexion proposée autour du corpus ci-après exposé.

Ce déséquilibre est lié aussi au caractère évolutif de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Alors que les représentations qu'on se donne de la compétence à communiquer 'monolingue' en 'langue maternelle' la posent comme vite stabilisée, une compétence plurilingue et pluriculturelle présente, elle, un profil transitoire, une configuration évolutive. Suivant la trajectoire professionnelle de l'acteur social considéré, son histoire familiale, ses voyages, ses lectures et ses loisirs, des modifications sensibles viennent affecter sa biographie linguistique et culturelle, modifier les formes de déséquilibre de son plurilinguisme, rendre plus complexe son expérience de la pluralité des cultures. Ce qui n'implique aucunement une instabilité, une incertitude, un 'déséquilibre' de l'acteur considéré, mais contribue plutôt, dans la plupart des cas, à une meilleure prise de conscience identitaire (Conseil de l'Europe, 2001 : 105).

Les observations sur les consignes de la tâche finale première du manuel didactique intitulé *LATITUDES. 1 : Méthode de Français* (2008), des auteurs Régine Mérieux et Yves Loiseau, posent qu'aucun acte de parole de type *expressif* n'est demandé aux trois apprenantes dans la rédaction de leur contexte énonciatif composant le corpus ci-après exposé dans le tableau 2, ensemble avec la consigne écrite et la consigne illustrée de la tâche finale en question. Dans cet article, leur présence a donc défini un problème de type *empirique*.

Comme le veut la terminologie des actes de parole en théorie des actes de discours, qu'on entende par expressif des états psychologiques à base affective. Et s'ils affectent le comportement communicatif et les actions des apprenantes, c'est que leur source advient des perceptions internes qui les intuitionnent naturellement. En tenant compte de la perception alors immédiate, laquelle produit ces actes expressifs, il a donc fallu considérer deux principes, soit la volonté et la liberté.

Alors conforme à la raison, cet aspect spontané des actes de parole expressifs place les affections au premier rang quant à l'étude de ce problème identifié dans les contextes énonciatifs d'apprenante, lesquels contextes sont produits selon l'approche didactique de type *actionnel*. Ce cas de spontanéité est en réalité une illusion pour la mémoire sensori-motrice ensemble avec la mémoire représentative, car les énoncés linguistiques sont hors-sujet par rapport à ce qui est demandé par les énoncés de la consigne écrite de la tâche finale, à savoir : « *Vous allez à l'Alliance française pour prendre des cours de cuisine. Vous rencontrez les personnes de votre groupe. Présentez-vous à l'oral* » (Mérieux et Loiseau, 2008 : 17). Cette fatalité nous l'avons en réalité comme suit interprétée, autrement dit il y a une dérivation de la reconnaissance vis-à-vis de la représentation non pas vers les données intellectuelles de la perception, mais plutôt vers ses données sensibles ou l'affection qu'il y a en elle.

Avoir alors voulu reconsidérer la deuxième méta-structure, en l'espèce de la neuropsychologie, a produit un questionnement, à savoir sur quelle base s'appuyer pour observer la manière dont les structures cognitives évoluent, ainsi comprendre leurs modifications dites *fonctionnelles* par Barbizet (1982). À ce sujet les observations sur les apprentissages successifs ont été pertinentes pour en somme mesurer l'acquisition des connaissances défendues par le point de vue du réalisme matériel. En d'autres mots les répétitions ont été l'objet des observations, celles concernant les séquences d'activités langagières postées dans le tableau 1 et pour la constitution des représentations dans le cerne de la méthode didactique en question, plus précisément dans l'approche communicative.

Puis dans l'approche didactique actionnelle qui lui succède et présentée dans le tableau 2, retenons que l'acte de jugement sur les consignes, établit la communication entre les deux approches, c'est-à-dire le rappel des représentations constituées par les répétitions. S'il s'agit du détail de la stratégie avec des perceptions conscientes, il s'agit simplement d'une perception interne qui réalise le rapport de la reconnaissance d'avec la connaissance. Partant, les résultats à proprement parler, ceux des observations sur les contextes énonciatifs de la tâche finale première dans le tableau 2, ont également dépendu des observations sur la connaissance, soit sur les activités langagières postées dans le tableau 1, pour la constitution des représentations et subsumées à l'approche communicative.

L'étude de la performance, qui selon Searle (1982 : 23) « *relève de disciplines multiples, comme la psychophysiologie, la psychologie, la sociologie des faits de parole* », apporte ainsi un aspect multi et interdisciplinaire ajouté à cette connaissance pour la recherche et le

Une évaluation de la perspective didactique actionnelle dans l'apprentissage du français

développement intéressés par le traitement de ces données didactiques. Du point de vue de l'officialisation de ces données avec le CECR (2001), il est exigé qu'un rapport étroit soit maintenu avec la relation des deux approches qu'il propose, soit la communication et l'action, et puisque largement développées par ledit document officiel, lesquelles approches ont qui plus est fait l'objet de sa restructuration pensée depuis 1991 et publiée dix années plus tard.

Le CECR (2001 : 10) préconise de « *traiter la grande complexité du langage humain en découpant la compétence langagière selon ses différentes composantes. Cela nous renvoie à des problèmes psychologiques et pédagogiques d'importance* », alors à propos de l'approche communicative et actionnelle, mieux disant de la compétence et de la performance en conséquence représentées par la composante linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle, et cette composition comme indiquée avec les savoirs linguistiques, les activités de réception et production orale, les activités de réception et production des écrits, et les découvertes socioculturelles. Ces quatre composantes sont des activités pour la méthode didactique, laquelle méthode les détaille dans un parcours d'apprentissage structuré par modules.

Le constat sur l'explication de sa structure est somme toute celui proposé par Mérioux et Loiseau (2008 : 4), à savoir « *une organisation par objectifs fonctionnels, la structure est claire et régulière et les contenus parfaitement balisés. Latitudes se compose de quatre modules de trois unités* » dont chacune concerne deux à trois actes de parole, à propos des activités langagières subordonnées à l'approche communicative.

1. L'unité de la conscience à la confluence de l'approche didactique communicative et de l'approche didactique actionnelle

La conception d'un tel schéma de la relation a choisi ses bases théoriques d'après les considérations de Kant (1905) et celles de Hume (1739), à propos du principe de liberté et du principe de volonté, mais aussi au sujet de la configuration entre l'objectivisme et le subjectivisme. Puis Bergson (1965) à propos de la mémoire de l'habitude et de la mémoire vraie, Brentano (2008) à propos de l'unité de la conscience avec les trois modes fondamentaux de son activité, soit la représentation, le jugement et le sentiment ensemble corrélés, mais encore Ribot (1896) pour développer des considérations autour de la psychologie des sentiments, soit pour soutenir la dérivation susmentionnée. Si ces auteurs ont encadré le problème de type empirique, sa dissolution doit également concerner des observations sur les enseignements sociaux et familiaux.

L'observation des étapes de l'apprentissage, qu'il s'agisse des habiletés élémentaires familières, de l'acquisition de la parole ou de l'écriture, la constatation au sein des multiples possibilités de l'homme de stéréotypes, d'habitudes, de façons d'être se maintenant tout au long de la vie, l'appauvrissement des diverses habiletés verbales ou gestuelles quand le cerveau s'altère, ne suggèrent-ils pas que sous l'effet des stimulations parvenues de l'entourage, s'est élaborée dans le cerveau une structure fonctionnelle répondant assez étroitement aux contraintes des apprentissages successifs de l'individu? (Barbizet, 1982 : 603-604).

Cette structure fonctionnelle se définit par la composition de plusieurs structures cognitives fonctionnellement reliées. Elles ont en réalité participé à la constitution du réseau d'habitudes par la production des activités langagières et sont celles qui portent les expériences et les apprentissages successifs, en somme pour la modification de cette structure fonctionnelle, son évolution dans la séquence didactique. La fonction d'un tel ensemble met en mouvement les mécanismes sensitifs, cognitifs et affectifs des perceptions internes qui concernent tout simplement ces modifications cérébrales pour contribuer à l'attitude et au comportement recherchés.

En attribuant cette considération aux réseaux fonctionnels nouveaux que Chomsky (1969) rapporte et en les termes de la psycholinguistique, ou comme discipline de la psychologie cognitive, par la même le terme *réaction* employé par Skinner (1938) a pris une signification plus pertinente. Cette amélioration s'explique en considérant les connaissances conceptuelles et existentielles acquises dans le passé, que ces acquisitions appartiennent aux expériences innées ou aux expériences acquises n'importe pas. À l'inverse la théorie et les méthodes du conditionnement opérant skinnérien omettent ces considérations. En réalité il suffit à ce conditionnement qu'une situation ou un état de choses dans l'environnement présent, produise un *stimulus* pour régir une réponse, pour ainsi réaliser l'action qui en advient.

Sur les activités langagières remettant à des interactions verbales et/ou non verbales, ce n'est que lors des échanges de répliques, soit lors de « *chaque séquence nouvelle servant de stimulus extracteur* » selon Barbizet (1982 : 613), que la réponse devient effective. Chomsky (1969 : 22) le soutient également quand rien ne peut être prévu qui soit instantané, en somme nous ne pouvons « *pas prédire le comportement verbal à l'aide des stimuli qui sont dans l'environnement du locuteur, puisque nous ne savons pas quels stimuli fonctionnent jusqu'à ce que le locuteur réponde* ».

Le dialogue un (1) et le dialogue deux (2) de l'activité langagière six (6) sous l'acte de parole Entrer en contact, ci-dessous présenté dans le tableau 1, apportent la preuve par les faits, au sujet du déterminisme de ces *stimuli* extracteurs. Et ce constat en réalité par l'activité de discrimination des pronoms de traitement, une activité très fréquemment réalisée dans les

Une évaluation de la perspective didactique actionnelle dans l'apprentissage du français

premiers apprentissages. En effet, la deuxième réplique du dialogue un (1) et la deuxième réplique du dialogue deux (2), par rapport au dialogue trois (3) à propos de ladite discrimination vouvoiement-tutoiement, identifient le terme madame en tant que *stimulus* extracteur dans la perception consciente qui détermine alors, pour la réplique suivante, l'emploi de la norme sociolinguistique de langage «s'il vous plaît».

Plus révélatrice encore, la réponse spontanée «Un café», s'il vous plaît et résultant du *stimulus* extracteur «Monsieur?», dans la perception de la réplique initiale du dialogue un (1) de l'activité langagière sept (7) du même tableau. D'après ces observations sur l'expression de la politesse, la preuve par l'emploi du pronom vous, dans l'énoncé «Je suis enchanté de vous connaître!», de l'étudiante A avec son contexte énonciatif posté dans le tableau 2, montre la constitution, par ces activités langagières et le rappel de la représentation ainsi constituée, nécessaire à l'expression de la formalité lors de la réalisation de la tâche finale, laquelle succède aux activités langagières sous l'acte de parole Entrer en contact.

Figure 1 – Acte de parole unité première

Entrer en contact

> Comment on dit ?

4 Écoutez et associez un dialogue à chaque situation.



1. — Bonjour !
— Bonjour, madame.
— Votre nom, s'il vous plaît.
— Euh... Demarty.
— Je m'appelle Paul Demarty.
— Demarty ? Ça s'écrit comment ?
— D.E.M.A.R.T.Y.
2. — Bonjour !
— Bonjour madame. Une baguette, s'il vous plaît.
— Une baguette ? Voilà. Un euro, s'il vous plaît.
— Merci.
— Je vous en prie.
3. — Tiens. Ton CD de Bénabar.
— Ah ! Merci.
— De rien.

7 Complétez, puis jouez les dialogues.

1. — Monsieur ?
— Euh... Un café,
— Un café. D'accord.
2. — Un euro pour le pain , maman.
— Tiens.
—
—
3. — Merci, monsieur.
—
— , monsieur !
— Au revoir, à samedi.

Formules de politesse

— Votre nom, s'il vous plaît.
— Le bureau 318, s'il te plaît.
— Merci, madame/monsieur.
— Je vous en prie.
— Merci, Nina.
— De rien.

Source : Manuel didactique *LATITUDES. 1 : Méthode de français* (2008).

Mais il est aussi question du terme *tendance* dans *Verbal Behavior* (1957) de Skinner, quand bien même Chomsky (1969) répond que l'interlocuteur peut ne pas éprouver de tendance à agir d'après les *stimuli* verbaux du locuteur. Mais nous attribuerons l'utilisation que Skinner (1957) fait du terme *force* et du terme *probabilité*, aux conceptions de la philosophie contemporaine du langage. Plus spécifiquement, c'est-à-dire quant à la notion de *force*, celle-ci est alors synonyme de l'expression *force illocutoire* en théorie des actes de parole sous les conceptions de Searle (1982), actes de parole qui conduisent et structurent la méthode didactique en question.

Le système skinnérien attribue la conséquence, dans le sens de récompense, à la notion scientifique de *renforcement*. Si la conception pragmatique de l'action sous-entend également une finalité pour la conséquence, c'est cependant à échelle collective plus qu'à échelle individuelle, car les actions doivent être pratiques et utiles pour l'humanité, au sens de son existence d'après la méthode pragmatique de James (1913). À la lumière des recherches sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, les Sciences du langage entretiennent une relation moins structuraliste et plus psychologique avec le signe. La philosophie contemporaine est un exemple probant en mettant le signe au centre de la conscience, ainsi la doctrine pragmatique a en définitive su échapper à la doctrine purement fonctionnaliste.

La maxime de Peirce (1977 : 239) montre les origines de ce nouveau courant tourné vers le XX^e siècle : « *Les éléments de tout concept entrent dans la pensée logique à travers des portes de la perception et de celle-là sortent par les portes de l'action utilitaire* » (Traduction libre).¹ La description de l'unité de la conscience a ainsi dû suivre les données que la pragmatique apporte à la conscience et pour les perceptions de la reconnaissance des représentations lors de la production de l'action, c'est-à-dire de la tâche finale ci-dessous exposée ensemble avec le contexte énonciatif de l'étudiante A, de l'étudiante B et de l'étudiante C. Remarquons qu'à ce stade le mouvement est inversé. Autrement dit, pour les observations, ce bouleversement de la méthode didactique a concerné les théories de Bergson (1965) autour du présent par essence sensori-moteur.

¹ Dans l'original : « *Os elementos de todo conceito entram no pensamento lógico através das portas da percepção e dele saem pelas portas da ação utilitária* ».

Une évaluation de la perspective didactique actionnelle dans l'apprentissage du français

Tableau 2 – Tâche finale première et contextes énonciatifs



tâche finale
alliance.fr.org
→ **EN CUISINE**

Vous allez à l'Alliance française pour prendre des cours de cuisine. Vous rencontrez les personnes de votre groupe. Présentez-vous à l'oral.

*de ses ...
de ses ...
cette après ...
Présent. 1011 ...*

étudiante A

tâche finale 1
oralement:
Bonjour / Bonsoir à tout le monde! Je m'appelle Maria Julia, je suis brésilienne et j'ai 17 ans. J'aime beaucoup la langue française et la gastronomie aussi! Je suis enchantée de vous connaître!

étudiante B

En Cuisine → pag 17

Bonjour à tous! Je m'appelle Evelyn et je suis brésilienne. J'ai 26 ans et je suis très, très content de être ici. J'adore la cuisine française et j'espère que nous pouvons profiter beaucoup tout que l'Alliance française peut nous offrir. Je suis disponible pour tous ceux qui aimeraient rencontrer la cuisine brésilienne. C'est fantastique! Avec beaucoup de nourriture différent et savoureux.
C'est ça!
Enchanté!

étudiante C

Texte 1 → Tâche Finale: En Cuisine (pag 17)

Bonjour! Je m'appelle Giulia, j'ai vingt-deux ans et je suis brésilienne. Je voyage jusqu'à l'Alliance française pour faire le cours de cuisine française que j'aime beaucoup la gastronomie française comme le foie gras, le escargot, le macaron et le croissant. Je voudrais apprendre à cuisiner les plats français pour un avenir un restaurant français au Brésil ou en France.

Source : Manuel didactique *LATITUDES. 1 : Méthode de français* (2008).

2. L'emploi de l'unité de la conscience pour la méthodologie des observations

Les observations ont d'abord reposé sur l'activité langagière six (6) exposée dans le tableau 1, à propos de l'approche communicative. L'intérêt de cette activité langagière est la constitution des deux représentations pour l'expression du traitement de la personne, ainsi pour l'expression soit formelle ou soit informelle de la présentation. Cette approche communicative précède à l'approche actionnelle exposée ci-dessus dans le tableau 2. Mais selon l'inversement du mouvement susmentionné, donc à partir de cette dernière approche *supra* citée, le procédé qui se définit par la reconnaissance, au moyen du jugement sur ces représentations, est l'objet des perceptions conscientes.

Ces perceptions se sont accordées avec le postulat de l'empirisme radical déterminant le pragmatisme de James (1913 : 8-9), à savoir « *la conclusion généralisée est que par conséquent les fragments d'expérience se tiennent de proche en proche par des relations qui sont elles-mêmes des fragments d'expérience* ». Ainsi donc nous sommes passés du contenu représentatif à une sorte de contenu vériactionnel dont la valeur des idées est active par l'action dans l'expérience tirée des jugements sur les représentations précédemment constituées. Si ce passage justifie la thèse non ontologique, le propositionnalisme est donc entré en ligne de compte avec Searle (1985) et Vanderveken (1992), pour défendre les observations sur justement les propositions des énoncés linguistiques.

En conséquence i) de la perception des représentations avec la mémoire et par le biais du jugement dont la source est de nature empirique, et ii) de la perception des relations de ressemblance par les fragments d'expérience, les implications méthodologiques ont alors concerné le propositionnalisme ensemble avec le représentationnalisme et corrélés d'après la psychologie du point de vue empirique de Brentano (2008), et les recherches de James (1913 : 3) qui définissent finalement que ces connaissances représentent « *un chapitre de psychologie descriptive* ». Les relations primaires telles que la ressemblance, la causalité et la contiguïté, sont des lois de la nature du point de vue de la conscience, lesquelles lois sont défendues par Hume (1739).

Ces relations font partie des mécanismes de la pensée ou de ses opérations dans la conscience. Pour ainsi dire elles sont les engrenages qui permettent l'association des idées simples, c'est-à-dire des images affaiblies des impressions de sensation selon l'auteur précité. On parle alors de deux fragments d'expérience dans deux images qui s'associent quand la conscience

Une évaluation de la perspective didactique actionnelle dans l'apprentissage du français

leur attribue une ou des qualités communes, et cette attribution grâce à la mémoire et ces mécanismes innés, ou du moins les relations primaires qui peuvent réunir deux idées simples. En somme, la répétition d'un ensemble de relations crée une représentation sous l'approche didactique communicative, et ces représentations contribuent à l'approche didactique actionnelle, autrement dit à l'action en tant que représentation des habitudes de la vie quotidienne et réalisées dans la tâche finale concernée.

Préconisées par la consigne écrite de la tâche finale, plus spécifiquement par son énoncé «Vous rencontrez les personnes de votre groupe. Présentez-vous [...]», les représentations dans les contextes énonciatifs d'apprenante et postés en amont dans le tableau 2, c'est-à-dire avec l'énoncé «Bonjour/Bonsoir à tous!» de l'étudiante A et l'énoncé «Bonjour à tous!» de l'étudiante B, lesquelles étudiantes s'adressent ainsi au groupe dans son entier et pour la pertinence de la consigne, montrent que la perception consciente, en l'espèce de la neuropsychologie, a fait usage ou intuitionné les données de la première méta-structure. Ces données ont été assimilées lors de la production des activités langagières sous l'approche communicative. Et leur usage, ou le rappel de ces connaissances, par un acte de jugement en tant que mode de la perception sous-tendu par les relations primaires. À propos de la perspective de type *actionnel*, nous proposons la définition formulée par le CECR (2001).

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) [...]. **Est définie comme tâche** toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe (Conseil de l'Europe, 2001 : 15-16).

La source empirique ou les phénomènes de la sensibilité qui matérialisent le jugement et le sentiment sont nécessaires, mais la base intellectualiste est également importante. S'il s'agit non-seulement de connaissances matérielles, c'est-à-dire de qualités dites *universelles*, celles réunies sous les trois grandes classes de propriétés des objets, soit l'étendue, la figure et le mouvement, leur reconnaissance par un mode de pensée rationnel permet les opérations d'abstraction pour les généralisations. À propos des objets et des corps qui composent la consigne illustrée de la tâche finale dans le tableau 2, il y a l'existence d'indices sous forme d'impressions lors de l'intuition par la

perception, dans le rappel des représentations constituées préalablement avec les activités langagières subsumées à l'approche communicative.

Aussi, si l'approche actionnelle se définit également par un jeu d'imitations, il s'agit d'imiter les autres acteurs sociaux. Le manuel didactique de référence replace dans son contexte la signification de l'expression *acteur social*. En effet, les tâches finales représentent des événements socioculturels de la vie quotidienne des français, tels que se présenter, manifester, sortir, inviter, fêter, voyager, en somme autant d'actes de parole directifs à réaliser sous forme d'actions, que de représentations à reconstituer d'après les données auparavant assimilées. Les représentations présentent alors un rapport avec les phénomènes de la sensibilité, autour desquels se réalisent les expériences. Certes, dans ce cas-là les considérations de la pragmatique du langage font remarquer que la base phénoménaliste à la primauté sur la base intellectualiste.

Mais ce n'est pas pour autant que la manière de former la pensée doit être exclue. En effet, bien qu'il s'agisse de savoirs et de connaissances communes à l'ensemble des acteurs sociaux, ce que défend somme toute le réalisme matériel, l'existence de la représentation est en réalité l'acte de représenter, sinon un acte de la cognition dirigé nécessairement vers un objet. Mais là où spéculait réellement le pragmatisme, c'est sur la propriété transcendante de l'objet dans le contexte de l'expérience. Cet acte de transcendance renvoie également au sujet individuel et veut dire d'après James (1913 : 59) que, « *nous pouvons simplement ajouter à ce quelque chose notre pensée ; si cette addition est possible et que le tout se prolonge et s'enrichisse harmonieusement, la pensée passera pour vraie* ».

Mais que la base soit intelligible ou soit sensible, quoi qu'il en soit la réalité matérielle est de moindre importance face au phénomène de transcendance que la tradition philosophique remettait à l'expérience. Autrement dit à l'action selon Locke (1735 : 264) et par l'identité, mieux disant par celle *de la personne* correspondant à l'union de l'esprit pensant d'avec le corps sentant pour un même être qui est « *comme une même chose qui pense en différents temps & en différents lieux, ce qu'il fait par le sentiment qu'il a de ses propres actions* ». Enfin, un argument a développé le rapport du mouvement dynamique, lequel a pris naissance dans l'acte de répétition lors de la réalisation des activités langagières dans la séquence didactique et sous l'approche communicative, avec les notions d'*espace* et de *temps* rapportées à la méthode didactique.

Le temps prend la forme d'une durée dans le sens de commune à l'ensemble des agents du groupe classe, puisque le moment de la réalisation des activités langagières inclut ce groupe dans son ensemble. La conception

Une évaluation de la perspective didactique actionnelle dans l'apprentissage du français

de l'espace est cependant individuelle. Son aménagement concerne la réalisation d'un lieu de rencontre entre les représentations et les sentiments, mieux disant les modes du sentiment tels que les désirs, les attentes, les intentions, les croyances. Ainsi donc le réseau d'habitudes est formé de manière à ce que les apprenantes se sentent habiles et habituées avec les actions en question. Il s'agit bien sûr de liberté et de volonté. Dans le contexte pédagogique, soit dans la salle de cours, il y a partage et mise en commun des expériences dans une durée déterminée et un espace indéterminé évoluant en fonction des besoins de chaque apprenante.

Ce renvoi est justifié là où les mouvements moteurs débutent, autrement dit à l'instant des perceptions sur les objets et les corps de la consigne illustrée de la tâche finale. Et ces perceptions externes associent les perceptions internes par la conscience en rappelant ou en intuitionnant les images-souvenirs des représentations constituées pour la formation du réseau d'habitudes antérieurement réalisé avec les répétitions. Un acte de jugement est alors à la confluence des deux types de perception, c'est-à-dire des mécanismes moteurs et des mécanismes sensitifs, et dont la direction concerne le passé pour soutenir et constituer les idées composées vers le futur, soit dans les contextes énonciatifs. Avec le pragmatisme en tant que méthode, les idées du jugement sont tenues pour vraies, à savoir elles sont utiles pour la pertinence de l'action relativement à ce qui est demandé par la consigne de la tâche finale.

Dans ce cas qui mêle les mécanismes sensitifs d'avec les mécanismes moteurs, soit le présent bergsonien par essence sensori-moteur, avec le pragmatisme de James (1913 : 70) on conçoit que les idées sont ainsi « *des pensées vraies qui nous mènent à un échange d'actions utile avec des circonstances d'ordre sensible, lors de leur apparition, que nos pensées les reproduisent d'avance ou non* ». Tout bien considéré, le mode transcendantal de l'objet a une valeur de jugement, outre le fait d'avoir une valeur cognitive pour le pragmatisme lorsqu'aucune idée ne peut être fixée ou déterminée éternellement. En réalité l'importance d'un tel courant de pensée pour le XX^e siècle a conçu l'évolution des idées selon les circonstances autour desquelles le sujet pensant et agissant se situait dans son présent.

Si l'évolution de la personnalité est également concernée, c'est Bergson (1965 : 102) qui s'en porte responsable quand l'esprit organise « *la totalité de son expérience dans ce que nous appelons son caractère, il la fera converger vers des actions où vous trouverez, avec le passé qui leur sert de matière, la forme imprévue que la personnalité leur imprime* ». Et encore Bergson (1965 : 102) qui termine en montrant que la personnalité évolue dans le sens où « *l'action ne sera réalisable que si elle vient s'encadrer dans la situation*

actuelle, c'est-à-dire dans cet ensemble de circonstances qui naît d'une certaine position déterminée du corps dans le temps et dans l'espace ».

3. Résultats et discussion

Les apprenantes se sont préparées à la situation pour la production de l'action. Cette préparation a commencé en débutant le mouvement dynamique, à savoir par la réalisation des activités langagières sous l'approche didactique communicative. D'après le CECR (2001), les contextes de ces activités

s'inscrivent à l'intérieur de domaines eux-mêmes très divers mais où, en relation à l'apprentissage des langues, il est pertinent de séparer quatre secteurs majeurs : le **domaine public**, le **domaine professionnel**, le **domaine éducationnel** et le **domaine personnel** (Conseil de l'Europe, 2001 : 18).

Ces deux premiers domaines concernent la situation du dialogue un (1) et celle du dialogue deux (2), avec leur respective image visuelle A et C postées dans le tableau 1. Le travail préparatoire a en définitive reflété ces domaines dans lesquels l'expérience a dû se dérouler sous forme d'un événement alors prédéfini, lequel a constitué l'ensemble des représentations.

Dans son déroulement, la constitution de la personnalité suit le schéma de la constitution des représentations, elle s'en imprègne. Et ce travail antérieur est défendu par le principe de la volonté et le principe de la liberté, lesquels principes guident tout autant l'attitude que le comportement et pour la réalisation de l'action relative à la consigne de la tâche finale sous l'approche actionnelle. Les perceptions ainsi régies, outre le fait qu'elles apportent certaines connaissances conceptuelles, il faut également que celles-ci renvoient aux connaissances plus empiriques, celles acquises avec les expériences vécues et senties. Ainsi donc la discussion des résultats s'accorde avec les fragments d'expérience que mentionne Bergson (1965 : 52) par le terme *image*, à savoir « *montrer les images de ce qui a précédé ou suivi des situations analogues à la situation présente, afin d'éclairer son choix : en cela consiste l'association des idées* ».

C'est donc une perception consciente sur un réseau d'habitudes constitué par l'ensemble des répétitions dont chacune d'elles est une représentation d'origine empirique, en somme un réseau d'habitudes qui correspond à un comportement pertinent dans le monde sensible pour l'action. Selon Bergson (1965 : 49) cette perception peut intégrer une habitude du corps qui n'est « *d'ailleurs souvenir que parce que je me souviens de l'avoir acquise ; et je ne me souviens de l'avoir acquise que parce que je fais appel à la mémoire spontanée, celle qui date les événements et ne les enregistre qu'une fois* ». Cette mémoire spontanée qui évoque les

Une évaluation de la perspective didactique actionnelle dans l'apprentissage du français

représentations dans l'ordre des répétitions, montre également son importance lorsque lui appartient le rôle de choisir les seules qualités ou fragments nécessaires à l'association des idées. Et cette mémoire organise qui plus est l'action, car les habitudes se traduisent en actions lors de la production de la tâche finale.

Qu'on conçoive le phénomène de la perception par la théorie de Searle (1985) avec l'intentionnalité du point de vue du paradigme propositionnaliste du langage, mais toujours en deçà des conceptions du paradigme représentationnaliste avec la thèse de Brentano (2017 : 10) sur l'intentionnalité de la conscience, soit sur cet objet du quelque chose qui conduit la perception, à savoir « *lorsque j'accomplis un acte de représentation, je me représente quelque chose [...], lorsque je porte un jugement, je juge que quelque chose est le cas [...], lorsque j'éprouve un désir, je désire quelque chose* ». Mais ce postulat de la thèse ontologique, laquelle détermine toute valeur des connaissances d'après la conscience, la thèse non ontologique y porte une critique. Cette dernière considère en effet que cette direction vers un objet n'est pas généralisable à toutes les perceptions.

En réalité la théorie contemporaine des actes de discours a su démontrer une direction inversée, en somme des résultats qui ont viabilisé la classification du langage en actes. Dans ce cas-là il est possible de s'attacher à l'expérience, et avant que celle-ci ne soit pensée ou conscientisée, l'expérience d'un son, ou l'expérience d'une figure, ou bien les deux simultanément dans le cas de la méthode didactique audiovisuelle. Et à partir d'une, ou de ces deux expériences, la représentation de l'audition et/ou de la vision sont déterminantes pour ce point de vue de la pragmatique, celui de l'action. Cette considération concerne le contenu propositionnel dans le cerne de la théorie des actes de langage.

Il a donc été question de l'aspect psychologique du langage alors marqué par des intentions que les marqueurs de force illocutoire permettent d'identifier dans les propositions linguistiques, lesquelles forment les énoncés des contextes énonciatifs d'apprenante. Les deux adverbes d'intensité « beaucoup » et « très », dans l'énoncé de l'étudiante A et B respectivement, quantifient pour cette force. Et cet aspect logique du langage afin que les intentions dites *indirectes* soient également identifiées, celles exprimées en vue ou selon un contexte dit *implicite*. C'est la raison pour laquelle la vérité et la satisfaction des contenus propositionnels doivent être comprises en termes de *sens*.

Pour la cohérence de l'aspect pragmatique du langage, comme Searle (1982 : 25) en fait part, il faut tout de même insérer « *la théorie des actes de langage dans une théorie générale de l'action* ». Sous cet angle pragmatique,

le terme de *force illocutoire* en théorie des actes de discours avec Searle (1982 ; 1985) et avec Vanderveken (1992), rappelle alors le terme *force* dans le langage de la théorie du conditionnement opérant de Skinner (1957). À la suite des observations sur les contextes énonciatifs, ces deux termes ont en réalité suscité l'action dans l'énonciation du locuteur tourné vers sa propre attitude langagière et son propre comportement gestuel, ou vers celle et celui de son interlocuteur.

La terminologie reprise par Searle (1982) a permis le classement d'une force illocutoire dans une catégorie qui détermine le type d'acte ou d'action à accomplir, quand bien même une force peut appartenir à plus d'une catégorie à la fois, et cette appartenance pour un même énoncé. Vanderveken (1992 : 9) mentionne que c'est en ce sens que la théorie austinienne des actes de discours connut un progrès, autrement dit après qu'elle se soit « *essentiellement limitée à l'analyse d'actes de discours isolés accomplis lors de l'énonciation d'un seul énoncé* ». Il y a l'origine classique de la classification, avec les actes performatifs et constatifs, ou contemporaine, avec les assertifs, les directifs, les engageants, les déclaratifs et les expressifs, lesquels se résolvent en définitive à participer à une classification plus détaillée que celle de l'origine classique.

À titre informatif, cette classification définit comme suit les actes de langage : le type phrastique assertif évoque le désir de montrer à son interlocuteur comment sont les choses dans le monde sensible, donc l'action est passive, et le type phrastique directif doit mener l'interlocuteur à faire quelque chose dans ce monde, donc dans ce cas l'action est active. À propos du locuteur, le type phrastique promissif l'engage à faire quelque chose ; ou à exprimer ses sentiments et ses attitudes quant au type phrastique expressif ; enfin, à provoquer des changements dans le monde quant au type phrastique déclaratif.

4. Considérations finales

Nous avons pu attribuer cette étape des réflexions aux considérations théoriques et méthodologiques à propos des données de la philosophie contemporaine du langage orientée vers les théories de la conscience. Et ces données, en tant qu'outils pour les observations sur les propositions linguistiques, ont été associées à la méthode didactique en question et dans l'horizon de ses deux approches, soit de la communication et de l'action. La visée a non-seulement été les verbes dont l'illocution reflète les cinq buts illocutoires *supra* cités, mais encore les adverbes en tant que quantificateur dont la force révèle l'expression psychologique du locuteur. Avec Searle (1985 : 13), l'axe d'étude a résidé « *dans la prise en compte du rôle de*

Une évaluation de la perspective didactique actionnelle dans l'apprentissage du français

l'Intentionnalité dans la structure de l'action ; pas seulement au niveau de la description de l'action, mais dans la structure même du comportement humain », l'auteur veut dire dans les structures cognitives.

Aussi la théorie de l'Intentionnalité classe les formes de renvoi pour sa méthode qui opère alors en croyances, désirs, intentions et volitions. Par conséquent ces formes sont également entrées dans le cerne des observations sur les énoncés des contextes énonciatifs. Cette considération parce que ces actes sont intentionnels, quand bien même ils subordonnent également les activités langagières par l'intermédiaire desquelles se constituent les représentations, puis et par leur succession, le réseau d'habitudes selon le paradigme du libre arbitre, c'est-à-dire d'après les volontés et la liberté des apprenantes.

La communication, en ce qui concerne la production des activités langagières, et la perception ou l'action, en ce qui concerne la production de la tâche finale, sont enveloppées dans un contexte ou domaine dans lequel la réalisation de l'action est fonction d'un acte de parole qui a à voir avec les agirs dans la vie quotidienne française. Et ces actions ordinaires sont celles que conçoit la méthode didactique reliée à la théorie de l'illocutoire et à la théorie de l'Intentionnalité, articulées selon Searle (1982) par le concept d'*information d'arrière-plan* dont sa prise en compte devient

le seul moyen d'éviter une régression à l'infini – chaque proposition connue exigeant, pour être comprise, un nouvel ensemble de propositions, est de considérer le *background* non comme un contenu représentatif, mais comme le cadre de toute activité représentative, c'est-à-dire comme un ensemble de capacités, de pratiques et de dispositions à agir qui sont prédiscursives : ce sont les conditions générales de tout comportement intentionnel dans le groupe social. Cette information d'arrière-plan est ainsi à comprendre sur le modèle de ce que Simondon appelle 'pensée technique', c'est-à-dire comme un ensemble de schèmes d'action sur le monde ; mais il faut ici entendre 'technique' en un sens très large, y incluant aussi bien des schèmes d'interaction sociale, des modèles d'usage et de consommation des biens (Searle, 1982 : 19-20).

Les représentations du réseau d'habitudes apportent la matérialité à l'arrière-plan. L'évaluation a concerné les observations sur les conditions de satisfaction pour la pertinence des énoncés dans les contextes énonciatifs. Avec Searle (1982) les représentations prennent une forme intentionnelle, ou du moins l'action qui les rappelle lors de la production des tâches finales. Si ces observations peuvent également mesurer l'acquisition des compétences, donc l'évolution des structures profondes ou cognitives, alors cette évolution peut représenter un progrès pour la compréhension de la relation des structures syntaxiques d'avec les représentations de signifié.

Sur une base pragmatique dont les données encadrent les phénomènes de la sensibilité, et sur une base sémantique dont les données encadrent ceux de l'intellectualité, la liaison concernerait les données de l'arrière-plan, soit les représentations. En fin de compte, même si l'arrière-plan à la lumière des études de la pragmatique annulerait la dichotomie compétence-performance, ou linguistique-pragmatique et en tant qu'hypothèse, les observations ont en effet montré que la réalisation de l'action dans la tâche finale produit le problème de recherche de type empirique, c'est-à-dire des actes de parole expressifs qui, par conséquent découvrent un manque de pertinence à propos de l'acquisition de la compétence. Autrement dit ces actes de parole expressifs laissent moins de place aux actes qui seraient pertinents vis-à-vis de la consigne.

Si l'association des objets «casserole» et «fourneau», avec les corps «apprenti cuisinier» et «chef cuisinier», et avec la situation/action «en train d'apprendre à cuisiner dans la cuisine d'un restaurant», n'a d'utilité que pour la compréhension de la signification et du sens de l'énoncé «prendre des cours de cuisine» dans la consigne écrite de la tâche finale du tableau 2, c'est la preuve à la fois i) de l'impertinence de la consigne qui illustre ces objets, corps et cette situation en deçà de la consigne écrite, et ii) de la présence des actes de parole expressifs dans l'énoncé de l'étudiante A marqué par «aimer beaucoup», et dans l'énoncé de l'étudiante B marqué par «être très très content», respectivement : «J'aime beaucoup la langue française», «je suis très très content d'être ici».

En fin de compte, ce manque de pertinence est propice à l'intuition immédiate de ces actes de parole à caractère expressif, naturel et sensible, et puisque les qualités primaires ou universelles de ces objets et corps n'intègrent aucun contenu quant aux activités langagières précédentes, sous l'approche communicative, donc ne peuvent participer au rappel ou à la reconnaissance par la mémoire. En réalité, en attribuant la primauté à la performance, n'y a-t-il pas à la fois dans son caractère les aspects sémantiques de l'énonciation et les aspects pragmatique de celle-ci ? Par suite, la performance mêlée à l'aspect sémantique de l'énonciation contribuerait à la formation d'énoncés pertinents.

Bibliographie

- Barbizet, J. (1982). « Les mécanismes cérébraux de la pensée (petite note introductive de Jean Gillibert) ». *Revue française de psychanalyse : organe officiel de la Société psychanalytique de Paris*, 46(3), 601-617. Disponible sur : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5448826j>. Consulté le : 21 février 2021.

Une évaluation de la perspective didactique actionnelle dans l'apprentissage du français

- Bergson, H. (1965). *Matière et mémoire : Essai sur la relation du corps à l'esprit* (72e ed.). Presses Universitaires de France.
- Brentano, F. (2017). *Psychologie descriptive* (A. Dewalque, Trad.). Éditions Gallimard.
- Brentano, F. (2008). *Psychologie du point de vue empirique* (M. Gandillac de, Trad.). VRIN.
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique* (J.-C. Milner, Trad.). Les Editions du Seuil.
- Chomsky, N. (1969). « Un compte rendu du comportement verbal de B. F. Skinner ». *Langages*, 4(16), 16-49. *Seção Psycholinguistique et grammaire générative*. Disponible sur : www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1969_num_4_16_2016. Consulté le : 19 février 2021.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Hume, D. (1739). *Traité de la nature humaine, Livre I : De l'entendement* (P. Folliot, Trad.). John Noon.
- James, W. (1913). *L'idée de vérité* (L. Veil et M. David, Trad.). Librairie Félix Alcan.
- Kant, I. (1905). *Critique de la raison pure* (A. Tremesaygues et B. Pacaud, Trad.). Librairie Félix Alcan.
- Locke, J. (1735). *Essai Philosophique concernant l'Entendement Humain* (3e ed.) (P. Coste, Trad.). Chez Pierre Mortier.
- Mérieux, R. ; Loiseau, Y. (2008). *LATITUDES. 1 : Méthode de français*. Les Éditions Didier.
- Peirce, C.-S. (1977). *Semiótica* (J. Coelho Neto, Trad.). Editora Perspectiva S.A.
- Ribot, Th.-A. (1896). *La psychologie des sentiments*. Librairie Félix Alcan.
- Searle, J.-R. (1985). *L'intentionnalité : Essai de philosophie des états mentaux* (C. Pichevin, Trad.). Les Editions de Minuit.
- Searle, J.-R. (1982). *Sens et expression : études de théorie des actes du langage* (J. Proust, Trad.). Les Éditions de Minuit.
- Searle, J.-R. ; Vanderveken, D. (1985). *Foundations of Illocutionary Logic*. Cambridge University Press.
- Skinner, B.-F. (1938). *The Behavior of Organisms*. Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B.-F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Vanderveken, D. (1992). La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation. *Cahiers de Linguistique Française*, 13, 8-61. Disponible sur : <https://clf.unige.ch/numeros/13/>. Consulté le : 25 mai 2019



Rubrique N° 2 :

Linguistique et Sciences du langage



La sociolinguistique et la didactique des langues : quels rapports et quels apports ?

Sociolinguistics and language didactics : what relationships and what contributions ?

Abdeladim ERRADI
Université Jean Monnet Lyon/Saint-Étienne / France
erradi.abdeladim@gmail.com

Reçu: 19/04/2023, Accepté: 10/05/2023, Publié: 01/06/ 2023

Résumé :

Cet article aura pour objet d'apporter des éclairages sur la notion de « sociodidactique ». Celle-ci en tant que discipline récente des Sciences du langage et paradigme qui anime des réflexions autour des corrélations entre les facteurs sociaux et didactiques en enseignement/apprentissage des langues et des cultures. L'intérêt est de définir cette approche qui se situe au croisement de la sociolinguistique et de la didactique des langues (Rispaïl, 2012).

Mots-clés : Sociodidactique - contextualisation - transposition didactique – interculturel.

Abstract

This article will aim to shed light on the notion of « sociodidactics ». The latter as a recent discipline of language Sciences and a paradigm that animates reflections around the correlations between social and didactic factors in the teaching/learning of languages and cultures. The interest is to define this approach which is at the crossroads of sociolinguistics and language didactics (Rispaïl, 2012).

Keywords : Sociodidactics - contextualization - didactic transposition – intercultural.

ملخص

تهدف هذه المقالة إلى تسليط الضوء على مفهوم « الديداكتيك الإجتماعية ». هذا الأخير باعتباره تخصصاً حديثاً في علوم اللغة ونموذجاً نظرياً يثير نقاشات حول الارتباطات بين العوامل الإجتماعية والتعليمية في تدريس/تعلم اللغات والثقافات. الهدف هو التعريف بهذه المقاربة التي تقع عند تقاطع علم اللسانيات الإجتماعية وعلم تعليم اللغات (ريسباي، 2012).

الكلمات المفتاحية : التعليمية الإجتماعية - السياقية - النقل الديداكتيكي - التعدد الثقافي.

Pour citer cet article :

ERRADI, Abdeladim,(2023) , La sociolinguistique et la didactique des langues : quels rapports et quels apports ?, Numéro Varia, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),133-153. Disponible sur le lien : <http://univ-dbk.m.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Pour citer le numéro :

BRAHMI, Souad, FELLAH, Anissa et SOLTANI, El-Mehdi, (2023), Numéro Varia, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1), 413p. Disponible sur le lien : <http://univ-dbk.m.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>



Introduction

La manière de concevoir la notion de langue a évolué depuis la seconde moitié du 20^è siècle, notamment avec l'avènement des nouveaux courants de recherche, en linguistique, pragmatique et méthodologie, qui ont marqué cette époque. À l'opposé de la conception saussurienne classique des langues et de leurs modes de fonctionnement, jugée dépassée par certains linguistes, qui les qualifie de systèmes linguistiques fermés et figés, la langue, en tant que norme linguistique, ouverte et dynamique, dans ses aspects systémiques, au sein d'une communauté linguistique, a pris une autre dimension, issue de l'importance donnée à ses facettes extralinguistiques, qui intègrent les milieux de sa production.

Cette période est caractérisée par l'émergence des tendances et des courants méthodologiques, ayant révolutionné le champ de la didactique des langues et des cultures, en Europe et à l'étranger. Nous voulons montrer comment l'expérience sociodidactique a vu le jour, en Europe, en 1993¹, précisément (Rispaïl, 2012 : 63), dans un contexte scientifique qui était caractérisé par ce que Blanchet appelle le « *déploiement des approches communicatives* » (2006 : 10).

¹ Le terme sociodidactique a été créé et développé par Rispaïl, notre co-directrice de thèse de doctorat, soutenue en 2017, et professeure émérite à l'Université Jean Monnet Lyon/Saint-Étienne.

1.L'optique sociodidactique : la jonction de la sociolinguistique et de la didactique des langues

À l'instar des préoccupations sociolinguistiques, prenant comme objet les facteurs sociaux, en vue d'étudier et de saisir des phénomènes d'ordre linguistique, l'attention de l'approche sociodidactique est portée sur l'examen des macros et des micros contextes, où se déroule l'enseignement/apprentissage des langues, au sein desquels les acteurs sociaux interagissent et évoluent. Cette rencontre paradigmatique s'appuie sur la double affirmation que la sociolinguistique s'intéresse au paramètre social, pour expliquer les faits de la langue, tandis que la didactique des langues se préoccupe, pour sa part, de l'identification et de l'étude des environnements sociolinguistiques correspondant à l'enseignement/apprentissage. Ceci explique que le contexte et la « contextualisation » de ses objets, comme nous le verrons ci-après, se situent au centre des préoccupations de cette approche. Cortier (2007), dans un symposium de l'AIRDF, ajoute que la variation langagière, linguistique et sociale, s'ajoute aux éléments contextuels mentionnés :

Une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part, et pour laquelle sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes. (Cortier, 2007)

Les deux approches ont donc un objet commun, à savoir la langue, et un terrain commun, qui est le milieu de leur investigation. Le terrain est perçu comme la scène authentique des pratiques sociales et langagières. Il est abordé et étudié sous ses différentes dimensions ; linguistiques, culturelles, politiques, ethniques, etc. Pour Rispaïl, le paradigme puise sa légitimité dans la manière de travailler, car il fait appel à d'autres champs de recherche:

On ne peut plus penser l'enseignement d'une langue, ou des langues en général, sans le considérer comme une activité sociale parmi d'autres, liée à celles qui lui pré-existent, lui servent de cadre et lui imposent certaines contraintes [...]. La sociodidactique serait plutôt une sociolinguistique qui se focalise sur l'école et ses discours, dans leur variété et leur développement dans le temps. Il s'agit de développer des études portant sur une didactique des locuteurs comme acteurs sociaux plutôt que des langues, liée à une sociolinguistique des discours scolaires. Sans oublier que toute sociodidactique ne se passe pas forcément dans la classe (2012 : 66).

Au fil des années 1970, la linguistique appliquée avait déjà influencé l'évolution de la didactique des langues. À cette époque, certaines orientations linguistiques, en l'occurrence structurales, contrastivistes et générativistes, ont apporté des propositions didactiques dans le but de l'adaptation linguistique.

C'est dans le mouvement de ces avancées épistémologiques que le champ de la didactique des langues va connaître des changements par l'approche sociodidactique. Dans la même période, l'enseignement du FLE, notamment celui destiné aux immigrés, nouveau public, a connu également une expansion dans l'Hexagone.

Rispail et Blanchet avancent :

La sociodidactique, dans ses dimensions théorique et méthodologique, s'inscrit donc au premier titre dans le sens d'une recherche didactique impliquée socialement qui a pour objet et objectif l'intervention sur les terrains analysés et creuse le sillon pour un engagement du chercheur : c'est toujours, sous des modalités diverses, une recherche-action (2011 : 67).

En d'autres termes, c'est à cette époque qu'on assiste à des mutations sur le plan des Sciences du langage, plus précisément avec la remise en question du rôle et du fonctionnement des langues, ainsi que du rôle des éléments externes, en s'interrogeant sur le rôle du contexte dans la production langagière et communicative, et en donnant la primauté à l'interaction verbale et aux mécanismes sociaux qui la configurent. Cette nouvelle donne va inspirer de nombreux linguistes et philosophes du langage, entre autres : Austin, Goffman, Grice, Gumperz, Hymes, Labov, Orecchioni. Néanmoins, bien avant cette époque, le linguiste et sémiologue russe Bakhtine, à la fin des années 1920, avait déjà mis l'accent sur le rôle des relations sociales dans les échanges verbaux. Il estime que « *l'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue* » (1977 : 135-136).

Ces changements théoriques et méthodologiques ont influencé non seulement les discours sur la langue elle-même, mais aussi les réflexions sur les modalités de son enseignement et de sa transmission, en prenant en considération les contextes éducatifs et sociaux des acteurs, ainsi que les différents facteurs externes, qui surgissent et qui interviennent lors de ces processus.

1.1.La sociodidactique : une science du langage ?

Une question qui se pose est celle de savoir si la sociodidactique des langues s'inscrit dans le domaine des sciences de l'éducation ou dans celui des sciences du langage.

La sociolinguistique et la didactique des langues : quels rapports et quels apports ?

Dans son étude, Rispaïl (1998) développe le concept de « sociodidactique », suite à un travail sur l'oral dans le contexte multilingue et multiculturel, en France. L'auteure découvre que même quand on étudie un seul acteur, en situation de classe, qui est l'enseignant, en tant que détenteur des savoirs disciplinaires et didactiques, le processus de l'interaction est toujours une question de « co-construction ». Car, cet acteur est entouré d'un certain nombre de paramètres sociodidactiques (un public, un contexte pédagogique, académique, un fonds culturel, etc.), qui influencent ses pratiques. Le travail de Rispaïl insiste sur les aspects non verbaux et sociaux qui systématisent les pratiques didactiques, lors des situations d'enseignement/apprentissage des langues et des cultures.

Conçue comme un paradigme de recherche, attaché au domaine des Sciences du langage, la sociodidactique des langues tisse des liens entre les Sciences du langage et les sciences sociales. La linguistique fait partie de ses références théoriques, car elle permet de savoir comment fonctionne une langue ou les langues. Sans omettre d'autres champs de références externes, qui lui sont connexes, comme l'analyse du discours, la pragmatique, la psycholinguistique, la sociologie cognitive. Nous pouvons ajouter également le champ de l'anthropologie (ou l'ethnologie), discipline portant sur les cultures et, plus particulièrement, les cultures présentes dans la classe. On ne peut pas se limiter à un seul champ de référence, en sociodidactique, mais il s'avère nécessaire d'intégrer un certain nombre d'aspects afférents aux pratiques langagières des locuteurs ou des groupes de locuteurs en question. Par ailleurs, la sociodidactique des langues apparaît comme une perspective pointue, s'orientant vers l'enseignement/apprentissage des langues et non vers l'éducation. C'est ce qui explique l'interrelation entre la sociodidactique des langues et les Sciences du langage ou la linguistique, généralement.

L'« entreprise » sociodidactique s'avère à cheval sur la didactique des langues et la sociolinguistique. Cette approche lui fournit le matériel et les modalités théoriques et méthodologiques de la recherche sur le terrain, en l'occurrence ethnographiques, permettant à l'enquêteur d'observer les faits et les usages langagiers, d'enregistrer et de questionner les acteurs sur leurs pratiques, en vue de saisir leurs représentations et leurs attitudes vis-à-vis de celles-ci, comme le mentionnent Blanchet *et al.* :

L'approche sociodidactique se situe au croisement de didactique des langues et de la sociolinguistique. Elle étudie en particulier l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social des contextes sociolinguistiques. Elle utilise des méthodes de recherche sociolinguistique : observation participante, questionnaires et entretiens semi-directifs, biographies langagières, observation de pratiques sociales contextualisées (2011 : 463).

Pour Rispaïl :

(l'approche) se fixera particulièrement, dans son interrogation sur les pratiques linguistiques et langagières, à élucider des données linguistiques, communicationnelles, explicites ou implicites, dans un environnement donné. Elle le fera à un niveau micro (individuel, particulier) ou macro (dans des politiques linguistiques ou éducatives), par des enquêtes sur des pratiques et représentations (2012 : 75).

Elle peut s'inscrire dans ce qu'on appelle une « recherche-action ». Parmi les caractéristiques des recherches en sociodidactique, Rispaïl et Blanchet (2013)² énumèrent quelques caractéristiques inhérentes à ce genre de recherches contextualisées :

- recherche de la complexité
- forte composante *énonciative* des analyses (je, nous, on, déictiques, rapports au temps et à l'espace, etc.)
- des recherches *empiriques*, écologiques
- une prépondérance (non exclusive) des *données orales*
- des analyses *qualitatives*
- des méthodes d'*enquête* qui empruntent à la sociolinguistique
- des observations et non des expérimentations
- souvent des *doubles corpus*, des méthodes *comparatives*
- une posture de chercheur qui amène à poser des *questions de recherche* plus que des hypothèses
- des résultats *jamais généralisables*, transférables avec prudence.

On constate que les interventions entreprises, dans ce cadre, ont un objectif double, comme le précisent Dabène et Rispaïl :

[...] d'une part, l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement/apprentissage des langues, y compris de langue dite à l'époque « langue maternelle » et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement (2008 : 10).

Bref, la sociodidactique constitue l'un des paradigmes nouveaux des Sciences du langage. Elle est interdisciplinaire dans la mesure où elle puise dans la linguistique, la sociolinguistique et dans la didactique des langues et des cultures. Par ailleurs, l'approche met en œuvre différentes modalités d'enquête et d'analyse sociologiques, qualitative et quantitative (observation,

² Séminaire AUF, *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures* (Maurice).

La sociolinguistique et la didactique des langues : quels rapports et quels apports ?

questionnaire, entretien, biographie langagière, etc.), et tient à lier pratiques enseignantes et recherches.

Les recherches à caractère sociodidactique mettent l'accent sur des pratiques linguistiques et didactiques dans un contexte social donné. L'éclectisme de l'approche, associant le social, le linguistique et le didactique, corrobore l'ancrage de cette optique dans ce créneau théorique et méthodologique. Ce qui explique qu'il ne serait pas envisageable de traiter des données linguistiques, en français, au sein d'un contexte sociolinguistique et universitaire, en présence d'un public particulier, situé hors la France, sans les lier aux pratiques enseignantes et sociolinguistiques, hors de la classe.

1.2. La sociodidactique des langues et des cultures : la dimension interculturelle

En tant que science du langage, la sociodidactique se veut une discipline de la pluralité, à la fois linguistique et culturelle. La philosophie de l'interculturel y est fortement présente. Elle consiste à établir des liens entre la culture étrangère et celle des apprenants, dans le lieu de l'apprentissage, et donc à leur permettre de savoir ce qui est altérité et, par conséquent, de saisir et de découvrir l'autre dans sa diversité. Déjà l'appellation « didactique des langues et des cultures » est très révélatrice, à notre sens. En d'autres termes, les enseignements des langues sont liés à ceux des cultures, de sorte que dit sociodidactique des langues, dit, automatiquement, ouverture sur des environnements socioculturels et ethniques, pluriels et diversifiés, de leurs locuteurs et leurs apprenants. Ainsi, dans cette approche, le fait d'apprendre une langue revient à mettre en valeur la culture d'origine et à faire explorer une nouvelle culture et un nouveau mode de vie. Outre leurs fonctions représentatives du monde, les langues se donnent pour mission de représenter les cultures de ceux qui les pratiquent. Au sujet de cette corrélation incontestable entre langue et culture, Valenzuela explique que la culture fait partie intégrante de la didactique des langues :

C'est bien la dichotomie saussurienne de *langue / parole*, dualité essentielle à la langue, qui sert à affirmer que la Didactique des langues fait bien partie des Sciences du langage. Tout premièrement parce qu'elle fait de la langue un objet d'enseignement et d'apprentissage (phonétique, phonologique, morphologique, syntaxique, lexical, sémantique, diachronique, synchronique) ; ensuite parce que l'aspect culturel de la langue fait désormais partie intégrante de la didactique, aujourd'hui érigée en didactique des langues et des cultures. Il y a donc bien, en didactique, nécessité d'implication réciproque de la langue et de la culture (2010 : 75).

Déjà le CECRL (2001, 2022), du Conseil de l'Europe, pourrait fournir un exemple concret de cette dimension, à savoir la prise en compte de la composante culturelle dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues, en Europe ou ailleurs, et ce en privilégiant le plurilinguisme et l'interculturel. En fait, il incarne une plateforme en matière linguistique et pédagogique, mais aussi au niveau de la communication et l'échange culturel, entre les pays membres de la communauté européenne. Sa philosophie est fondée sur l'altérité, la diversité et l'ouverture sur des cultures et des valeurs de l'autrui, à travers la promotion du multilinguisme et de l'interculturel entre les européens. Il présente donc un exemple concret de l'acceptation de la diversité ethnique et linguistique, par le moyen de la langue. L'une des priorités du Conseil de l'Europe, via ce dispositif pédagogique, est de favoriser le plurilinguisme en Europe (Rosen, 2007 : 48). Cette position est défendue également par Panthier, l'un des membres de la Division des langues vivantes du Conseil de l'Europe, qui précise : « Grâce à sa capacité plurilingue et pluriculturelle, une personne peut jouer un rôle d'intermédiaire entre les différentes cultures ; il devient un médiateur linguistique et culturel et peut donc jouer pleinement son rôle de citoyen européen. Pour cette raison, le plurilinguisme est un objectif majeur du Conseil de l'Europe » (2002 : 11, cité par Rosen, *Ibid.*).

Autrement dit, si on admet que la culture, collée à la langue, serait l'ensemble des croyances et des habitudes, issues de la mémoire commune, des stéréotypes, des différents usages de la langue, des lieux communs, des malentendus et des présupposés culturels, la didactique des langues et des cultures serait la tendance des sciences de l'Homme qui repense le linguistique et le culturel, dans leurs convergences et leurs divergences. C'est-à-dire, il devrait être en mesure de déployer des stratégies pour pallier les malentendus interculturels, qui peuvent surgir lors des pratiques enseignantes, puis développer des compétences plurilingues et culturelles chez leurs apprenants.

1.3. Les savoirs en didactique des langues

Le jeune champ de la didactique des langues et des cultures semble doté d'une configuration caractérisée par la mise en œuvre des savoirs qui la traversent. À part l'existence des savoirs savants ou académiques, étant transposés dans le contexte de l'enseignement/apprentissage, on assiste à l'émergence d'un certain nombre de connaissances, dites secondaires ou « périphériques » (Parpette, 2002 : 2), ordinaires, sociales, professionnelles, etc. Ces savoirs viennent s'ajouter à la trame de la transmission et de développement des contenus de l'enseignement dans les cours. Beacco explique que

l'identification des savoirs, dans la didactique des langues et des cultures, est « à la fois comme origine, objet ou produit de la recherche » (2011 : 35).

De même, il faisait la distinction entre quatre blocs de savoirs, ou ce que l'auteur appelle des « formes de savoirs » interagissant entre elles :

- **Les savoirs savants** (dits académiques, universitaires, scientifiques) qui se définissent par leurs modalités des constructions de la connaissance (concepts, protocoles, normes, démarches), laquelle est produite et contrôlée, épistémologiquement, au sein de la communauté scientifique correspondante. Dans la perspective juridique, ce pôle de savoirs est produit et contrôlé par la communauté des juristes (théoriciens de droit, pénalistes), et les instances reconnues (Dictionnaires juridiques, livres de la littérature juridique, revues spécialisées, etc.).
- **Les savoirs savants diffusés** (ou divulgués), qui sont issus des précédents par différentes formes de transposition, et qui sont mis en circulation par les institutions éducatives et par l'ensemble des canaux et des ressources médiatiques, accessibles au grand public, c'est-à-dire à des non spécialistes de ces disciplines. Restons toujours dans l'exemple de notre domaine juridique, où ce genre de savoirs est relayé par les professeurs de droit, les étudiants, les revues juridiques, les tribunaux, etc.
- **Les savoirs d'expertise** (ou experts), constitués des connaissances spécialisées ou celles nées des pratiques professionnelles, tout simplement, à travers lesquels l'expert fait recours à des situations type déjà affrontées, et dont ils ont mémorisés les protocoles de gestion. Ces « savoir agir », toujours selon l'expression de Beacco, sont spécifiques à une certaine catégorie de tâches/contextes d'intervention. Ils s'appuient, essentiellement, sur une capacité de diagnostic et d'analyse des situations. Du coup, les enseignants de langues, selon l'auteur, sont des « sujets expérimentés ». Les savoirs d'expertise, en droit, sont développés par le biais des spécialistes (enseignants, magistrats, procureurs, avocats, notaires, etc.).
- **Les savoirs sociaux** (ou ordinaires), véhiculant les valeurs partagées, ces savoirs transversaux sont sous forme des connaissances chargées de représentations sociales, ce que l'auteur appelle des « explications du monde ». Ils sont indispensables à la vie sociale, dans la mesure où

ils fournissent des interprétations à une activité en cours, lors des pratiques verbales, etc. (*Ibid.*, : 35-36). Galisson parle des savoirs issus de la culture populaire (1991 : 117). Dans le cas des cours magistraux, à l'Université, ces savoirs résultent du sens commun, reflété par le contexte sociolinguistique du pays, où évoluent les acteurs sociaux.

À la lumière de cette classification, on remarque que pour la première catégorie de savoirs, désignée de « savoirs savants », l'auteur met en corrélation les savoirs et la connaissance. D'après lui, ces savoirs sont forgés sur la base des concepts, des protocoles et des démarches, etc. et ils jouent un rôle constructif dans la formation de cette dernière. Ils sont diffusés par des spécialistes, dans des milieux académiques, et destinés à un public étudiant. L'auteur ne manque pas de souligner la neutralité et l'indépendance de cette catégorie de savoirs académiques de n'importe quelle communauté. Ce qui justifie que, hormis les académiciens, les enseignants et les étudiants, ces savoirs demeurent, souvent, inaccessibles au grand public.

Pour la catégorie des « savoirs savants diffusés/divulgués », ils résultent des premiers. De plus, la différence de ses formes transpositives les rend accessibles à un public plus large. Ils sont diffusés grâce à un ensemble de canaux non spécialistes, mais qui touchent le grand public, comme les médias de masse, explique l'auteur. Dans le cours magistral, par exemple, on pourrait facilement accéder à ce genre de savoirs, car d'habitude ils sont représentés par des outils discursifs (simplifications, précisions, répétitions, reformulations, etc.), dans le but de faciliter la compréhension des propos de l'enseignant.

La troisième catégorie, « les savoirs experts », comme son nom l'indique, désigne le résultat des expériences de l'expert. Dans les pratiques enseignantes, ces savoirs peuvent avoir un caractère subjectif, parce qu'ils sont personnels, selon Beacco. Normalement, ils traversent les enseignements, sous forme de points de vue, de consignes, d'avertissements, de commentaires de l'enseignant, en sa qualité de spécialiste de la discipline dispensée.

S'agissant de la quatrième catégorie, « savoirs sociaux », située en bas de l'échelle des savoirs transposés, en didactique des langues et des cultures, l'auteur soulignait que lesdits savoirs « *font partie des connaissances et des croyances indispensables à la vie sociale* » (*Ibid.*, : 35). Beacco note aussi que les savoirs sociaux sont considérés comme des données théoriques, qui pourraient être appliquées aux différents domaines de la vie.

La sociolinguistique et la didactique des langues : quels rapports et quels apports ?

La pluralité des savoirs, dans la perspective didactique des langues, se produit donc de façon homogène via les acteurs, les institutions et les instances officiels. Ce qui fait de la didactique des langues, tel est le cas de nombreux domaines des sciences humaines, une discipline d'intersection de savoirs et de connaissances diverses. Les recherches entreprises, dans cette optique, font appel à des créneaux divers, dont chacun peut être attaché à une autre discipline. Nous pouvons citer, par exemple, le champ des sciences de l'éducation, la psychologie, l'analyse du discours, l'interactionnisme ou encore la pragmatique, etc. Ces connaissances s'établissent en cohérence, au sein des pratiques enseignantes et celles des apprenants.

Nonobstant, les recherches et la production des connaissances, dans ce domaine, s'effectuent avec une prise en compte de ces connaissances transposées, diverses et différenciées. Les didacticiens sont amenés à faire des choix, en fonctions de leurs objectifs de recherche ; enregistrements des productions orales des apprenants, interactions entre apprenants ou entre eux et enseignants, entretiens, questionnaires, analyse de manuels et de « brouillons », etc.

L'interrelation entre les quatre catégories de savoirs citées, ainsi que les modes de leur fonctionnement, est décrite dans le schéma qui suit, conçu, sous forme d'un carré sémiotique interactif, par Beacco :

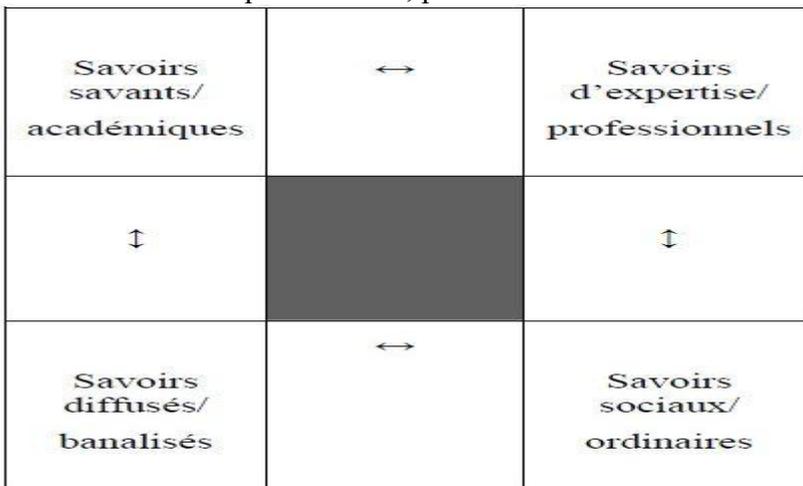


Figure 1 – Les savoirs traversant la didactique des langues³

Le schéma de Beacco peut servir dans des études s'orientant vers le français spécialisé, dans les filières scientifiques et techniques, à l'Université. Il permet d'expliquer comment les savoirs savants, professionnels et ordinaires

³ *Ibid.*, : 36.

surgissent dans le langage savant, produit dans le contexte universitaire, puisque les cours sont construits à partir de ces savoirs. L'application du schéma dans ces domaines d'étude permet également de dire que les savoirs savants, connaissances académiques (théoriques et méthodologiques), regroupent des notions techniques, des règles, des statistiques, des diagrammes.

Les savoirs d'expertise, ou professionnels, sont véhiculés à l'aide des outils didactiques et des gestes professionnels que l'enseignant manie, pendant la transmission et l'explication des premiers savoirs (disciplinaires) aux étudiants. Quant aux savoirs diffusés, ou banalisés, ils sont incarnés par les pratiques professorales et par d'autres modes de communication (médias, bulletins officiels, forums de spécialistes et d'étudiants).

Il ressort, de ce qui est précède, que l'enjeu principal de l'optique sociodidactique, comme approche rejoignant le domaine des Sciences du langage, est d'observer, de noter, d'interroger et d'analyser les pratiques enseignantes et langagières, dans les milieux pédagogiques, sous les angles sociologiques et didactiques. Cela dit, elle s'appuie sur les usages de la langue pour enseigner. Dans le cadre de ses interventions, l'approche implique fortement les notions du contexte et de la contextualisation, afin d'appréhender davantage les spécificités de chaque terrain d'étude et les besoins de chaque public, avant de procéder à tel ou tel transfert sociodidactique, dans cette perspective.

2.La contextualisation didactique

La sociodidactique des langues, étant « une didactique de « terrain » » (Rispaïl et Blanchet, 2011 : 65), se veut une approche contextualisée. Les recherches menées, dans cette optique, se déroulent sur des terrains de l'expérimentation, en préconisant une démarche descriptive et une identification davantage et préalable de leurs éléments constitutifs. La contextualisation didactique, de ce fait, est conçue comme une méthode de l'approche qualitative. Le fait de contextualiser revient à présenter les données de départ essentielles, permettant de se lancer dans la recherche. Étant donné que les contextes sont disparates, complexes et dynamiques, les transferts et les transpositions didactiques présupposent une connaissance préalable, approfondie et détaillée du contexte sociolinguistique, en particulier, de l'enseignement/apprentissage de la langue.

Rappelons aussi que les contextes pédagogiques et les réalités sociales changent d'un pays à un autre, comme ils peuvent changer dans un pays même. Galisson (1991) l'envisage comme :

Une étape caractéristique de la didactologie, ayant pour but de situer l'objet d'étude dans son environnement spatio-temporel et de

La sociolinguistique et la didactique des langues : quels rapports et quels apports ?

répertorier les facteurs multiples qui le déterminent. C'est en le contextualisant que le chercheur réalise tout à la fois : la complexité du dit objet ; donc l'impossibilité de conduire une recherche qui prétendrait en tirer des enseignements universels ; et l'obligation de n'en dégager modestement que des conclusions singulières, relatives et provisoires. La contextualisation est un travail de grande haleine et de grande attention qui consiste à interroger, parmi les huit catégories éducatives : sujet (apprenant), objet (langue-culture), agent (enseignant), groupe (groupe classe) milieu institué (école), milieu instituant (société), espace (physique et humain), temps (chronologique et climatique) qui composent la matrice de référence disciplinaire, celles dont l'influence est la plus sensible sur l'objet d'étude (cité par Bertocchini, 2001 : 273).

Ainsi, il ne serait pas judicieux, de la part des didacticiens et des concepteurs de manuels, de ne pas tenir compte du contexte particulier des acteurs sociaux observés. Cela dit, avant toute transposition didactique, la contextualisation s'avère une phase indispensable dans les recherches portant sur la didactique des langues, en l'occurrence les langues étrangères.

Dans le cas de notre étude sur le français juridique au supérieur (Erradi, 2017), la contextualisation ne se limitait pas à la grande salle ou à l'amphithéâtre des cours magistraux de droit pénal général, mais elle s'étendait vers le « micro contexte », à savoir la Faculté de droit, ainsi que le cadre sociolinguistique général de la ville et du pays qui l'encadre, via un ensemble d'éléments environnementaux (juridique, politique, historique, géographique, culturel, linguistique, ethnique, etc.).

Il convient de noter qu'en sociodidactique, comme en sociolinguistique, on fait la distinction entre le « contexte » et la « situation », qui sont deux concepts différents. Lorsqu'on parle du contexte en didactique des langues et des cultures, on entend, outre les catégories de la contextualisation détaillées par Galisson, l'ensemble des éléments et des paramètres environnementaux, extralinguistiques, dans lesquels se situe le « micro-contexte », qui est la classe de langue ou le milieu d'apprentissage, de manière générale, dont les pratiques sont corrélées avec ces derniers. Le contexte, dans cette approche, englobe tout ce qui est en lien avec les paramètres précités ; historique, politique, géographique, ethnique, etc.

En revanche, la situation (lieu et moment), dans l'approche communicative, désigne le cadre communicatif et énonciatif, qui fournit des indices de la signification au cours de l'interaction. Messaoudi rappelle qu'il se trouve, parfois, que les deux termes, « situation » et « contexte », sont employés comme synonymes. L'auteure précise : « si le terme de situation ne prête pas à confusion puisqu'il renvoie généralement à l'environnement extralinguistique, il n'en est pas de même pour le terme de contexte, qui peut

référer aussi bien à l'environnement syntagmatique [...] qu'à l'environnement non linguistique c'est-à-dire la situation » (2003 : 1).

En conclusion, étant donné que les pratiques d'une langue sont liées aux différents traits contextuels et situationnels, le fait de contextualiser, dans la perspective sociodidactique, revient à connaître au mieux le terrain de la recherche, avant de mettre en œuvre toute action d'enseignement ou toute recherche.

3.La transposition didactique

On entend par « transposition didactique » le processus consistant à transformer ou à changer un objet de « savoir savant » en un objet de « savoir à enseigner ». Elle désigne l'activité par laquelle un contenu savant est transformé, ou transposé, de manière à être enseigné à des apprenants. Il s'agit de ce que Blanchet (2000)⁴ appelle une « *mise en forme et organisation de ces contenus* ». En effet, c'est au didacticien des mathématiques Chevallard qu'on doit le concept de transposition didactique. Le concept a été déjà employé, en 1975, par le sociologue Michel Verret(1975), qui l'a introduit dans la didactique des mathématiques, après avoir constaté les transformations que peuvent subir les savoirs dans l'enseignement. Chevallard (1985) explique que le concept désigne la distinction entre le savoir savant, tel qu'il émane de la recherche, et le savoir enseigné qu'on observe dans les pratiques de la classe. En sus de la transposition des savoirs savants, ce processus didactique comprend aussi les savoirs professionnels et experts, les pratiques sociales ainsi que les savoir-faire et les savoir-être, comme le souligne Blanchet :

Le concept de *transposition didactique* porte au départ sur les transformations indispensables que subissent les *savoirs savants* quand ils deviennent des *savoirs scolaires* pour qu'ils soient enseignables/apprenables, en fonction des contextes et des publics auxquels ils sont enseignés. Il a ensuite été étendu à la transposition des *savoirs professionnels*, plus largement à tous les *savoirs experts*, et enfin à l'ensemble des *pratiques sociales* (elles-mêmes éventuellement décrites et analysées via des *savoirs savants*). Cela inclut dès lors les *savoir-faire* et les *savoir-être* (Verret,1975).

Les savoirs juridiques subissent, à leur tour, des transformations avant qu'ils soient enseignables aux Universités. La « didactisation » et l'enseignement

⁴ *Panorama des méthodologies*, cours filmés en ligne, Université Rennes 2 (consulté le 2 janvier 2014).

La sociolinguistique et la didactique des langues : quels rapports et quels apports ?

des connaissances juridiques savantes, émanant des textes et des autorités juridiques compétentes, sont la tâche des professeurs de droit qui les transforment en contenus pédagogiques, enseignables et accessibles aux universitaires, par le biais de la vulgarisation et à l'aide de leurs savoir-faire et leurs gestes professionnels. Les enseignants, ainsi, peuvent choisir les méthodes et les supports didactiques adéquats (Codes, manuels, polycopiés de cours), pour transposer les savoirs à enseigner.

L'étude des conditions de la transposition didactique fait partie des préoccupations de la didactique, particulièrement l'étude de ses contraintes, les obstacles à palier et les précautions à prendre pour que les savoirs enseignés se transforment, ensuite, aux savoirs savants.

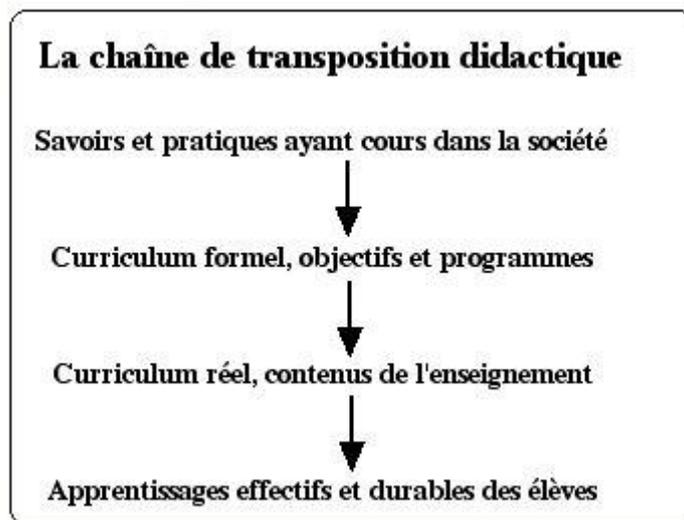


Figure 2 – La chaîne de transposition didactique de Perrenoud

Le schéma ci-dessus montre le processus de transposition didactique, tel qu'il est conçu par (Perrenoud, 1998 : 488). On y remarque que la transformation des savoirs et des pratiques sociales, en curriculums et en programmes scolaires (appelée la « transposition externe »), est représentée par la première flèche. Quant à la seconde flèche, elle explique la transformation des programmes en contenus effectifs de l'enseignement (appelée aussi la « transposition interne »). Alors que la troisième flèche renvoie au processus d'apprentissage, d'appropriation et de construction des savoirs et des compétences dans l'esprit des apprenants (*Ibid.*).

Si nous appliquons le schéma à la sphère juridique, par exemple, il s'avère que les savoirs juridiques, avant qu'ils fassent objet des programmes et des curriculums formels, proviennent aussi des pratiques sociales (flèche 1). Les

pratiques sociales peuvent renvoyer aux pratiques coutumières (le cas de certains pays africains), aux expériences et aux observations judiciaires, textes de loi. Lesdites pratiques peuvent inclure des sources juridiques locales et internationales. Cependant, le passage de ces savoirs, des curriculums formels à ceux réels (contenus de l'enseignement) (flèche 2), dite aussi la phase transitive interne, que nous verrons, par la suite, désigne l'étape où les contenus juridiques franchissent les programmes formels pour devenir des contenus d'enseignement, à la portée des professeurs, aux Facultés de droit. La dernière phase du schéma (flèche 3) serait le fait d'enseigner et d'approprier lesdits savoirs aux étudiants dans les amphithéâtres et les salles de TD.

Avant de parvenir à la transposition didactique, les savoirs savants passent donc par un certain nombre d'étapes, afin de devenir des objets d'enseignement dans le contexte social concerné. Vu la complexité de ses méthodes, il convient de distinguer, si nous restons toujours dans le domaine juridique, entre deux formes de transposition didactique : externe et interne. La mise en œuvre du premier type de transposition (externe) se fait à partir des savoirs, des textes et des pratiques juridiques, pour arriver aux ouvrages et aux programmes pédagogiques. Ce type relève des univers en dehors de l'Université, l'exemple des observations et l'étude des pratiques juridiques et sociales, au sein du parlement, des tribunaux, des instances judiciaires, etc. Le deuxième type (interne) est lié au cadre pédagogique, dont le rôle réside dans l'adaptation des programmes et dispositifs d'enseignement, concrétisés dans les pratiques enseignantes, avec une prise en considération des attentes et des enjeux didactiques, ainsi que des spécificités du public concerné.

3.1.La transposition didactique externe

C'est la transposition didactique qui se situe, généralement, hors du système d'enseignement, c'est-à-dire hors des classes de cours. Elle s'effectue par des spécialistes dans le domaine de l'enseignement, comme les didacticiens, les concepteurs des manuels, les universitaires, les inspecteurs, les représentants de la société, etc. Ceux-ci opèrent le choix des contenus de l'enseignement qui doivent être enseignés. Ils définissent les programmes et analysent les stratégies des acteurs de la transposition. En droit, on parle des autorités judiciaires et politiques (élus, Ministère de la justice) et juridiques (universitaires, *oulémas* ou savants religieux, experts et juristes). Il s'agit des gens qui élaborent des projets de lois et les proposent, au sein des instances et des organismes spécialisés, pour le vote final et leur publication plus tard, auprès du grand public (bulletins officiels, tribunaux, Universités, médias, etc.).

3.2. La transposition didactique interne

La transposition didactique interne consiste à transformer et adapter les savoirs à enseigner, tel qu'ils sont conçus dans les supports et les manuels scolaires, en savoirs enseignés. Ce processus est la tâche des enseignants, des formateurs et des chercheurs travaillant dans le domaine des savoirs à enseigner. En d'autres termes, les personnes et les organismes qui sont qualifiés pour sélectionner, organiser et concrétiser ces savoirs, par le biais des pratiques enseignantes et les gestes pédagogiques. La différence entre les deux modes transpositifs réside dans la nature des savoirs transposés (savants et enseignés) et leur origine. La différence porte également sur le degré de l'objectivité, qui peut être affectée par des facteurs inhérents au contexte d'enseignement, comme la vulgarisation et les discours impliqués des enseignants, etc.

Pour récapituler, on peut schématiser, à travers la figure ci-dessous, la dissemblance entre les deux catégories de transposition didactique, avec les différents acteurs pédagogiques de celles-ci, ainsi que le passage des savoirs transposés, à partir des savoirs savants jusqu'aux savoirs appris :

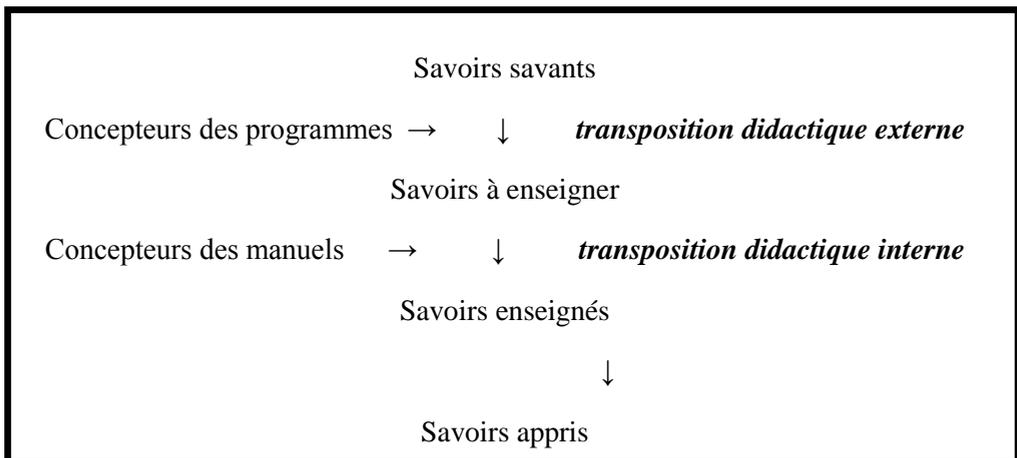


Figure 3 – La relation entre la transposition didactique externe et celle interne

Bref, à la lumière des schémas, et au vu de ce qui précède, il semble que, pour toute discipline et pour toute formation, les savoirs savants subissent deux types de phénomène transpositif, lorsqu'on souhaite les mettre en œuvre dans le domaine de la didactique ; une première transposition, en vue de convertir les savoirs en question en contenus d'enseignement, une seconde transposition servant à transformer ces savoirs en contenus enseignés.

4.Sociodidactique et pédagogie : quelles différences ?

Didactique et pédagogie sont très souvent confondues. Théoriquement, le fait d'enseigner consiste à mobiliser des moyens propres, à assurer la transmission et l'appropriation de contenus d'enseignement (Halté, 1992 :3). Les savoirs enseignés relèvent de disciplines universitaires de référence, linguistique, littérature, etc., les moyens et les méthodes reviennent aux sciences de l'éducation de les fonder socialement, psychologiquement, institutionnellement, de les explorer et de les opérationnaliser en vue du résultat (*Ibid.*, : 3-4).

Dans cette perspective, la didactique désigne le champ conceptuel d'une réflexion. C'est-à-dire l'ensemble des différents principes théoriques, afférents au traitement d'une matière ou d'une discipline donnée (objet de l'enseignement). Par contre, la pédagogie renvoie plutôt à l'action pratique, relative aux moyens, et permet de mettre en relation un enseignant et des apprenants, quelle que soit la discipline concernée (Galisson et Coste, 1976 : 150-404). Ainsi, la première constituerait le discours sur les enseignements, toutes disciplines confondues, tandis que la seconde s'intéresserait plutôt aux questions relatives aux moyens et aux contenus d'enseignement. Battaglia⁵ rejoint cette conception en explicitant :

Si la pédagogie peut se définir comme réflexion sur la conduite de la classe, nous entendons par didactique la réflexion sur les procédés de transmission des connaissances pour une discipline donnée. Cette réflexion doit être fondée sur une analyse de la matière de l'enseignement, du public auquel on s'adresse et des outils à la disposition de cet enseignement (1989 : 31).

Tout cela justifie que la didactique soit la branche des sciences humaines qui s'intéresse à l'art et la manière d'enseigner des savoirs et des connaissances, les notions et les difficultés propres à une discipline donnée. Autrement dit, elle porte sur les pratiques d'enseignement. Or, le domaine de la pédagogie s'occupe de tout ce qui a un rapport avec celui qui enseigne et celui qui reçoit le savoir, ou qui l'apprend. Il s'agit de l'organisation orchestrale des enseignements, en quelque sorte. Halté adhère à cette conception, en précisant, à son tour : « *On parle souvent, dans le cadre de cette conception, de didactique pour indexer le pôle des contenus, et de pédagogie pour désigner celui des moyens* » (1992 : 4).

Selon Halté, il existe des frontières entre les deux concepts, notamment au niveau des rôles attribués au sein du milieu éducatif. Néanmoins, l'auteur

⁵ https://issuu.com/hmadanamar/docs/introduction_la_didactique_17-9- (consulté le 5 août 2013).

considère que la didactique constitue le prolongement de la pédagogie, dans la mesure où la première spécifie les problématiques pédagogiques dans un cadre strictement disciplinaire (qu'est-ce qu'évaluer *un écrit* ?) (*Ibid.*).

Coste avance que la didactique des langues, dans son cas, désigne l'ensemble des discours portant, directement ou indirectement, sur l'enseignement des langues, à travers l'étude des « supports généralement spécifiques » (des manuels, par exemple), et sur des « producteurs » eux-mêmes (enseignants, concepteurs, formateurs, académiciens, etc.) ; autrement dit : pourquoi, quoi, comment enseigner à qui, en vue de quoi ? (1989 : 20).

Nous espérons que nous avons pu mettre en perspective les grandes lignes de cette approche, sachant que le présent texte avait pour but de montrer dans quelle mesure la sociodidactique fait partie du vaste champ des Sciences du langage et de nous donner des outils d'analyse. À la lumière de ce qui est avancé, on peut retenir que la sociodidactique s'efforce d'interroger et de cerner les contextes, y compris les situations d'enseignement/apprentissage des langues, aussi bien sur le plan *micro* que *macro*. L'approche s'attache à saisir les caractéristiques des acteurs sociaux (apprenants, enseignants, formateurs, examinateurs, décideurs pédagogiques, etc.) et leur(s) incidence(s) sur l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures.

Par ailleurs, à l'instar des enjeux et des perspectives d'autres méthodes didactiques, la sociodidactique insiste sur l'ancrage social et sociolinguistique de toute démarche didactique, et, du coup, sur les attentes et les besoins sociaux, identifiés, réunis et analysés, des acteurs sociaux concernés.

Bibliographie

-BAKHTINE Mikhaïl, (1977), *Le marxisme et la philosophie du langage : essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Minuit. (2^e éd., 1^{ère} éd., 1929).

-BEACCO Jean-Claude, (2011), Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures, dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, BLANCHET et CHARDENET (Dir.), pp. 31-40.

-BERTOCCHINI Paola, (2001), Différenciation pédagogique et contextualisation, *Revue Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 123-124, pp. 273-282 :

Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-273.htm>, (consulté le 18 février 2013).

-BLANCHET Philippe, (2000), *La linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*, Presses Universitaires de Rennes.

- BLANCHET Philippe, (2006), *Méthodes et méthodologies pour l'enseignement des langues étrangères (l'exemple du français langue étrangère)*, UED de didactique des langues Licence 3, pp. 1-14.
- CHEVALLARD Yves, (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2022), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*, Éditions du Conseil de l'Europe.
- CORTIER Claude, (2007), *Didactique du français, le socioculturel en question*, Symposium du 10^e colloque international de l'AIRDF, Villeneuve d'Ascq.
- DABÈNE Michel et RISPAIL Marielle, (2008), *La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France*, *Revue La Lettre de l'AIRDF*, n° 42, pp. 10–13.
- ERRADI Abdeladim, 2017, *Le français spécialisé au Maroc. Le cas de la filière des sciences juridiques : pratiques, besoins et perspectives*, Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Jean Monnet Lyon/Saint-Étienne, 593 p.
- GALISSON Robert et COSTE Daniel, (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- GALISSON Robert, (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE international.
- HALTÉ Jean-François, (1992), *La didactique du français*, Paris, PUF, Que sais-je ?
- SSAOUDI Leila, (2003), *Études sociolinguistiques*, Rabat, Okad.
- PARPETTE Chantal, (2002), *Le cours magistral, un discours oralographique : effet de la prise de notes des étudiants sur la construction du discours de l'enseignant*, dans R. GAUTHIER, & A. MEGGORI (Éds.), *Actes du colloque Langages et significations : L'oralité dans l'écrit et réciproquement*, pp. 261-266 :
Disponible sur : <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-189.pdf> (consulté le 11 janvier 2014).
- PERRENOUD Philippe, (1998), *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences*, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n°3, 1998, pp. 487-514 :
Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/031969ar>, (consulté le 14 novembre 2013).

La sociolinguistique et la didactique des langues : quels rapports et quels apports ?

-RISPAIL Marielle, (2006), Le français en situation de plurilinguisme : un déficit pour l'avenir de notre discipline ? Pour une socio-didactique des langues et des contacts de langues, *Revue La lettre de la DFLM*, n° 38, pp. 5-12.

-RISPAIL Marielle et BLANCHET Philippe, (2011), Principes transversaux pour une sociodidactique des langues dite « de terrain », dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, BLANCHET et CHARDENET (Dir.), pp.65-69, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.

-RISPAIL Marielle, (2012), Interroger la sociodidactique : faux-semblants, résistances et orientations, *Revue Socle*, n° 1, pp. 63-81.

-RISPAIL Marielle et BLANCHET Philippe, (2013), Sociodidactique et Contextualisation : orientations épistémologiques et méthodologiques pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Séminaire AUF *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, Maurice :

Disponible sur : [http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf Blanchet-Rispail-Maurice2013v1. pdf](http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet-Rispail-Maurice2013v1.pdf) (consulté le 14 juillet 2013).

-ROSEN Evelyne, (2007), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Clé international.

-VALENZUELA Oscar, (2010), La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement / apprentissage, *Revue Synergies Chili* n° 6, pp. 71-86 :

Disponible sur : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chili6/oscar_valenzuela.pdf (consulté le 7 avril 2013).

Quelle approche pour développer la conscience phonologique en moyenne et grande section de maternelle ?

What approach to develop phonological awareness in the middle and large section of kindergarten?

Adama DACKO
Université des Lettres Langues et des
Sciences du Langage de Bamako/Mali
adamadacko@yahoo.fr

Reçu: 10/04/2023, **Accepté:** 05/05/2023, **Publié:** 01/06/ 2023

Résumé

Notre recherche s'articule autour du langage et des conditions des premiers *apprentissages*. Le thème général est centré sur l'acquisition de la **conscience phonologique**. Or, il convient de définir les concepts-clés pour bien comprendre ce que recouvre la notion de conscience phonologique, mais aussi certains termes spécialisés qui seront abordés dans notre étude.

Mots-clés : acquisition- conscience phonologique, phonème, lecture.

Summary

Our research revolves around language and the conditions of early learning. The general theme is centered on the acquisition of phonological awareness. However, it is necessary to define the key concepts to fully understand what the notion of phonological awareness covers, but also certain specialized terms that will be addressed in our study.

Keywords: acquisition - phonological awareness- reading- phoneme

Bakuruba ¹:

Anw ka jinini be boli kumakan ni degeli kunfɔlow kan. Masalakun koloma sinsinnen be kumakan halilina kan. K'a sɔɔ a ka kan dɔɔ kolow ka ɲɛfɔ walasa kumakan hakilina kankow ka faamu, nka da donnen don dɔɔ kɛrenkɛrennen dɔw la baara in kɔnɔ.

dɔɔ-kunbaw: famuyali- kumakan halilina- dɔɔkumanden- kalanje.

¹ Le résumé en bamanankan, c'est une langue qui possède le statut de langue nationale au Mali.

Pour citer cet article :

Adama DACKO,(2023) , Quelle approche pour développer la conscience phonologique en moyenne et grande section de maternelle ? ,Numéro Varia, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),154-171. Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Pour citer le numéro :

BRAHMI, Souad, FELLAH, Anissa et SOLTANI, El-Mehdi, (2023), Numéro Varia Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),413p. Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>



Introduction

La conscience que l'enfant a des unités sonores de sa langue constitue un pré-requis pour entrer dans le code écrit et la lecture. Certaines pédagogies (Montessori, Gattegno,...) permettent de faire travailler les capacités métaphonologiques des élèves en ayant recours à des supports visuels et kinésiques, mais que valent ces supports ?

Pour répondre à ce problème, nous avons décidé de créer des situations expérimentales visant à tester la validité pédagogique de supports qui s'appuient sur la multimodalité (audition, vision, kinésie), notre postulat étant que le fait de confronter et d'entraîner le jeune enfant à des situations d'apprentissage de la phonologie basées sur la multimodalité favoriserait le développement de sa conscience métaphonologique.

Notre recueil de données a été réalisé lors de situations expérimentales, c'est-à-dire dans des situations que nous avons nous même construites, pour tester les hypothèses que nous avons cherché à contrôler et à manipuler.

Une compétence aussi complexe que l'acte de lire met en jeu de très nombreux processus cognitifs : traitement de l'information visuelle et auditive, mémoire de travail, mémoire à long terme, synthèse sémantique, contextuelle, analyse séquentielle.

Quelle approche pour développer la conscience phonologique en moyenne et grande section de maternelle ?

1. Cadre conceptuel :

1.1. Qu'est-ce que la conscience phonologique ?

La conscience phonologique représente « les capacités à porter attention, réfléchir et manipuler consciemment des unités sonores du langage oral » (COURCY, 1999 :p). En d'autres termes, acquérir des habiletés phonologiques, c'est prendre conscience que les mots sont constitués d'unités sonores plus petites que sont les phonèmes. Par **phonème**, on entend « **la plus petite unité sonore du langage oral** », les lettres n'étant que les représentants graphiques plus ou moins proches des phonèmes dont elles rendent compte. On ne distingue un phonème que quand on considère sa fonction spécifique. **Les phonèmes sont par là même les plus petites unités distinctives de la langue.** Si on modifie un des phonèmes d'un mot, on change le sens de ce mot (ex. : bateau/gâteau/château). Les phonèmes vont alors être étudiés en référence au signifié, dans une langue déterminée, et ce, du point de vue de la fonction qu'ils remplissent dans cette langue et en mettant en valeur leur aspect distinctif. C'est *cet aspect fonctionnel* qui nous intéresse et nous conduit à distinguer les phonèmes, qui relèvent de la **phonologie**, des sons, qui relèvent de la phonétique².

Les phonèmes peuvent être regroupés en **syllabe**. Selon Martinet (1961), dans les cas simples, il y a autant de syllabes que de voyelles séparées par des consonnes, mais la syllabation dépend de facteurs multiples qui ne sont pas tous parfaitement identifiés. Généralement, on considère que **la syllabe** est une unité de prononciation qui se manifeste par la scansion, pour rendre intelligible un mot. Autrement dit, une syllabe est un groupe de phonèmes qui découpe naturellement un mot lorsqu'on le prononce (ex. : a/na/ly/ser ou ca/deau). En français, le découpage syllabique se fait selon les critères suivants :

- | |
|-------------------------------------------|
| 1 – V (a/à) |
| 2 – CV (sa, tu, do, ri, ...) |
| 3 – VC (as, os, ut, il, ...) |
| 4 – CVC (par/pur, cor/car, tir, bol, ...) |
| 5 – CCV (cri, trou, pré, ...) |
| 6 – CCVC (grec, troc/truc, ...), etc. |

² La **phonétique** étudie la parole, à travers les sons du langage humain dans leur aspect physique, selon leur point et leur mode d'articulation, sans tenir compte de leur pertinence, c'est-à-dire de leur capacité à être employés plutôt qu'un autre et sans tenir compte de leur appartenance à telle ou telle langue.

Une syllabe peut être ouverte ou fermée : elle est *ouverte ou libre*, quand elle se termine par une voyelle, *fermée ou entravée*, quand elle se termine par une consonne. Avec des enfants de cycle 1, il est plus facile de travailler sur les syllabes, surtout sur des syllabes ouvertes ou libres, que sur les phonèmes. Cela donne lieu à des activités de segmentation qui consistent à découper naturellement un mot en syllabes-groupes de phonèmes, lorsqu'on le prononce.

En proposant à l'enfant, dès l'école maternelle, des exercices sensoriels centrés sur des unités sonores de plus en plus fines (rime-syllabe-phonème), on l'aiderait à développer sa conscience phonologique.

La conscience phonologique recouvre des significations diverses. Dans une perspective pédagogique, nous allons plutôt parler des **capacités métaphonologiques ou des habiletés phonologiques** des élèves, c'est-à-dire de leurs capacités à opérer une analyse phonologique du langage oral, à reconnaître à l'oral, au sein des unités signifiantes, les unités linguistiques que sont les phonèmes. La conscience phonologique apparaît alors comme la condition nécessaire pour apprendre à lire et à maîtriser la correspondance phonie-graphie.

En fait, ce sont les quatre habiletés métaphonologiques qui feront leur apparition chez l'enfant que l'on peut traduire sous forme de « conscience » (d'où le terme « meta-» dans « métaphonologie ») : il s'agit de la conscience des rimes (elle apparaît vers 3-4 ans pour les enfants n'éprouvant pas de difficultés d'apprentissage), de la conscience syllabique, de la conscience phonémique (vers 4-5 ans) et de la conscience lexicale (vers 6 ans). On regroupe souvent ces quatre niveaux de conscience, croissants et progressifs, sous le terme général de conscience phonologique.

La conscience phonologique concerne donc les activités de réflexion et de manipulation sur le langage et la langue, par opposition à leur utilisation spontanée dans des activités de communication³. Les **activités métaphonologiques**, contrairement aux activités langagières, peuvent et doivent être enseignées dans la mesure où elles ne sont pas toujours accessibles spontanément, à partir de l'expérience langagière commune. Leur maîtrise se révèle cependant indispensable pour accéder à l'écrit. En effet, la conscience que l'enfant a des unités sonores de sa langue constitue,

³ La capacité métaphonologique correspond à la « *capacité d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée (ce que les anglo-saxons appellent généralement « phonological awareness »)* » (J.-E. GOMBERT, 1990, p.29).

Quelle approche pour développer la conscience phonologique en moyenne et grande section de maternelle ?

comme nous allons le voir, un pré-requis pour entrer dans le code écrit et la lecture.

1.2. Intérêt pédagogique du point de vue des spécialistes

Dans le *Manuel de psychologie pour l'enseignement* de Gaonac'h, le lien entre conscience phonologique et entrée dans l'écrit paraît essentiel, particulièrement au moment de la phase alphabétique de l'apprentissage de la lecture (selon le modèle de Frith qui distingue phase logographique, phase alphabétique et phase orthographique). Cette idée est partagée par les spécialistes en orthophonie et audiologie, Courcy et Béland (1999), qui rappellent que « *le processus complexe de la lecture implique des habiletés de décodage et la compréhension des unités décodées* ». Dans les langues alphabétiques, le décodage consiste à convertir un code écrit en un code oral. Mais selon eux, « *la conscience phonologique joue un rôle uniquement dans le développement des habiletés de décodage. L'habileté à décoder fait appel à un ensemble de processus conscients et inconscients plus ou moins automatisés selon les lecteurs.* (Courcy et Béland, 1999). *De plus, l'apprentissage est plus ou moins complexe selon le degré de transparence orthographique de la langue* ». Maîtriser la correspondance phonie-graphie demande alors de savoir reconnaître à l'oral, au sein d'unités signifiantes, les unités linguistiques sonores que sont les phonèmes. L'activité de lecture suppose donc une capacité à opérer une analyse phonologique du langage oral. Or, de nombreuses études consacrées au lien entre développement des capacités métaphonologiques et apprentissage de la lecture montrent que ces capacités apparaissent, pour la plupart, au début de l'école élémentaire. Émerge alors le premier point de discordance : le problème de l'âge supposé des acquisitions. Selon Gombert (1990), elles sont généralement absentes avant l'apprentissage de la lecture, même s'il a été prouvé que certaines d'entre elles peuvent être induites à partir d'environ 5 ans, voire avant, par le biais d'entraînements oraux adaptés.

1.2.1. L'identification d'unités sonores de plus en plus fines

- **La différenciation entre les sons langagiers et non-langagiers** (par une discrimination réfléchie, au sein du système phonologique de la langue) ;
- **L'identification syllabique** : identification précoce des rimes par l'enfant, puis acquisition de la conscience syllabique, à travers la discrimination métaphonologique de la syllabe, qui s'appuie sur des tâches de segmentation et de dénombrement de syllabes ;
- **L'identification des phonèmes.**

L'identification de ces unités sonores de plus en plus fines s'appuie essentiellement sur des tâches de dénombrement et de segmentation, dans le

but de mettre en évidence des segments phonologiques de plus en plus difficiles à entendre et à discriminer dans le langage oral.

1.2.2. La manipulation délibérée de ces unités sonores : analyse et synthèse

L'acquisition de la conscience phonologique se systématisent et s'accompagne ensuite du *contrôle métaphonologique* : il s'agit de proposer aux enfants des tâches d'analyse et de synthèse (suppression, décomposition/recomposition, combinaison, ...).

La principale objection que l'on peut faire à Gombert réside dans les prévisions qu'il donne concernant le taux de réussite aux différentes tâches : selon lui, on n'obtient des résultats significatifs qu'avec des enfants de l'élémentaire et même du collège pour certaines tâches. Il fixe les premiers résultats vers 5 ans, mais difficilement avant, alors que d'autres chercheurs à l'image de Zorman (1998) ou pédagogues pensent qu'il peut être intéressant de conduire un entraînement avec des enfants de 3-4 ans.

1.2.3. Préalables aux activités de conscience phonologique

Si l'on considère que les habiletés métaphonologiques et l'entrée dans l'écrit se développent en interaction, il faut aussi prendre en compte le fait que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture demande à l'enfant des habiletés de traitement séquentiel sur le plan auditif. Il doit, d'une part, percevoir la notion de séquence, c'est-à-dire comprendre qu'une information séquentielle comporte un avant et un après, ce qui est lié à des compétences de structuration du temps. L'enfant doit également comprendre que cette information peut s'exprimer sur le plan auditif (les histoires ou les chansons entendues, les mots et les phrases entendus, etc.) ou sur le plan visuo-spatial (les histoires illustrées ou écrites, les mots et les phrases écrits, etc.). De plus, il doit apprendre à passer aisément du plan auditif au plan visuo-spatial, et inversement, au cours du traitement de l'information. C'est pourquoi il est important de mener des activités d'entraînement à la conscience phonologique qui reposent sur ces différentes modalités. D'une part, un travail centré sur le plan auditif suppose que le traitement se fasse par une seule modalité, la modalité auditive. Nous parlerons donc d'**unimodalité** pour évoquer les activités qui ont pour support des signifiants exclusivement auditifs. D'autre part, un travail sur le plan visuo-spatial implique que le traitement se fasse sur plusieurs modalités en interaction : auditive, visuelle et kinésique, d'où le terme de **multimodalité**, que nous emploierons pour définir les activités qui reposent sur des signifiants visuo-kinésiques qui codent des signifiants auditifs. Ces deux

Quelle approche pour développer la conscience phonologique en moyenne et grande section de maternelle ?

modalités et le fait qu'elles puissent être travaillées seules ou en interaction constitue une variable essentielle dans notre recherche.

La parole étant naturellement multimodale - comme toute activité intellectuelle et ce, même chez le bébé (Bideaud, Houd Et Pedinielli, 2001 : 235) , il convient d'étudier les relations entre gestes et aspects auditifs du langage pour chercher à aider les jeunes élèves à construire les premiers apprentissages qui sont liés au langage et améliorer ainsi leurs compétences métalinguistiques. En effet, si l'on connaissait mieux les conditions dans lesquelles se développe le langage, et plus particulièrement la conscience phonologique, on pourrait peut-être proposer aux élèves de maternelle un enseignement systématique et explicite pour les aider à entrer dans une communication d'abord orale, puis écrite. Dès lors, si l'on considère, à l'instar des chercheurs en sciences cognitives, neuro-sciences ou en psychologie des apprentissages, que la production et le traitement du langage impliquent tout à la fois des représentations linguistiques et des représentations de nature spatio-kinésique⁴, on peut alors s'interroger sur les effets d'une sollicitation de la modalité exclusivement auditive et sur ceux d'une sollicitation des deux modalités combinées, lors d'entraînement à la conscience phonologique (cf. protocole expérimental).

Tous ces éléments constituent des pistes de réflexion qui nous ont amenées à nous intéresser plus particulièrement à la question suivante : ***comment développer les capacités métaphonologiques des élèves de MS et de GS de maternelle ?***

A la suite de notre travail expérimental d'entraînement à la conscience phonologique, nous pensons que nous allons observer les résultats suivants :

- *Une approche plurimodale favorise davantage le développement des capacités métaphonologiques des élèves de moyenne et grande section de maternelle qu'une approche unimodale.*
- *Les élèves ayant un faible niveau de capacités phonologiques de départ auront une progression supérieure à ceux ayant un bon niveau de capacités phonologiques de départ.*

2.Cadre méthodologique

2.1.Echantillon et corpus

Notre étude a été réalisée sur 2 écoles maternelles de Bamako.

⁴ La cognition est vraisemblablement plurimodale. Pour obtenir plus d'informations sur ces questions assez pointues, se référer notamment à KHOMSI A., « Les précurseurs langagiers à l'acquisition de la lecture », dans ZAVIALOFF N., *La lecture*, Paris, L'Hartmattan, 1990.

Nous avons intervenues à l'école Sidi SANGAGRE et à l'école Mamadou KOUMARE. Ces deux écoles accueillent des enfants de niveaux sociaux et d'origines très diversifiés.

Nous synthétisons les informations concernant les écoles où nous sommes intervenues dans le tableau ci-dessous :

Noms des écoles	Sidi SANGAGRE	Mamadou KOUMARE
Type d'école	Urbaine	Urbaine
Effectif du groupe	27	13
Effectif total	40	
Niveau	19 moyens 8 grands	13 grands
Age	De 4 ans 6mois à 5 ans: 8 De 5 ans à 5 ans 6mois : 13 De 5 ans 6 mois à 6 ans: 5	De 6 ans à 6 ans 6 mois : 4 De 4 ans 6 mois à 5 ans: 8 7 ans: 1
Etrangers	4 chinois	1 Togolais

Tableau 1 : Les écoles concernées par l'enquête

2.2.Observation vidéo / enregistrement audio

Pour affiner l'analyse de nos résultats et pour ne pas retenir que des données quantitatives, nous avons enregistré les enfants lors de leur entraînement. Nous avons pu alors recueillir des données qualitatives.

Ainsi, le groupe qui travaille en multimodalité a été enregistré à l'aide d'une caméra, cela nous a permis d'observer les interactions verbales et non verbales entre élèves, le nombre de prises de parole, l'effet de l'émulation entre pairs, la place du professeur dans l'entraînement, le recours aux images (gestes, paroles,...). Pour traiter ces données, nous avons créé une grille d'observation présentée dans l'analyse des résultats.

Quant au groupe qui travaille en unimodalité, nous avons utilisé un magnétophone. Pour ce groupe, seule la voix est requise pour les réponses, c'est pourquoi nous avons utilisé le magnétophone. Ce dernier dispositif a des limites car les interactions non verbales (gestes, fatigue) et les comportements n'ont pu être observés.

2.3.Choix du travail sur la syllabe

Avant d'entreprendre un programme d'entraînement à la conscience phonologique, nous avons essayé de suivre certains principes mis en avant dans ces mêmes études et rappelés également par Gombert(1990) (cf. partie 1).

Nous avons orienté notre entraînement exclusivement sur la syllabe. La syllabe se définit comme un groupe de consonnes et de voyelles qui se prononcent d'une seule émission de voix. C'est parce qu'elle possède une

Quelle approche pour développer la conscience phonologique en moyenne et grande section de maternelle ?

réalité physique et qu'elle est perceptible par les enfants que nous avons choisi d'orienter notre entraînement sur elle.

Il peut y avoir des syllabes :

- Ouvertes si elles se terminent par une voyelle prononcée.
- Fermées si elles se terminent par une consonne prononcée.

Suivant ces principes, nous avons présenté des mots devant se terminer par des syllabes ouvertes, au début de notre entraînement. Lorsque l'enfant doit repérer la syllabe dans un mot nous proposons une gradation dans la difficulté. Ainsi, il y a des mots de deux puis de trois syllabes. Nous avons eu le souci de faire entendre les syllabes dans différentes positions dans le mot (initiale, finale).

De même, il est plus facile de segmenter des mots avec seulement 2 phonèmes, voyelle- consonne (VC) ou CV que des mots avec 3 segments (CVC).

De plus, la rime est plus difficile à écouter si elle est en fin de mot. On a toutefois modulé les difficultés en donnant des rimes riches (syllabe entière : hérisson, poisson) ou bien des mots où seul le dernier phonème est identique (chapeau, bateau).

Finalement, la syllabe semble être une étape intermédiaire avant la conscience du phonème. C'est pourquoi nous avons choisi de la travailler.

2.4.Type d'activités

Gombert a identifié 3 niveaux de conscience phonologique concernant la syllabe, nous avons décidé de suivre son point de vue dans le déroulement des activités :

- d'abord il y a les activités de segmentation qui se définissent comme la conscience des sons de la parole qu'on reconnaît, par exemple, dans l'habileté à scander des rimes dans une comptine, nous avons commencé l'entraînement par ce type d'activité,
- puis, il y a les activités d'analyse de la syllabe, qui se définissent comme l'habileté à comparer et à contraster les sons en regroupant des mots qui ont des sons semblables ou différents, en début ou fin de mot.
- finalement, il y a les activités de fusion qui concernent l'habileté à fusionner et à segmenter les mots en syllabes.

5.Analyse des résultats

Dans cette partie, nous présenterons tout d'abord notre démarche d'analyse des résultats. Puis, nous analyserons les performances que nous avons obtenues en combinant les données de l'école Sidi SANGARE et de

l'école Mamadou KOUMARE et nous tenterons d'apporter certaines conclusions à notre travail. Enfin, nous ferons une analyse critique de notre démarche.

5.1. Présentation des résultats obtenus aux trois premières épreuves de l'évaluation

Les tableaux proposés ci-dessous présentent les résultats moyens obtenus par les différents groupes que nous avons étudiés aux trois premières épreuves de l'Ei et l'Et. Ils présentent également la progression moyenne de chacun de ces groupes entre l'Ei et l'Et.

	Résultats moyens à l'évaluation initiale (/23pts)		Résultats moyens à l'évaluation terminale (/23pts)	
	Ei	Et	Ei	Ei
Groupe unimodal (GU)	13,30	57,8%	18,6	80,9%
Groupe multimodal (GM)	12,40	53,9%	17,45	75,9%
Groupe faible (G-)	8	34,8%	15,38	66,9%
Groupe fort (G+)	18,21	79,2%	20,95	91,1%
Groupe uni fort (GU+)	17,8	77,4%	20,4	88,7%
Groupe uni faible (GU-)	8,8	38,3%	16,8	73%
Groupe multi fort (GM+)	18,67	81,2%	21,56	93,7%
Groupe multi faible (GM-)	7,27	31,6%	14,09	61,3%

Tableau 2 : Les résultats moyens obtenus par les différents groupes étudiés aux trois premières épreuves de l'Ei et l'Et.

Une observation rapide des résultats contenus dans ce tableau nous permet de constater que, pour tous les groupes concernés par notre recherche, les performances moyennes réalisées lors de l'évaluation terminale sont nettement supérieures à celles réalisées lors de l'évaluation initiale. De plus, on constate qu'après entraînement tous les groupes obtiennent des scores moyens supérieurs à la note moyenne (11,5/23) puisque les pourcentages de réussite à l'Et vont de 61,3% à 93,7%.

Quelle approche pour développer la conscience phonologique en moyenne et grande section de maternelle ?

Ainsi, nous pouvons déjà apporter une première conclusion importante concernant l'effet de notre entraînement sur le niveau de conscience phonologique des élèves : *l'entraînement que nous avons proposé à ces élèves de moyenne et grande section de maternelle a permis d'améliorer le niveau de conscience phonologique de ces élèves et ceci, quels que soient la démarche adoptée (unimodalité ou multimodalité) et le niveau initial de conscience phonologique des enfants (faible ou fort)*. Il est donc intéressant d'entraîner les élèves, dès le plus jeune âge, car cet entraînement a des effets notables sur le niveau de conscience phonologique des enfants.

Cependant, on constate que les progressions moyennes observées entre l'Ei et l'Et sont relativement différentes d'un groupe à l'autre. Le tableau ci-dessous synthétise l'ensemble des progressions pour chaque groupe concerné par notre étude :

	Progression moyenne entre l'Ei et l'Et	
Groupe unimodal	+5,3	+23,1%
Groupe multimodal	+5,05	+22%
Groupe faible	+7,38	+32,1%
Groupe fort	+2,74	+11,9%
Groupe uni fort	+2,6	+11,3%
Groupe uni faible	+8	+34,7%
Groupe multi fort	+2,89	+12,5%
Groupe multi faible	+6,82	+29,7%

Tableau 3: L'ensemble des progressions pour chaque groupe concerné par notre étude

Grâce aux résultats contenus dans ce tableau, nous pouvons affiner notre analyse globale concernant l'effet de l'entraînement que nous avons mis en œuvre.

Ainsi, si l'on observe les progressions moyennes obtenues par l'ensemble des groupes, nous pouvons constater que *ce sont les élèves les plus faibles qui ont le plus progressé*. En effet, nous pouvons remarquer que les élèves appartenant au GU- ont en moyenne amélioré leurs performances de 34,7%, ceux appartenant au G- ont amélioré leurs performances de 32,3% et enfin ceux du GM- de 29%. Les élèves les plus forts n'ont progressé que de 12,5% pour le GM+, de 11,9% pour le G+ et de 11,3% pour le GU+ soit une différence par rapport aux élèves les plus faibles d'environ 20%. Cette constatation valide l'une de nos hypothèses :

les élèves ayant un niveau initial de conscience phonologique faible progressent plus que ceux qui ont un bon niveau de conscience phonologique initial.

Dans la partie qui suit, nous effectuerons une analyse plus pointue des performances obtenues par chacun de groupes pour affiner l'analyse de nos résultats et apporter des conclusions plus précises à notre étude

5.2.Comparaison et analyse des résultats

5.2.1.Comparaison des résultats GU et GM

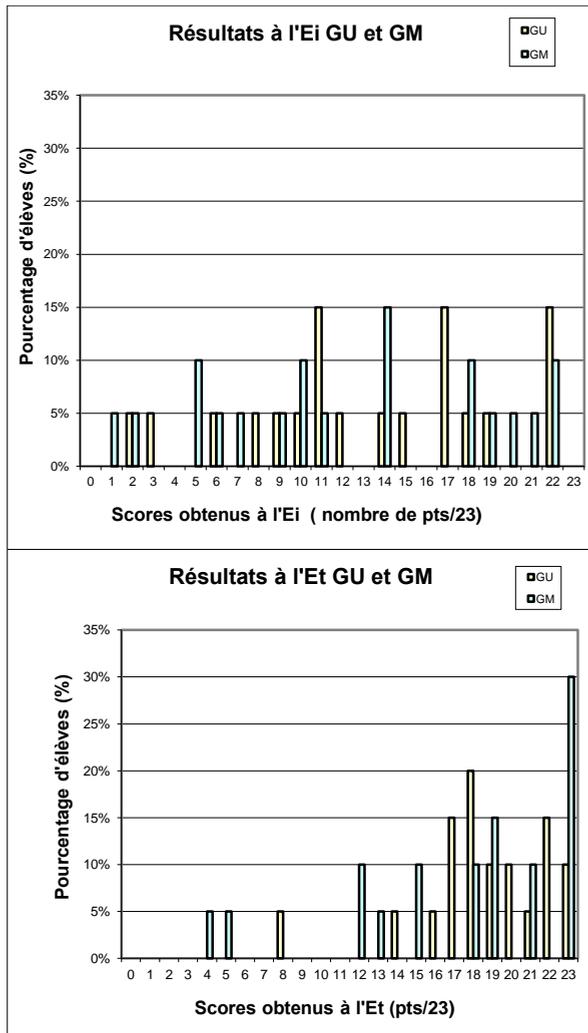


Figure 1 : Comparaison des résultats GU et GM

Quelle approche pour développer la conscience phonologique en moyenne et grande section de maternelle ?

Premièrement, l'observation de ces histogrammes nous permet de constater que les élèves ont des performances à l'Ei qui sont plus dispersées qu'à l'Et et ceci, quel que soit le groupe auquel ils appartiennent. En effet, les scores obtenus à l'Ei vont de 1 à 22 pour le GM et de 2 à 22 pour le GU. Par contre, lors de l'Et, les scores obtenus par le GU vont de 8 à 23 et ils vont de 4 à 23 pour le GM. Deuxièmement, on constate que lors de l'Et la majorité des scores se situe toutefois entre 12 et 21 points pour le GM et entre 13 et 22 pour le GU, alors qu'ils se situaient entre 1 et 14 pour le GM et entre 2 et 17 pour le GU lors de l'Ei.

Ainsi, *un entraînement systématique à la conscience phonologique permet de réduire les différences entre les élèves en homogénéisant les connaissances et les acquisitions visées que l'entraînement se fasse en utilisant l'unimodalité ou la multimodalité.*

	GU		GM	
	0 élève	0%	1 élève	5%
Régression	0 élève	0%	1 élève	5%
État stable	2 élèves	10%	0 élèves	0%
Progression de 1 à 6 points	10 élèves	50%	14 élèves	70%
Progression de 7 à 12 points	8 élèves	40%	4 élèves	20%
Progression de 13 à 18 points	0 élèves	0%	1 élève	5%

Tableau 4: Comparaison des résultats GU et GM

Nous constatons, grâce à ce tableau, que 5% des élèves du GM (1 élève) ont régressé alors qu'aucun élève du GU n'a régressé. De plus, 10% des élèves du GU ont obtenu le même score à l'Ei et à l'Et contre 0% des élèves du GM. Enfin, on constate que 70% des élèves du GM et 50% des élèves du GU ont progressé de 1 à 6 points entre l'Ei et l'Et ; 40% des élèves du GU et 20% du GM ont progressé de 7 à 12 points. Cela confirme effectivement le fait que les élèves entraînés avec une procédure unimodale progressent un peu plus que ceux ayant été entraînés selon une procédure multimodale. Le tableau ci-dessous va nous permettre de préciser l'écart de progression entre ces deux groupes et d'affiner ainsi notre analyse.

	Résultats moyens à l'évaluation initiale (/23pts)		Résultats moyens à l'évaluation terminale (/23pts)		Progression moyenne entre l'Ei et l'Et	
Groupe unimodal (GU)	13,30	57,8%	18,6	80,9%	+5,3	+23,1%
Groupe multimodal (GM)	12,40	53,9%	17,45	75,9%	+5,05	+22%

Tableau 5: L'écart de progression entre ces deux groupes

Comme nous l'avons vu juste avant, ce sont les élèves du GU qui ont le plus progressé. En effet, on observe une progression moyenne de 5,3pts soit +23,1% pour le GU contre 5,05pts soit +22% pour le GM entre l'Ei et l'Et.

On constate donc qu'à court terme, l'entraînement proposé en utilisant l'unimodalité est légèrement plus efficace que l'entraînement proposé en utilisant la multimodalité. Cette constatation invalide nos hypothèses de départ. Cependant, l'écart de performance entre ces deux groupes est très faible, donc peu significatif.

Par ailleurs, en se reportant aux résultats bruts proposés en annexes E, on peut constater que ce sont les élèves du GM qui ont le plus progressé à l'épreuve 1, alors que les élèves du GU ont plus progressé aux épreuves 2 et 3.

D'autre part, on doit relativiser ces résultats en analysant plus précisément le contenu et la démarche adoptée pour évaluer le niveau de conscience phonologique des élèves. En effet, il est important de préciser que cette évaluation peut favoriser les élèves entraînés selon la procédure unimodale puisque, à la base, lors de l'évaluation, seule la modalité auditive est mise en jeu.

Enfin, on ne peut pas tenir compte de la théorie de l'étaillage/désétaillage, proposée notamment par Bruner, selon laquelle il faut un certain temps pour que les élèves qui ont bénéficié de procédures d'étaillage s'adaptent à un système où ils ne sont plus étayés. Le travail en multimodalité, avec notamment l'utilisation de matériel durant l'entraînement, peut être considéré comme une forme d'étaillage alors que l'évaluation proposée ne fournit pas une telle aide. Ainsi, l'évaluation terminale ayant été proposée juste à la fin de la phase d'entraînement, on peut penser que ce désétaillage dont parle Bruner n'a pas été fait et les élèves

Quelle approche pour développer la conscience phonologique en moyenne et grande section de maternelle ?

se sont trouvés dans une situation à laquelle ils n'avaient pas été spécifiquement entraînés, contrairement aux élèves ayant été entraînés avec la procédure unimodale.

Cependant, nous verrons un peu plus loin que cette hypothèse doit être nuancée car on n'observe pas des résultats totalement identiques lorsqu'on compare les GU-/GM- et les GU+/GM+.

5.2.2. Comparaison des résultats faible et fort

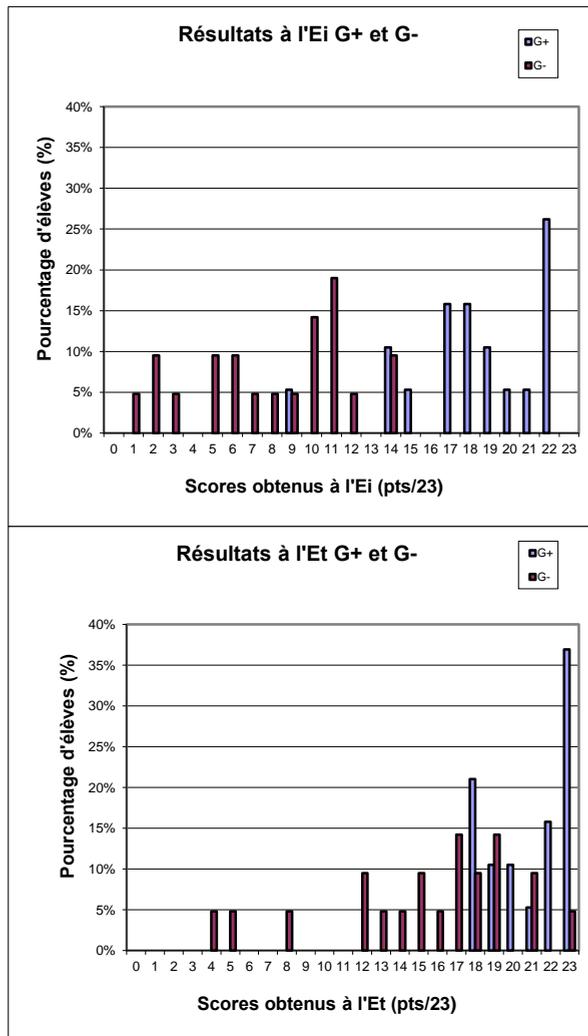


Figure 2 : Comparaison des résultats faible et fort

Comme pour les groupes précédents, nous constatons une *réduction des écarts de performances pour les deux groupes entre l'Ei et l'Et et une homogénéisation des compétences*. L'entraînement, tel que nous l'avons proposé, permet donc de réduire les écarts de performances entre les faibles et les forts, ce qui est normalement l'une des priorités à avoir lorsque nous travaillons en tant qu'enseignant.

Cependant, nous constatons que, malgré tout, après entraînement, les élèves qui avaient un faible niveau de conscience phonologique de départ obtiennent des scores encore inférieurs à ceux qui avaient un bon niveau de conscience phonologique de départ.

	G-		G+	
Régression	1 élève	5%	0 élèves	0%
État stable	0 élèves	0%	2 élèves	11%
Progression de 1 à 6 points	8 élèves	38%	16 élèves	84%
Progression de 7 à 12 points	11 élèves	52%	1 élève	5%
Progression de 13 à 18 points	1 élèves	5%	0 élèves	0%

Tableau 6: L'écart de progression entre ces deux groupes

Ce tableau permet d'affiner notre analyse : nous constatons que 5% des élèves appartenant à G- ont régressé, contre 0% pour G+.

Par ailleurs, pour G+, 11% des élèves sont restés au même niveau de performance entre l'Ei et l'Et alors qu'aucun du G- n'est resté au même niveau.

Enfin, nous pouvons observer que la majorité des élèves de G+ a connu une progression comprise entre 1 et 6 points alors que, pour G-, la majorité des élèves a progressé de 7 à 12 points.

	Résultats moyens à l'évaluation initiale (/23pts)		Résultats moyens à l'évaluation terminale (/23pts)		Progression moyenne entre l'Ei et l'Et	
Groupe faible (G-)	8	34,8%	15,38	66,9%	+7,38	+32,1%
Groupe fort (G+)	18,21	79,2%	20,95	91,1%	+2,74	+11,9%

Les élèves du groupe G- sont passés en moyenne de 34,8% de réussite à l'Ei à 66,9% à l'Et alors que ceux du groupe G+ sont passés en moyenne de 79,2% de réussite à l'Ei à 91,1% à l'Et.

Quelle approche pour développer la conscience phonologique en moyenne et grande section de maternelle ?

Nous pouvons donc constater que *les élèves des deux groupes ont progressé mais que ce sont les élèves du G- qui ont plus progressé que les G+* puisque les G- ont vu leurs performances progresser en moyenne de 32,1% alors que les G+ n'ont progressé que de 11,9%. Ces résultats sont donc en accord avec nos hypothèses de départ. Mais comment expliquer ces résultats ?

Si l'on tient compte des performances initiales des G+, on constate que leurs performances sont déjà très élevées et leur marge de progression est donc moins importante que pour les G-.

Par ailleurs, selon les théories proposées par Vygotsky, pour qu'il y ait apprentissage et progrès, il faut que les apprentissages visés soient situés dans la zone proximale de développement des élèves et, compte tenu des résultats que nous observons, il est possible que l'entraînement que nous avons proposé se situe plus dans la zone proximale de développement des élèves du G- que dans celle des élèves du G+.

Il aurait donc peut-être été intéressant de proposer des exercices d'entraînement d'un niveau plus élevé pour ces élèves appartenant au G+ afin qu'ils puissent plus progresser.

Conclusion

Ces recherches nous ont amenées à nous poser la question de la démarche d'enseignement à adopter pour développer la conscience phonologique des élèves de moyenne et grande section de maternelle (MS et GS).

Pour répondre à ce problème nous avons procédé par démarche expérimentale afin de vérifier si l'utilisation de l'approche multimodale favorise le développement de la conscience phonologique de ces élèves.

Pour cela, nous avons créé des situations expérimentales dans lesquelles trois groupes d'enfants ont été entraînés à partir d'une approche multimodale et trois autres à partir d'une approche unimodale. De plus, nous nous sommes constitués un répertoire d'activités et une banque d'images qui nous seront utiles dans notre future pratique professionnelle. Ils nous serviront non seulement à refaire un programme d'entraînement à la conscience phonologique, mais aussi dans d'autres domaines disciplinaires.

Nos conclusions à cette recherche ont été les suivantes:

- Les élèves les plus faibles progressent plus, quel que soit le type d'approche utilisé.
- Les approches multimodales et unimodales ont des effets presque similaires sur le développement de la conscience phonologique si

l'on effectue une évaluation juste après l'entraînement. En revanche, l'approche multimodale semble donner de meilleurs résultats à plus long terme.

- L'approche multimodale paraît plus ludique et plus motivante, tant pour les élèves que pour les enseignants. Elle permet également de maintenir l'attention des enfants beaucoup plus longtemps.
- Le recours à une approche multimodale, lors d'un entraînement centré sur la syllabe, a un effet indirect sur le développement de la conscience phonémique des élèves qui ont un bon niveau initial de conscience phonologique.

Même si nos hypothèses concernant l'approche multimodale n'ont pas été entièrement validées et qu'un tel programme d'entraînement nécessite une organisation pédagogique lourde et contraignante au sein du groupe classe, nous pensons que cette expérience est enrichissante et qu'elle mérite d'être reconduite en tenant compte des limites et des améliorations déjà évoquées.

Bibliographie

- BIDEAUD J., HOUDE O., PEDINIELLI J.-L., *L'homme en développement*, PUF, 2001.
- COURCY A., *Rôle de la conscience phonologique dans l'acquisition de la lecture*, « *Fréquence* », revue de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, vol. 11, n°3, mai 1999.
- GAONAC'H D., *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Hachette Education, 1995.
- GOMBERT J.-E., *Le développement métalinguistique*, PUF, 1990.
- KHOMSI A., « Les précurseurs langagiers à l'acquisition de la lecture », dans ZAVIALOFF N., *La lecture*, Paris, L'Harmattan (1990).
- MARTINET A., *Eléments de linguistique générale*, A. Colin, 1961.
- MEN, *Les nouveaux programmes. Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, 2002.
- O.N.L., *Apprendre à lire*, Odile Jacob, 1998.
- RIEBEN L. et PERFETTI C., *L'apprenti lecteur*, collection « Textes de base en psychologie », Delachaux et Niestlé, 1989.
- ZORMAN M., *Entraînement phonologique*, Grenoble, Editions de la Cigale, 1998.

Le système de cas et les logophoriques en TÚPÚRÍ

The case system and the logophorics in túpúrí

Priscille, DE-ELE GNOWA
Université de Maroua / Cameroun
scilladeele@gmail.com

Reçu: 19/04/2023, **Accepté:** 10/05/2023, **Publié:** 01/06/ 2023

Résumé

Les langues du monde recourent à des termes qui fonctionnent comme pronoms. Ces derniers peuvent être des morphèmes liés ou libres occupant plusieurs positions selon le type de pronoms, comme c'est le cas en túpúrí. Le túpúrí, rangé dans le code [304] selon l'ALCAM, est une langue isolante de la famille Adamaoua-oubanguienne parlée dans le Mayo-Kani et le Mayo-Danay au Cameroun; dans le Mayo-Kebbi Est au Tchad et au Nigéria. L'article a pour objectif d'approfondir la réflexion sur le système de cas et les logophoriques en túpúrí. Il établit premièrement la relation entre les pronoms et le cas; étudie les possessifs, les logophoriques et montre les différentes oppositions observées entre eux secondement. Les données ont été collectées auprès de locuteurs natifs du túpúrí et transcrites suivant le système proposé par Ruelland (1992). Elles sont analysées selon l'Approche Intégrée, la *Basic Linguistic Theory* (Dixon, 2010a; 2010b; 2012). Il appert que les mêmes unités morphémiques sont employées dans presque tout le système pronominal et c'est par la position de ces pronoms dans la phrase que leur fonction (nominatif, accusatif,...) et leur sens sont déterminés. Aussi, ce système dégage certaines oppositions entre les logophoriques, les pronoms et les possessifs-associatifs.

Mots-clés: túpúrí-cas-système pronominal-logophorique.

Abstract

The languages of the world use terms that function as pronouns, which can be linked or free morphemes occupying several positions depending on the type of pronoun, as is the case in túpúrí. As a reminder, Túpúrí is classified according to ALCAM in code [304] and is an isolating language of the Adamaoua-oubanguian family, spoken in Mayo-Kani and Mayo-Danay in Cameroon; in Mayo-Kebbi East in Chad and Nigeria. The article aims to deepen the reflection on the case system and the logophorics in Túpúrí. It first establishes the relationship between pronouns and case; studies possessives, logophorics and shows the different oppositions observed between them secondly. The data were collected from native speakers of

Tupuri and transcribed according to the system proposed by Ruelland (1992). They are analyzed according to the Integrated Approach, the Basic Linguistic Theory of Dixon (2010a, 2010b, 2012). It appears that the same morphemic units are used in almost the entire pronominal system and it is by the position of these pronouns in the sentence that their function (nominative, accusative,...) and their meaning are determined. Also, this system shows some oppositions between the logophorics, the pronouns and the possessive-associatives.

Key-words: Túpúrí-case-pronominal system-logophoric.

Kùlúú bèn nō¹

Tí tàm sír lá, jàgn wōō búy dē sāy dē fèrèrè pō wōō tí mää jōŋ jònrè dē bààrà dōō dūú wōō nōnō. Dúú sén wōō lá tày wōō gō sè kēē, nōgā wōō gō dē sè bààrà tàd-tàd tú, dōō mää tí jàk tūpūr nōnō. ALCAM wāā bēn gā jàk tūpūr ʔōō tí bāŋ lāmbā [304], wēr jār Ādāmāwā-ūbāŋgīyēnē, wāā lē Māyō-Kānī, Māyō-Dānāy bí sír Kāmērūn; lān wāā lē bāŋwēr tí pòrōg Māyō-Kēbbī bí sír Cād dē Nìgèrīa lāy. Yèrgēn dīŋ mää kīd wēr kúdūm dīkǵī dēŋ fārgē fīrī dēgē mää tí jàk tūpūr nō. ʔá kāŋ tāŋgún dīŋ tàygē dēgēn wōō; kīd wēr nē fēn mää bō dē mää jōbō, kāŋ nēn sēē tí mää gā tày wōō gā lāy. Wēr wààrēn ʔá wōō lē jàk jār mää gā bīŋ wōō lē bíl tūpūr nō. Sè dē yèrgē dōō gā Ruelland (1992) ngāb bēn nō. Fārgē fīrī báàrān dōō mää ní Dixon (2010a; 2010b; 2012). ʔá dē nāā nēn gā dēgēn jōŋ wōō jònrè tí dūú wōō búy, lākgē bààrān nāā nēn bíl wààrē mää dē yèrgē, dē bōdǵē wēr bààrān. Pā, dēn sē kāy ndārgē nēn fèrèrè pō gē wōō lē sār-sār nēn dēgēn wōō.

Kùlúú-wààrē: tūpūr-dūú-dēge.

Pour citer cet article :

DE-ELE GNOWA, Priscille, (2023) Le système de cas et les logophoriques en Túpúrí, Numéro Varia, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),172-198. Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Pour citer le numéro :

BRAHMI, Souad, FELLAH, Anissa et SOLTANI, El-Mehdi, (2023), Numéro Varia Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),413p. Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>



¹ Le túpúrí possède le statut de langue nationale au Cameroun.

Introduction

Le cas est défini comme un trait grammatical essentiellement associé au nom, au pronom, et au déterminant en général, et exprime leur fonction syntaxique dans la proposition, ou leur rôle sémantique en relation avec le procès rendu par le verbe. Le cas est marqué dépendamment des langues. Parfois, c'est par la position qu'occupent les éléments dans la phrase, comme en français (le sujet se met habituellement avant le verbe) ou peut être marqué par une adposition (préposition ou postposition), comme dans la phrase française « je mange **dans** la cuisine » (la préposition **dans** précède le complément **la cuisine**). Le cas se manifeste également par la flexion, comme en latin. Le nominatif, l'accusatif, le datif, le tonique, le génitif, le possessif, le vocatif, le locatif, etc. sont parmi tant d'autres les différents types de cas que nous pouvons recenser dans les langues du monde. Le tûpûrí se range parmi les langues dont le cas s'exprime par la position qu'occupent les éléments dans la phrase.

D'après Güldemann (2003: 384) cité par Dixon (2010b: 253) les pronoms logophoriques sont retrouvés dans environ 30 langues (d'une douzaine de familles linguistiques distinctes) parlées dans une large chaîne immédiatement au sud du Sahara couvrant le continent africain depuis le Plateau Ethiopien à l'est jusqu'à la courbe du Niger à l'ouest. Le pronom logophorique employé dans une proposition de complément renvoie au sujet de la proposition matrice. D'autre part, le logophorique renvoie à la personne qui parle ou à celui dont il est question dans le discours. Il est défini par Boyeldieu (2004: 12) comme le « *pronom qui a le même référent que le locuteur dans une séquence de discours rapporté* ». Selon Roulon (2013: 110), les logophoriques sont des pronoms de coréférence spécifiques du discours cité (leurs formes et leurs principaux emplois syntaxiques). Alors, le phénomène de discours rapportés ou de citations indirectes dans les langues créent à des moments certaines confusions. Par exemple, la phrase « il dit qu'il marche » pourrait être mal interprétée si des informations claires ne sont pas apportées sur le sujet de la proposition subordonnée. Plusieurs langues ne font aucune différence entre le sujet de la première et de la seconde propositions, par contre d'autres qui disposent des pronoms logophoriques, comme le tûpûrí établissent une nette distinction afin d'éviter toutes ambiguïtés. D'où l'importance de chercher à comprendre ce phénomène de discours rapportés en tûpûrí et, cela passe par la connaissance au préalable des pronoms personnels que nous avons jugé nécessaire d'étudier en relation avec le cas et par ricochet de nous intéresser également aux possessifs.

Nous sommes amenée à travailler sur « Le système de cas et les logophoriques en túpúrí » pour diverses raisons. Certes, des travaux abordant différents pans de cette langue ont été menés, mais ceux consacrés à l'étude des pronoms et surtout des logophoriques sont presque inexistantes. Ruelland (1992) a évoqué les pronoms et les logophoriques, mais Kolyang (2020) et Rhousgou (2021) ont énuméré les pronoms. Toutefois, nous inscrivant dans la logique d'approfondir ce que nos prédécesseurs ont eu à faire, notre travail consistera à étudier les rapports qu'entretiennent les pronoms, le cas et les logophoriques dans la langue túpúrí, car un phénomène important et particulier s'y produit.

De l'autre côté, Boyeldieu (2004) dans son article intitulé « Les pronoms logophoriques dans les langues d'Afrique centrale », présente un travail approfondi sur les propriétés des logophoriques de quelques langues de cette région. Étant donné que l'identité et le fonctionnement des logophoriques montrent dans chaque langue spécifique des variations suffisamment importantes pour, au premier abord, rendre parfois malaisé le dialogue entre les différents descripteurs, les membres du groupe « Comparaison des Langues en Afrique Centrale » ont résolu de travailler sur cet aspect de la langue. La recherche présente une synthèse des exposés et de la réflexion commune à laquelle ils ont conduit.

Roulon-Doko (2013) a travaillé sur « Les pronoms logophoriques en gbaya ». Sa recherche s'est appesantie sur le gbaya kara, le dialecte 'bodoe parlé au Nord-ouest de la République Centrafricaine. Elle aborde ce qui caractérise le discours rapporté en gbaya, le rôle essentiel joué par tous les pronoms personnels dans l'attribution du discours, les marques de discours rapporté, les verbes introducteurs et les discordanciers. Ces différents éléments énumérés, l'auteur va aussi s'intéresser au rôle que jouent les pronoms logophoriques dans le discours rapporté. Hors discours rapporté, le couple de pronoms logophoriques a également un emploi de coréférence, mais uniquement avec un nom. En vertu d'un principe de translation que cette langue pratique systématiquement, le gbaya fait jouer à ces pronoms un rôle différent. Ainsi, le logophorique singulier va être utilisé comme pronom indéfini « on » et le logophorique pluriel comme personnel spécifique d'une forme de vouvoiement. À la fin, elle s'interrogera sur les pistes à envisager pour tenter de cerner leur origine.

L'article intitulé « Le système de cas et les logophoriques en túpúrí » a pour objectif d'explorer le système pronominal túpúrí et de montrer comment certains pronoms changent de formes et pourquoi d'autres ne subissent aucune modification morphologique en fonction de leur position dans la phrase, tandis que certains sont totalement absents. Pour y parvenir,

nous comptons présenter de manière singulière chaque catégorie de pronoms en fonction du cas grammatical, à savoir les pronoms personnels (sujets, objets, toniques), ensuite les possessifs-associatifs et les logophoriques. Enfin, nous allons étudier de quelle manière ces pronoms s'opposent dans des énoncés spécifiques.

Cependant, dans cet article, nous allons tout d'abord présenter la situation géolinguistique de la langue (1.). Ensuite, nous exposerons notre cadre méthodologique et théorique (2.) et ferons une révision du système phonologique de la langue túpúrí (3.). Enfin, il nous incombe alors d'étudier les catégories de pronoms en rapport avec le cas (4.), de nous intéresser aux possessifs (5.), ainsi qu'aux logophoriques (6.) et d'examiner les oppositions entre les pronoms personnels, les possessifs et les logophoriques en túpúrí (7.).

1. Situation géolinguistique de la langue

Le túpúrí est une langue de la famille Adamaoua-oubanguienne et de la sous-famille Adamaoua. Il était classé parmi les langues tchadiques par erreur par Greenberg au vu d'un vocabulaire qui provenait du kera (Binam, 2012: 76). Ce dernier le range dans le code [304] et précise que les Túpúrí sont prédominants dans le Sud-est de la plaine de Moulvouday, dans les arrondissements de Moulvouday, Kaélé, Porhi, Taibong, Guidiguis; dans le département du Mayo-Kani, et les arrondissements de Kar-Hay, Kalfou, Datchéga, Tchatibali et dans le département du Mayo-Danay, région de l'Extrême-nord au Cameroun. Au Tchad, les Túpúrí résident dans le département du Mayo-Kebbi Est et on retrouve également une partie de cette population au Nigéria. « D'une manière générale, les Túpúrí se situent à cheval entre deux entités étatiques notamment, le Cameroun et le Tchad, la zone s'étend de part et d'autre de la frontière séparant les deux pays vers le 10° de latitude Nord et le 15° de longitude Est » (Balga, 2021: 14). Les Túpúrí sont très soudés, très accessibles aux minorités avec lesquelles ils sont en contact et sont assez conservateurs. « D'origine soudanaise (admet-on), l'ethnie túpúrí très prolifique, est portée vers l'extérieur en direction des no man's land et des grandes métropoles tchado-camerounaises » (Balga, 2019: 22).

2. Cadre méthodologique et théorique

Les données qui proviennent de cette recherche sont composées des dires des locuteurs natifs de la langue. Nous nous sommes entretenue avec ces derniers et les avons également interviewés d'une part sur la base d'une liste de mots et de phrases préalablement conçue pour qu'ils les vérifient et

d'autre part, nous procédions simplement par des questionnements. Ces données sont transcrites suivant le système phonologique de la langue túpúrí proposé par Ruelland (1992).

L'analyse de notre travail s'est faite selon la *Basic Linguistic Theory* (BLT) de Dixon. Alors, « *the term Basic Linguistic Theory has recently come into use for the fundamental theoretical concepts that underlie all work in language description and change, and the postulation of general properties of human languages*² » (Dixon, 1997: 128). La BLT est un cadre cumulatif qui s'est lentement développé durant le siècle passé et permet aux linguistes de mieux décrire leur langue. La BLT stipule alors que chaque langue doit être décrite telle qu'elle sans être influencée par des concepts d'autres langues qui peuvent ne pas rendre compte des réalités de la langue étudiée. Ainsi, la phrase doit être étudiée en fonction des rapports qu'il entretient avec les autres éléments présents. Les principes qui sous-tendent la BLT ont été mis dans les trois volumes de Dixon (2010a), (2010b) et (2012).

Les trois séries de livres sont autant importantes à l'étude linguistique, mais c'est dans le premier volume (Méthodologie) que Dixon définit clairement ce qu'est la BLT et montre comment obtenir des résultats fiables et satisfaisants qui peuvent avoir une validité scientifique. Dans les volumes 2 et 3, les sujets grammaticaux sont discutés dans le contexte de la typologie linguistique.

3. Révision phonologique

Le rappel phonologique permet de passer en revue les sons (consonnes et voyelles) et les tons de la langue túpúrí étudiés par Ruelland (1992) dans son travail de recherche. Elle recense 24 voyelles dont quatorze (14) sont orales, à savoir sept (07) brèves [i, e, ε, u, o, ə, a], et sept (07) longues [ii, ee, εε, uu, oo, əə, aa]; dix (10) nasalisées, parmi lesquelles cinq (05) brèves [ĩ, ẽ, ʉ, ɔ̃, ą̃] et cinq (05) longues [iĩ, ẽẽ, ʉʉ, ɔ̃ɔ̃, ą̃ą̃]. L'auteure ne met le tilde que sous l'une des deux voyelles que compose la voyelle longue. Mais, dans le cadre de notre travail, nous en mettrons sous les deux voyelles, pour montrer que la voyelle longue est entièrement nasalisée. Pour ce qui est des consonnes, elle en identifie 25: [p, b, t, d, k, g, mb, nd, m, n, ŋ, ɲ, ŋg, ʔ, f, s, h, c, j, y, w, l, r, ʙ, d̥], en soulignant que le phonème [h] n'est pas attesté à l'intervocalique et le phonème [ŋ] n'est pas admis en initiale absolue. Selon

² Le terme *Basic Linguistic Theory* est récemment entré en usage pour les concepts théoriques fondamentaux qui sous-tendent tous les travaux dans la description et le changement des langues, et la postulation des propriétés générales des langues humaines.

elle, les tons sont notés ainsi qu'il suit : [V́], [V̄], [V̂] et [V̌] renvoyant respectivement au ton haut, au ton mi-haut, au ton mi-bas et au ton bas.

4. Les pronoms et le cas en túpúrí

Dixon (2010b:189) définit le pronom comme « *a small closed class of grammatical words which vary for person*³ ». Le dictionnaire Le Robert définit le pronom comme un terme grammatical qui sert le plus souvent à remplacer un mot ou un groupe de mots déjà employé à un autre endroit du contexte (Lucas est né ce matin. **Il** pèse 3,4kg) ou un nom absent pour préciser la personne grammaticale ou pour apporter une nuance d'indétermination (connais-**tu** cet homme?). Le pronom est alors le noyau du groupe pronominal et est constitué du pronom en question et de son complément (**Nous** vivons à la campagne). Le système pronominal de plusieurs langues dispose juste des deux premières personnes, alors que d'autres en rajoutent une troisième. Et, toute langue possède une classe fermée de pronoms libres ou indépendants qui peuvent être la tête du SN en fonction d'argument principal. Par contre, une certaine catégorie de langues aussi ont un système grammatical de pronoms liés qui se rattachent obligatoirement au prédicat de la phrase (en dehors du fait qu'il y ait un pronom libre dans le SN), (Dixon, 2010b:189-190). Le túpúrí est une langue isolante dont le système pronominal se sert de trois personnes (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème}) et dont les morphèmes sont libres ou se distinguent à vue d'œil. Il se range dans la classe des langues dont le cas se matérialise par l'ordre des éléments dans la phrase (SVO) et par l'usage d'adpositions, bien que de petits changements puissent parfois s'observer au niveau de la forme des pronoms. Le cas n'est donc pas morphologiquement marqué dans la langue túpúrí. Pour le présent travail, nous comptons uniquement orienter notre recherche sur le cas des pronoms. Naturellement, le túpúrí n'est pas une langue à flexions (concernant les noms), pourtant les pronoms personnels sujets (4.1.), objets directs (4.2.), objets indirects (4.3.) et toniques (4.4.) subissent constamment des changements. Présentons-les de manière respective à la suite.

4.1. Les pronoms personnels sujets

Les pronoms personnels sujets en túpúrí sont au nombre de sept (07). Ils sont résumés dans le tableau ci-dessous :

³ Une petite classe fermée de mots grammaticaux qui varie selon la personne.

Exemple: 01

Personnes	Singulier		Pluriel	
1 ^{ère}	ndī	« je »	nāā = je+tu wùr(i) = je+ils-tu	« nous inclusif » « nous exclusif »
2 ^{ème}	ndō	« tu »	ndāy = tu+tu	« vous »
3 ^{ème}	ʔá ʔā	« il, elle » « on »	ʔá...wōō	« ils, elles »

Tableau 01: Les pronoms personnels sujets

Tout d'abord, nous constatons à partir du tableau que le [i] de **wùr(i)**⁴ « nous exclusif » est mis entre parenthèses. Cette voyelle est uniquement facultative lorsque le terme est placé en fin de phrase, mais s'efface dans les autres contextes. Ensuite, nous remarquons que le locuteur túpúrí ne fait pas de distinction de genre, mais différencie le « nous inclusif » **nāā** de l'exclusif **wùr(i)**. Par ailleurs, la 3^{ème} personne du pluriel **ʔá...wōō** est formée du singulier **ʔá** « il » et se fait suivre du pluriel syntagmatique **wōō**. Parfois, elle peut se réaliser non-discontinue au présent progressif, comme les exemples ci-dessous en (1) le montrent :

- (1) a. **ʔá wōō** dē rāw-gē
 S3SG.NOM PL PROG partir.INF.N.PST
 « Ils sont en train de partir »
 b. **ʔá wōō** dē sēē-gē
 S3SG.NOM PL PROG marcher.INF.N.PST
 « Ils sont en train de marcher »

Le verbe assigne le cas nominatif aux pronoms sujets antéposés à la phrase, comme c'est le cas en túpúrí. Les exemples en (2) qui suivent peuvent le témoigner :

- (2) a. **ndī** fēr líŋ
 S1SG.NOM retourner.PST maison
 « Je suis retourné(e) à la maison »
 b. **ndō** fēr líŋ
 S2SG.NOM retourner.PST maison
 « Tu es retourné(e) à la maison »
 c. **ʔá** fēr⁵ líŋ
 S3SG.NOM retourner.PST maison

⁴ Aussi, la langue dispose de certains termes contenant la voyelle finale, comme **pir(i)** « cheval », **jibid(i)** « sucré », **wàg(ē)** « amer(e) », etc.

⁵ Le ton mi-bas assimile les tons (haut et moyen) prononcés plus hauts que lui. Dans d'autres contextes, le ton mi-bas ne les assimile pas.

- « Il/elle est retourné(e) à la maison »
 d. **nää** fër líŋ
 S1PL.NOM retourner.PST maison
 « Nous (moi et toi) sommes retourné(e)s à la maison »
 e. **wùr** fër líŋ
 S1PL.NOM retourner.PST maison
 « Nous (nous sans toi) sommes retourné(e)s à la maison »
 f. **ndäy** fër líŋ
 S2PL.NOM retourner.PST maison
 « Vous êtes retournés à la maison »
 e. **ʔá** fër **wõõ** líŋ
 S3SG.NOM retourner.PST PL maison
 « Ils/elles sont retourné(e)s à la maison »

4.2. Les pronoms personnels objets directs

Les pronoms personnels objets directs sont présentés dans le tableau qui suit :

Exemple: 02

Personnes	Singulier		Pluriel	
1 ^{ère}	mē/ndī	« me »	nää wùr(ī)	« nous inclusif » « nous exclusif »
2 ^{ème}	mō/ndö	« te »	wē/ndäy	« vous »
3 ^{ème}	nè	« le, la »	rā	« les »

Tableau 02: Les pronoms personnels objets directs

Dans ce tableau, relevons que les paires **mē/ndī** « me, moi », **mō/ndö** « te, toi » et **wē/ndäy** « vous » sont en variation libre et sont employés au choix du locuteur. Les pronoms **ndī**, **ndö**, **ndäy**, **wùr(ī)** et **nää** employés autrefois comme des pronoms sujets, reviennent ici comme pronoms objets, sauf que nous notons une petite modification tonale sur la première voyelle de **nää**. Le verbe assigne le cas accusatif aux objets directs qui lui sont postposés, tels que présentés dans les exemples en (3) suivants :

- (3) a. Tayra jōwā? **mē/ndī**
 Tayra fouetter.N.PST 1SG.OBJ.D.ACC
 « Tayra va me fouetter »
 b. Tayra jōwā? **mō/ndö**
 Tayra fouetter.N.PST 2SG.OBJ.D.ACC
 « Tayra va te fouetter »
 c. Tayra jōwā? **nè**
 Tayra fouetter.N.PST 3SG.OBJ.D.ACC

- « Tayra va le fouetter »
 d. Tayra jōwā? nāä
 Tayra fouetter.N.PST 1PL.OBJ.D.ACC
 « Tayra va nous (moi et toi) fouetter »
 e. Tayra jōwā? wūr(i)
 Tayra fouetter.N.PST 1PL.OBJ.D.ACC
 « Tayra va nous (nous sans toi) fouetter »
 f. Tayra jōwā? wē/ndäy
 Tayra fouetter.N.PST 2PL.OBJ.D.ACC
 « Tayra va vous fouetter »
 g. Tayra jōwā? rā
 Tayra fouetter. N.PST 3PL.OBJ.D.ACC
 « Tayra va les fouetter »

4.3. Les pronoms personnels objets indirects

Les pronoms personnels objets indirects sont tous précédés de la préposition **nē** « à », à l'exception de **mē** et **mō**, aussi employés comme des pronoms objets directs, comme cela a été démontré plus haut. Soulignons de même que les pronoms par ailleurs sujets et objets directs **ndī**, **ndō**, **nāä**, **wūr(i)** et **ndäy** sont repris comme compléments d'objet indirect. Les objets indirects sont regroupés dans le tableau ci-dessous :

Exemple 03:

Personnes	Singulier		Pluriel	
	1 ^{ère}	mē/ nē ndī	« me, moi »	nē nāä nē wūr(i)
2 ^{ème}	mō/ nē ndō	« te, toi »	wē/ nē ndäy	« vous, à vous »
3 ^{ème}	nē hēn(ë)	« à lui »	hāārā	« leur »

Tableau 03: Les pronoms personnels objets indirects

Les couples **mē/nē ndī**, **mō/nē ndō** et **wē/nē ndäy** sont des variantes libres et employés à la guise du locuteur. Le verbe assigne le cas datif aux objets indirects qui lui sont postposés dans la phrase, comme le démontrent les exemples d'illustration en (4) suivants :

- (4) a. Suse? hā sūṅgū nē ndī/mē gā
 Suse? donner.N.PST argent à 1SG.OBJ.ID.DAT NEG
 « Suse? ne me donne pas de l'argent »
 b. Suse? hā sūṅgū nē ndō/mō gā
 Suse? donner.N.PST argent à 2SG.OBJ.ID.DAT NEG
 « Suse? ne te donne pas de l'argent »
 c. Suse? hā sūṅgū nē hēn(ë) gā

- Suse? donner.N.PST argent à 3SG.OBJ.ID.DAT NEG
 « Suse? ne lui donne pas de l'argent »
- d. Suse? hā sūngü nē **nāā** gā
 Suse? donner.N.PST argent à 1PL.OBJ.ID.DAT NEG
 « Suse? ne nous (toi et moi) donne pas de l'argent »
- e. Suse? hā sūngü nē **wūr(i)** gā
 Suse? donner.N.PST argent à 1PL.OBJ.ID.DAT NEG
 « Suse? ne nous (nous sans toi) donne pas de l'argent »
- f. Suse? hā sūngü nē **ndāy/wē** gā
 Suse? donner.N.PST argent à 2PL.OBJ.ID.DAT NEG
 « Suse? ne vous donne pas de l'argent »
- g. Suse? hā sūngü nē **hāārā** gā
 Suse? donner.N.PST argent à 3PL.OBJ.ID.DAT NEG
 « Suse? ne leur donne pas de l'argent »

4.4. Les pronoms personnels toniques

Les pronoms personnels toniques ont pour rôle de renforcer d'autres pronoms ou les noms. Ils servent à insister sur la personne qui parle ou celle dont on parle. En túpúrí, ils sont placés avant le sujet et sont mis en apposition. Nous observons une fois de plus que les toniques reprennent les mêmes morphèmes **ndī**, **ndö**, **nāā**, **wūr(i)** et **ndāy** que les pronoms personnels sujets et objets présentés ci-dessus emploient. Seulement, les pronoms toniques vont tous porter le ton mi-haut. Ils ont à ce niveau une quadruple fonction (sujet, objets direct, indirect et tonique). Les pronoms toniques sont résumés dans le tableau suivant :

Exemple: 04

Personnes	Singulier		Pluriel	
1 ^{ère}	ndī	« moi »	nāā wūr(i)	« nous inclusif » « nous exclusif »
2 ^{ème}	ndö	« toi »	ndāy	« vous »
3 ^{ème}	sē	« lui, elle »	sāārā	« eux, elles »

Tableau 04: Les pronoms personnels toniques

Le verbe assigne le cas **tonique** aux pronoms toniques, antéposés à toute la phrase et renforçant les pronoms sujets. Les exemples d'illustration sont donnés à la suite en (5) :

- (5) a. **ndī**, ndī rāā-gē yàŋ⁶ pēlnēw
 1SG.TON S1SG pleurer.N.PST-PROB FUT après-demain
 « Moi, je pleurerai après-demain »
- b. **ndö**, ndö rāā-gē yàŋ pēlnēw

⁶ Ici par exemple, **yàŋ** n'assimile pas le ton mi-haut qui précède. Une étude approfondie sur les tons pourrait nous renseigner davantage.

- 2SG.TON S2SG pleurer. N.PST-PROB FUT après-demain
 « Toi, tu pleureras après-demain »
- c. *sē*, (ʔá) *rāā-gē* *yàŋ* *pēlnēw*
 3SG.TON S3SG pleurer. N.PST-PROB FUT après-demain
 « Lui/elle, il/elle pleurera après-demain »
- d. *nāā*, *nāā* *rāā-gē* *yàŋ* *pēlnēw*
 1PL.TON S1PL pleurer. N.PST-PROB FUT après-demain
 « Nous, nous (moi et toi) pleurerons après-demain »
- e. *wūr(ī)*, *wūr* *rāā-gē* *yàŋ* *pēlnēw*
 1PL.TON S1PL pleurer. N.PST-PROB FUT après demain
 « Nous, nous (nous sans toi) pleurerons après-demain »
- f. *ndāy*, *ndāy* *rāā-gē* *yàŋ* *pēlnēw*
 2PL.TON S2PL pleurer. N.PST-PROB FUT après-demain
 « Vous, Vous pleurerez après-demain »
- g. *sāārā*, (ʔá) *rāā-gē* *wōō* *yàŋ* *pēlnēw*
 3PL.TON S1SG pleurer. N.PST-PROB PL FUT après-
 demain
 « Eux/elles, ils/elles pleureront après-demain »

Cependant, il peut arriver que les pronoms sujets et objets soient employés comme pronoms toniques sans aucune modification tonale, à l'instar de **ndī** et **ndō** mis en apposition, renforcent les noms **Dangō** et **Kayra** respectivement en (6a,b). Par ailleurs, en position de complément d'objet indirect comme en (7a) c'est le possessif de la 3^{ème} personne du pluriel **ḃáárā** qui est employé comme tonique. Enfin en (7b), **ndāy** est employé comme attribut.

- (6) a. (ʔá) *díŋ* **ndī**, *Dangō*
 S3SG être 1SG.TON *Dangō*
 « C'est moi, Dango »
- b. (ʔá) *díŋ* **ndō**, *Kayra*
 S3SG être 1SG.TON *Kayra*
 « C'est toi, Kayra »
- (7) a. *wūr* *hày* *dík* *tí* **ḃáárā**
 S1PL ANT penser.PST à 3PL.POSS
 « Nous avons pensé à eux »
- b. (ʔá) *díŋ* **ndāy** *gā* *màʔ*⁷ *mē*
 S3SG être S2PL.TON SUB taper.PST 2SG.OBJ
 « C'est vous qui m'avez tapé »

Les exemples en (6) et (7) qui précèdent indiquent que **ʔá** « il, elle » est mis entre parenthèses. Il est facultatif et son absence n'agrammaticalise pas la phrase.

5. Les possessifs-associatifs en túpúrí

⁷ Ici également, **màʔ** « taper » n'a pas assimilé le ton mi-haut précédant.

Avant tout autre commentaire, donnons de prime abord la fonction de **mää** présent dans le tableau des possessifs-associatifs. Si Ruelland (1992) et Kolyang (2020) pensent que c'est un démonstratif, Rhousgou (2021) soutient qu'il a deux fonctions: celle d'introduire les numéraux ordinaux, les démonstratifs, les relatives, les interrogatifs, les adjectifs épithètes et attributs, et permet à ces derniers de préciser ou de distinguer un être ou une chose de tous les autres désignés par le même nom. Pour elle, il marque aussi l'appartenance en se traduisant par la préposition « pour ». Quant à nous, au regard de son indispensabilité au sein du SN en túpúrí, nous le nommerons complémenteur parce qu'il attribut des compléments (déterminants ou compléments de nom et introduit la subordonnée relative) aux nominaux (présents ou absents mais inscrits dans l'esprit des interlocuteurs).

L'exemple en (8a) qui suit montre que le complémenteur **mää**¹⁰ introduit successivement trois déterminants au nom, soient l'adjectif **gèèrē** « longue », le numéral **dūwēē** « cinq » et un nouvel adjectif **fāy-rē** « neufs ». Par contre, en (8b), il lie l'antécédent **māy** « fille » à la subordonnée relative **mää gā dē rē hōōlē** « qui est en train de manger le couscous » et la présence du subordonnant **gā** « que » signale qu'il y a un verbe conjugué dans la subordonnée. La phrase donnée en (8c) indique que **mää** a introduit les éléments du démonstratif **tí?** « couché » et **lá** « ici ».

(8) a. sōŋ-rē **mää** dē gèèrē **mää** dūwēē **mää** dē fāy-rē
wōō

houe-PL COMP être longue COMP cinq COMP être
neuf-PL PL

« Les cinq, longues et neuves houes »

b. māy **mää** gā dē rē hōōlē
fille COMP SUB être manger.N.PST couscous

« La fille qui est en train de manger le couscous »

c. dāy **mää** tí? lá húú gō
boeuf COMP couché ici mourir.PST enfin

« Ce bœuf-ci (couché) est mort »

Ensuite pour revenir au tableau, nous observons que les premières formes des possessifs portent tous le ton mi-bas. Ils vont assimiler les tons haut et mi-haut qui les précèdent, comme en (9) et (10) respectivement. Les deuxièmes formes sont précédées chacune du complémenteur **mää** et portent le ton mi-haut, comme en (11). Le verbe assigne le cas possessif aux possessifs-associatifs en túpúrí.

(9) a. súk **bí** wúú wārā
oreille 1SG.POSS gonfler.PST aujourd'hui

¹⁰ Au sein de la proposition relative, il se réalise **mää**.

- « Mon oreille a gonflé aujourd’hui »
 b. *súk* **ḃ́** *wúú* *wā́ā*
 oreille 2SG.POSS gonfler.PST aujourd’hui
 « Ton oreille a gonflé aujourd’hui »
 (10) a. *māy* **ḃē** *dē* *wō̄rè*
 fille 3SG.POSS être belle
 « Sa fille est belle »
 b. *māy* **ḃāy** *dē* *wō̄rè*
 fille 2PL.POSS être belle
 « Votre fille est belle »
 (11) a. *tíj* **mā́ā** **ḃā́ārá** *kúlū́ū* *dḗbā́āŋ*
 maison COMP 3PL.POSS grandeur très
 « Leur maison est très grande »
 b. *tíj* **mā́ā** **nā́ā** *kúlū́ū* *dḗbā́āŋ*
 maison COMP 1PL.POSS grandeur très
 « Notre (moi et toi) maison est très grande »
 c. *tíj* **mā́ā** **wūr** *kúlū́ū* *dḗbā́āŋ*
 maison COMP 1PL.POSS grandeur très
 « Notre (nous sans toi) maison est très grande »

Cependant, les possessifs mixtes employés avec les nominaux sont appelés formes déterminatives, comme en (9), (10) et (11) et celles utilisées sans les nominaux sont dites pronominales, telles qu’en (12) et (13a,b) ci-dessous. Cette suppression nominale est le résultat d’une réduction discursive définie comme un processus qui consiste à laisser vide la position que le nominal déterminé, tête du syntagme pourrait occuper en l’absence de réduction (cf. Baka, 1998; Creissels, 2006 et Bébiné, 2018). Par contre, lorsque les possessifs **nā́ā** et **wūr(ĩ)** aussi utilisés comme pronoms personnels, sont employés en début d’énoncé, l’antéposition du complémenteur **mā́ā** est obligatoire, sinon le syntagme sera agrammatical, comme en (13c,d). Partant de là, nous postulons qu’originellement les possessifs sont tous précédés du complémenteur **mā́ā**.

- (12) a. **ḃā́ārá-n¹¹** *jibìd(ĩ)*
 S3PL.POSS-TOP sucrerie
 « Le leur (qu’on connaît) est sucré »
 b. **mā́ā** **ḃā́ārá-n** *jibìd(ĩ)*
 COMP S3PL.POSS-TOP sucrerie
 « Le leur (qu’on connaît) est sucré »
 (13) a. **mā́ā** **nā́ā-n** *jibìd(ĩ)*
 COMP 1PL.POSS-TOP sucrerie
 « Le nôtre (moi et toi) qu’on connaît est sucré »
 b. **mā́ā** **wūr-n** *jibìd(ĩ)*

¹¹ Le topique **-n** est la forme contractée de **nō**. Il renvoie à ce qui a déjà été mentionné dans un discours et est connu des interlocuteurs. Sa présence ici est obligatoire pour montrer que les interlocuteurs savent déjà de quoi il est question.

COMP 1PL.POSS-TOP sucrerie

« Le nôtre (nous sans toi) qu'on connaît est sucré »

c. ***nāā** wàg(è)

1PL.POSS amer(e)

« Le/la nôtre (moi et toi) est amer(e) »

d. ***wūr(ī)** wàg(è)

1PL.POSS amer(e)

« Le/la nôtre (nous sans toi) est amer »

Comme cela a déjà été évoqué plus haut, les possessifs du singulier et du pluriel sont confondus dans la langue. L'emploi du marqueur du pluriel syntagmatique **wōō** est obligatoire lorsque le verbe est présent dans la phrase, car dans ce cas là, il fera partie du syntagme verbal et indique que la phrase entière est au pluriel, comme en (14a), mais le SN aussi peut facultativement porter le marqueur du pluriel **wōō**, tel qu'en (14b).

(14) a. **nāā-rē** **hī** sùù wōō wē
 femme-PL 1SG.POSS venir.PST PL ACCP
 « Tes femmes se sont couchées »

b. **nāā-rē** **hī** (wōō)
 femme-PL 1SG.POSS PL
 « Tes femmes »

On parle d'une autre forme de possession dans les langues appelée *génitif*. Le génitif est un cas grammatical qui exprime le complément de nom et est marqué dans les langues, telles que le français par la préposition **de** et l'anglais par **'s**, comme en (15a,b) respectivement. En túpúrí, il est marqué par le complémenteur **māā**, tels qu'en (16).

(15) a. « La poule **de** Marie-claire »

b. Joyce's sister is very intelligent
 Joyce.GEN soeur être.PRS très intelligente
 « La soeur de Joyce est très intelligente »

(16) a. **wāāy** **māā** wāŋ ʔùwāā sŋ
 femme COMP chef chanter.PST chanson
 « La femme du chef a chanté »

b. **wēē-rē** **māā** Tōsne ʔà wōō wē
 enfant-PL COMP Tōsne partir.PST PL ACCP
 « Les enfants de Tosne sont venus »

6. Les logophoriques

La notion de pronom logophorique a déjà été longuement définie à l'introduction. À ce titre, Dixon (2010: 253-254) propose un certain nombre de paramètres de variation à travers les langues dans lesquels les logophoriques apparaissent:

(1) Signification d'un verbe de prise de complément (Culy, 1994) :

a. Certaines langues autorisent uniquement le pronom logophorique dans la proposition de complément du verbe de la parole, tel que « dire »; cela peut s'étendre aux verbes « demander » et « raconter »;

b. D'autres langues aussi admettent les verbes, tels que « penser » et parfois aussi « croire »;

c. D'autres groupes de langues y ajoutent les verbes « connaître » et « voir », mais pas « entendre »;

d. Un petit groupe de langues dispose un pronom logophorique dans la proposition de complément du verbe d'émotion, comme « être heureux(se) de » et « avoir peur de ».

(2) Dans certaines langues, le pronom logophorique peut occuper la position de sujet dans la proposition de complément. En outre, il peut y avoir de plus larges possibilités incluant l'objet, l'objet indirect et même le possesseur.

Le túpúrí possède un couple de logophoriques qui renvoient aux troisièmes personnes : **sĕ** « lui, il, elle, son, sa, ses » pour le singulier et **sààrà** « eux, ils, elles, leur(s) » pour le pluriel. Autrefois, ils étaient utilisés comme pronoms toniques et ne se distinguent que par un changement tonal. Les verbes tels que **wìi-gĩ/wàà-gĕ** « dire », **đik-gĩ** « penser, croire », **kò-gĕ** « connaître, voir », **làà-gĕ** « entendre » et **jòŋ-gĕ hĕĕnĕ** « avoir peur », ci-dessus peuvent être omis sans que cela ne modifie le sens de la phrase. Il en sera de même dans tous les autres exemples ci-dessous où ils seront employés. La paire de verbes **wìi-gĩ/wàà-gĕ** « dire » est en variation libre. Alors, on peut dire de manière générale que les quatre critères du premier point des paramètres de variation des logophoriques sont admis en túpúrí. Le second point qui parle de la position du logophorique sera abordé plus bas.

Les logophoriques peuvent être employés avec les nominaux, comme **sĕ** en (17a,b,c) et **sààrà** en (18a,b,c). Leur emploi indique qu'ils occupent la position de complément d'objet direct dans ces phrases.

(17) a. (ʔá) díŋ mbārgā sĕ
 S3SG être enfant 3SG.LOG
 « C'est son enfant »

b. ʔá (wíi/wáá) gā díŋ mbārgā sĕ
 S3SG dire.PST SUB être enfant 3SG.LOG
 « Il a dit que c'est son enfant »

c. ʔá (wíi/wáá) gā díŋ wĕĕ-rĕ sĕ
 S3SG dire.PST SUB être enfant-PL 3SG.LOG
 « Il a dit que ce sont ses enfants »

(18) a. (ʔá) díŋ mbārgā sààrà

S3SG être enfant 3PL.LOG

« C'est leur enfant »

b. ʔá (wíí/wáá) wōō gā díŋ mbārgā sārā
 S3SG dire.PST PL SUB être enfant 3PL.LOG

« Ils ont dit que c'est leur enfant »

c. ʔá (wíí/wáá) wōō gā díŋ wēē-rē sārā
 S3SG dire.PST PL SUB être enfant-rē 3PL.LOG

« Ils ont dit que c'est leurs enfants »

Les logophoriques peuvent tout aussi être utilisés sans les nominaux, tels qu'en (19). Ils occupent également ici la position de complément d'objet direct.

(19) a. díŋ sē¹²
 être 3SG.LOG

« C'est lui »

b. ʔá (dík) gā díŋ sē
 S3SG croire.PST SUB être 3SG.LOG

« Il a cru que c'est lui »

c. díŋ sārā
 être 3PL.LOG

« C'est eux/elles »

d. ʔá (dík) wōō gā díŋ sārā
 S3SG croire.PST PL SUB être 3PL.LOG

« Ils ont cru que c'est eux/elles »

7. Les oppositions entre les logophoriques, les possessifs-associatifs et les pronoms personnels

Dans certains cas, les logophoriques, les possessifs-associatifs et les pronoms personnels en túpúrí peuvent s'opposer dans la phrase. De prime abord, nous allons montrer les oppositions entre les logophoriques et les pronoms personnels (7.1.), ensuite entre les logophoriques, les pronoms personnels sujets et les possessifs-associatifs (7.2.) et enfin les oppositions entre les pronoms personnels objets et les possessifs (7.3.).

7.1. Oppositions entre les logophoriques et les pronoms personnels

En túpúrí, les logophoriques sē « lui, il, elle, son, sa, ses », sārā « eux, ils, elles, leur (s) » et les pronoms sujets ʔá « il » et ʔá...wōō « ils » s'opposent dans les discours rapportés ou les citations indirectes. Sémantiquement et comme cela a déjà été dit plus haut, le locuteur de la langue túpúrí peut aisément distinguer le sujet de la première proposition de celui de la seconde proposition. La configuration en (20) et (21) suivante présente leurs usages dans la langue :

¹² Le ton mi-bas de sē n'a pas assimilé le ton haut qui précède.

- (20) a. ʔá rāā
 s3SG pleurer.N.PST
 « Il va pleurer »
 b. ʔá (wíí/wáá) gā sè rāā
 s3SG dire.PST SUB 3SG.LOG pleurer.N.PST
 « Il (a dit) qu'il va pleurer »
 (Il s'agit du sujet parlant qui va pleurer)
 c. ʔá (wíí/wáá) gā ʔá rāā
 s3SG dire.PST SUB s3SG pleurer.N.PST
 « Il (a dit) qu'il va pleurer »
 (Il s'agit d'une personne autre que le sujet parlant qui va

pleurer)

- (21) a. ʔá rāā wöō
 s3SG pleurer.N.PST PL
 « Ils vont pleurer »
 b. ʔá (wíí/wáá) wöō gā sààrà rāā
 s3SG dire.PST PL SUB 3PL.LOG pleurer.N.PST
 « Ils (ont dit) qu'ils vont pleurer »
 (Il s'agit du sujet parlant (au pluriel) qui vont pleurer)
 c. ʔá (wíí/wáá) wöō gā ʔá rāā wöō
 s3SG dire.PST PL SUB s3SG pleurer.N.PST PL
 « Ils (ont dit) qu'ils vont pleurer »
 (Il s'agit d'une personne (au pluriel) autre que le sujet

parlant)

D'après les données qui précèdent, nous remarquons que les logophoriques **sè** en (20b) et **sààrà** en (21b) renvoient au sujet parlant et occupent dans ces phrases la position de sujet, tandis que les pronoms sujets **ʔá** « il » et **ʔá...wöō** « ils » réfèrent à d'autres personnes différentes du sujet parlant en (20c) et (21c). Si jamais leurs positions étaient permutées dans la phrase, leurs sens changeraient également. Les logophoriques employés en position de complément d'objet indirect sont illustrés à la suite en (22) :

- (22) a. ʔá (wíí/wáá) gā ʔá hà cèè nē sē
 s3SG dire.PST SUB s3SG donner.PST poisson à

3SG.LOG

« Il a dit qu'il lui a donné le poisson »

(Il s'agit du sujet parlant à qui on a donné le poisson)

- b. ʔá (wíí/wáá) gā ʔá hà cèè nē

hēn(ë)

s3SG dire.PST SUB s3SG donner.PST poisson à

3SG.OBJ.ID

« Il a dit qu'il lui a donné le poisson »

(Il s'agit d'une personne autre que le sujet parlant à qui on a donné le poisson)

c. ʔá (wíí/wáá) wōō gā ʔá hà cèè nē
sāārä
 S3SG dire.PST PL SUB S3SG donner.PST poisson à
 3PL.LOG

« Ils ont dit qu'il leur ont donné le poisson »

(Il s'agit du sujet parlant (au pluriel) à qui on a donné le poisson)

d. ʔá (wíí/wáá) wōō gā ʔá hà cèè nē
hāārä
 S3SG dire.PST PL SUB S3SG donner.PST poisson à
 3PL.OBJ.ID

« Ils ont dit qu'il leur ont donné le poisson »

(Il s'agit d'une personne (au pluriel) autre que le sujet parlant à qui on a donné le poisson)

Les exemples en (22) indiquent que les logophoriques **sē** et **sāārä** occupent la position de complément d'objet indirect et s'opposent aux pronoms objet indirects **hēn(ē)** et **hāārä** qui donnent un autre sens aux phrases dans lesquelles ils sont utilisés.

7.2. Oppositions entre les logophoriques, les pronoms personnels sujets et les possessifs

Les logophoriques **sē** « lui, il, elle, son, sa, ses », **sàārä** « eux, ils, elles, leur(s) »; le pronom personnel sujet **ʔá** « il » et les possessifs **hē** « son, sa, sien(ne), ses », **hāārä** « leur(s) » s'opposent dans la phrase. Les données suivantes en (23) et (24) donnent des détails illustratifs sur ces pronoms:

(23) a. díŋ pān sē
 être père 3SG.LOG

« C'est son père »

(C'est le père du sujet parlant)

b. díŋ pān hē
 être père 3SG.POSS

« C'est son père »

(C'est le père d'une personne autre que le sujet parlant)

c. ʔá (lāá) gā ʔá díŋ pān sē
 S3SG entendre.PST SUB S3SG être père 3SG.LOG

« Il (a entendu) que c'est son père »

(Il s'agit du père du sujet parlant)

d. ʔá (láá) gā ʔá dīŋ pān bē
 S3SG entendre.PST SUB S3SG être père 3SG.POSS

« Il (a entendu) que c'est son père »

(Il ne s'agit pas du père du sujet parlant)

e. ʔá (láá) gā sē dīŋ pān bē
 S3SG entendre.PST SUB 3SG.LOG être père 3SG.POSS

« Il (a entendu) qu'il est son père »

(C'est le sujet parlant qui est le père)

Ci-dessus, nous avons illustré les pronoms singuliers **sē**, **bē** et **ʔá** et montré leurs oppositions. Les pronoms **sē** et **bē** en finale de phrase en (23a-e) sont en position d'objet direct. Pourtant, **ʔá** et **sē** en médiane de phrase en (23c-e) sont en position de sujet. Cette interprétation fait aussi référence à leurs formes plurielles illustrées plus bas en (24). À la suite, présentons leurs différentes formes plurielles en (24):

(24) a. dīŋ pāā-rē¹³ sāārā

être père-PL 3PL.LOG

« C'est leurs pères »

(C'est les pères du sujet parlant)

b. dīŋ pāā-rē bāārā

être père-PL 3PL.POSS

« C'est leurs pères »

(Il s'agit des pères d'autres personnes autre que le sujet parlant)

c. ʔá (wí/wáá) wōō gā ʔá dīŋ pāā-rē sāārā

S3SG dire.PST PL SUB S3SG être père-PL 3PL.LOG

« Ils (ont dit) que c'est leurs pères »

(Il s'agit des pères du sujet parlant)

d. ʔá (wí/wáá) wōō gā ʔá dīŋ pāā-rē bāārā

S3SG dire.PST PL SUB S3SG être père-PL 3PL.POSS

« Ils (ont dit) que c'est leurs pères »

(Il ne s'agit pas des pères du sujet parlant)

e. ʔá (wí/wáá) wōō gā sàārā dīŋ pāā-rē bāārā

S3SG dire.PST PL SUB 3PL.LOG être père-PL 3PL.POSS

« Ils (ont dit) qu'ils sont leurs pères »

(Les pères sont le sujet parlant)

Au regard des données qui précèdent en (24a), nous constatons que les pronoms personnels, les logophoriques et les possessifs-associatifs sont certes en opposition, mais s'influencent les uns les autres. En (24c), le logophorique **sàārā** prime sur le pronom sujet **ʔá** « il », parce que la citation indirecte parle du père du sujet parlant et non pas d'une autre personne. En (24d) par contre, c'est le sens du possessif **bāārā** qui prédomine sur le

¹³ **pāā-rē** renvoie également aux parents, aux ancêtres ou aux grand-parents. En réalité, c'est le contexte qui définit son sens.

pronom sujet **ʔá** « il », car c'est le possessif qui indique qu'il ne s'agit pas des pères du sujet parlant. La position du logophorique dans les phrases en (24e) indique que les pères sont le sujet parlant. Cette analyse concerne de même leurs formes du singulier présentées en (23) ci-haut.

7.3. Oppositions entre les pronoms personnels objets et les possessifs

L'objet direct **nè** « le, la » et le possessif **ḃĕ** « son, sa, sien(ne), ses » sont aussi en opposition dans la langue, comme le montrent les exemples ci-dessous en (25) :

- (25) a. ʔá dā nē
 s3SG aimer.N.PST 3SG.OBJ.DI
 « Il l'aime »
- b. ndö dà nē
 s2SG aimer.PST 3SG.OBJ.DI
 « Tu l'as aimé »
- c. ndī dē mǎʔ-gē ḃĕ
 s1SG PROG frapper.INF 3SG.POSS
 « Je l'ai frappé »
- d. wūr dē cīr-gī ḃĕ
 s1PL être étaler.INF 3SG.POSS
 « Nous l'avons étalé »

Nous relevons de la configuration précédente que l'objet direct **nè** apparaît dans les phrases conjuguées, comme en (25a,b), mais dans les phrases non-fléchies, c'est le possessif **ḃĕ** qui est admis, tels qu'en (25c,d). Ils sont en distribution complémentaire. La montée ou l'abaissement tonal que nous observons sur ces morphèmes est justifié par le fait qu'ils sont influencés par le ton qui précède.

Au vu de tous les exemples illustratifs présentés ci-dessus, le deuxième point des paramètres de variation des logophoriques est attesté en túpúrí, c'est-à-dire que les logophoriques peuvent occuper la position de sujet, d'objet direct et indirect et de possessif.

Nous récapitulons les différents pronoms et les possessifs recensés dans ce travail au sein du tableau suivant :

Exemple: 06

Pronoms Personnes	Sujets	Objets directs	Objets indirects	Toniques	Possessifs-associatifs	Logophoriques
1SG	ndī « je »	mē/ndī « me »	mē/nē ndī « me, à moi »	ndī « moi »	ḃì māā ḃī « mon, ma, mes, mien, mienne »	
2SG	ndö « tu »	mō/ndö « te »	mō/ nē ndö « te, à toi »	ndö « toi »	ḃò māā ḃō « ton, ta, tes, tien, tienne »	
3SG	ʔá « il, elle » ʔä « on »	nè « le, la »	nē hēn(ë) « à lui »	sē « lui, elle »	ḃè māā ḃē « son, sa, ses, sien, sienne »	sè « lui, elle, il, son, sa, ses »
1PL	nāā = je+tu « nous inclusif » wūr(ī) = je+ils- tu « nous exclusif »	nāā « nous inclusif » wūr(ī) « nous exclusif »	nē nāā « à nous inclusif » nē wūr(ī) « à nous exclusif »	nāā « nous inclusif » wūr(ī) « nous exclusif »	nāā māā nāā wūr(ī) māā wūr(ī) « notre, nos, nôtre, nôtres » « notre, nos, nôtre, nôtres »	
2PL	ndäy= « vous »	wē/ndäy « vous »	wē/ nē ndäy « vous, à vous »	ndäy « vous »	ḃày māā ḃäy « votre, vos, vôtre, vôtres»	
3PL	ʔá...wōō « ils »	rā « les »	nē hàärä « leur, à eux, à elles »	sāärä « eux, elles »	ḃäärä māā ḃäärä « leur(s) »	säärä « eux, elles, ils, leur(s) »

Tableau 06: Récapitulatif des pronoms et des possessifs en túpúrí

Conclusion

Parler du système de cas et des logophoriques en túpúrí était l'objectif visé dans ce travail. Il est aisé de constater que ce système en général présente un certain nombre de particularités. Tout d'abord, le système pronominal túpúrí montre qu'il existe des rapports entre ces pronoms. Les mêmes unités morphémiques sont employées dans pratiquement tout le système et c'est l'ordre de ces pronoms dans la phrase qui détermine leur fonction (nominatif, accusatif, datif, tonique et possessif). Car, les pronoms personnels des 1^{ère} et 2^{ème} (singulier et pluriel) se caractérisent respectivement par les mêmes unités **ndĩ/mē** et **ndö/mō, ndäy**; tandis que les pronoms personnels et les possessifs-associatifs ont en commun les morphèmes des 1^{ère} personnes du pluriel **nää** = je+tu « nous inclusif » et **wür(i)** = je+ils-tu « nous exclusif ». Mais leurs différents contextes d'apparition définissent leur sémantique. Par ailleurs, les pronoms toniques et les logophoriques se présentent également avec les mêmes morphèmes des 3^{ème} personnes **sε** et **saara** et ne se distinguent que par des changements de tons. Sur la base de ce qui précède, nous rejoignons la pensée de Ruelland (1992:90) qui dit que le système tonal túpúrí est relativement complexe et se présente en équilibre instable. Cependant, hormis les pronoms sus-mentionnés, les autres personnes diffèrent les unes des autres sur la base de leurs formes et les possessifs-associatifs du singulier et du pluriel sont confondus. D'autre part, une autre originalité réside au niveau des pronoms logophoriques, réalités qui ne se rencontrent pas dans toutes les langues camerounaises. À ce niveau, le túpúrí donne à voir un fonctionnement identique à une langue qui lui est voisine, le kéra qu'étudient Nseme et Tong-pa (1992). En túpúrí, l'absence dans certaines cases des logophoriques se justifie par le fait que les pronoms ne sont attestés aux personnes correspondantes à ces cases. La raison pour laquelle les pronoms, les possessifs et les logophoriques se partagent les mêmes morphèmes est que la langue n'attribue pas des morphèmes spécifiques à ces personnes dans chaque catégorie. Cependant, nous suggérons qu'une étude minutieuse doit être menée sur le système tonal túpúrí afin de mieux appréhender son instabilité sur les pronoms et les logophoriques en particulier et de trouver enfin les raisons qui expliquent cela dans la langue en général.

Abréviations

=	équivalent à	kg	kilogramme
1/1 ^{ère}	première personne	NEG	négation
2/2 ^{ème}	deuxième personne	OBJ.D	objet direct
3/3 ^{ème}	troisième personne	OBJ.ID	objet indirect
ACCP	aspect accompli	PL	pluriel
ACC	accusatif	POSS	possessif
ALCAM	Atlas Linguistique	PROB	probable
des Langues Camerounaises		PROG	progressif
ANT	marqueur	PST	passé
d'antériorité		SG	singulier
BLT	<i>Basic Linguistic Theory</i>	SN	Syntagme Nominal
COMP	complémenteur	SUB	conjonction de
DAT	datif	subordination	
DEM	démonstratif	SVO	Sujet Verbe Objet
FUT	futur	TON	pronom tonique
INF	infinitif	TOP	topique
LOG	logophorique	Ṽ	ton bas
NOM	nominatif	Ṃ	ton haut
N.Dét	nominal déterminé	Ṃ	ton mi-bas
N.PST	non passé	Ṃ	ton mi-haut
S	sujet		

Bibliographie

BAKA, Jean, (1998), Définition de l'adjectif en langues bantou. *Africa Focus*, v.14, n° .1, pp(43-54).

BALGA, Jean-Paul, (2019), Véhicule d'un patrimoine linguistique au Nord-Cameroun : La variation vocalique du français parlé par les locuteurs natifs Tupuri, *Studii de gramatică contrastivă*, n°31, pp(21-36).

BALGA, Jean-Paul, (2021), « De l'ancrage culturel au métalangage symbolique: le découpage du temps dans la communauté linguistique *tupuri* au nord-Cameroun », dans R. RAHHOU et A. BEZZAZI (dir.), *Langues, Cultures, Communication -L2C-*, Oujda, Maroc, v.5, n° .1, p.11-24.

BÉBINÉ, Adriel, (2018), *Description phonologique et morphosyntaxique du nuasue (A.64.A)*, thèse présentée et soutenue publiquement en vue de l'obtention du diplôme de doctorat Ph.d en linguistique générale, Université de Yaoundé1, 571p.

BINAM, BIKOI, Charles, (2012), *Atlas Linguistique des Langues Camerounaises: Inventaire des langues*, tome1, Yaoundé : Éditions du CERDOTOLA, 204p.

BOYELDIEU, Pascal, (2004), « Les pronoms logophoriques dans les langues d'Afrique centrale », dans D. IBRISZIMOW et G. SEGERER (éds), *Systèmes de marques personnelles en Afrique*, Louvain-Paris, Peeters (Afrique et Langage 8), pp.(11-22).

CREISSELS, Denis, (2006a), *Syntaxe générale, une introduction typologique 1: catégories et constructions*. v.1, Paris: Hermès-Lavoisier, 410p.

CREISSELS, Denis, (2006b), *Syntaxe générale, une introduction typologique 2: la phrase*, v.2, Paris: Hermès-Lavoisier, 334p.

CULY, Christopher, (1994), « Aspects of logophoric marking », *Linguistics* 32: 1055–94.

Dictionnaire en ligne, (2023), Disponible sur : [dictionnaire.lerobert.com], consulté le 14 avril 2023.

DIXON, Robert, (1997), *The Rise and Fall of Languages*, Cambridge: Cambridge University Press, 169p.

DIXON, Robert, (2010a), *Basic Linguistic Theory: Methodology volume1*, Oxford: Oxford University Press, 416p.

DIXON, Robert, (2010b), *Basic Linguistic Theory: Grammatical Topics volume2*, Oxford: Oxford University Press, 512p.

DIXON, Robert, (2012), *Basic Linguistic Theory: Further Grammatical Topics*, vol.3, Oxford: Oxford University Press, 576p.

DUBOIS et al, (2002), *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse, 515p.

GÜLDEMANN, Tom, (2003), « Logophoricity in Africa: An attempt to explain and evaluate the significance of its modern distribution », *Sprachtypologie und Universalienforschung* 56: 366–87.

KOLYANG, Dina, (2020), *Jad depuri : la langue tpuri*, Maroua: Ka'arang, 265p.

NSEME, Clédor et TONG-PA, Besban, , (1992), « Les référents en Kera », dans *Linguistique Africaine*, C.R.E.A. Yaoundé, n°8, p..

RHOUSGOU, Hermine, (2021), *La structure phrastique du tupuri : Approche Cartographique*, thèse présentée en vue de l'obtention du Doctorat Ph.D en Sciences du Langage, Université de Ngaoundéré, 450p.

ROULON-DOKO, Paulette, (2013), « Les pronoms logophoriques en gbaya », dans *Les pronoms lo-gophoriques et discours rapporté en Afrique Centrale*, P. BOYELDIEU (éd), 459, Peeters, SELAF, pp.110-143.

RUELLAND, Suzanne, (1992), *Description du parler tupuri de Mindaoré, Mayo-Kebbi (Tchad) : Phonologie, morphologie, syntaxe*, thèse pour le doctorat d'État ès-Lettres, Université de Lille III, Paris, 589p.

SEIGNOBOS, Christian et TOURNEUX, Henry, (2001), « Contribution à l'histoire des Toupouri et leur langue », dans R. NICOLAÏ (éd.), *Leçons d'Afrique : filiations, ruptures et reconstitution de langues*, Louvain-Paris, Peeters, pp.(255-284).

**Pratiques langagières dans les familles urbaines : sens, forme,
dimensions socioculturelles en contexte burundais**

**Language practices in urban families : meaning, form, socio-cultural
dimensions in the Burundian context**

Clément BIGIRIMANA

Université du Burundi - Burundi

clement.bigirimana@ub.edu.bi

Gélase NIMBONA

Université du Burundi - Burundi

gelase.nimbona@ub.edu.bi

Reçu: 25/03/2023, **Accepté:** 30/04/2023, **Publié:** 01/06/ 2023

Résumé :

Dans cet article, il est question des pratiques langagières en familles urbaines du Burundi. Compte tenu des origines diversifiées des habitants de la ville, ceux-ci sont confrontés à plusieurs formes langagières, mêlées des cultures diverses. Cela pousse alors à se questionner sur les différentes interactions verbales entre les interlocuteurs en présence, surtout les jeunes qui sont parfois créatifs dans le langage et susceptibles d'influencer leur répertoire linguistique, et plus encore sur la politique linguistique familiale. Cela dans la mesure où la famille est considérée comme un lieu privilégié de transmission linguistique intergénérationnelle. Il s'agit du langage oral qui s'éloigne du langage écrit. Ainsi, par une enquête de terrain, quelques conversations entre les jeunes des différents quartiers ont été enregistrées et, par la suite, transcrites, commentées et analysées.

Mots clés : jeunesse, pratiques langagières, ville, Burundi, oral, famille.

Summary:

In this article, we focus on language practices in urban families in Burundi. Given the diverse origins of the city's inhabitants, those are confronted with several language forms, mixed with diverse cultures. This then leads to questioning the different verbal interactions between the interlocutors, especially young people who are sometimes creative in language and likely to influence their linguistic repertoire, and even more about family language policy. Thus, through a field survey, a few conversations between young people from different neighborhoods were recorded and subsequently transcribed, commented on and analyzed.

Keywords: youth, language practices, city, Burundi, oral, family.

Incamake¹

Muri iki gikorwa, havugwamwo ibijanye n'ikoreshwa ry'indimi mu miryango iba mu bisagara mu Burundi. Kubera ko abantu baba mu gisagara baturuka mu mihingo itandukanye, bahura n'abavuga indimi n'imico bitandukanye kandi bategerezwa kubana. Ivyo bigatuma umuntu yibaza ibibazo ku biyago bitandukanye abo bantu bagiriranira, canecane abakiri bato, bo kenshi na kenshi usanga ari abantu bakunda kurondera amajambo mashasha mu mvugo yabo kandi ari abantu bahindura vyoroshe ururimi rwabo bivanye naho babaye n'abo babanye, bigaca bigira n'impinduka ku kungene indimi zikoreshwa mu murungu. Ivyo rero tuvuyibaza kuko umurungu ufatwa nk'ikibanza kibereye indimi zihanahanirwa hagati y'abakuru n'abato, abahari n'abazoya. Urwo rurimi rukoreshwa rukaba rukaba rutandukanye n'ururimi rwandikwa. N'uko rero, iki gikorwa gishingiye ku matohoza yagizwe ku biganiriro biba hagati yakiri bato baba mu karituye atandukanye vyabuwere, hanyuma, birandikwa vyongerera birihwezwa.

Amajambo mfatirwako: urwaruka, ikoreshwa ry'indimi, igisagara, Burundi, imvugo, umurungu.

Pour citer cet article :

BIGIRIMANA, Clément et NIMBONA, Gélase, (2023) Pratiques langagières dans les familles urbaines : sens, forme, dimensions socioculturelles en contexte burundais, Numéro Varia, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),199-2212. Disponible sur le lien :

<http://univ-dbk.mz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Pour citer le numéro :

BRAHMI, Souad, FELLAH, Anissa et SOLTANI, El-Mehdi, (2023), Numéro Varia Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1), Disponible sur le lien : <http://univ-dbk.mz/openjournalsys/index.php/CDLC>



¹ Le kirundi est la première langue officielle du Burundi, en plus du français et de l'anglais. Il est également l'unique langue nationale du pays.

Pratiques langagières dans les familles urbaines : sens, forme, dimensions socioculturelles en contexte burundais

Introduction

La notion de pratiques langagières est fondamentale en sociolinguistique. Elle désigne les usages du langage dans un contexte bien défini, soit familial, sociétal, institutionnel, historique, géographique, etc. Elle permet de considérer que la compréhension du langage dépend de plusieurs facteurs et que par là même le langage n'est pas lié au seul agencement de formes linguistiques mais à l'élaboration de signification et de mode de signification selon la situation de communication et les interlocuteurs en présence. Parfois, le sens ainsi produit et souhaité échappe aux personnes non avisées. Il se remarque souvent un écart langagier entre les parents et leurs enfants aujourd'hui, les derniers ayant tendance à se créer un langage propre au moment où les premiers se veulent conservateurs. Ainsi, parler de pratiques langagières, c'est donc s'interroger sur la production de sens et d'effet, c'est enfin interroger le rapport du sujet au langage et à la situation dans laquelle il est engagé comme sujet parlant ou écrivant. L'on note cependant, comme l'a souligné Hockett ([1951]2003), que « la parole précède toujours l'écriture à la fois dans la vie des individus et dans l'histoire humaine » (Hemphill, 2011 :77). Dans l'interaction verbale, l'on y remarque les formes de transmission linguistique entre générations et les pratiques langagières jouent un rôle important dans la vie des langues en communauté [en famille]. Elles renseignent sur l'évolution des langues, les effets de contact de langues ainsi que la créativité des usagers des langues ainsi en présence.

Les changements sociopolitiques, les conditions économiques et technologiques ont entraîné de nouvelles pratiques sociales et linguistiques, notamment chez une catégorie de la population, celle des jeunes générations surtout citadines. Le cas de la ville de Bujumbura, capitale économique du Burundi, en témoigne. Les rapports entre les langues et les citadins appellent à s'interroger sur l'avenir des langues. Il s'agit d'un environnement urbain, souvent multiculturel voire multigénérationnel, avec des compétences langagières différentes, selon les catégories des locuteurs en présence. Selon la définition d'Elisabeth Baubier (1995) « les pratiques langagières sont les manifestations résultants dans les activités de langages de l'interaction entre différents facteurs linguistiques, psychologiques, sociologiques, culturels,

éducatifs, affectifs (...) constitutifs des caractéristiques individuels et du groupe ».

1. Les rapports entre l'oral et l'écrit

Avant tout, il importe de préciser, comme l'a signalé Hockett ([1951]2003) que « la parole précède toujours l'écriture à la fois dans la vie des individus et dans l'histoire humaine » (Hemphill, 2011 :77). Ainsi, l'oral est le socle des interactions linguistiques. En effet, plusieurs définitions de l'oral sont émises tout en se convergeant sur certains points, plus particulièrement la « bouche » par quoi l'oral se manifeste, contrairement au gestuel ou à l'écrit. Ainsi, le Petit Robert de la langue française (2006, 1792) donne cette définition de l'oral : « mot qui vient du latin *os, oris* «bouche», (opposé à écrit) qui se fait, qui se transmet par la parole».

Selon Halté et Rispaïl (2005, 12), « l'oral a été depuis longtemps considéré comme un non objet, ni didactique ni pédagogique que l'on n'utilisait pas dans l'enseignement. Cependant, l'oral est aujourd'hui un domaine pas clairement identifié où l'on emmène avec soi ses préoccupations et que l'on a du mal à comprendre ». L'oral est un objet attrape-tout, confus, indéfiniment syncrétique, usé avant même d'avoir réellement servi. La composante orale a longtemps été peu utilisée, minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE (Français langue étrangère).

D'autre part, on ne peut pas penser à l'écrit sans penser à l'oral et vice versa. Ces deux éléments entretiennent des relations complémentaires. L'un fait penser à l'autre et/ou l'un est la manifestation de l'autre. La notion de l'oral traduit celle de la communication au vrai sens du terme. C'est pourquoi Cuq (2003) évoque que les manuels mettent l'accent sur les différences en termes de contraintes de communication pour faciliter la compréhension. Pour que la compréhension soit plus facile et efficace, il doit y avoir plus de pression, plus de pratique de langue, plus de partage de référents, plus d'interactionnalité, plus de simultanéité.

Par conséquent, il est important de distinguer l'oral de l'écrit sur les différences de traitement de la langue à l'oral et à l'écrit. En effet, on oppose souvent les caractéristiques de l'écrit qui sont la communication différée, la possibilité de reprise de lecture, la nécessité d'anticiper les

Pratiques langagières dans les familles urbaines : sens, forme, dimensions socioculturelles en contexte burundais

comportements du lecteur et de lui fournir les explications suffisantes, et le transcodage linguistique à l'oral.

Au XXe siècle, la linguistique a su montrer les avantages des caractéristiques de l'oral qui ont justifié la communication orale dans l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes. Aussi, dans certaines civilisations où l'écrit tient peu de place, communiquer oralement est encore aujourd'hui un puissant outil pour transmettre le savoir, les pratiques culturelles (Cohen et Lesley 2015). À l'oral, le registre est principalement familier alors qu'à l'écrit le standard et le soutenu sont plus ou moins recommandés. Cela étant, tout apprenant étranger du français a l'impression d'apprendre deux langues différentes, l'une d'usage exclusivement oral, l'autre d'usage exclusivement écrit.

Depuis l'introduction du français au Burundi en 1916 par le biais de la colonisation, il a bénéficié plusieurs statuts de langue étrangère officielle à la langue seconde. C'est le cas dans la plupart des pays de l'Afrique subsaharienne qui l'ont ainsi adopté, au point de parler de français « langue africaine ». Le français oral d'Afrique subit des contraintes des langues locales et/ou nationales, plus nombreuses et aux accents parfois régionaux. C'est un oral particulier souvent témoin des origines du locuteur, et surtout dans la ville qui est un point de rencontre des gens de tous les horizons. C'est dans ce sens que l'on parle de l'accent marseillais, antillais, sénégalais, maghrébin, africain, parisien, etc.

Par ailleurs, selon Cuq (2003), à côté des travaux développant la maîtrise de l'écrit, les manuels ont fait une place à des activités centrées sur la production orale dans deux directions principales. Il s'agit de l'apprentissage de la réalisation d'actes de paroles (se saluer, se présenter, parler de son état de santé, etc...) et de la maîtrise des genres oraux (explicatif, narratifs, argumentatifs, etc...). Et là, l'on note l'importance des situations d'enseignement et d'apprentissage qui peuvent susciter la production orale par les échanges entre apprenants, ce qui contribue à l'amélioration de la langue et de la communication orale.

L'appropriation des conduites et compétences langagières orales est un processus complexe qui exige plus d'habileté, de pratique et de temps. Ce processus, au-delà de la maîtrise des principales structures grammaticales et syntaxiques de la langue et ses principaux actes de langage, il y a le

contexte. Celui-ci est l'ensemble des facteurs socioculturels, spatiotemporels, psychophysiologiques, etc. qui contribuent à véhiculer le sens et faciliter l'interaction verbale. L'oral est alors évalué via la fluidité des échanges entre les interlocuteurs. Le développement de l'expression orale et l'acquisition des compétences requises pour communiquer oralement, est le fondement de l'enseignement/apprentissage de l'oral.

Dans le processus d'enseignement/apprentissage, l'oral est primordial. Il est inévitable et doit par conséquent être bien élaboré. Pour cela, l'enseignant doit s'autoévaluer sur sa pratique de l'oral pour ne pas entraver celui des apprenants. L'oral est alors un vecteur essentiel de l'enseignement/apprentissage des savoirs de tout ordre. Il est de plus un objet d'apprentissage important dans l'acquisition des compétences pour les jeunes. Faisant partie de la vie quotidienne de tout locuteur d'une langue, l'oral doit être développé pour la pratique d'une langue. Par ailleurs, la finalité de la connaissance d'une langue, c'est sa pratique, donc sa manifestation orale par le biais de la communication. Le langage et/ou la langue est un moyen de communication. Et dans la vie, la communication orale l'emporte sur la communication écrite, dans la mesure où la capacité à écrire et à lire n'est pas donnée à tout le monde. L'on parle plus que l'on écrit, plus que l'on lit. Nguela (2012 : 232) va jusqu'à dire que l'expression orale est le facteur déterminant de plusieurs enjeux de la vie : la qualité de nos relations humaines, la mise en valeur de notre compétence professionnelle, notre développement personnel comme notre équilibre psychique, notre ascendant et notre aptitude à persuader peuvent en dépendre.

1.L'expression orale et son contexte

Dans la communication, Fabienne et al. (2005 :19) disent que : « l'oral a toujours précédé l'écrit et occupe une place prédominante dans les relations humaines. L'enfant parle dans sa langue maternelle bien avant de savoir tracer ses premières lettres. C'est pourquoi l'apprenant de français, langue étrangère, éprouve le besoin d'être rapidement capable de communiquer oralement, ce qui suppose l'acquisition des compétences, de compréhension et d'expression». En situation de classe, l'élève est appelé à distinguer le niveau du langage car en réalité, il a besoin d'une perfection. En affrontant une langue étrangère, la langue courante vient en premier lieu pour s'adapter

Pratiques langagières dans les familles urbaines : sens, forme, dimensions socioculturelles en contexte burundais

à la langue seconde. Il y a une sorte de complémentarité entre ces deux langues. Par ailleurs, l'être humain étant la seule créature ayant un langage articulé pour pouvoir communiquer avec ses semblables, il est capable de parler. Il peut en effet parler sans avoir appris à combiner les ressources physiologiques, les aspects linguistiques, les structures de raisonnement et les théories de la communication. Face à l'agencement langagier, l'expression orale doit cependant faire l'objet d'apprentissage. C'est pourquoi l'apprenant lui, doit être doté des outils lui permettant de communiquer aisément devant ses enseignants, ses camarades et devant toute personne nécessaire. Il ne peut pas réussir si l'expression orale et écrite lui manquent parce qu'elles sont l'image de sa capacité mentale.

L'on remarque aujourd'hui que l'expression orale du français pose un réel problème. Il suffit d'écouter le journal en français à la télévision, à la radio ou une interview accordée aux élèves et même certains fonctionnaires pour se rendre compte de la triste réalité. L'expression orale est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir. Elle consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses en français. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre (MEBS, 2006).

Parlant de l'enseignement/apprentissage de l'expression orale, il importe d'insister sur le développement chez l'apprenant de langue étrangère (ici le FLE) une faculté de s'exprimer oralement, en suscitant en lui le goût de la conversation et l'aptitude à maîtriser différents types d'expression orale en français. Il faut ensuite favoriser l'acquisition de la compétence orale en multipliant les occasions de s'exprimer oralement, en donnant aux élèves les capacités de plus en plus grandes à l'expression orale, mais aussi en éveillant et en enrichissant l'imagination et la sensibilité. Pour cela, l'enseignant peut faire découvrir et admettre, par écoute des autres et à travers le dialogue, les différences et les ressemblances entre les composantes du groupe. Les enseignants poursuivront en plus les apprentissages habituels de façon à rendre l'apprenant la confiance de s'exprimer à l'oral avec exactitude et clarté. Les types d'activités spécifiques que les enseignants de français peuvent proposer aux apprenants seront par exemple : L'entretien au dialogue avec prise de position,

l'argumentation, le pour et le contre, etc. des activités qui seront chaque fois motivées par des stimuli aussi variées que possibles.

Par ailleurs, Bourdieu (1982 : 82) estime que « le pouvoir du locuteur ne naît pas de ses seules compétences linguistiques, son statut de locuteur et la constitution du groupe auquel il appartient et dont il est délégué, autorisé, donc reconnu ». En fait, le locuteur qui veut des résultats dans son expression orale doit manier l'outil de communication parfaitement typé. Il doit étudier sa prononciation, son lexique, le registre de langue, la complexité syntaxique, la morphologie, les thèmes, etc. qui le distinguent des autres. Ainsi, il pourra communiquer efficacement, c'est-à-dire mettre en marche les mécanismes de la communication, entre autres : la cohérence, la clarté, le respect, le contrôle de soi, la confiance.

À noter également l'apport de l'expression écrite et de la lecture dans le développement de l'oral. En effet, l'expression orale et l'expression écrite sont différentes mais elles se complètent. Si généralement le locuteur sait bien écrire c'est qu'il connaît les enjeux de la communication et s'adapte rapidement aux principes de la communication orale. Ainsi, selon Pages et Pages-Pindon (1984), « la prononciation d'une phrase varie selon le sens du texte et les intentions du locuteur ».

2. Les différentes formes de pratiques langagières en milieu urbain

Comme tenu de la définition précédemment énoncée, les pratiques langagières urbaines sont observées surtout chez les jeunes adolescents qui ne veulent pas parler comme « tout le monde ». Ils veulent se distinguer des autres, en cherchant à tout prix, un langage propre à eux. Parfois, c'est parce qu'ils ont l'intention de cacher certaines réalités aux autres, ou ceux qui ne sont pas concernés par le message à énoncer ou par l'action souhaitée à accomplir. Ces pratiques peuvent prendre plusieurs formes: les interlocuteurs peuvent recourir aux abréviations, en utilisant soit l'aphérèse qui est un procédé qui consiste à supprimer au début d'un mot quelques lettres ou syllabes. Ex : urabireka nta *blème* (blème pour dire problème) [tu peux laisser tomber sans problèmes]. Ici, il s'agit d'un mixage linguistique [kirundi-français], un langage devenu monnaie courante chez les jeunes de la ville.

Soit, en procédant par l'apocope, c'est-à-dire la suppression à la fin d'un mot des lettres ou des syllabes. Ex : Ngiye kuvisita umu *bro* wanje (

Pratiques langagières dans les familles urbaines : sens, forme, dimensions socioculturelles en contexte burundais

bro pour dire brother (frère en anglais) [je vais visiter mon frère]. Plus encore, la plupart font recours à la créativité lexicale pour désigner quelqu'un ou quelque chose. Dans la plupart des cas, les interlocuteurs trouvent la motivation dans les chansons ou dans les films de leurs stars préférées. Il s'agit également d'un langage en vogue chez les jeunes, surtout les amateurs de la musique ou des séries télévisées. Ex : wabonye kirya *gisupusupu* ? (as-tu vu cette belle créature ?) ; yaguze i telephone y'*ikiyashu* (il a acheté un téléphone défectueux) ; ngiye kuraba *amaniga* yanje (je vais voir mes compagnons) ; urya mumotari aracari *ikibamba* (ce motard n'a pas encore bien maîtrisé la conduite), etc.

L'on note également que le langage des citadins peut consister aux alternances qui s'effectuent à l'intérieur d'un même énoncé ou d'une phrase. C'est-à-dire quand un élément linguistique est ajouté à un sens pour le compléter. Dans ce cas, c'est une alternance intraphrastique. *Exemple* : Maman ariko arakoringa (to call : calling)[ta mère est entrain de t'appeler] ; Umeze gute? Ni *bon* wangu ! [Comment vas-tu ? c'est bon mon ami !]

Ce langage peut aussi concerner l'insertion dans la phrase d'expressions idiomatiques, de formes figées, d'interjections, pouvant être insérées à n'importe quel point de la phrase. En d'autres termes, une tautologie. Dans ce cas, c'est une alternance extraphrastique, comme le montrent les exemples suivants : Sindagukunda. *Sincèrement*. [Je te déteste sincèrement] *Vraiment*, urya mukobwa ni mwiza. [Vraiment, cette fille-là est belle].

Par ailleurs, les jargons sont aussi fréquents dans les milieux urbains professionnels ou scolaires voire en famille. Les jeunes étudiants peuvent dire par exemple lorsqu'ils surprennent un garçon qui ne sait pas draguer correctement une fille : « Uyu muhungu nta *grammaire* "grammar" agira ». Ici on ne fait pas allusion au sens du mot « grammaire » auquel nous sommes habitués, il est question d'un jargon partagé entre générations.

Dans le feuilleton rwandais « Papa Sava » on entend souvent l'expression « kury'umwana » qui ne signifie pas « manger l'enfant » [traduction littérale] mais plutôt « coucher avec une fille ». Cette pratique langagière est actuellement assez répandue en milieu urbain, et les parents sont déconnectés de leurs enfants. Des expressions hors du commun et parfois traduisant des réalités tabou sont employées par les jeunes avec un sens

connoté. L'on peut citer entre autres : Ikimangement, suggar mamy, suggar dady, etc.

Sur le plan sémantique, les citadins ont tendance à altérer le sens d'un mot ou rendre polysémique un mot généralement porteur d'un seul sens. Par exemple, le mot « mutama » signifie « vieil homme » ou « sage » est employé à tort ou à raison par les jeunes pour désigner une personne riche ou qui a une grande somme d'argent voir d'autres biens de valeur, quel que soit son âge. Chez eux (les citadins), un mot dont la connotation est négative peut devenir positif, par exemple dans ces extraits (1) Simbona ingene novuga kugira ngushimire bikwiye vraiment ! *ur'uwa grave* ! [je n'ai pas assez de mots pour te remercier, tu es spécial !]. Ici, l'adjectif « grave » renvoie au qualificatif « spécial ». (2) Bro, irya match yari iya *danger* ! [frère, le match était spectaculaire !].

Du point de vue morphosyntaxique, l'on remarque que dans des énoncés des interlocuteurs citadins, il y a souvent la préfixation en kirundi d'un radical français ou anglais. Les phrases sont construites sur le mélange des langues (les alternances codiques). Ex : Urya mutype wabonye twarikumwe n'umufère wanje [le type que tu as vu avec moi est mon frère]. L'on peut également constater quelques incidences stylistiques dans le langage des citadins. Par exemple, un jeune garçon voulant souhaiter un bon anniversaire à sa/son camarade de sa génération, s'adresse à lui en ces termes : « Uriko urasaza petit ! congrats ! » [tu deviens de plus en plus vieux, petit ! félicitations !]. Il s'agit ici d'une antithèse car on ne peut pas vieillir alors qu'on est encore petit. Dans la chanson d'un jeu chanteur Olègue, plus connu sous le sobriquet « Délégué général », il se compare à toute une institution, « urwego » en ces mots : ndi urwego, ntawumvuga mw'izina [je suis une institution, l'on ne m'appelle pas par mon nom]. Ce terme est devenu viral et est par conséquent utilisé par la jeunesse citadine, ce qui crée un déphasage avec leurs proches de famille.

Cela n'est pas non plus sans effets sur la culture. Les jeunes des familles urbaines ont leur manière de penser, de parler et de faire voire d'agir qui diffère de celle des autres jeunes des villages ou campagnes. Ce sont les conséquences des technologies de l'information et de la communication, la télévision, sans oublier les évènements souvent organisés en ville comme

Pratiques langagières dans les familles urbaines : sens, forme, dimensions socioculturelles en contexte burundais

des concerts, théâtres, karaokés, etc. Ce qui entraîne une autre manière de parler, de vivre, de savoir-être, etc.

Bref, tout ce qui précède fait partie des variétés langagières, dans la pratique des langues données. C'est un langage qui sous-entend une variété de langue créé par des jeunes des quartiers de ville dans le but de communiquer entre eux ; donc un type de langage crypté que seuls les initiés peuvent y accéder. Il porterait ainsi l'étiquette de « langue des jeunes générations. Si à partir d'une écoute lointaine on pourrait rattacher ce langage inhabituel au langage courant, une oreille avisée décèlerait, quant à elle, une forte présence de langues en usage dans une communauté donnée. Il s'agit, en effet, d'un parler métissé ; un hybride qui n'est plus ni totalement du français ni aucune autre langue normée, bien que toutes s'y retrouvent par certains traits. La base dudit langage est certes les langues en usage dans la société considérée, mais avec un vocabulaire caractérisé par des mots de diverses origines. On y relève des mots empruntés aux langues européennes telles que l'anglais et le français et des mots créés par un processus onomatopéique et idéophonique.

Les utilisateurs de ce langage ont une forte capacité à se créer leurs propres règles grammaticales, syntaxiques, morphologiques et morphosyntaxiques avec une sémantique particulière et exceptionnelle. Ils mettent à profit tous les procédés de créations lexicale, morphologique, syntaxique à partir d'une langue quelconque pour réinventer une langue propre à eux. Dans ce parler, les expressions et les mots se créent très vite, selon l'actualité nationale et internationale du moment et/ou selon le contexte sociolinguistique familiale.

3. Les familles de la ville de Bujumbura : lieu de mixage linguistique

La gestion des langues dans les familles de Bujumbura est complexe. Les membres d'une même famille peuvent se retrouver avec des parlers différents du fait de la diversité des locuteurs peuplant la capitale économique du Burundi. Les locuteurs tiraillés entre la tradition et la modernité s'organisent pour satisfaire leurs besoins langagiers. Les uns ayant fréquenté l'école jusqu'à un certain niveau, les autres ayant abandonné l'école en cours de route, sans oublier les non scolarisés du tout, leurs comportements langagiers diffèrent, tout en se recoupant dans le mélange volontaire et/ou involontaire des langues. Le kirundi prédomine

dans la plupart des interactions (voir les exemples supra). Le recours au kiswahili ou au français et plus rarement à l'anglais ne manque jamais dans leurs échanges, et ce pour quelques fois s'amuser ou attirer l'attention des uns comme des autres.

Bujumbura est devenue alors une ville multilingue suite à la rencontre des personnes diversifiées à la recherche d'emplois rémunérateurs. Le français, le kirundi, le kiswahili sont les principales langues employées pour la communication quotidienne.

L'observation des pratiques langagières au sein de différentes familles a montré que le choix de la langue à utiliser n'est pas si facile dans la mesure où les pratiques langagières au sein des deux groupes dépendent des compétences linguistiques des interlocuteurs. Cela fait qu'il y a des situations où les interlocuteurs utilisent de manière alternée le kirundi et les autres langues comme le français, kiswahili et l'Anglais dans une même phrase. Par exemple à kamege, quartier kiswahilophone du nord de Bujumbura, les jeunes non scolarisés font recours au bilinguisme kirundi-kiswahili tandis que les jeunes scolarisés utilisent souvent le kirundi mêlé du français et rarement de l'anglais.

Les cas des conversations ci-après ont été recensés et commentés. Pour le quartier Kamenge, les jeunes scolarisés ont tenu la conversation suivante : L1 : Ni gute ? [comment ça va ?] L2 : C'est bon. L1 ; Nashaka *undande* aga *service* kajanye na *demande de crédit* [Je voudrais que tu me rendes un petit service en rapport avec la demande de crédit]. L2. Ndi *busy kabisa* ariko uronyibutse *demain* [Je suis vraiment occupé mais tu peux me le rappeler demain]. L'on constate clairement que les langues se complètent dans ce genre de conversation. Et il est difficile de mesurer le degré de maîtrise de telle ou telle langue par les locuteurs concernés. Parfois, ce mélange est inconscient et/ou est lié au manque du lexique suffisant. Et ce, pour les jeunes dits « scolarisés ».

Concernant les non scolarisés, c'est de la créativité ou « montage » linguistique, comme le témoignent les extraits ci-après : L1 : Gute *man* ? *Mbona kimya* ! [Comment vas-tu monsieur? comme tu es calme !] L2 : *Mimi, hizi siku mimi si bouger lakini kwa kuwa unanizidi heha tunaweza tuka circuler doucement ili uninunulie kachupa kamoja. Si ndio ?* [Pour le moment, je ne bouge pas, mais puisque tu as de l'argent plus que moi, nous

Pratiques langagières dans les familles urbaines : sens, forme, dimensions socioculturelles en contexte burundais

pouvons circuler doucement pour que tu m'achètes une bière]. L1: Ntugire ingorane turi kumwe mambo yote yanawezekana [*Ne t'inquiète pas si on est ensemble, tout est possible*]. L2: Très bien. *To go*. [Très bien. Allons-y].

Dans cette interaction, les conversations en kirundi sont très courtes. Les locuteurs alternent les trois langues mais l'anglais est rarement utilisé. Nos observés de Kamenge ont tendance à utiliser le kirundi mêlé du kiswahili et quelque fois ils font recours au français. Les relations qui les unissent sont circonstancielle car la plupart d'entre eux ne sont pas natifs de Bujumbura ; ils y sont de passage, par effet de l'exode rural.

Un autre cas intéressant est celui de Ngagara, quartier également du nord de Bujumbura. Entre scolarisés, l'on a ce qui suit : L1 Bonsoir ! L2 : Bonsoir. L1 : Mbega wa mu jeune aba muri cinq yahora adutera inkuru zitwenza muramuherutse ! [Est-ce que le jeune du quartier V qui nous animait quelqu'un l'aurait vu ?] L2 : Urya yajanye na oncle wiwe en France peut-être pour continuer ses études. [Lui est parti avec son oncle en France, peut-être pour continuer ses études]. L1: Urya nubwo yiga atagabanije ikirori *he will not finish* [Lui, même s'il étudie, sans réduire ses loisirs, il ne finira pas]. L1: Ahubwo nimumpe son numéro de téléphone ndamukoringe kuri *whatsapp* aturungikire aka *vin* twinywere [Plûtôt, quelqu'un me donne son numéro de téléphone pour l'appeler via *whatsapp* afin qu'il nous envoie du vin à boire]. L2 : Umu *étudiant* yokurahe amahera luzi ukuntu *oncle* wiwe atanagomba ko anywa inzoga ! [Où est-ce qu'un étudiant trouverait-il de l'argent ! Tu sais que son oncle ne veut même pas qu'il boive de l'alcool !]

Dans cette interaction, les interventions en kirundi sont plus longues que celles en langues étrangères (Français /Anglais). Cette situation nous conduit à affirmer que les langues étrangères n'ont pas de choix dans la communication intragroupe ou intergroupe. Le kiswahili est absent dans ces conversations.

Conclusion

Compte tenu des différentes illustrations des conversations, il est clair que certaines familles de la ville de Bujumbura vivent un plurilinguisme complexe et vivant. Les formes de pratiques langagières sont très diversifiées en milieu urbain, du fait de la diversité de la population y vit, y travaille dans ses différentes origines et dans ses variétés culturelles.

Plusieurs langues et cultures y sont en contact ce qui signifie que les personnes citadines sont confrontées aux différentes manifestations linguistiques et culturelles. Dans ce cas, elles s'acculturent et leurs comportements langagiers se différencient plus nettement par rapport à ceux des campagnes ou villages. D'où, leur manière de dire des choses, de s'exprimer, de converser, de manipuler la lante ou le langage, etc. est particulier. L'on peut alors se permettre qu'il existe chez les citadins des façons de parler qui leur sont propres. La langue première n'est pas standardisée ni les normes ne sont pas bien fixées, ce qui laisse la place à toutes sortes d'innovations ou créativité langagières.

Références bibliographiques

- Bautier, E. 1995. *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris. L'Harmattan.
- Hemphill, L. 2011. *Orality and literacy in sociolinguistics*. Dans: Rajend Mesthrie. *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics*, pp. 70-82. Cambridge University Press.
- Hockett, C.F. [1951] 2003. Two lectures on writing. *Written language and literacy*, 131-175.
- Cohen, V.T. et Lesley K.Twomey (eds). 2015. *Spoken and social practice: orality in Europe, 1400-1700*. Brill.
- Ndjavé Milébou , K. 2013. Pierre-Claver Akendengué et l'art de chanter le conte (Gabon). Dans : Ursula Baumgardt éd., *Littérature africaine et oralité*, pp. 153-164. Karthala.
- Halté, J.F. et Rispail, M. 2005. *L'oral dans la classe (compétences, enseignement, activités)*. Paris. L'Harmattan.
- Cuq, J.P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris. CLE international.
- Dictionnaire le Robert. 2006. *Le petit Robert de la langue Française*. Paris.
- Nguela, J. 2012. *Rédaction administrative et expression orale comme outils de décision*. Editions Sopecam. Yaoundé.
- Fabienne D. et al. 2005. *Enseigner le FLE, Pratique de classe*. Paris. Belin.
- Pages A. et Pages-Pindon, J. 1987. *Le français au lycée*. Nathan Fernand.
- Bourdieu, P. 1982. *Ce que parle veut dire*. Paris. Edition Fayards.
- République du Burundi. 2006. *Formation initiale de l'enseignant. Renforcer les compétences méthodologiques et linguistiques à l'écrit et à l'oral*. Bujumbura : MEBS.

L'implicite dans les discours-chants de Baaba Maal, Artiste Compositeur Sénégalais

The implicit in the speech-songs of Baaba Maal, Senegalese Composer Artist

Papa Demba DIENG
Université Cheikh Anta Diop de Dakar / Sénégal
papademba1.dieng@ucad.edu.sn

Reçu: 10/04/2023, **Accepté:** 10/05/2023, **Publié:** 01/06/ 2023

Résumé :

L'implicite se définit comme un contenu présent dans le discours sans être formellement exprimé. Le présupposé et le sous-entendu forment les deux concepts fondamentaux de cette notion. Ils agissent comme des informations impliquées dans le discours, dont on peut saisir ou décrypter l'essence à l'aide des théories de la pragmatique et de la linguistique énonciative. Les chansons de Baaba Maal font un usage remarquable de cette notion et de ses concepts. Cette présentation est entièrement consacrée à la recherche de l'implicite dans les chansons de Baaba Maal. Le développement de cette notion, dans les œuvres du chef d'orchestre du Daande Leñol, se dessine d'une part, sur ses textes, et d'autre part, à travers les éléments para et extralinguistique. L'intérêt de cette étude consiste à catégoriser l'implicite dans les chansons de Baaba Maal et à mettre en lumière son statut linguistique, puis la façon dont il est employé.

Mots clés : implicite, sous-entendus, présupposés, acte de langage indirect, interjection-

Abstract :

The implicit is defined as a content present in the discourse without being formally expressed. The presupposition and the implied form the two fundamental concepts of this notion. They act as information involved in the discourse, the essence of which can be grasped or deciphered using the theories of pragmatics and enunciative linguistics. Baaba Maal's songs make remarkable use of this notion and its concepts. This presentation is entirely devoted to the search for the implicit in the songs of Baaba Maal. The development of this notion, in the works of the conductor of Daande Leñol, takes shape on the one hand, on his texts, and on the other hand, through the para and extralinguistic elements. The interest of this study consists in categorizing the implicit in the songs of Baaba Maal and in highlighting its linguistic status, then the way in which it is used.

Keywords: implicit, implied, presupposed, indirect speech act, interjection-

impilisit mbir la wu nga wam ne ci biir kàddu la nu koy suruxal. Peresipose ak suu antandii ñooy ñaari campéef yi gënn a màgg yiy tēnk mbir moomu. Dafa mel ne ay xibaar yu ñuy juñ ci kàddu gi, te nu mēnees leen na jëlli ci dimbalug paragmatig ak lingistig enoosiyaatiiw. wayu Baaba Maal yi danu ci seetlu bu baax mbir yooyu ak doxalin yooyu. xaatim gii ñoo ngi ko jagleel seytug impilisit ci way i Baaba Maal yi. Taxawaay bi mbir mii am ci fent i njiital Daande Leñol bi, mi ngi cuubu , ci genn wall, ci ay wayam, ci geneen wall, ci ay jëfam. Solos jangat mii moo ngi nekk ci waneleleen ak xeet i empilisit yi nekk ci woy i Baaba Maal yi, rax ci dolli, leeral ni mu nekke di aw lëf ci lingistig, teg ci jangat ni muy jëfandikoo doxalin yooyu.

waat yi gënn a am solo : lees waxul, juñ, peresipose, akt dë langaas bu wiiri, intersegsiyoo-

Le wolof, est une langue qui possède le statut de langue nationale au Sénégal.

Pour citer cet article :

DIENG, Papa Demba, (2023) L’implicite dans les discours-chants de Baaba Maal, Artiste Compositeur sénégalais, Numéro Varia, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),213-227. Disponible sur le lien :

<http://univ-dbk.m.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Pour citer le numéro :

BRAHMI, Souad, FELLAH, Anissa et SOLTANI, El-Mehdi, (2023), Numéro Varia Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1), 413p. Disponible sur le lien : <http://univ-dbk.m.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>



Introduction

La culture Africaine a toujours été liée à la musique, jimóol en Poular ou woy en Wolof, la musique a toujours accompagnée nos vies de tous les jours. En effet, depuis l'antiquité, nos sociétés ont usité cette forme spéciale de chanter ou de psalmodier le discours en le posant sur les instruments les plus naturels possibles: les battements de mains, les « *saraxoles* », les coups de pilon, le cri des oiseaux, le vent naturel, etc. Tout ceci, dans le but de ne pas sentir la difficulté du travail, de transmettre des savoirs, des croyances, ou plus important encore des leçons de vie. Ainsi, la chanson ou la musique est intrinsèquement liée à la circonstance de vie des Sénégalais. En cela, elle est fortement impliquée dans l'ensemble du contexte socioculturel de la société. C'est dans ce contexte qu'il faut placer l'artiste Baaba Maal un artiste sénégalais d'origine peulh très ancrée à la tradition de son terroir. En ce sens la culture peulh est le grenier à partir duquel il puise ses chansons. Une culture qui a ses tabous, ses règles de communication qui encourage souvent de taire certains propos ou bien de les reformuler de manière plus polie. Une culture qui respect tellement la hiérarchie qu'elle propose des façons de parler différentes selon l'âge de la personne avec qui on parle. Cela explique une certaine manière de parler qui tend vers un langage imagé, ou implicite surtout dans les genres chantés. Cependant, Baaba Maal ne semble pas échapper à cette exigence sociale. C'est pourquoi, ses discours-chants sont rarement « *clair* », c'est-à-dire directement accessible à tout un chacun qui parle la langue. Ses paroles sont souvent garnies de signification profonde et assez souvent voilée par des figures de rhétorique fondée sur un processus imageant à base culturelle ou historique. Le langage qu'il utilise n'est pas souvent un langage ordinaire et, il recourt au langage imagé, métaphorique, symbolique et/ou indirect. Cela justifie d'ailleurs notre choix d'étudier l'implicite dans les discours-chants de Baaba Maal, notamment dans deluya, Baayo, jahawoo, Mariama et Yela.

Le terme implicite signifie, dans la terminologie linguistique, un procédé servant à exprimer la manière non-formelle une idée ou une pensée. Pour mieux étudier l'implicite dans les discours-chants de Baba Maal, nous allons entreprendre une étude analytique des structures discursives contenant l'implicite. Ce travail met ainsi en valeur l'habileté linguistique du chanteur qui sait donner à chaque chanson un langage propre et bien particulier.

Baaba Maal sait bien gérer cet immense monde de signes linguistiques dans lequel les contenus implicites sont dissimulés avec un niveau d'expressivité étoffée d'esthétique.

Dans ce travail, une approche pluridisciplinaire des discours-chant de Baaba Maal sera adoptée pour mieux cerner le sujet. Ainsi, seront pris en compte des aspects de l'anthropologie, l'ethnolinguistique, la pragmatique et l'ethnomusicologie. La parole n'étant pas la seule composante des chansons, nous prendrons en compte dans l'analyse le non-verbal, le para-verbal et le verbal. Ainsi, notre travail sera articulé autour de trois points.

D'abord, nous étudierons le système sémiotique non-verbal qui est une unité transmise par le canal visuel qui est d'ailleurs très riche en information Gisele Gschwind Haltzer dans 'l'analyse sociolinguistique de la communication' estime que dans l'analyse ordinaire entre deux personnes, plus de 65 % de l'information sociale est transmis par le non-verbal.

Ensuite, nous analyserons le para-verbal qui est une unité transmis par le canal auditif (intonation, pauses, intensité articulatoire, etc.). Elle intervient beaucoup sur la détermination de l'implicite. Et puis nous évoquerons le système sémiotique verbal qui est fait de mots de sons et de phrases. Ainsi, la phonologique et/ou la morphologique ou la morphosyntaxique, va être pris en compte.

1. Définition des concepts

Avant d'entamer l'analyse nous allons faire une brève définition des concepts fondamentaux pour donner une meilleure compréhension à notre sujet.

1.1. Implicite

L'implicite est un message communiquer, mais qui n'est pas dit dans un énoncé en terme clair et que l'interlocuteur doit comprendre par lui-même. Le Nouveau Petit Robert (2006: 1287) définit l'implicite comme un sous-dire « *qui est virtuellement contenu dans une proposition, un fait sans être formellement exprimé, et peut en être tiré par déduction, induction* »

Dominique Maingueneau (1996: 47) explique cette notion de l'implicite en affirmant qu' : « *On peut tirer d'un énoncé des contenus qui ne constituent pas en principe l'objet véritable de l'énonciation, mais qui apparaissent à travers les contenus explicites. C'est le domaine de l'implicite* »

Oswald Ducrot (1972: 15) lui souligne le caractère volontaire de l'implicite en disant qu' : « *Il ne s'agit pas seulement de faire croire, il s'agit de dire, sans avoir dit* ». Ainsi, les concepts fondamentaux de l'implicite sont : les sous-entendus et les présupposés.

-Sous-entendus

Les sous-entendus sont des types d'implicite qui décharge du locuteur toute responsabilité de l'avoir dit. Ainsi, dans ses cas d'implicite le locuteur peut le nier sans que son destinataire ne puisse le prouver. Selon C. Kerbrat-Orecchioni (1986: 25), la class des sous-entendus: « *Englobe toutes les informations qui sont susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné, mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif* »

D. Maingueneau (1996: 77) rejoint C. Kerbrat-Orecchioni, il parle en effet : *Des contenus implicites pragmatiques, c'est-à-dire des inférences tirées du contexte par le co-énonciateur à l'aide d'un raisonnement plus ou moins spontané qui s'appuie sur les principes (les lois du discours) qui régissent l'activité discursive .*

-Présumposés

Les présumposés sont des informations qui passent souvent à l'insu du locuteur. Selon C. Kerbrat-Orecchioni (1986: 25), les présumposés sont : « *Toutes les informations qui sans être ouvertement posées, sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé, dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelle que soit la spécificité du cadre énonciatif* ».

Umberto Eco (1992: 313) souligne cette disposition des présumposés lorsqu'il affirme que : « *les présuppositions font partie de l'information donnée par le texte ; elles sont sujettes à un accord réciproque de la part du locuteur et de l'auditeur.*»

1.2. Les actes de langage indirect

Dans la communication des humains, il arrive souvent que les interactants éprouvent une nécessité d'adresser indirectement une demande, un ordre, une critique, une proposition, etc. C'est une façon d'atténuer l'agressivité des forces illocutoires des actes directs. Ces ordres, ou ces demandes se transformeraient en une fausse interrogation (question rhétorique), ou en une assertion visant à laisser passer une requête ou une déclaration. Cette opération n'est pas spécialement calculée, car la convention sociale l'a déjà constituée et autorisée, de sorte qu'un décryptage ne serait ni compliqué ni difficile.

1.3. Les interjections et la mimogestualité

-Les interjections

Les interjections constituent d'autres régissant de l'implicite. Elles reflètent un mouvement émotif sous-jacent et mettent en relief un sous-entendu. Son apparition renvoie à un étonnement, une surprise, un dégoût, une douleur, etc., de l'énonciateur. Une interjection, soit onomatopéique soit

arbitraire, inclut différentes agitations de l'être humain chargées d'une connotation affective. Ces éléments, appartenant à l'oral ou à l'écrit oralisé, sont considérés comme des mots-phrases par rapport à leur richesse significative. Il suffit de les lancer tout seuls dans une interaction verbale pour que le partenaire saisisse l'intérêt ou ce qui n'est pas dit par les mots. D'après Ch. Bally (1951: 272) ces mots:

Étaient à l'origine des mouvements instinctifs de la voix accompagnant, sans l'intervention de la volonté, les émotions agréables ou désagréables ; l'esprit les a ensuite associés à la représentation de ces sentiments, et ils en sont devenus l'expression symbolique; c'est donc bien des faits de langage.

-La mimogestualité

Dans la communication humaine, les procédés sonores qui se rapportent au processus d'énonciation orale s'accompagnent de gestes et mimiques qui soutiennent ou contredisent le discours que le locuteur prononce, c'est ce phénomène qu'on appelle la mimogestualité. C'est dans ce sens que Cohen (1956: 68) pense que: « *le langage parlé est un phénomène perceptible à l'oreille et qui s'accompagne normalement de mouvements visibles.* »

2.Analyse des concepts

2.1.Les contenus implicites dans le système sémiotique non verbal

Le système sémiotique non-verbal fait référence à la mimogestualité qui se comporte en figure pragmatique accompagnant le discours oral. Ce langage pourrait être décrypté à partir du système connotatif spécifique à chaque culture ainsi que le contexte, l'aptitude pragmatique de l'interlocuteur et sa connaissance personnelle de son locuteur.

Dans les discours-chants de Baaba Maal, l'artiste cherche de par la connotation à pousser ses interlocuteurs à réfléchir par rapport à certains gestes véhiculés à travers ses clips vidéo.

2.1.1 La mimogestualité

Dans la chanson Deluya, l'artiste raconte l'histoire d'une jeune orpheline du Fouta Toro du nom de Farmata Hawa. Une jeune fille qui était maltraitée par sa tante sous les yeux de son oncle. Ainsi, elle était condamnée à une vie médiocre baignée de maltraitance et de tristesse. De cette malheureuse situation, va naître la chanson Deluya qui va devenir l'une des plus belles pages musicales traditionnelles du Fouta Tooro. Ainsi, pour se consoler et prendre une revanche sur la vie Farmata Hawa chantait tous les jours la tristesse de sa vie quotidienne. Ainsi, Baaba Maal, en reprenant la chanson essaie à travers le clip vidéo de partager la dimension mimogestuelle de la jeune fille, l'état de tristesse dans lequel elle était:

L'implicite dans les discours-chants de Baaba Maal, Artiste Compositeur Sénégalais

À travers le clip, il met en exergue la mimogestualité d'une jeune femme jouant le rôle de Farmata Hawa en gros plan. En mettant en valeur son visage, il partage avec le public l'état mental dans lequel la jeune fille était. Le clip nous montre plusieurs gestuelles très significatives qui lui permettent de donner plus d'expressivité à son discours-chant:



Figure 1 : Une fille qui pleure avec le visage ferme

À travers ce plan, l'artiste essaie de mettre en exergue les larmes émotionnelles ou psychiques de la jeune fille : produites par la douleur aiguë ou la tristesse qu'elle vive. Elles peuvent avoir un objectif plus complexe, car ce type de larme est une forme de communication non-verbale. Elles peuvent être utilisées pour générer de l'empathie, gagner un soutien émotionnel ou même dire à l'autre personne qu'il est allé trop loin. Ainsi, Baaba Maal partage avec son publique la tristesse de Farmata Hawa de même que toutes les autres filles qui vivent la même situation à travers le canal visuel. Cela lui permet de transformer le public interprétant en témoin oculaire. En cela, il cherche de toucher le sentiment du public pour qu'il mesure la situation par eux même.



Figure 2 : Une jeune fille qui balance sa tête de gauche à droite comme si elle n'avait plus le contrôle

Ici, il montre l'état de détresse dans lequel la fille était. Il essaie en quelque sorte de nous montrer sous le registre des images combien les enfants maltraités peuvent être bouleversés. L'image nous montre une fille qui se cherche, et qui est complètement abattue par la situation qu'elle vive.



Figure 3 : Elle pose sa tête sur l'épaule de Baba Maal

Ici, l'artiste nous montre sa position par rapport à l'injustice que subit la jeune fille. Il se positionne ainsi comme leur protecteur, comme quelqu'un qui partage leur douleur et qui compatit à leur tristesse. Il ne le dit pas, il préfère le montrer à travers le canal visuel. Cela même se voit travers le visage fermé qu'il montre à travers le clip.

La mimogestualité est ainsi un moyen d'expression aussi important que les autres dans la communication universelle. Elle adhère au langage parlé qui augmente en même temps son expressivité. C'est pourquoi dans ses clips vidéo Baaba Maal ne manque pas de l'utiliser pour mieux exprimer son message. L'artiste essaie pour sa part, d'exploiter l'expressivité mimogestuelle pour permettre à ses interlocuteurs de mesurer le degré de tristesse de Farmata Hawa à travers les mimiques du visage.

2.1.2 La danse

La danse est un mode d'expression éphémère constitué de séquences de mouvements de corps dans l'espace souvent accompagnés par la musique. Les mouvements sont à dessein, intentionnellement rythmiques et façonnés culturellement. Les gestes sont principalement autres que ceux effectués lors d'activités motrices ordinaires et ont une valeur inhérente, esthétique et potentiellement symbolique. L'artiste Baaba Maal utilise cette potentialité de la danse peulh pour monter les valeurs culturelles de sa communauté. Cela se voit à travers la danse du « *Yela* » et du « *Wango* » qu'il exprime souvent dans ses clips vidéo et ses concerts. Ces pas de danse ne sont pas présent dans toutes les chansons de Baaba Maal, ils sont présent souvent dans les chansons de festivités ou l'artiste éprouve le besoin de partager le paysage culturelle peulh ou ses effets émotionnels comme:

- dans son clip « *Yela* » ou il parle en général de la musique africaine :



Figure 4 : Clip « *Yela* » de Baba Maal

Dans ce clip, il y exprime des pas de danse du « *Yela* » posé sur une musique afrobeat. À travers ce clip, non seulement, il montre un des aspects de la culture peulh, mais au-delà, il montre l'universalité de la danse traditionnelle poular qui peut s'adapter à l'évolution du monde moderne et de la musique mondial.

1. Les contenus implicite dans le système sémiotique para-verbal

Le para-verbal est une composante de la communication non-verbale qui permet d'envisager ce qui est relatif à la voix : les faits intonatifs et plus largement prosodique (pauses, accents toniques). En précisant leur rôle dans la communication C.K. Orecchioni (1986) précise qu'il joue à l'oral, un rôle décisif dans l'actualisation des contenus implicite. Elle ajoute que les faits prosodiques sont, en effet, liés aux faits mimogestuels, auquel ils sont souvent associés sous le label « para-verbal ».

Comment le para-verbal participe à véhiculer des informations implicites ? Il faut d'abord savoir que la communication interpersonnelle ne s'arrête pas aux frontières du mot. Elle dépasse ces frontières pour atteindre celles du para-verbal et du non-verbal où la tonalité d'un énoncé et la gesticulation faciale ou corporelle peuvent interpréter une pensée, un sentiment et une émotion. Ce langage réalisé uniquement à partir du son, du ton, d'un geste facial, d'un cri émotif ou onomatopéique participe à la série du langage de l'implicite où le dit risque d'être moins riche que le non-dit surtout dans les discours-chants de Baaba Maal.

3.1 Les interjections

Dans le langage émotionnel souvent, l'implicite est involontaire, car les interjections font partie des expressions les plus spontanées de la communication verbale. Par contre, dans le cadre des discours-chantés, c'est tout à fait le contraire, car les textes sont souvent préparés à l'avance. De ce fait, l'artiste choisit les interjections qui véhiculent le mieux possible son message. Elles sont beaucoup plus significatives que certains mots. C'est cela qui pousse d'ailleurs Ducrot à les placer parmi les « significations attestés beaucoup plus qu'exprimés ». À chaque fois que l'expression ne suffit pas pour partager la douleur, la tristesse dans laquelle l'artiste plonge

dans ses chansons, il place une interjection qui lui permet de mieux le partagé pour mieux représenter ses sentiments qui le submerge. Nous remarquons cela dans la chanson « *Jahoowo* » ou la lettre chanté:

E hey ! jahoowo,
So a woodii yahde, kam e yettoyaade,
Mbede salmina njool am baleejo,
Mo jom baka rommbal.

Traduction:

Toi qui t'en vas,
Si tu parviens à atteindre ta destination,
Passe le bonjour à mon homme,

Svelte et noir, au boubou bleu.

À travers cette interjection, l'artiste essaie de représenter le désir profonde d'une fille dont le fiancé a été recruté pour aller comme volontaire pour faire partie des soldats en Afrique subsaharienne pour se battre en tant que tirailleur sénégalais. Ressentant une forte nostalgie pour son fiancé et tout en assistant à chaque fois à l'embarquement de nouveaux tirailleurs qui devaient rejoindre les fronts européens, la jeune fille eue l'inspiration d'envoyer à son fiancé une lettre afin de lui exprimer l'amour et la tendresse qu'elle porte pour lui. Ainsi, à travers l'interjection « **E, hey !** » l'artiste essaie de représenter cette envie profonde qu'avait la jeune fille de communiquer ou de parler avec son fiancé.

D'autre part, il utilise l'interjection pour partager sa nostalgie ou sa tristesse comme dans l'exemple suivant :

Pulaar	français
Ya deluyaa,	pars deluya
Ya deluyaa yoo,	pars deluya
Aa neenam,	Aa ! Ma chère mère
Ya deluyaa. Oo yee !	Pars deluya, oo yee !
Alaa oo yee !	Alla oo yee
Ya deluya	pars deluya

Ici, l'artiste essaie à travers l'interjection « **Aa neenam** » de partager avec son public la nostalgie d'une jeune fille orpheline. C'est-à-dire une jeune fille qui exprime le vide que la perte de sa mère engendre dans sa vie: cette mère consolatrice, qui protège son enfant et qui l'assure dans les moments les plus difficiles. De plus, cette interjection sous-entend que: « si sa mère était là tout cela ne serait pas arrivé. »

En outre, l'expression ne suffit pas toujours pour partager la douleur et la tristesse de Farmata Hawa dans laquelle l'artiste veut faire plonger son public. C'est pourquoi, il place une autre interjection qui lui permet de mieux la partagé. Ainsi, Il met en exergue l'impuissance de la fille devant cette souffrance qu'elle vive:

Ya deluya, oo yee! .

Traduction:

Pars deluya, oo yeh!

Baaba Maal, ainsi, dans ses discours-chants insiste sur les interjections pour ajouter plus d'expressivité à ses chansons. Cela lui permet également de combiner les énoncés afin d'exprimer une émotion.

3.2 La signification implicite des faits prosodiques dans les discours-chants de Baaba Maal

L'intonation de la voix constitue aussi dans les discours de Baaba Maal un moyen d'ajouter plus d'expressivité à ses chansons. Cela lui permet également de combiner les énoncés afin d'exprimer une émotion ou un état quelques conques. C'est ce que nous constatons dans ce passage suivant tiré de la chanson « *wongo* » :

Yee layoo , (voix aigu)

Sée, (voix grave)

Yee layoo (voix aigu),

Eyy, (voix grave)

Yee layoo seree,(voix aigu)

Ye layoo, le layoo, rellayoo

Dans ce passage nous constatons, en examinant tout simplement les variations suprasegmentales de la voix de Baaba Maal une variation mélodique. C'est adire, d'abord, l'artiste s'exprime avec un ton aigu « *Yee layoo* » puis avec un ton grave ou naturel « *Sée* » et plus convaincante. À travers donc la prosodie, il utilise son talent d'artiste et sa maîtrise des notes musicales pour interpeller ses interlocuteurs afin de partager avec eux les sentiments qui le submergent. À travers l'intonation, l'artiste partage son moi intérieur avec ses interlocuteurs. Ainsi, il active la fonction divertissement de la musique pour transporter son public dans une atmosphère de fête.

1. Les contenus implicites dans le système sémiotique verbal

C'est la partie orale du discours qui prend en compte les faits phonologique, morphologique et morphosyntaxique. Ainsi, il est la base sur laquelle repose les genres chantés. En effet, Momar Cissé (2009:42) :

Les sons, les mots, les phrases, bref le système sémiotique verbal ne doit pas être comme un fait en soi. Il doit être considéré comme un élément producteur d'effets de sens constitutif du sens global de la chanson à étudier, lequel sens global devant intégrer les marques de l'acte de communication, la relation entre les interlocuteurs, le but visé, et aussi l'aspect symbolique du but tenu.

Il fait référence à l'utilisation de langage oral par l'individu. Ainsi, nous allons étudier les différentes manières d'utiliser les faits énonciatifs en rapport avec l'implicite.

4.1 La métaphore et la comparaison

Baaba Maal dans ses chansons cherche souvent à prendre le public interprétant comme des témoins dans le but de les transmettre tantôt de la joie tantôt de la tristesse enfin de les conscientiser. Il a réalisé cela grâce à un langage imagé. Il emploie les images comme un moyen de communication. Le langage figuré lui permet de capter l'attention du public qui doit être à son tour à la hauteur. Il a produit des images métaphoriques ou comparatives au bénéfice de son public pour les permettre de mieux s'approprier du message. Baaba Maal recourt à la métaphore pour montrer le caractère extraordinaire de la femme dans la société dans Mariama. Cela se voit dans le passage suivant:

Jeew ! Lewru no waye kode polel yo,
Jeew ! Lampa no waye nibbo polel yo.

Traduction française:

« Regarde ! Vous êtes la lune parmi les Etoiles,
Regarde ! Vous êtes une lumière dans l'obscurité, ma tourterelle ».

Ici, nous constatons l'utilisation d'un langage métaphorique qui compare Mariama à une lune dans les Etoiles. Dans ce passage Baaba Maal représente la beauté extraordinaire de la femme peulh à travers le personnage de Mariama qu'il dessine comme une beauté rare. Par contre, malgré la dimension extraordinaire de la femme, Il ne manque pas de montrer quand bien même son caractère fragile:

Aaan polelliyo,
woyo mariama jallo jéeri,
Ma riama fuddu kange mariama.

Traduction:

Le très petit pigeon,
Mariama, homonyme de mariama
Mariama, le pigeon d'or »

Dans ce passage l'expression « *poleliyo* » porte l'essentiel du message implicite. En comparant Mariama à un très petit pigeon, Baaba Maal averti de manière implicite en faisant sous-entendre qu'au-delà de sa beauté rare, la femme peut être fragile comme ce très petit pigeon, elle demande une attention particulière.

4.2 L'utilisation de l'impersonnel « *deluya* » et dans « *jahawoo* »

Il convient d'indiquer que l'énonciation dans les discours-chantés implique l'existence de deux partenaires de communication: un « *je* » chantant et un « *tu* » interprétant. En effet, le droit de s'adresser dans le genre chanté, est réservé au « *je* » chantant, tandis que le « *tu* » interprétant occupe une

L'implicite dans les discours-chants de Baaba Maal, Artiste Compositeur Sénégalais

fonction de récepteur qui n'intervient que dans les occasions de concert ou l'artiste est face avec son public. Ces deux agents sont aussi importants dans l'interaction des genres chantés, sans l'un ou l'autre la communication serait, en effet, susceptible d'échouer. Ainsi, l'apparition de l'un présuppose l'existence de l'autre.

De ce fait, la plupart des chansons de Baaba Maal sont caractérisées par l'usage de la troisième personne un moyen pour lui de s'adresser de manière implicite à un « *tu* » occulté de la surface phrastique. Ainsi, la troisième personne dissimule la présence du « *je* » et du « *tu* ». L'exemple suivant nous le montre bien :

Langue pulaar	Traduction française
Mariama ada timmi nene	mariama la mère parfaite
Mariama ada timmi débo	mariama la femme idéal
Mariama ada timmi rene	mariama une vraie sœur
Polelyoo mariama Jallo jéeri	tourterelle mariama Diallo Jéeri

Dans ce passage, l'artiste choisit la troisième personne du singulier pour s'adresser à son public. Cela lui permet de mieux impliquer le public dans la chanson. Ainsi, à travers cette tournure Baaba Maal prend le public comme témoin de ses vérités envisagées. En effet, l'usage de la troisième personne se justifie dans la perspective d'enlever la responsabilité du chanteur et de la jeter dans le parcours du groupe et de la généralisation, ou bien de mettre autrui dans son contexte et de l'inviter à partager sa pensée.

4.3 Les actes de langage indirect

Baaba Maal s'est bel et bien servi de cette stratégie discursive en s'exprimant par un acte détourné ou indirect pour faire passer indirectement une requête. C'est le cas dans l'énoncé suivant où l'artiste, d'une manière complètement nuancé, apporte les promesses d'une femme à son fiancé:

Mbedè haba e bondo, Bondo, bii bondo, Bii nage mbonnge, O, bii ngaari mbonndi, Omo dogo, omo diira, Omo ñeefa leydi, Omo feroo kaayé, Omo hela ledde, Hoto tayam cakka, hoto seekam wutte, Hoto helam junngo, hoto boyyam yoole, Aan-a-wonaa njool-am baleejo, jom baka rommbal.

Traduction:

Je me bats toujours contre ce vagabond, Vagabond, fils de rôdeur, Fils d'une vache maudite, Fils d'un taureau satané, il accourt, il tressaille, il gratte la terre, il tamponne les roches, il déterre les arbres, ne me casse pas le collier, ne me déchire pas le vêtement, ne me brise pas le bras, ne me touche pas les seins, car tu n'es pas mon homme, svelte et noir, au boubou bleu.

Dans ce passage, l'artiste formule deux actes de langage: l'un déclaratif qui expose la situation d'une femme qui fait face aux hommes de son village après le recrutement de son fiancé dans l'armée française et un autre indirect qui expose la promesse d'une dame qui malgré la distance qui

le sépare de son fiancé, promet de lui rester fidèle. À ce propos J. R. Searle (1982:196,132), explique le cas de l'implication concernant les actes de langage indirects en déclarant que: « *Les actes de langage indirects, où le locuteur dit une chose, veut dire ce qu'il dit, mais veut dire encore autre chose* ».

4.4 Le passage du peulh à la langue wolof comme moyen de persuasion

Baab Maal chante pour la plus pars du temps en peulh. Ainsi, il arrive au cours de ses chansons qu'il change de code langagier pour s'adresser à une communauté donnée ou bien plus élargie dans le but de les persuader une idée ou une pensée. C'est le cas dans wango ou il passe de la langue peulh à la langue wolof pour persuader son ami Elaz Sarr de la beauté de la culture poular :

« Dee fi dekk
xarit dee fi dikk ba gis ni mu neeke
dee fi dikk ...
Dee fi dikk dee fi dikk ba dis nimu neexee
Elaz Sarr dee fi dikk ».

Traduction:

« Il faut venir souvent pour voir comment c'est apaisant.
Il faut venir souvent.
Tu vois combien c'est apaisant.
Elaz Sarr il faut venir souvent. »

Ainsi, ce passage révèle beaucoup de choses : à travers son ami Elaz Sarr, l'artiste invite toute la communauté wolof à visiter la beauté de la culture poulaar. En cela, le passage du peulh à la langue révèle une interpellation de la communauté wolof. C'est aussi un moyen pour le chanteur de s'adresser à l'ensemble des Sénégalais à travers la langue la plus parlé au Sénégal (wolof).

Conclusion

Écouter les chansons de Baaba Maal, c'est être attentif à tous les paramètres de la communication parce qu'il dissimule bien le sens de ses expressions à travers le verbal, le para-verbale, et le non-verbal. Un mélomane passionné des chansons de Baaba Maal, doit avoir une bonne aptitude encyclopédique et linguistique afin de pouvoir déchiffrer et interpréter convenablement ce qui n'est pas manifesté.

Les concepts de l'implicite dans les Œuvre de Baaba Maal sont dicté par la réalité culturelle du peuple halpoular en particulier et celle du Sénégal en général. Dans sa stratégie, l'artiste laisse toujours des signes, des supports linguistiques et pragmatiques pour permettre à ses interlocuteurs de saisir le jeu de camouflage. L'implicite dans les chansons de Baaba Maal repose sur trois axes. Le premier est celui du système sémiotique non-verbal : la mimogestualité, la danse dans ses clips vidéo...

L'implicite dans les discours-chants de Baaba Maal, Artiste Compositeur Sénégalais

Le deuxième axe est le système sémiotique para-verbal, ici l'artiste joue avec les mélodies de sa voix pour communiquer des messages détournés : les interjections, l'intonation de la voix...

Le troisième axe est le système sémiotique verbal, ici l'artiste joue avec le pouvoir de l'oralité pour communiquer des messages détournés : la métaphore et la comparaison, l'utilisation de l'impersonnel, les actes de langage indirect, le passage du peulh à la langue wolof...

Tout cela incite à insinuer, à faire allusion, à laisser entendre, à dire le contraire, à déclarer, demander, ordonner d'une façon implicite. Nous avons donc examiné les différentes manifestations de l'implicite dans quelques œuvres de Baaba Maal, artiste compositeur sénégalais et analysé les marqueurs et ses effets. Ainsi, cette manière spécifique de chanter rend l'artiste très particulier à travers ce langage labyrinthique dans lequel le mélomane court le risque de se perdre, à défaut d'une bonne maîtrise des contextes communicationnelle de l'artiste.

Bibliographie

Charles, Bally, (1921), *Traité de stylistique française*. Revue : Varlaga. Archiv N° 811. Bibliothèque nationale de France. 272p.

Disponible sur : <http://www.gallacia.bnf.fr>

Consulté : 12 février 2023

Ducrot, Oswald, (1972). *Dire et ne pas dire : principes de sémantique linguistique*, Paris : Hermann, coll. «Savoir», p. (15)

Eco, Umberto (1992), *Les limites de l'interprétation*, Trad. par Myriem Bouzaher, Paris : B. Grasset, 313p.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986), *L'implicite*. Paris: Armand Colin, 25p.

Maingueneau, Dominique, (1996), *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris : Éditions du Seuil, coll. «mémo : Lettres », 47.77p.

Momar Cissé, (2009), *Parole chantée et communication sociale chez les Wolofs du Sénégal*, Paris: Harmattan, 42p.

Searle, John R., (1982), *Sens et expression : études de théorie des actes de langage*, Trad. par Joëlle Proust, Paris : Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 196. 132p.

Sous la direction de Josette Rey Debove et Alain Rey (2006), *Le nouveau petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* Paris : Le Robert, 287p.

**De la réception des sketches de Jean Michel KANKAN, socle d'un
contrat de sincérité à l'analyse perlocutoire : cas de l'élève
international**
**Jean Michel KANKAN's sketches reception, from a sincerity contract
to a perlocutionary analysis: the case of the international student**

Hugues Merlin KETCHIAMAIN
Département des Sciences du Langage
Université de Yaoundé I / Cameroun
ketchhugues@yahoo.fr

Reçu: 10/04/2023, **Accepté:** 30/04/2023, **Publié:** 01/06/ 2023

Résumé :

Le sketch est une représentation orale et spectaculaire du genre théâtral via lequel la dimension réceptive et sémantique peuvent s'apprécier au moyen des termes évaluatifs et/ou d'effets intra phrastiques. Sa réception aboutit sur les principes qui le règlementent en général, et tente de montrer qu'à partir de ses données opérationnelles, on peut étudier avec succès le contrat de sincérité qui lie les spectateurs tout en les conduisant vers des effets perlocutoires. La prestation d'un comédien devant des spectateurs qui regardent ; quelle que soit sa nature s'affranchit et se réalise à travers la conjugaison de deux instances fondamentales, à savoir le pôle de production et le pôle de réception. Siège du spectateur, ce dernier pôle vers qui, est érigée la fonction conative a le loisir susceptible de commenter, juger, applaudir, adopter ou rejeter le contenu de l'œuvre que le pôle productif émet à son endroit. Ainsi, cette étude sur le sketch se trouverait-elle entre les mises en scènes, les mots, les actions, en deçà ou au-delà ? Autrement dit, que présage l'univers réceptif du spectacle de Jean Michel KANKAN ? Telle est la préoccupation naissante qui interpelle notre réflexion dans le cadre de cette analyse sur « l'élève international » ; une prestation comique de 20mn 07s du célèbre artiste de regretté mémoire. En nous appuyant sur la théorie des actes perlocutoires, nous fonderons notre étude sur la pragmatique pour questionner et comprendre comment la portée d'une courte scène comique du défunt, loin du divertissement, viserait à travailler les esprits des spectateurs voire chercher de les amener autour d'une même vision à travers des stratégies favorables à la conquête d'un ensemble de valeur à promouvoir.
Mots clés : Sketch- contrat- sincérité- effet- perlocutoire.

Abstract

Sketch is an oral and spectacular representation of theater through which the receptive and semantic dimension, by means of evaluative terms and/or intra-phrastic effects can be appreciated. Its reception leads to the principles regulating it in general, and tries to show that from operational data, one can successfully study the sincerity contract that binds the spectators, on which perlocutionary effects can be observed. The performance of an actor on scene, that is in front of spectators who are watching; whatever its nature, is completely and fully expressed through addition of two fundamental instances, namely the production and the reception pole. The latter pole, precisely spectators host towards which the conative function is erected, can likely comment, judge, applaud, adopt or reject the content of the work emitted by the productive pole. Thus, would this study based on sketch stands between the staging, the words, the actions, below or beyond? In other words, what does the receptive universe of Jean Michel KANKAN's show portend? This is the emerging concern of our reflection on this analysis of "l'élève international"; a comic performance of 20 minutes and 07 seconds of the late memory famous artist. Relying on the perlocutionary acts theory, our study will be based on pragmatics in order to question and understand how the scope of the deceased short comic scene, far from entertaining, aim at working on the spectators minds, or even seek to bring them around the same vision through favorable strategies to the conquest of a set of values to be promoted.

Key words: Sketch- contract- sincerity- effect- perlocutionary.

Pour citer cet article :

KETCHIAMAIN, Hugues Merlin, (2023): De la réception des sketches de Jean Michel KANKAN, socle d'un contrat de sincérité à l'analyse perlocutoire : cas de l'élève international, Numéro Varia, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),228-251. Disponible sur le lien :

<http://univ-dbk.m.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Pour citer le numéro :

BRAHMI, Souad, FELLAH, Anissa et SOLTANI, El-Mehdi, (2023), Numéro Varia Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),413p. Disponible sur le lien : <http://univ-dbk.m.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>



De la réception des sketches de Jean Michel KANKAN, socle d'un contrat de sincérité à l'analyse perlocutoire : cas de l'élève international

Introduction

Né à l'époque archaïque aux V^{ème} et VI^{ème} siècle avant J-C, lors des célébrations consacrées à Dionyos¹ en Grèce antique, le théâtre permettait aux acteurs d'exprimer leurs sentiments par la voix et le geste dans un lieu où l'on regarde, d'où le sens étymologique au mot « théâtre ». Cependant, il avait pour rôle d'offrir un moyen d'expression artistique, de communication et de divertissement. Depuis des siècles, il sert à raconter des histoires, à transmettre des messages et à rassembler les gens. Rendu au contexte actuel, le genre théâtral est très souvent appréhendée comme un simple divertissement qui, après diffusion est récupérée, décryptée, analysée, examinée, interprétée, et traduite en ses plus simples mots et actions, voire mise en scène pour la gouverne du spectateur. Avec le temps, des variétés relatives à ce genre se sont multipliées et parmi lesquelles le sketch². Ce domaine, ne semble pas être à la traîne des chercheurs, puisqu'on ne trouve pas une abondante littérature consacrée à ses mises en scènes particulièrement fécondes, et, dès lors, susceptibles d'une analyse plurielle, D'où la raison d'être du présent travail. Ce travail vise donc, à travers les mécanismes scientifiques, méthodologiques et objectifs, à montrer que les sketches en général et ceux de Jean Michel KANKAN en particulier sont un ensemble de desseins qui fait écho de l'idéologie sociale à promouvoir, d'une déontologie et d'une éthique de solidarité éducative à préserver, de la lutte contre la délinquance juvénile en milieu scolaire, de la promotion de l'excellence scolaire, tous des dominants et tend à opérer par ce biais une forme de régulation indirecte, conçue par et pour une cible visée. L'objectif dans la présente recherche est de montrer que le sketch, cas de « l'élève international » est avant tout une variété du genre théâtral derrière lequel se dessine un outil de fascination et de manœuvre qui, non loin de la réalité, donne l'image des actions d'une société éducative à bâtir, d'une sensibilisation des parents au suivi de leur progéniture, d'une interpellation des enfants à la prise de conscience sur le sacrifice auquel sont confrontés les parents pour leur suivi... Ceci étant, la démarche consistera non pas de montrer que le processus de communication de cette mise en scène est fait des intentions, mais qu'il faut en considérer non seulement ce que pourraient la réception de ces intentions déclarées des acteurs, bref, ce que dit l'acte de langage (effets perlocutoire) du fait de sa relation particulière qui unit les

¹ Dieu du vin, des arts et de la fête en Grèce antique d'après la mythologie grecque

² Courte scène rapide, généralement comique, représentée au théâtre, au music-hall ou au cirque, assurée par un ou plusieurs acteurs sur un ton humoristique.

acteurs et les récepteurs [spectateurs]. Un tel effet recherché implique que l'on s'interroge sur les différentes aperceptions susceptibles de suggérer, à savoir : Comment Jean Michel KANKAN opère-t-il dans son sketch « l'élève international » pour amener son spectateur à être pleinement en phase avec lui sur la vision de la nouvelle communauté éducative à bâtir ? Ou encore, qu'est ce qui fait le poids (outils linguistiques) d'une telle mise en scène ? Autrement dit, quels seraient les effets perlocutoires recherchés dans la force de ces énoncés oralisés ? Au demeurant, cette mise en scène déploie des stratégies favorables à la conquête des spectateurs car l'effet de sens viserait à travailler les esprits en profondeur dans la consolidation de certains acquis éducatifs, éthiques et déontologiques. Tout travail de recherche étant bâti autour d'une démarche heuristique qui trouve son fonctionnement dans un appareil théorique, nous emprunterons dans le cadre de cette étude, les théories de réception à l'appareillage méthodologique chez Jonh Langshaw Austin et son disciple John Robert Searle sur la pragmatique pour démontrer les effets perlocutoires que revêt la mise en scène, objet de notre étude. Toutefois, deux axes majeurs vont permettre de circonscrire ce travail : l'un sur le contrat de sincérité, et l'autre sur la dimension perlocutoire.

1. Du contrat de sincérité : une stratégie de mise en scène favorable à la conquête du spectateur

La mise en scène d'un sketch « l'idéal », d'après certains linguistes est élaborée des canons décoratifs qui le définissent et le clarifient. Grize J-B³ a édicté à ce propos des maximes conversationnelles (qualité, quantité, modalité, relation), tandis que Ducrot⁴ a mis sur pied les lois du discours. Au nombre de celles-ci, les plus courantes sont la loi de « sincérité », la loi d' « intérêt », la loi d' « exhaustivité ».

La loi de sincérité, étant celle qui nous intéresse s'avère un outil de captation des consciences qui stipule qu'on est tenu de dire ce qu'on croit vrai, de même que ce dont on a les raisons suffisantes de tenir pour vrai. Ainsi, puisqu'avec elle, l'énonciateur s'engage dans l'acte de la mise en scène qu'il accomplit et qu'il assume, la sincérité revêt la forme d'un contrat passé entre les partenaires du discours ou d'une mise en scène. Toutefois, la mise en scène constitue en général une pomme de discorde aux yeux de l'opinion publique parfois désabusée. L'on entendra bon nombre de spectateur, à la suite d'une mise en scène, brailler l'une de ces sentences de forclusion : « Ce n'est qu'une mise en scène ! », « Ce ne sont que des mots ! », « ce ne sont que des actions ». Le sketch serait-il donc un joli mensonge auquel il faut se garder de croire ?

³ J-B Grize, De la logique à l'argumentation, Genève, Droz, P.23

⁴ *Les Mots du discours*, Paris, Minuit, 1980, 96 p.

De la réception des sketches de Jean Michel KANKAN, socle d'un contrat de sincérité à l'analyse perlocutoire : cas de l'élève international

Cette question nous permettra de savoir quel crédit accorder à cette catégorie d'œuvre théâtrale qui nous amène à fonder nos aperceptions sur l'hypothèse selon laquelle le contrat de sincérité se situe dans un jeu d'intersubjectivité non définitivement établi, mais mis à l'épreuve du contexte.

On parle d'intersubjectivité, remarque Vion, dès que l'on réfère aux univers de connaissances, ou aux images auxquelles les protagonistes réagissent, qu'il s'agisse d'images d'eux-mêmes, de leurs partenaires ou de la situation. La communication se déroule aussi sur un fond d'imaginaire que les sciences sociales se sont efforcées d'appréhender avec le concept de représentation. (Vion. R, 2000 : 47)

Pour mieux cerner ce phénomène d'ordre psychique, nous évoluerons par paliers progressifs. Après certaines clarifications, nous les appliquerons au domaine de la réception via l'éthique de solidarité éducative, la lutte contre les stupéfiants, la délinquance juvénile, la promotion de l'excellence scolaire, etc avant de faire ressortir quelques problèmes liés à l'appréhension de la sincérité.

1.1. Les parties contractantes

Considérée comme phénomène cognitif, la sincérité légitime dans l'art théâtral est l'un des multiples rapports existant entre la pensée et sa mise en scène, la seconde n'étant que la matérialisation concrète des différentes opérations de la première. Abordant dans ce sens, le nœud de la sincérité en matière d'appui à la promotion de l'excellence scolaire peut se percevoir dans le titre de cette variété théâtrale, à savoir : « **l'élève international** ». Il s'agit en fait **d'un groupe adjectival**, qui du point de vue épistémologique laisse transparaître de façon implicite un cotexte qui renseigne sur le contexte dans l'intention de déconstruire de velléité propre à la médiocrité scolaire et promouvoir l'excellence. Le substantif « **élève** » incarne l'image des apprenants, et l'adjectif qualificatif « **international** » sous-entend dans sa configuration linguistique comme génératrice premières d'un implicite ironique qui incarne le symbole de l'extraordinaire d'un apprenant aux caractères incongrus. Cette incongruité est perçue dans le cas précis comme une étiquette de la vie courante reflétant l'image réelle des comportements observés dans le milieu éducatif. On pourrait implicitement déduire que l'effet recherché dans le cas précis est d'entreprendre un protocole ironique pour attirer l'attention de la société, des parents sur les réalités propres aux apprenants dans leur milieu et par devers tout solliciter une attention et une rigueur dans leur suivi. C'est dire qu'il faut se passer des vaines, des obstacles, de l'inertie, de la lutte contre les écarts de comportement scolaire qui s'épuisent dans la résonance pure et simple des mots, de cette mise en

scène afin de faire vibrer en phase parole et acte. Pour ce faire, la question du contrat de sincérité est interpellée à plus d'un titre. Elle engage une série de parties que l'on peut considérer, toute proportion gardée comme actants. A cet effet, cette section tentera de répondre à la question de savoir qui fait le contrat de sincérité ; ou plus simplement qui / qu'est ce qui en est impliqué.

1.1.1. Les partenaires directs

Sont considérés comme tels, les participants à la mise en scène, c'est-à-dire les personnages impliqués dans la scène théâtrale. Dans le cas d'espèce, l'acteur principal au nom de Jean Michel KANKAN passe pour maître d'œuvre, puisque c'est lui qui initie le contrat de parole dans cette somme d'énoncés oralisés. Il est secondé par Hélène « son épouse, puis son fils « Dieudonné », enfin « Henriette », la petite sœur de « Dieudonné ». Ils sont en même temps des individus anthropomorphiques et personnes morales, à partir du moment où ils incarnent chacun les rôles du parent attentionné et rigoureux dans la construction et l'éducation de ses enfants (père), de la maman (Hélène), de l'apprenant (Dieudonné), de sa cadette (Henriette). Le chef de famille dans le cas précis détient les rênes d'un suivi fiable et digne pour l'éducation et l'instruction des enfants dont il conduit les destinées à la manière d'un chef de bataillon qui dirige ses troupes. C'est ce qui peut expliquer qu'à priori, ses paroles ont une portée qui soit à la dimension de sa personnalité.

Jean Michel de retour chez lui met fin à une pseudo cérémonie organisée par sa famille nucléaire à l'occasion du retour de son fils Dieudonné de l'internat : **«arrêtez ! arrêtez ! arrêtez-moi tout ! qui a organisé ? c'est toi ? n'est-ça c'est toi ? »**

- Hélène (son épouse) : tu es même comment ?
- Jean Michel « c'est toi qui as organisé ? tu organises un réveillon... Toi-même tu connais les douleurs que j'ai dans le cœur ! tu organises le rééé ... D'abord toi et toi sortez de chez moi !! Sortez un à un ! c'est toi qui as organisééé... ».

Cet extrait dosé d'une composante et non pas de moindre décrit un réseau communicationnel dans lequel le personnage central utilise un contexte cible dans une dimension double pour interpeler en qualité de chef de famille d'une part sa famille nucléaire de mettre fin à un festin aux origines mensongères sur un prétendu succès scolaire qu'aurait eu son fils et d'autre part déplorer le caractère crédule de son épouse au sujet des déclarations que lui a fait son fils concernant son succès scolaire sans aucune pièce à conviction.

- Hélène : Ton fils est sorti premier de sa classe !
- Kankan : il est ?

De la réception des sketches de Jean Michel KANKAN, socle d'un contrat de sincérité à l'analyse perlocutoire : cas de l'élève international

- Hélène : il est sorti premier de sa classe !
- Kankan : où ?
- Hélène : Mais à l'école !
- Kankan : c'est toi son directeur ?
- Hélène : je ne suis pas son directeur mais il m'a dit...
- Kankan : qu'il est sorti quoi ?
- Hélène : il est sorti premier de sa classe !
- Kankan : bon d'abord, le problème ce n'est pas entre moi et toi. Le problème me regarde personnel. Dieudonné ooooh ? Dieudonné !!!

La cible peut donc être unique (cas d'un individu), tout comme elle peut être multiple ou composite. Dans ce cas, il peut s'agir des chefs de famille (hommes), des femmes ou des apprenants eux-mêmes, l'objectif étant de mettre en scène une image dans laquelle il faut déconstruire via les irrégularités et imperfections afin de promouvoir un modèle dans le suivi éducatif des enfants. Mais la plupart du temps, c'est le spectateur en totalité (apostrophe) qui est convié à cette scène, ce qui amène les personnages de les sensibiliser de façon implicite sur les fléaux qui mineraient désormais le milieu scolaire (délinquance, consommation des stupéfiants, baisse drastique de l'éthique, médiocrité scolaire ...).

- Dieudonné : j'ai réussi pour la classe supérieure, papa !
- Kankan : tu es réussi pour le classe supérieure hein !?
- Dieudonné : oui papa
- Kankan : merci... c'est ça que je veux ! Moi-même si j'ai pas fréquenté c'était à cause de mon père ! parce lui-même n'avait rien ! Mais moi-même j'ai ai dit que il faut que mon enfant devient un **quelqu'un** ! il faut pas qu'on me parle que bassadeur, bassadeur !! faut que mon enfant dépasse même les bassadeurs ! il dépasse même les gouverneurs ! c'est ça que je chekche ! Alors... Qu'est-ce que le directeur m'a envoyé ? Il ne m'a pas envoyé eeeh le **bulletin** ?
- Dieudonné : Papa on remet le bulletin rien que à ceux qui ont **échoué** !
- Kankan : comme tu as passé, comment je vais **connaître** ?
- Dieudonné : on nous dicte les notes et puis les appréciations des **professeurs** !
- Kankan : donc tu connais tout par tête hein !!?

Cette suite de dialogue truffée des propos oiseux de Dieudonné dans sa posture d'élève cherche à convaincre son père à travers l'emprunt des balivernes sur sa prétendue réussite scolaire manquée. On peut d'ailleurs constater la réaction purement inquiétante du père via des suites d'interrogation « **tu es réussi pour le classe supérieure hein ?** » et exclamation « **j'ai ai dit que il faut que mon enfant devient un quelqu'un !** ». Ces signes de

ponctuations fortes, utilisés dans une forme rhétorique traduisent l'indignation, l'étonnement du père à l'endroit de son fils sur sa démarche argumentative et frauduleuse. Par ailleurs, le style⁵ essentiellement précaire et peu orthodoxe caractérise la revendication d'une identité voire une étiquette propre à celle d'un parent sous scolarisé. Bref, il s'agit là d'une **stratégie identitaire**⁶ caractérisée par le refus d'appartenance à une certaine classe sociale dite bourgeoise, mais l'affirmation d'appartenance à la classe des prolétaires. Du point de vue de la réception, ce style incertain manifeste dans le corpus traduit d'une part son caractère naturel et sincère (illettré), voire ignorant, mais qui en est conscient et prend la ferme résolution de suivre son fils dans le cadre de sa promotion pour l'excellence scolaire. Une maxime pourrait donc se déceler en ce sens que : on peut, quelle que soit la classe sociale à laquelle on appartient se donner une conduite de suivi sincère et dévouée pour l'éducation de ses progénitures.

1.1.2. Les partenaires indirects

Sans être négligeables, les partenaires indirects n'interviennent pas directement dans le processus communicationnel, mais n'influencent pas moins celui-ci. Une mise en scène par exemple présentée devant un public, n'est pas moins érigée vers tout le monde, qui pourrait en tirer les conséquences au moment opportun. Le spectateur est donc considéré comme témoin, quelle que soit la direction vers laquelle la mise en scène est orientée. Il est tour à tour vivant à travers l'emploi répétitif de l'apostrophe :

- Kankan : Pasque lui-même il courage sa pauvre mère !! (rires de Kankan et du public) Eeeeeh **famille oooh !?**
- Public : **oooh**
- Kankan : **Famille !**
- Public : **oooh !**

Ces emplois prégnants permettent aux acteurs sur scène non seulement de capter l'attention du public, mais de s'assurer également qu'ils sont en symbiose sur les faits susceptibles d'être dénoncés (médiocrité académique, délinquance juvénile, écart de comportement...).

Ainsi, le contrat de sincérité implique des partenaires directs et des partenaires indirects simultanément. Les premiers rentrent dans la

⁵ Exploré dans le cas précis sous l'angle de registre de langue. Il s'agit en fait d'une appréciation observée sur la qualité du langage voire de l'écriture empruntée par Jean Michel KANKAN dans l'élaboration de son corpus.

⁶ Terme emprunté à la théorie de KASTERSZTEIN, Joseph, 1991, Stratégies identitaires, Revue française de pédagogie .

De la réception des sketches de Jean Michel KANKAN, socle d'un contrat de sincérité à l'analyse perlocutoire : cas de l'élève international

composition de la mise en scène, surtout lorsque celle-ci est du type multilatéral ou tout au moins bilatéral. Quant aux seconds, ils constituent plutôt des influents qui modulent la présentation ; cheville ouvrière dans le processus.

1.2. De la question de typologie

Le concept de sincérité alimente les études dramaturgiques depuis l'Antiquité. Qu'il s'agisse de Molière⁷ ou de Jean Racine⁸, voire Pierre Augustin Caron de Beaumarchais⁹, pour n'évoquer que ces trois dramaturges ayant marqués à leur manière des siècles différents, chacun de ces éminents auteurs y a donné son point de vue. Précisons tout de suite que nous abordons ladite notion en tant qu'une notion importante dans l'art théâtral ; une espèce de convention sans laquelle le dramaturge n'accorderait à priori aucune attention, aucune confiance au public. En passant, outre les théories qui ont émaillé la question, nous distinguons sommairement deux types de sincérité : l'une dite relative et l'autre dite absolue

1.2.1. Sincérité relative

D'après nos investigations, la sincérité est considérée comme relative lorsque l'acte de parole qui introduit la mise en scène est projeté ou orienté vers l'avenir. En effet, ce type de sincérité embrasse le domaine de l'accompli, domaine dans lequel les faits sont simplement envisagés, et non réalisés. A l'origine de tout acte de sincérité, il n'y a que l'intention du locuteur, sous-tendue par sa bonne foi. En matière d'acte de langage, la sincérité relative quant à elle, est prise en charge par un performatif. Il s'étend sur les promissifs qui seraient le futur ou un avenir plus ou moins proche. Observons les cas ci-dessous pour mieux les étayer :

⁷ Jean Baptiste Poquelin de son vrai nom, Molière est un célèbre dramaturge de langue française du 17^{ème} siècle. Auteurs de plusieurs ouvrages parmi lesquels : Le Tartuffe ou l'imposteur, Le Misanthrope, l'Avare, L'école des femmes

⁸ Dramaturge et poète français du 17^{ème} siècle. Auteur de plusieurs pièces de théâtre parmi lesquels : Phèdre, Andromaque, Britannicus...

⁹ Ecrivain et dramaturge français du 18^{ème} siècle et auteur de plusieurs œuvres : Le Mariage de Figaro, Le Barbier de Séville, Mère coupable...

- Hélène : très bien mon fils **tu seras** un jour ministre !
- Kankan : **va me chercher** le valise que j'avais acheté... avec tout ce qui y avait à l'intérieur
- Hélène : **va, va** Dieudonné !
- Kankan (hurlant) tu demandes quoi ? Il te doit quéqué cho ? (rires) voilà un avocat défenseur devenu eeeeeh juge ! Fais pas que je te gifle hein ! (rires) (pleurs de Hélène) tu n'as pas encore pleuré, tu **vas pleurer** jusqu'au jour de ta mort
- **Hélène** : Dieudonné, **vous allez** me **tuer** dans cette maison !
- **Hélène** : **tu seras** aussi renvoyé de cette maison !
- **Kankan** : qui **sera**... ?

Dans ces suites, il est important de relever l'emploi du futur, voire du système du futur faisant allusion à l'avenir qui est perçu comme un indicateur de la sincérité relative. Dans ces énoncés, les suites verbales : « **tu seras** », « **qui sera** » marquent le décalage existant entre le moment de l'énonciation et celui de l'effectivité. Lesdits énoncés sont truffés des verbes d'action parmi lesquels : « **va me chercher** », « **va** », « **pleurer** », « **tuer** ». D'après la **théorie guillaumienne**¹⁰, cette série revendique son appartenance au mode dit quasi nominal, où l'infinitif et l'impératif accompagnés des points d'exclamations correspondent à peu près à l'époque future, à une situation futuriste. A cet effet, la réalisation de l'action est en devenir, elle est donc puissancielle. Rendu au contexte décrit dans le texte, la maman se sert de ce procédé pour projeter dans une démarche dialectique ses aspirations. Il s'agit d'une part de la traduction de la satisfaction due à la réussite certaine de son fils au cas où ses déclarations au sujet de sa réussite sur le plan scolaire seraient sincères et justes «très bien mon fils **tu seras** un jour ministre ! » et d'autres part sa profonde après s'être rendu compte du caractère malvenu voire inconvenant des déclarations de son fils relatives au même fait. En outre, à en croire l'énoncé ci-après:

- **Kankan** : et c'est toi qui vas rester !? Hein !? (rires et applaudissements) é dit que **tu seras** galment renvoyé de cé maison on dirait que cé lui qui va rester hein... (rires) Bon comme on va te renvoyer le président même avait dit que si tu vois que les bruits de papier te dérangent, les bruits de feuilles de cacaoyers ne te dérangent pas... (rires) Si tu vois que le bic pèse beaucoup, la matchette pèse moinsse ! Tu peux ... d'a... on commence... **Lis-moi** ici !

Tout porte à croire que l'agent de l'action est Jean Michel KANKAN ; laquelle action exprimée ou au besoin sa réalisation s'avère plus stricte, on

¹⁰ Sur le système temporel dans une étude psychomécanique via lequel l'expression du temps demande une opération de représentation d'une durée extrêmement brève rapportable à un axe longitudinal. Confer : temps et verbe suivi de l'architectonique du temps dans les langues classiques, Paris, linguistique hors collection, 2021, 230p.

De la réception des sketches de Jean Michel KANKAN, socle d'un contrat de sincérité à l'analyse perlocutoire : cas de l'élève international

dirait même dans un avenir illico parce qu'au regard de la gravité de l'acte commis, la décision de les expulser de la maison est imminente « ...**tu seras** galment renvoyé de cé maison... ». La sincérité relative serait donc un performatif projeté vers un avenir certain et donc les possibilités de réalisation ne sont soumises à aucune contingence.

1.2.2. Sincérité absolue

La sincérité est dite absolue quand le doute est dissipé, l'action est réalisée. C'est en fait le domaine de l'accompli, où les faits peuvent être soumis à la vérification. Contrairement à la première qui est un avant, celle-ci est un après dans la mesure où l'engagement ou l'intention déclarée se concrétise, cédant ainsi le pas à la réalisation. Dans cette forme, il n'y a plus d'ambiguïté possible, puisque les faits parlent d'eux-mêmes. La sincérité absolue présente deux cas de figure, dont l'un est pris en charge par une forme de performatif et l'autre par le fait accompli. Le cas des performatifs prend en compte la quasi-totalité des actes du type déclaratif qui, d'après **Searle**¹¹ provoquent des changements dans le monde du fait de leur énonciation. Il s'agit en réalité des actes institutionnels où le fondé du pouvoir est reconnu par le corps social, instance ayant pourvu le legs dont se sert ce dernier pour poser de tels actes :

- Kankan : bon, **pourquoi tu veux me tromper** ? Tu ne connais pas que avant que je quitte le vie je dis à Monsieur le directeur « Monsieur le directeur mon dresse... sii manque quelque chose à mon enfant, cris-moi ! » ... **Attends voilà ton bulletin hein !?**
- Dieudonné : Papa ce n'est pas mon vrai bulletin ça
- Kankan : ça c'est ton **vrai bulletin**
- Dieudonné : Papa on remet les bulletins rien qu'à ceux qui ont échoué
- Kankan : **comme tu as passé on m'a envoyé !!!** (rires) Madame, voilà son **vrai bulletin**. C'est le dresse que j'ai laissé à Monsieur le directeur qui m'ée écrit ! Henriette !?

Après avoir communiqué de fausses notes dans l'intention de justifier sa frauduleuse réussite auprès de son père, **Dieudonné** n'a pas idée d'une contre-vérité qui serait en fait une stratégie adoptée par son papa en amont pour démanteler ses balivernes le moment opportun. Il s'agit en fait d'un

¹¹ John Rogers Searle, Philosophe Américain né en 1932, spécialiste de la philosophie du langage et auteur de plusieurs ouvrages scientifiques et méthodologiques (confer références bibliographiques)

complot qui avait été établi entre le père et le directeur de son fils par l'entremise d'une adresse devant leur permettre d'échanger mutuellement sur la qualité, voire le rendement de l'enfant à l'école. Le même canal a donc permis de convoier le bulletin ; lequel se sert le père pour mettre son fils devant les faits accomplis et par conséquent, démentir ses sornettes. Rendu donc au jour du retour de Dieudonné à domicile, la problématique de la mise en scène, du point de vue de la réception vise à rétablir les faits dans le contexte réel, préoccupations qui amèneraient chaque parent à prendre ses responsabilités afin de ne pas se retrouver devant une situation similaire à celle de Jean Michel KANKAN. Car comme le reconnaît Pierre Augustin CARON : « on ne peut corriger les hommes qu'en les faisant voir tels qu'ils sont »¹². A la suite de ces énoncés dramatiques, force est de constater qu'avec ces performatifs, la sincérité est de ce fait validée, car entreprendre des investigations en vue d'une confirmation par l'obtention du « **vrai bulletin** » semble crédible. Le second cas de figure relatif à la sincérité absolue porte sur le fait accompli. Dans cette logique, le point de départ laisse entrevoir une dénonciation, voire récrimination « **pourquoi tu veux me tromper ?** », sanctionnée par la matérialisation attestant une telle allégation au point d'arrivée. Cela témoigne une filiation tout à fait légitime avec les décisions prises vers la fin portant sur une évaluation des mesures coercitives accomplies :

- **Kankan : ii va te faire partir de quel maison ?** Toi tu veux lui faire partir de quel village ?... Voilà ! Tu es gros, je suis gros ! (rires) tu es noire, je suis noir ! tu es un peu long, je suis un peu court ; cela ne dérange rien ! Celui-ci est noir, elle est un peu gros ! Mais, elle est mince ! ça ne fait rien ! je demande que hein, où sort le nguénguérou-ci ? (rires et applaudissements du public) Où sort ce nguénguérou ? Est-ce que tu vois lé couleurs que tu es venue fabriquer chez moi ? **Sortez Madame** ! (rires et applaudissements). **Vous aussi sortez** ! Eehh jeune garçon, viens ! Quel dernier souci ! Quel dernier espoir, Dieudonné ! Je voulais faire tout pour toi, je chantais la victoire pour toi. C'est toi qui me fait comme ça ? (sanglotant) Alors que je disais que c'est toi-seul qui vais mé relever ! Ta mère est bokdelle ! Ta sœur, bokdelle ! Toi encore tu deviens bokdel donc toute ma maison est bokdelle... **Sortez avec lé bokdél** ! (rires et applaudissements).

A observer ces illustrations, il nous revient de constater que ce démantèlement du mensonge insinué au départ a fini par être avéré, lequel a servi d'ailleurs de corollaire au père pour expulser le concerné de chez lui. Ce qui revient à dire qu'on y dénote sans ambages de très fortes caractéristiques de la sincérité absolue rendue possible par les performatifs.

2. De l'analyse perlocutoire

¹² Extrait de la préface de l'ouvrage : Le Mariage de Figaro

De la réception des sketches de Jean Michel KANKAN, socle d'un contrat de sincérité à l'analyse perlocutoire : cas de l'élève international

Eu égard à notre analyse, il s'avère nécessaire de revoir la distinction contexte intra et contexte extra énoncé pour appréhender ce qu'il est convenu d'appeler perlocutoire intra énoncé. Comme on peut le remarquer, le concept de perlocutoire est en totalité intégré dans l'énoncé. La matière première de notre corpus (énoncé dramatique) nous servira de support, contrairement au perlocutoire extra énoncé.

2.1. De quelques propriétés caractéristiques

Au regard d'une aperception élargie, les actes de langage¹³ fonctionnent selon une trilogie : locutoire, illocutoire et perlocutoire. Observant de plus près le troisième pallier, notamment l'acte perlocutoire encore appelé acte perlocutionnaire. Rappelons-le, cet acte est avant tout une perlocution, en d'autres termes, un acte qu'on accomplit par le fait d'avoir dit quelque chose, et qui relève des conséquences de ce qui a été dit. L'acte dit perlocutionnaire ne pourrait donc être accompli que si la compréhension de la signification du précédent – en principe l'illocutoire – a pour conséquence un changement des croyances du destinataire (public), ou du moins s'il a un effet notoire sur ce dernier.

La tradition classique en matière de l'acte de langage nous sert de point d'ancrage, sans pour autant nous embrigader. D'après l'approche de Searle,

Si l'on considère la notion d'acte illocutionnaire, il faut aussi considérer les conséquences, les effets que tels actes ont sur les actions, les pensées, ou les croyances etc. des auditeurs. Par exemple, si je soutiens un argument, je peux **persuader**, ou **convaincre** mon interlocuteur ; si je l'avertis **de quelque chose**, je peux **l'effrayer** ou **l'inquiéter** ; si je lui demande quelque chose, je peux l'amener à faire ce que je lui demande ; si je lui fournis une information, je peux **le convaincre**, **l'éclairer**, **l'édifier**, **l'inspirer**, **lui faire prendre conscience**.
(Searle.J.R. 1972 : 62)

Les expressions notées en [gras] ci-dessus désignent des actes perlocutionnaires. C'est dire qu'au cours de nos analyses, il sera indiqué, envisagé d'autres aspects de la question n'ayant pas retenus fondamentalement l'attention de nos prédécesseurs. A notre humble, le fonctionnement de l'acte perlocutoire – intra énoncé selon la logique ici adoptée – peut être tributaire d'un certain nombre de critères suggérés par le contexte et/ou le cotexte de l'énoncé. Ces critères sont inter dépendants, et ne s'appliquent pas systématiquement à tous les cas de figure. Ainsi, l'étude des

¹³ D'après les investigations de John Langshaw Austin sur la théorie liée aux actes de langage

propriétés caractéristiques des actes perlocutoires révèlent qu'ils peuvent être :

2.1.1. Présuppositionnels :

La présupposition est envisagée dans le cadre des illocutoires indirectes. Nous savons depuis Austin et sa théorie des actes de langage que parler n'est plus seulement transmettre une information, mais agir par le langage, du seul fait de parler, poser un acte ayant des effets sur l'interlocuteur. Dire devient faire. Ce faire qui agit sur l'autre se présente sous la forme des actes illocutoires fondamentaux et sous celle de comportements verbaux des interlocuteurs en fonction de leurs intentions. La présupposition, en tant que acte illocutoire indirect amalgame deux autres actes implicites que sont respectivement le présupposé et le sous-entendu. Dans ces conditions, le perlocutoire regorge à la fois des contenus manifestes et des contenus latents, susceptibles d'être démêlés.

- **Sincérité :**

La sincérité, en tant que l'un des principes de la concrétisation d'une mise en scène est un indicateur de feel-back, bref un indice qui permet à un public de savoir que cette représentation s'apparente à une situation de vie et par conséquent vulnérable et crédible. Elle apparaît à cet effet comme régulateur du principe de coopération qui est à la base de l'échange discursif. Le perlocutoire l'envisage sur le plan de la réception : l'effet du dit (joie, bonheur, déception, fureur ou tout autre sentiment) qui est nettement perceptible sur autrui montre par le fait même qu'il est sincère ; sinon, l'on est en droit de parler de sa mauvaise foi

- Hélène : Dieudonné, où est tout ce que ton père a acheté ? Où sont tes livres, où sont tes... ?
- Kankan (hurlant) tu demandes quoi ? Il te doit quéqué cho ? (rires) voilà un avocat défenseur devenu eeeeeh juge ! Fais pas que je te gifle hein ! (rires) (pleurs de Hélène) tu n'as pas encore pleuré, tu vas pleurer jusqu'au jour de ta mort

Le contenu manifeste est clairement posé dans les énoncés de ce dialogue, et correspond à ce qu'il dit explicitement (profonde déception suite au constat fait en rapport avec le comportement mensonger de Dieudonné). Par contre, dans le contenu latent, les mêmes énoncés présupposent ce qui suit : Dieudonné a eu une rentrée scolaire suffisamment préparée en termes de fournitures et autres... bref, toutes les conditions ont été réunies pour lui permettre de mener une année scolaire sans faille aucune. Toujours dans la même lancée, la maman, à la suite des observations purement sceptiques du père à l'endroit de Dieudonné s'est toujours érigée en son véritable défenseur et ce, de façon indéfectible et inconditionnel, mais, l'ironie du sort la mettra devant les faits accomplis. La conjugaison des efforts des deux parents serait la résultante, voire la victoire d'un suivi attentionné pour une éducation

De la réception des sketches de Jean Michel KANKAN, socle d'un contrat de sincérité à l'analyse perlocutoire : cas de l'élève international

scolaire assurée auprès d'un enfant. C'est donc ce préalable qui concourt à la victoire d'une éducation qui garantit le succès scolaire. Il y a forte raison de croire aux acteurs ou personnages de la mise en scène quand ils réalisent l'acte perlocutoire ; lequel met en exergue des maximes et rouages érigés qui créent des émulations d'un suivisme à succès sur le plan scolaire auprès des spectateurs.

II.1.2. Les Influçables (actes de langage menaçants et flatteurs)

Aux actes de langage indirect s'ajoutent des actes influçables dans l'optique de formater le spectateur par exemple à la vision de la promotion de l'excellence scolaire, de la lutte contre la délinquance juvénile. Le perlocutoire dans le cas précis relève donc du sensationnel, pour ne pas dire des sentiments pour emboîter le pas à Cathérine KERBRAT-ORECCHIONI¹⁴ dans l'exploration de sa théorie sur l'étude de la subjectivité dans la dimension énonciative. Ainsi, l'on peut comprendre que les sentiments sont beaucoup moins rigides que la pensée ou la vision du monde. Le moral ou l'état d'esprit d'autrui peut influencer le nôtre, en sorte qu'on adhère consciemment ou inconsciemment à son sentiment. Ce caractère influçable peut aussi s'avérer manipulateur.

• Subjectifs :

Ce qui émeut autrui ne l'est pas forcément pour tous ; les sensations ou sentiments dans lesquels se manifeste le perlocutoire ont pour siège le cœur ou l'esprit. Ce critère complète le précédent, et peut se vérifier dans tous les cas de figure.

- Kankan : merci... c'est ça que je veux ! Moi-même **si j'ai pas fréquenté** c'était à **cause de mon père bh** ! Mais moi-même j'ai dit que il faut que **mon enfant devient un quelqu'un** ! il faut pas qu'on me parle que **bassadeur, bassadeur** !! faut que mon **enfant dépasse même les bassadeurs** ! il **dépasse même les gouverneurs** ! c'est ça que je chekche ! Alors... Qu'est-ce que le directeur m'a envoyé ? Il ne m'a pas envoyé eeh le bulletin ?

Par cette illustration, on comprend mieux les critères d'influçabilité et de subjectivité. Ce qui retient par excellence notre attention en guise de perlocutoire, c'est tous ce qui dans cet extrait sont en gras. En même temps qu'il exprime son passé malheureux, pour ne pas dire difficile, il constitue aussi une réelle source de motivation pour projeter l'avenir afin d'espérer un lendemain meilleur à travers sa progéniture. Vu sous cet angle, on a comme l'impression que le personnage exprime un vœu,

¹⁴ L'énonciation. De la subjectivité dans le langage, Paris, Armand Colin/ VUEF. , 2002

un souhait personnel, par conséquent subjectif, celui de mettre les moyens pour notamment encadrer sa progéniture pour un lendemain meilleur. Il voudrait par cette suite énonciative que sa progéniture par le canal de son fils soit une référence en matière de réussite professionnelle voire de la plus haute instance administrative à pourvoir, d'où l'influence et par ricochet la subjectivité du locuteur à l'égard de son énoncé. L'effet recherché serait donc de refléter sur le spectateur, cette sensation afin de captiver davantage leur attention sur l'importance du suivi, l'assurance et la garantie de l'éducation, voire de l'avenir d'un enfant faute de quoi, la stratégie cathartique¹⁵ adoptée dans la mise en scène.

II.2. Des marqueurs d'effets

La notion d'effet est l'une des principales caractéristiques propres à l'acte perlocutoire, et c'est fort de cette raison qu'elle est perçue comme l'effet du dire. L'effet en soi est un terme assez polysémique. Parmi ses nombreuses acceptions attestées dans différents domaines du savoir, l'on retiendra que le TLFi¹⁶ le définit comme ce qui est produit par une cause physique ou morale, mieux, une impression produite sur quelqu'un, par quelque chose ou par quelqu'un. Le Dictionnaire universel en donne un éclaircissement d'ordre littéraire selon lequel l'effet (stylistique par exemple) serait une Impression particulière produite par un procédé. A cet effet, il devient aisé de comprendre que l'effet soit le fondement de ce type d'acte tout à fait particulier. La question qui sous-tend notre réflexion à ce niveau est celle de savoir ce qui marque l'effet d'une mise en scène dramatique ou encore d'un énoncé théâtral. En d'autres termes, par quoi reconnaît-on l'effet pragmatique ? Quels sont les outils qui en facilitent l'identification et le repérage ?

S'il est facile de déterminer les sentiments éprouvés par un personnage ou un individu en situation de représentation théâtrale, on peut raisonner par analogie pour ce qui est du perlocutoire. Sans aucun doute, le matériau linguistique destiné à produire le perlocutoire ne paraît pas aussi étendu que celui de l'illocutoire. Parmi les plus fréquents, on distingue : les constructions attributives (être + adjectif ou pp adjectivé : être content, fâché, ému, surpris, persuader, convaincu, etc.) - Les verbes de sentiment (**ressentir, exprimer, envier, souhaiter, vouloir, falloir, etc.**) - Les termes appréciatifs ou

¹⁵ Vient de catharsis qui d'après Aristote est un phénomène de libération des passions qui se produit chez les spectateurs lors d'une représentation (théâtrale, tragique, pathétique...)

¹⁶ TLF, Trésor de la Langue Française : Dictionnaire des XIX^{ème} et XX^{ème} siècle en 16 volumes et un supplément, le TFLI, Trésor de la Langue Française Informatisé qui est la version française

De la réception des sketches de Jean Michel KANKAN, socle d'un contrat de sincérité à l'analyse perlocutoire : cas de l'élève international

dépréciatifs (**émotion, plaisir, satisfaction, déception**). Une chose demeure essentielle, notamment la place du contexte qui, demeure l'un des indicateurs phares. En effet, c'est bien le contexte qui permet de recoller les morceaux au cas où un brouillage quelconque se produirait au fil de la communication. Car dans le nombre de cas, un flash-back s'avère nécessaire pour garantir l'intelligibilité et assurer la bonne compréhension du message.

II.2.1. De la typologie des effets recensés

Cette sous-section nous permet de mettre en relief un accent particulier sur les différents types d'effets qui sont perceptibles dans les énoncés à caractère perlocutionnaire. Ce classement, rappelons-le, est fondé à la fois sur le sens et sur l'orientation des effets perceptibles dans les énoncés concernés

• Effets euphoriques

Est dit euphorique, un effet qu'utilise le locuteur pour éprouver une sensation de soulagement, de bien-être, bref, quand un fait lui procure optimisme et sérénité. Les effets euphoriques sont très fréquents dans notre corpus ; leurs opérateurs morphosyntaxiques sont de plusieurs ordres :

- Les néologismes, les phrases exclamatives, les phrases impératives didascalies : le personnage principal, puisqu'il s'agit de lui – utilise ces éléments pour exprimer l'impression qui l'anime. Il s'agit en fait d'un ensemble d'outils qui matérialisent le sentiment de satisfaction suite au démantèlement du mensonge organisé par Dieudonné. Le locuteur dans le cas précis incarne la sensation d'un parent particulièrement attentionné et déterminé, mais non allocutif.

- **Kankan** : Au nom du tribunal coutumier et familial, en vertu des droits qui ma sont conférés... **Monsieur l'Avocat si vous avez un mot à dire, passez à la barre !** (rires et applaudissements) **Monsieur l'Avocat si vous avez encore un mot à dire, passez à la barre ! C'est la honte que lui prend seule là hein !** (rires) Lève-toi ! **wang wang wang** comme le train machine ! Lis-moi ici !

- L'expression des attitudes moqueuses (confer didascalies) et l'usage des phrases exclamatives «**C'est la honte que lui prend seule là hein !**», puis des interjections «**wang wang wang**» traduisent des instances euphoriques du personnage allocutif dont le but est de les répertorier sur les spectateurs afin de partager les mêmes émotions

- **Kankan** : (**rire moqueur**) **Tu trompes toi-même ?** (**rires du public**) qui t'a dit que l'aiguille est droit ? (**rires**) L'aiguille commence petit en bas, ça monte ça un niveau au milieu, en haut c'est gros avec un trou à l'intérieur... qui t'a dit que l'aiguille est droit ? (**rires**) **Vous voyez ? Famille !**

- L'emploi des formes ironiques «**Tu trompes toi-même ?**», des didascalies « (**rire moqueur**) » de l'apostrophe du public «**Vous voyez ? Famille !**» Traduisent également des instances euphoriques suite aux déclarations

oiseuses de Dieudonné au sujet d'un prétendu succès scolaire qui serait par la fin démenti via la pièce à conviction. Toutefois, on ne perd pas de vue cette marque de précision renseignant à suffisance l'évaluation de la réceptivité du public à travers cette didascalie ci-après : « **rires du public** ». Il s'agit en fait d'un signe émotionnel ; conséquence du contenu de la prestation et provoquée instantanément et de façon naturelle chez le spectateur. C'est doc la résultante d'un effet perlocutoire réussi.

- Henriette : Géographie
- Kankan : en graphie
- Henriette : 20 et demi sur 20
- Kankan : **c'est là-même que lé moyenne avait dépassé le total ! é disait que quoi ?**
- Henriette : Elève dépassant parfois les professeurs
- Kankan : **c'est là même qu'il avait aussi dépassé lui-même ! Vois-moi là-bas**

Malgré la diversité de leurs emplois respectifs, tous ces éléments morphosyntaxiques Évoqués en gras dans le passage ci-dessus, ces emplois prégnants des phrases exclamatives et interrogatives rhétoriques ont le sens de faire éprouver un sentiment de plaisir voire de satisfaction à la suite de l'atteinte des objectifs. Ces procédés dans l'ensemble affichent un degré d'expressivité un peu plus poussé en termes de sentiments et exhibe par la même occasion une forme ayant pour corollaire la sensibilisation sur certains fléaux qui mineraient l'espace scolaire (délinquance juvénile, conspiration des résultats scolaire...) et la promotion de l'excellence scolaire.

- **Effets dysphoriques**

Contraire à l'effet euphorique, l'effet dysphorique traduit plutôt le malaise, le mécontentement, le pessimisme du sujet parlant à l'égard de la situation décrite. Comparé à son opposé, sa représentativité n'est pas de moindre dans notre corpus.

- **Hélène** : Dieudonné, vous allez **me tuer** dans cette maison !
- **Kankan** : é vont te **tuer hein** ! et c'est toi vas lé faire vivre ! (rires) (**pleurs de Hélène**) **où est tout ce que j'ai acheté ? ooh** d'abord ça va commencer... Dieudonné...

Ces effets dysphoriques déplorent à l'aide des éléments morphosyntaxiques : néologismes « ooh, hein », interrogation rhétorique «**où est tout ce que j'ai acheté ?** », des **verbes illocutoires « tuer »**, des pleurs matérialisés par des didascalies « **pleurs de Hélène** »... le comportement dépravé et stupéfait de Dieudonné. Il s'agit en fait des indices derrière lesquels se dessinent le malaise, ce sentiment de déception qu'ont subi les parents de Dieudonné après la découverte malsaine de son comportement vaniteux en milieu scolaire.

De la réception des sketches de Jean Michel KANKAN, socle d'un contrat de sincérité à l'analyse perlocutoire : cas de l'élève international

- Henriette : **élément dangereux à surveiller de trop près !**
- Kankan : **Mouffff ! lis un à un !**
- Henriette : élément...
- Kankan : **pourquoi ? tu es devenu policier ? tu es gendarme ? L'autre !**
- Henriette : **dangereux !**
- Kankan : **c'est quoi ? tu es le camouflet ? hein ? tu es devenu l'anti-capsides ? (rires) Après ?**
- **Henriette : à surveiller de trop près !**
- Kankan : **Pourquoi ? Est-ce qu'il est en prison ? on lui che... Continue-moi les cho !**

Cette forte présence des éléments syntaxiques matérialisés par des phrases exclamatives, et des phrases interrogatives rhétoriques, traduisent de façon indirecte, l'indignation, l'inquiétude l'état d'esprit essentiellement déçu dans lequel baigne KAKAN. En fait, il reste stupéfait face aux qualificatifs faits par les enseignants en guise des appréciations voire des observations en rapport avec le rendement de son fils sur le plan scolaire. Une telle sensation fait état de ce que l'enfant aurait un niveau essentiellement nul et non approximatif pour le cycle d'étude en question.

● Effets ambivalents

Ils présentent dans le même énoncé deux valeurs opposées, c'est-à-dire deux sentiments qui sont susceptibles de recevoir des interprétations distinctes. En tout cas, ils sont dotés d'ambiguïté du point de vue de l'appréciation : ils oscillent entre l'euphorique, et le dysphorique, et peuvent même friser l'apitoiement. On peut l'observer au travers des illustrations ci-après :

- **Henriette** : du courage jeune homme **le bonheur t'attend !**
- **Kankan** : il ment, c'est **le malheur que lui attend !** Va de l'autre côté !

Le trait d'ambivalence qui ressort dans ces occurrences apparaît clairement à la suite des fragments colorés en gras. Ils oscillent entre la joie et la tristesse. Autrement dit, quelle que soit l'impression qu'a bien voulu donner Dieudonné au sujet de son résultat à son papa, la réalité reste connue créant ainsi chez le spectateur l'effet selon lequel « le mensonge n'a pas de longue jambe »¹⁷, toute vérité finit toujours par triompher. Emboitant le pas à la précédente, l'illustration suivante fait la même observation :

¹⁷ Adage communément utilisé dans le jargon populaire pour exprimer le caractère intemporel de la vérité. Autrement dit, elle est incontestable et finit toujours par faire surface.

- Henriette : Conduite
- Kankan : weeh?
- Henriette : 19 et demi sur 20
- Kankan : Après ?
- Henriette : **élève droit comme une aiguille**
- Kankan : (rire moqueur) Tu trompes toi-même ? (rires du public) qui t'a dit que l'aiguille est droit ? (rires) **L'aiguille commence petit en bas, ça monte ça un niveau au milieu, en haut c'est gros avec un trou à l'intérieur...** qui t'a dit que l'aiguille est droit ? (rires) Vous voyez ? Famille !

Cette dernière, dans une démarche antithétique fait une peinture médiocre sur l'appréciation imaginaire faite par l'apprenant au sujet de son rendement concernant la note sur la discipline appelée « Conduite » et celle dite réelle. Fort de ce constat, la dimension ambivalente crée un effet qui dans l'émoi des spectateurs suscite en eux, parents et potentiels parents un regard beaucoup plus attentif, un soin beaucoup plus particulier et diligent dans l'encadrement de leur propre progéniture. Autant dire qu'il n'y a pas d'effet médiat lorsqu'on aborde les effets dits ambivalents de l'acte perlocutoire, mais plutôt immédiat, car la problématique posée est d'actualité.

• Effets d'apitoiement

Ils s'observent quand on partage les malheurs, les peines, les tourments, les supplices ou les chagrins des autres. En bref, c'est l'expression de la compassion à l'égard d'autrui.

- Henriette : **élève fumeur, bagarreur, vantard, yankee, cow-boy, dragueur, soûlard !**
- Kankan : **Pour lui seul hein ! C'éé pas qué sont deux ! ça c'est quoi ? ça c'est quoi ? ça c'est lé chaussures de l'homme ? cé jupe, est-ce que l'homme porte lé jupe ?** Et le machin-ci ? cé bokdel... Lis !

Suite aux qualifications apportées par les enseignants, il va s'en dire que ces dernières ont la teneur de susciter de la pitié à une double dimension : d'abord au niveau du parent du concerné et dans ce cas de figure, ses expressions en disent plus et derrière son émoi découle de la compassion de la part des spectateurs. D'après ces illustrations, l'enjeu de l'effet perlocutoire est en voie d'impacter sans exception l'être profond de tout spectateur susceptible d'être un parent d'élève d'éprouver de la compassion voire un sentiment d'apitoiement aussi bien à l'endroit de l'apprenant sur sa démarche frauduleuse, mais envers aussi le parent qui dans son élan aussi modeste soit –il s'est donné pour devoir de réunir les conditions nécessaires afin de permettre à sa progéniture de bénéficier d'une éducation sincère.

• Effets manipulateurs

De la réception des sketches de Jean Michel KANKAN, socle d'un contrat de sincérité à l'analyse perlocutoire : cas de l'élève international

Les effets manipulateurs se conçoivent ici comme des éléments susceptibles de manipuler autrui ou un groupe de personnes, c'est-à-dire d'influencer positivement ou négativement son opinion, voire sa conduite. Dans une certaine mesure, ils prennent l'allure des effets à rebondissement, surtout s'ils réussissent à en provoquer d'autres chez autrui. Les éléments qui les introduisent peuvent être répartis en plusieurs groupes. C'est le cas :

- Avoir de l'espoir et de la conviction

- Kankan : merci... c'est ça que je veux ! Moi-même si j'ai pas fréquenté c'était à cause de mon père ! parce lui-même n'avait rien ! Mais moi-même **j'ai ai dit que il faut** que mon enfant **devient un quelqu'un ! il faut** pas qu'on me parle que bassadeur, bassadeur !! **faut que mon enfant dépasse même** les bassadeurs ! il dépasse même les gouverneurs ! c'est ça que je chekche ! Alors... Qu'est-ce que le directeur m'a envoyé ? Il ne m'a pas envoyé eeh le bulletin ?

Le fait d'avoir l'espoir, puis la conviction, on le sait déjà, regorge par définition les propriétés caractéristiques de l'acte perlocutoire du moment où il provoque un changement des croyances du destinataire. Par contre, les occurrences ici illustrées vont au-delà de cet aspect des choses, en suscitant d'autres réactions subsidiaires. Aussi remarquera-t-on que ces énoncés font chacun d'une pierre deux coups : en même temps que l'effet perlocutoire est effectué, il y a comme une suggestion sous-jacente, comme une invite à l'action. A titre d'illustration dans le cas des passages en gras ci-dessus : le locuteur faisant observer sa situation de personne non scolarisée, manifeste ainsi son attachement indubitable sur son fils de relever le défi, celui de bénéficier d'une éducation proportionnelle aux moyens mis en jeu par lui afin d'avoir un avenir professionnel garanti.

-Rester convaincu

- Kankan : bon, pourquoi tu **veux me tromper** ? Tu ne connais pas **que avant que je quitte le vie je dis à Monsieur le directeur « Monsieur le directeur mon dresse... sii manque quelque chose à mon enfant, cris-moi ! »** ... Attends voilà ton bulletin hein !?
- Dieudonné : Papa ce n'est pas mon vrai bulletin ça
- Kankan : ça c'est ton **vrai bulletin**
- Dieudonné : Papa on remet les bulletins rien qu'à ceux qui ont échoué
- Kankan : comme tu as passé **on m'a envoyé !!!** (rires) Madame, voilà son vrai bulletin. C'est le dresse que j'ai laissé à Monsieur le directeur qui m'ée écrit ! Henriette !?

En tant que dérivé des précédents outils, **rester convaincu** fonctionne de la même manière que ces derniers, et peut donner lieu aux mêmes inférences. Cet échange en l'occurrence des éléments en gras stimule

davantage les spectateurs à avoir plus de marque de crédibilité à la pièce à conviction « **le vrai bulletin** » ; lequel permettra de jauger les déclarations de Dieudonné sur l'échelle de la vérité.

i) **Faire appel aux spectateurs (public)**

- Kankan : Pasque lui-même il courage sa pauvre mère !! (rires de Kankan et du public) Eeeeh famille oooh !?
- Public : oooh
- Kankan : Famille !
- Public : oooh

L'usage de cet apostrophe (interpellation brusque du public) « famille oooh », « oooh » du point de vue de son effet perlocutoire dégage un effet de manipulation ; celle d'inviter le public à avoir le même regard, la même appréhension sur l'épiphénomène décrit : le mensonge.

ii) **Les cas résiduels**

A côté des cas illustrés ci-dessus, s'ajoutent d'autres cas, qui, loin de manifester un acte locutoire, portent les germes de la manipulation. Il s'agit de l'usage des néologismes et interjections : « Kankan : **wééh ?** », « Kankan : **a no bin tok ? hé eeeeeh !? Lis !** », « Hélène : **euuh Dieudonné !** » « Hélène : **Euuuh Dieudonné ! C'est toi qui va me faire partir de cette maison** »

Comme quoi, il y a dans ces illustrations, une suggestion sous-jacente, celle de manipuler le public à être en phase avec ce dont on parle, de les embrigader dans la situation décrite afin de susciter moult réactions et émotions. Avoir recours aux néologismes et interjections, revient dans le cas échéant à exprimer une certaine certitude de la part du locuteur qui souhaite néanmoins partager avec ses interlocuteurs et par conséquent les inviter à regarder dans la même direction que lui.

Tout compte fait, l'on retient de ces énoncés que, le locuteur d'une façon indirecte y associe des stimulants qui dans l'acte perlocutoire voudrait voir accomplir ses démonstrations, surtout lorsqu'il a la ferme conviction que ces derniers tiennent lieu de l'intérêt de la nouvelle stratégie et du nouveau suivi de l'éducation des apprenants à préserver.

Conclusion

Dans cette réflexion qui se referme, nous nous posons la question de savoir d'une part si le sketch est une jolie mise en scène truffée uniquement de divertissement auquel il faut continuer de croire et d'autre part nous interroger sur les variétés d'effet qu'il peut susciter chez le spectateur.

De la réception des sketches de Jean Michel KANKAN, socle d'un contrat de sincérité à l'analyse perlocutoire : cas de l'élève international

Avant toute investigation, nous sommes partis du postulat selon lequel, le contrat de sincérité qui y est scellé se situe dans un jeu d'intersubjectivité non définitivement établi mais soumis à l'épreuve du contexte. En tant que contrat, la sincérité met sur la sellette des parties contractantes qui peuvent être des partenaires directs et indirects à l'acte de communication, lesquels devront se complaire de bonne foi qui anime le personnage central. Par ailleurs, on ne perd pas aussi de vue que cette sincérité a des répercussions, d'où la mise en exergue dans le second volet, l'étude des effets perlocutoires. Autrement dit, après avoir énoncé quelques propriétés de la perlocution, nous avons montré qu'il existe tout de même des marques linguistiques qui attestent la présence de l'acte perlocutoire dans un énoncé, bien que la confusion persiste quant à la frontière entre illocutoire et perlocutoire. Toutefois, l'originalité de notre approche – ce qui en fait une innovation majeure – a consisté à dresser un inventaire des effets perlocutoires de l'art dramatique à partir des marqueurs qui ressortent à la question de l'intersubjectivité. On voit ainsi le degré d'ajustement de la réalité aux mots et vice versa, validant ainsi le postulat de la mise en scène comme fait social. Dès lors, les effets de l'art dramatique ne sont pas unilatéraux ; nous pensons qu'ils sont plutôt cycliques en fonction des situations et des intérêts (conjonctifs ou disjonctifs) qui lient les parties prenantes. Le perlocutoire peut être imposé à un spectateur, ce qui revient à dire qu'il est conditionné au même titre que l'énoncé qui le produit. Dans une mise en scène, le public applaudit, convainc, espère, appelle, admire les actes des personnages afin de manifester leur degré d'émoi. C'est une manifestation du perlocutoire, mais, que l'on ne peut mieux saisir que si l'on s'investit dans les effets de manipulation.

Références bibliographiques

1. Corpus

• Transcription du Sketch de Jean Miché Kankan, *L'Elève international*, FIN (20mn 07s)

2. Ouvrages théoriques et méthodologiques

-AUSTIN, John. Langshaw., *Quand dire, c'est faire*, Paris, Le Seuil, 1970, 183 p.

-DUFAYS, Jean Louis, 1994, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire, Hector in fabula.*

-DUCROT, Osxald, (1980) , *Les Echelles argumentatives.* Paris, Minit, 1980,96 p.

- DUCROT, Oswald, (1980) *Les Mots du discours*, Paris, Minit, 96 p.
- DUCROT, Oswald, (1984) *Le Dire et le dit*, Paris, Minit, 240 p.
- GRIZE, Jean Blaise., *Logique naturelle et communications*, Paris, PUF, 1996, 181 p.
- GUSTAVE GUILLAUME, *temps et verbe suivi de l'architectonique du temps dans les langues classiques*, Paris, linguistique hors collection, 2021,230p.
- KASTERSZTEIN, Joseph, 1991, *Stratégies identitaires*, *Revue française de pédagogie*.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, (2022), *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin/ VUEF.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, (1996) *La Conversation*, Paris. Le Seuil, 92 p.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *Les Actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, Paris, Nathan/VUEF, Coll. « Fac linguistique », 2001, 200 p.
- SEARLE, John. Robert. (1972) , *Les Actes de langage. Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann, 263 p.
- SEARLE, John. Robert. (1982), *Sens et expression, Étude de la théorie des actes de langage*, Paris, Minit, Coll. «le sens commun », 1982, 245 p.
- VION, Robert., (2000)*La Communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette livre, coll. « HU Linguistique »,302 p

Les romans d'Olympe Bhêly-Quenum à la croisée des langues : un français béninois ou un français de France ?

The novels of Olympe Bhêly-Quenum at the crossroads of languages: a Beninese French or a French from France?

Kokou SAHOUEGNON
Université de Bretagne Occidentale-UBO-Brest/ France.
ksahouegnon@yahoo.com

Reçu: 06/04/2023, **Accepté:** 10/05/2023, **Publié:** 01/06/ 2023

Résumé :

Dans les romans de langue française, depuis leur origine, se manifeste une récurrence des valeurs ancestrales. Ces œuvres entrent en relation avec les traditions des genres de la littérature orale : les calques, les chansons, les images et les tournures idiomatiques typiquement africaines afin de les transformer et de les inscrire dans l'imaginaire collectif contemporain, dans un langage propre au romancier.

Cette situation crée de véritables africanismes qui attestent que le colon a échoué dans sa politique d'inculquer aux pays dominés sa langue créant au niveau du colonisé un conflit linguistique qui l'habite car il n'est sauvé de l'analphabétisme que pour tomber dans le dualisme linguistique.

Mots-clés : Africanisme-Appropriation du français-Genre-Hétérolinguisme-Polyphonie.

Abstract :

In French-language novels, since their origin, there is a recurrence of ancestral values. These works relate to the traditions of the genres of oral literature: tracings, songs, images and typically African idiomatic turns of phrase in order to transform them and inscribe them in the contemporary collective imagination, in a language specific to the novelist.

This situation creates true Africanisms which attest that the colonist failed in his policy of inculcating in the dominated countries his language creating at the level of the colonized a linguistic conflict which inhabits him because he is saved from illiteracy only to fall into linguistic dualism.

Keywords : Africanism-Appropriation of french-Gender-Heterolinguism-Polyphony.

Kpuie ko la: ¹

Le Fransegbe me agbalẽwo me la, tso esime wodzo la, togbuiwo fe dzidzenuwo gagbugbõna vaa eme. Dõ siawo ku de nufõfo fe agbalẽ fõmeviwo fe konyinyiwo nu: didiwo, hadzidziwo, nonõmetatawo kple Afrikatõwo fe nyagbõgbõwo fe totrõ zi gedẽ be woatõ atrõ wo ahaḅwo wo de yemayi fe amehawo fe susu me, le gbegbõgbõ si koḅ na agbalẽḅlõla la me.

Nõnõme sia hea Afrikatõ vavãwo ve siwo do kpe edzi be dutanyigbadzinõla la do kpo efe doḅo si nye be yefã efe gbe de dukõ siwo dzi woḅu la me si he gbegbõgbõ fe dzrewõwo si le eme la ve le dukõ siwo dzi woḅu la fe doḅe elabena woḅee tso agbalẽmanyamanya me ko hafi wõdze gbegbõgbõ eve fe nukpõsusu me.

Nya veviwo : Afrikatõwo fe nukpõsusu- Fransegbe fe asixõxõ zazã- Nagbegbõgbõ vovovowo dodo- Gbeḅḅḅi vovovowo.

Pour citer cet article :

SAHOUEGNON, Kokou,,(2023) , Les romans d'Olympe Bhêly-Quenum à la croisée des langues : un français béninois ou un français de France ?, Numéro Varia, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),252-283.

Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Pour citer le numéro :

BRAHMI, Souad, FELLAH, Anissa et SOLTANI, El-Mehdi, (2023), Numéro Varia Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1), 413p.

Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>



¹ L'èwé est l'une des langues africaines , parlée au Ghana et Togo ainsi qu'au Bénin, et qui fait partie du continuum linguistique des langues gbe parlées dans ces trois pays et au Nigeria. Comme les autres langues gbe, c'est une langue à tons.

Introduction

L'Afrique, de nos jours, compte une cinquantaine d'états dont les ressortissants ne parlent pas forcément les mêmes langues. Aux langues officielles comme le français, l'anglais et l'espagnol, on associe une panoplie de dialectes qui enrichissent les valeurs de tout un continent.

Les œuvres produites avant les indépendances, à l'époque coloniale, peu importe leur zone de production, sont sujettes à des contestations avérées² pour des raisons tant raciales qu'idéologiques (Maalu-Bungi, 2006 : 28). Avec la décolonisation, on pourrait imaginer que se développe, depuis 1960, un véritable mythe au sujet de la littérature de langue française produite par des Africains. Celle-ci serait typiquement africaine et elle n'aurait rien à voir avec la littérature française, produite en France, du point de vue de sa littérarité. On suppose qu'il faudrait trouver ses explications dans la tradition orale africaine. Cette vision des données interpelle notre conscience et nous étonne. Nous avons cherché à comprendre davantage afin de saisir le fond des choses. Nous avons voulu savoir ce qui se cache derrière ce substantif « africain ». Nous sommes parvenu à tort ou à raison à une conclusion hasardeuse et provisoire selon laquelle, les productions littéraires africaines regorgent d'un certain nombre de mots endogènes³ et exogènes qui ne se retrouvent pas dans la lexicographie conventionnelle, ce qui revient, à en croire certains critiques littéraires français, à une approche redondante des œuvres produites en Afrique permettant de soulever un certain nombre d'interrogations.

Cette conception⁴ nous paraît un peu contradictoire au plan scientifique et théorique puisqu'elle ne rend pas compte de façon objective

² « Il n'y a de littérature que s'il existe un texte écrit, un auteur capable de reconnaître sa copie, des moyens de reproduction et de distribution ainsi qu'un public capable de reconnaître si peu que ce soit, les mérites de l'auteur » (Crispin Maalu-Bungi, 2006 : 28).

³ Seule la langue ethnique par exemple peut traduire l'imaginaire ethnique, chez les romanciers ouest-africains et exprimer l'imaginaire africain dans une perspective africaine. Nous faisons également allusion aux xénismes, emprunts, toponymes, subversions morphologiques, distorsions graphiques, cas de connotations, bref aux **africanismes** qui, jusqu'à une date récente, étaient considérés comme des écarts et traités comme des « bâtards linguistiques », dans le sens où la grammaire normative de tradition classique se posait alors comme un censeur, car elle « était toute préoccupée de construire et de transmettre un modèle homogène et fixe, posé comme le meilleur, par rapport auquel toute variation ne pourrait qu'être altération, à proscrire, à négliger ou à nier. Aujourd'hui, ce qui jadis était pris pour des particularités, des erreurs, sont rapidement valorisées et considérées comme telles. Leur constance et leur emploi fréquents par des locuteurs possédant une bonne maîtrise du français participe à l'émergence de ce que les linguistes ont appelé *les normes locales* que nous désignons, ici, par africanisme.

⁴ La littérature africaine.

de cette littérature, donnant pour ainsi dire une définition tronquée de cette dernière car ce n'est pas avec des idées qu'on fait de la littérature mais avec des mots. On pourrait donc conclure du moment qu'on écrit en français, on fait de la littérature française.

Jean-Paul Sartre, dans son livre intitulé *Qu'est-ce que la littérature ?*, affirme : « On n'est pas écrivain pour avoir choisi de dire certaines choses mais pour avoir choisi de les dire d'une certaine façon » (Sartre, 1948 : 30). Autrement dit, il ne s'agit pas d'écrire pour dire qu'on fait de la littérature mais il faut écrire selon les normes culturelles qui définissent à une époque donnée la littérature. On se retrouve alors devant une problématique essentielle : qu'est-ce qui fonde le caractère littéraire d'une œuvre, de manière incontestable en dehors de toute idéologie ? En outre qu'est ce qui, objectivement, empêche les œuvres d'auteurs français, portant sur l'Afrique, d'être appelées aujourd'hui « africaines » au même titre que celles d'auteurs noirs écrites en langue française ? Si ce n'est pas l'art littéraire, serait-ce le fond ou la forme des œuvres ? Mieux, la littérature de langue française ayant pour thème le continent africain, ses traditions, us et coutumes, si elle est africaine, ne l'est-elle pas à travers l'écriture des écrivains noirs plus qu'à travers celle des écrivains européens ? André Demaison, en écrivant par exemple, *La vie des noirs d'Afrique du Sénégal au Congo (1936)*, évoque forcément les réalités africaines. Ce récit romancé, écrit par un Français, ne serait-il pas africain du moment qu'il a été écrit par un Européen ? Où se trouve la différence ? La plupart des écrivains colonisés, en voulant écrire en français, langue d'emprunt, ne distordent-ils pas une langue classique trop rigide pour que leur pensée s'y meuve ?

L'objectif premier de cette étude ne consiste pas à répondre avec précision à ces questions qui sont de l'ordre de la stylistique et de la grammaire mais à identifier, plutôt, une écriture spécifique. Mettre à nu ce phénomène dans l'œuvre romanesque francophone ouest-africaine comme celle d'OLYMPE BHÊLY-QUENUM⁵ ne se réduit pas à cerner la

⁵ Né le 20 Septembre 1928 à Ouidah de parents tous béninois, à la côte du Bénin. Il reçoit le Grand Prix Littéraire d'Afrique Noire en 1966 et appartient aux plus grands écrivains du Bénin et d'Afrique. Il a occupé de nombreux postes dont enseignant et journaliste à l'UNESCO. Auteur de nombreux ouvrages qui enrichissent les valeurs culturelles de tout un peuple, il vit à ce jour, en France. Sa famille est de souche fon, on s'aperçoit qu'il appartient à l'ethnie fon et pratique les us et coutumes liés à cette ethnie. Son enfance a été rythmée par de fréquents voyages entre l'Europe et l'Afrique. Il est Licencié de lettres classiques (1958) et titulaire d'une maîtrise en sociologie à Sorbonne en 1961 à Paris. Olympe Bhêly-Quenum a passé une partie de son enfance dans un milieu animiste. On peut

Les romans d'Olympe Bhêly-Quenum à la croisée des langues : un français béninois ou un français de France ?

compétence d'écriture, encore moins sa capacité de la maîtrise de langue française.

Cette situation est due au niveau de maîtrise de langue française de l'auteur mais aussi des personnages qui produisent l'interférence linguistique comme discours. L'écriture devient malaisée et participe à une stratégie de distanciation conventionnelle. Cette stratégie contient implicitement une quête d'identité, la construction subjective d'une vision, d'une idéologie qui se traduit à travers une écriture, fantastique conformiste, forcée. Mais comme toute quête, celle-ci suppose un manque à assouvir. Pour OLYMPE BHÊLY-QUENUM, ce manque, c'est le fɔn⁶, le yoruba, le gen, le dendi comme écriture littéraire : Il n'est pas le seul à nourrir de ce désir.

Notre intention, en procédant de la sorte, est de montrer comment les écrivains francophones ouest-africains arrivent à produire une œuvre en langue étrangère (française) tout en respectant les exigences liées à ladite langue et comment ces langues s'interpénètrent. Ces œuvres produites, sont-elles comprises du lectorat ? Subissent-elles une pluralité de lectures à cause des interférences linguistiques ? L'idée première du romancier est-elle toujours véhiculée en langue étrangère (le français) conformément aux normes liées à la langue française ? En quoi le lexique, la syntaxe et la stylistique sont-ils des obstacles à ce dialogue des langues ?

En nous fondant sur l'analyse de l'écriture, nous voulons proposer une description scientifique de la littérature francophone ouest-africaine et fournir une explication autre qu'idéologique à son évolution. Tels sont les aspects essentiels qui seront abordés tout au long de cette étude. Nous sommes devant une réalité complexe. Ceci nous obligera à retenir un certain nombre de romans représentatifs des différentes tendances qui, de 1920 à ce jour, ont caractérisé, simultanément ou successivement, l'écriture romanesque en Afrique francophone de l'ouest. Nous avons choisi⁷ de

réaliser à la lumière de ces quelques éléments biographiques le rôle important que jouent, dans son œuvre, la tradition, l'oralité et sa philosophie du monde.

⁶ Olympe Bhêly-Quenum devait également ordonner les fonctions des différentes langues comme celle de naissance, le fɔn ; celle acquise, le yoruba, le gen (mina, éwé), le dendi, le français ; celle de nationalité, le français ; celle du journaliste...

⁷ Le choix porté sur l'œuvre romanesque d'Olympe Bhêly-Quenum se justifie pour la simple raison que, dans ses œuvres, l'interférence linguistique est muable. Olympe Bhêly-Quenum se veut un passeur de langue, permettant de mieux faire connaître les réalités culturelles et spirituelles ouest-africaines. La précision de son vocabulaire, lorsqu'il aborde des domaines précis et pointus fait connaître non seulement son milieu socio-culturel mais enrichit le vocabulaire d'une langue française qui devient de plus en plus le moyen de

consacrer notre étude à l'œuvre romanesque d'OLYMPE BHÊLY-QUENUM (**OLBQ**) et particulièrement :

OLYMPE BHÊLY-QUENUM, *un piège sans fin (UPSF)*, Paris, Présence africaine, 1960,

OLYMPE BHÊLY-QUENUM, *Le Chant du lac (LCDL)*, Paris, Présence Africaine, 1965,

OLYMPE BHÊLY-QUENUM, *Un enfant d'Afrique (UEDA)*, Paris, Présence Africaine, 1970,

OLYMPE BHÊLY-QUENUM, *L'Initié (LINI)*, Paris, Présence africaine, 1979.

Nous dirons quelles sont les ouvertures et les perspectives pour le roman de langue française en Afrique de l'ouest.

1.OLYMPE BHÊLY-QUENUM et le genre romanesque : une négation de la règle normée.

Les œuvres de OLYMPE BHÊLY-QUENUM mettent en exergue l'idée d'une synthétisation des genres qui sont supportés par l'intrusion de plusieurs genres.

a. La légende

C'était une bête d'une dizaine de mètres, à la tête de chien -un cynopélamide, comme le nomma quelques heures plus tard un des étudiants du bourg- mais avec un corps de boa lourdement squameux. Une partie de son dos émergée du lac eût donné l'illusion qu'il s'agissait d'un caïman (...)
La légende voulait qu'il y ait toujours eu un couple de dieux dans le lac : celui qui aboyait serait le mâle ; l'autre, dont les hurlements ressemblaient bien plus à une voix humaine qu'à un cri de bête sauvage, la femelle. Ce hurlement était ce qu'on appelle le chant du lac (...)

La barque voguait avec précautions, fendait l'eau comme hier matin à son départ du bourg(...)

C'est un mauvais signe : les poissons perçoivent le danger bien avant qu'il n'éclate, dit Fanouvi, en bloquant la barque. (Quenum, *LCDL* : 115-117),

b. La chanson

Amêdjovi gné m'gnié.../ Je ne suis pas fils de n'importe qui

Ma non miangbô / Je voudrais habiter chez vous

Nè mialébé na m'sé / Pour que vous vous occupiez de moi /
chanson à connotation **gen** /, (Quenum, *UPSF* : 169)

Ma tan'g kali non ?...

communication privilégié et riche d'un monde francophone en perpétuelle mutation linguistique, sémantique, morphosyntaxique et lexicographique.

Ka nabé, touâ, magan nan !...

Tcha ! tcha ! tcha !...tcha ! tcha !...tcha ! tcha ! tcha !

(...) / Chanson à connotation **dendi** qui n'a pas été expliquée par l'auteur, pas de note en bas de page / (Quenum, *UPSF* : 74)

c. Le proverbe

Mais aucun fleuve ne roule ses eaux à rebours... (Quenum, *UPSF* : 14),

d. Le rythme incantatoire⁸

La force, le nom premier capable de noyer la folie dans le néant était au bout de ses lèvres ; une lente reptation froide parcourut son corps, et, de son rythme incantatoire, l'immatérielle voix d'Atché recommença de tambouriner doucement à son oreille :

Initié, souviens-toi :

N'es-tu pas maintenant le Maître des Initiés ?

Souviens-toi et agis... (Quenum, *LINI* : 32),

e. La récitation

(...) J'avais appris le Corbeau et le Renard comme tous les petits Français qui sont allés à l'école, mais je ne connais pas ta récitation sur le coq :

Le Coq, commença-t-il en traînant sur les mots.

C'est moi le Coq ; Cocorico !

Ma crête sur mon bec se dresse !

(...)

Au cri du Coq se lève. (Quenum, *UEDA* : 217),

f. Le poème

Ses larmes ruisselaient lentement, tandis qu'elle se disait, en silence, un poème de Marc où elle s'était plu à voir, hormis des exigences de sa profession, l'image de ce qu'elle aurait voulu que fût sa vie en Afrique.

J'ai fait il y a longtemps au temps aboli où je vivais

Parmi les premiers hommes

Un rêve de pierre brute dans une clairière de ronces

De lianes et de cron

La solitude ambiante frémissait frêles vaguelettes

(...)

Et noir navire de bonheur appareille l'Afrique. (Quenum, *LINI* : 219-220).

⁸ Selon Ascension Bogniaho, à l'intérieur de la prière, un genre de la littérature orale, on retrouve l'incantation, la bénédiction, la malédiction, l'imprécation qui s'observe au cours des cultes religieux. (Bogniaho, 1987 : 46-47).

Tous ces genres, la plupart de la littérature orale, sont présents dans notre corpus et rassemblés sous le terme de « roman. » Ils y sont avec d'autres idiomes syntaxiques : « *I n'en finit pas de s'lever.* » LCDL, p. 32 ; morphologiques : « *Tiens, faudrait d'mander mon gars de t'montrer celle pour sa belle-mère.* », LCDL, p. 33 ; les nombreuses voix narratives qui composent le récit et visent un éclatement hybride dans le discours littéraire. Ainsi, ce dialogue où Bouraïma et Yessoufou servent d'interprètes pour Kilanko et Noiret. Lorsque Kilanko dit :

Vous êtes en train d'abuser de moi après vos histoires de virus et de contagion. (Propos de Kilanko⁹, ne comprenant pas français, dans l'énonciation. Propos relayé en langue française par les narrateurs personnages, interprètes : Bouraïma et Yessoufou.)

- Dites au Blanc que je ne discute plus et que Dieu le protège, lui et ses marchandises. (Quenum, UEDA : 74-80) / Propos de Kilanko au Blanc, Noriet que justifie l'expression « dites au Blanc... ». Cette injonction en langue nationale n'est que la reprise de ses propos en langue française par les interprètes.

Sur la base de la théorie de l'énonciation de O. Ducrot (1984 : 205)

A travers cet extrait, nous dirons que l'énonciateur est au locuteur ce que le personnage est à l'auteur [...]. D'une manière analogue, ici, l'énonciateur (Kilanko), responsable de l'énoncé, donne existence, au moyen de celui-ci, au locuteur (Bouraïma, interprète de Kilanko) dont il organise les points de vue et les attitudes par le biais de sujet parlant (auteur), responsable de l'œuvre. On constate à travers cet extrait, que Kilanko ne s'exprime pas en français. Le narrateur personnage intervient pour nous expliquer en français ce qu'il demande à ses enfants interprètes de traduire.

Le genre romanesque, à travers l'écriture d'OLYMPE BHÊLY-QUENUM, se voit ainsi ouvertement questionné et transformé. Comme on le sait, examiner le problème de l'hybridité, de la polyphonie, appelle inéluctablement à convoquer celui des genres littéraires. L'hybridité du genre dans le roman est cette « *insertion de genres* » que l'on retrouve dans un texte littéraire (Derrida, 1986 : 249-287) comme nous l'avons relevé dans le roman d'OLYMPE BHÊLY-QUENUM, et qui donne en toile de fond un message qui ne peut être substantiellement canalisé dans un genre traditionnel précis, une œuvre iconoclaste.

De nombreux théoriciens, comme Champfleury¹⁰, Albert Camus¹¹, Stendhal¹², Roger Caillois¹³, ont tenté de définir le genre littéraire¹⁴ qu'est le

⁹ C'est ce qui ressort de la lecture du roman.

¹⁰ Le romancier ne juge pas, ne condamne pas, n'absout pas, il expose les faits, Champfleury (Jules François Felix Fleury-Husson), 1856 dans « Le Figaro »

Les romans d'Olympe Bhêly-Quenum à la croisée des langues : un français béninois ou un français de France ?

roman. Notre démarche ne vise aucunement à donner une définition du roman traditionnel, encore moins à faire l'apologie du roman, mais à montrer que notre corpus dégage la conviction d'un désenchantement de ce genre dans l'univers d'OLYMPE BHÊLY-QUENUM. Il est donc question ici de montrer la « réécriture » du roman traditionnel à travers le motif de l'africanisme¹⁵ ou des idiomes constatés dans les œuvres témoins. Ce qui suppose que l'aspect traditionnel du roman est bien visible dans notre corpus afin de souligner la rupture avec le discours classique normé et admis.

Dans son ouvrage *Dynamique des genres dans le roman africain : éléments de poétique transculturelle*, Josias Semujanga considère que le roman met en place différents mécanismes d'écriture et soutient que celui-ci

¹¹ Aucun art ne peut refuser absolument le réel. (...) La vraie création romanesque, au contraire, utilise le réel et n'utilise que lui, avec sa chaleur et son sang, ses passions ou ses cris. Simplement elle y ajoute quelque chose qui le transfigure, Albert Camus, *L'Homme Révolté*.

¹² Un roman, c'est un miroir qu'on promène le long d'un chemin, Stendhal, dans *Le Rouge et le Noir*.

¹³ Roger Caillois s'interroge sur les rapports entre roman et société et développe une dialectique du reflet et de l'action. Pour lui, il n'y a qu'un seul rapport de roman, l'existence de l'homme dans la cité et la conscience qu'il prend des servitudes entraînées par le caractère social de cette existence. La nature et la portée d'un roman dépendent alors des rapports qu'il institue entre l'auteur, les personnages et le public. Le roman se dégage sans doute du milieu collectif où il a pris naissance, dans la mesure où, œuvre d'art, il aspire à trouver une forme. Comme récit au contraire, il y appartient profondément et y rentre pour ainsi dire. Il est un élément actif et vivant de la société, l'exprime pour une part et pour l'autre contribue à la transformer, indissolublement, mais en proportions variables, avec et appel, représentation et volonté, peinture et dramaturgie, en un mot puissance qui modifie continuellement ses propres causes. (Roger Caillois, *Puissances du roman*, 1941)

¹⁴ Dès la *Poétique*, la théorie de la littérature s'est instituée comme une réflexion sur les genres. Si, d'Aristote à Genette, en passant par Boileau, les Romantiques allemands, Sartre ou Jauss, la plupart des théoriciens majeurs ont essayé de définir la nature des genres, aucune de ces analyses ne semble pouvoir être considérée comme définitive.

Le genre d'une œuvre doit donc être distingué suivant l'intention de son auteur (régime auctorial), du genre du point de vue de sa lecture, ou de sa réception (régime lectorial). Il suffit alors de noter les déplacements qui se produisent entre le régime lectorial et le régime auctorial lors des changements de contextes.

Jean-Marie Schaeffer peut ainsi montrer que les noms de genres qui ont pour référent l'acte de communication sont contextuellement stables : un récit reste un récit quel que soit le contexte. (Schaeffer, Jean-Marie, *Qu'est-ce qu'un genre littéraire?*, Paris: Seuil, 1989)

Pour nous, le genre est une catégorie d'œuvres, créées sous la même inspiration et ayant un caractère unitif.

¹⁵ Cf. Note de bas de page n°2

contient un discours sur le processus même de création littéraire. En analysant la conjonction entre la singularité de l'œuvre et le genre romanesque¹⁶, l'auteur affirme que l'écriture, à travers ses motifs récurrents, est le lieu d'énonciation de valeurs qui s'intègrent plus largement à un procès axiologique (Semujanga, 1999 : 31). Ces relations transversales entre les différentes productions convergent vers cet aspect qu'il nomme *transculturalité*, laquelle redéfinit le genre comme une variété de motifs qui rend vaine toute tentative de systématisation (Semujanga, 1999 : 31). Les analyses de Josias Semujanga sont à la croisée de celles élaborées par Jean-Marie Schaeffer à propos de l'évolution générique des œuvres. Il affirme, en effet, que les genres textuels sont dynamiques de par diverses influences, tant littéraires que culturelles, tant chronologiques qu'anachroniques et, sous-jacente à cette dynamique générique, l'idée de « *malléabilité* », de « *transinfluence* » de toute œuvre littéraire (Schaeffer, 1986 : 179-205).

Dans le même ordre d'idée que Josias Semujanga, on retrouve chez Moser Walter, par exemple, le mouvement analytique qui se déroule selon ces phases :

D'abord, une phase descriptive consistant en une phénoménographie de la mobilité, c'est-à-dire un repérage du noyau culturel et son identification (ses origines, identités) avec les éventuelles modifications et altérations subies par ce modèle et les modalités de son intégration dans le récit, ensuite une dimension axiologique de la motivation de cette convocation et enfin, une dernière phase qui serait celle du défi épistémologique consacrée à l'analyse du pur mouvement, passe, transition, en transit au sens fort du terme et surtout au rapport de l'objet en transit au quotidien, convaincu que face au contemporain, les garanties et les certitudes épistémiques ne tiennent plus. (Moser Walter, 2004 : 9).

UPSF, *LCDL*, *LCDL* et *LINI* illustrent cette tentative de dépassement des limites génériques, non seulement par la transformation fragmentaire de leur récit ou la manipulation des différents genres, mais également par le discours métaphorique que suggère leur écriture. Leur auteur va au-delà des messages et prend pied dans le monde des âmes en nous dévoilant des aventures qui se chargent d'une signification inattendue grâce aux lexies et stratégies qui permettent de reconnaître son origine, son identité. Ces romans deviennent une fenêtre ouverte sur la vie intérieure d'une culture qui se reconnaît par la sûreté d'un langage qui se veut être exotique.

En effet, *LINI* de OLYMPE BHÉLY-QUENUM, par exemple, multiplie les scènes de violences et d'atrocité dans la manifestation du sacré

¹⁶ « *Le romanesque est une fragmentaire forme d'écriture qui peut s'apparenter à la littérature* » selon Steeve Robert Renombo

et semble y être enfermé, contenu. De ce point de vue, l'écriture ne tolère point de tabous, puisque la narration interroge le mystère des êtres en tentant de déchiffrer les secrets de l'âme à travers le corps et le langage. On peut alors juger de la fécondité de ce procédé, en décelant les similitudes de natures entre les personnages et leur milieu de vie, leur origine. L'exemple de Djessou offre un cadre suffisant. Cette scène où le mystérieux se manifeste comme élément d'écriture du surnaturel mérite d'être largement citée :

L'obscur affrontement des forces n'empêchait pas Djessou de le voir dans son cerveau où il se préparait à le soumettre à un dépeçage rituel (...) Ces constats ajoutèrent à sa haine et commença d'opérer. Les faits d'un monde inaccessible se réalisèrent en un laps de temps : les cheveux du médecin tombèrent par touffes comme sous l'effet d'une teigne vorace (...), mais la teigne vainquit la peau crânienne qui se fendilla, se stria de fissures d'où Djessou regardait couler lentement le sang de Kofi-Marc Tingo. (...) Il (Djessou) appela alors par son nom premier chacun des muscles du corps de l'ennemi. (...) les muscles de Kofi-Marc dégringolaient au fur et à mesure que Djessou les nommait, dans le mutisme de sa pensée, et palpitaient sur le vaste tapis au ton chaud recouvrant le sol carrelé de la salle de séjour meublée à l'européenne ; face à face, campés dans leur inexorable hostilité, les deux hommes se jaugeaient, soutenus par leur maîtrise des noms premiers. (...) L'estomac de Marc roula sur lui-même, s'arrêta comme devant un obstacle en se contractant par endroits ; un aussaut de choses invisibles s'en empara et il y eut comme le soulèvement d'une armée assemblant des coups de bélier ; les parois craquèrent ; (...) Le docteur Tingo, raide de colère, mais digne et élégant, était un squelette debout tel que Djessou le voyait quand Corinne entra dans la salle où elle entendait le dialogue de courroux entre son mari et le vieux guérisseur. Elle hurla de terreur et s'évanouit. (...) Il se demande si la métamorphose, qu'il avait fait subir à la personne de cet enfant, n'avait produit aucun effet sur lui et s'il n'en avait rien ressenti. (Quenum, *LINI* : 118-120)

Cet évènement, on le voit, est décrit par l'auteur comme une situation horrible, imaginable. OLYMPE BHÊLY-QUENUM semble vouloir pousser l'insolite le plus possible et oriente le lecteur à la fois vers la possibilité d'une interprétation onirique et vers une lisibilité des œuvres nouvelles à

caractère essentiellement de mobilité culturelle fɔn. Il s'agit d'une technique de reconvocation de matériaux hétéroclites, conduisant à parler au niveau formel de la lecture d'un véritable hyperréalisme du roman d'OLYMPE BHÊLY-QUENUM. Le niveau de transitivité textuelle souligne une forte dose de valeurs endogènes que les textes ne manquent de révéler. C'est ce que propose, d'ailleurs, l'écriture d'*UPSF* et de *LCDL* par l'introduction des marques de l'oralité et du discours traditionnel endogène :

g. formules populaires,

- Hēēlú mi, dans : Heelù mi, termina-t-il. (Quenum, *UPSF* : 253).

Pour éclairer le lecteur étranger sur l'occurrence de cette construction, l'auteur propose la note en bas de page ci-après : « Malheur à vous ! *Cri de malédiction en fɔn.* »

L'expression est composée de :

Heelù mi

Cris / vous

Heelù : malheur (interjection)

Mi : vous (pronom) ;

- *Un só ayi cé nú wè* / (expression fɔn) ou *n'so aī tché nou wé.* (Quenum, *LCDL* : 31).

Cet énoncé qui prend la forme d'un syntagme nominal traduit l'idée selon laquelle, il y a l'intention de « don du cœur. » C'est une façon de dire, je te fais entièrement confiance. Je peux compter sur toi sans être surpris désagréablement plus tard : « *N'so aī tché nou wé, garde le bien !* ». (Quenum, *LCDL* : 31) ;

h. périphrases aux couleurs locales,

... En moins d'un quart d'heure, trois **crieurs publics** sortis du palais d'Agbala faisaient résonner toute la foire d'Aféjou... (Quenum, *UEDA* : 83). / **Gàndótó** au sud du Bénin = **crieurs publics** au sud du Bénin ;

i. expressions en langues nationales : fɔn ou yoruba,

- Bel homme drapé dans un **kanvɔ...** (Quenum, *LCDL* : 30) / Ce nom est formé de « kan » corde et « àvò » qui signifie pagne fait de fil, en **fɔn**.

- De taille élancée, vêtue d'un **bùba...** (Quenum, *LCDL* : 29) / **Bùba** désigne la tenue locale faite avec un pagne, en **yoruba**.

OLYMPE BHÊLY-QUENUM offre ainsi un texte qui découle des ingrédients historiques identitaires et sociologiques épars avec moult exclamations et expressions qui expliquent la présence de l'oral dans notre

Les romans d'Olympe Bhêly-Quenum à la croisée des langues : un français béninois ou un français de France ?

corpus confirmant le marquage géolinguistique des œuvres. C'est aussi le lieu où se déploient non pas seulement plusieurs langues, mais également une interférence entre l'oral et l'écrit ainsi que le cambriolage incessant des langages, joint à la transgression sémantique. Il s'agit d'une *culture inventive*, à en croire Pierre Halen (2001 : 37). Ainsi notre corpus romanesque n'a rien d'original qui ne soit que de l'art prévu, une sorte de phagocytage de tous les genres littéraires au-delà des frontières nationale et internationale (Semujanga, 1999 : 23). Le récit se transforme donc d'une séquence à l'autre, les informations sont reprises, expliquées ou pas, modifiées ou tronquées. Le récit s'adapte au narrateur. La conséquence directe de ce jeu fantaisiste d'écriture : le lecteur peut être déstabilisé par ces informations, c'est à cette nouvelle forme d'écriture que dorénavant OLYMPE BHÊLY-QUENUM s'attache et à laquelle le lectorat devrait s'accommoder. C'est alors que l'auteur d'un nouveau genre s'annonce et entame une grande transgression de toutes ces normes comme le laissent voir ces énoncés :

Ce n'est pas parce que tu as ce que tu appelles ton *cèfitica* que tu dois nous en imposer. (Quenum, *UPSF* : 244)

J'y *vas* !, (Quenum, *LCDL* : 43)

Alors, *Méssié*, je vous dis *mêci*, (Quenum, *UEDA* : 239)

...et nous verrons s'il ne sera pas solide comme le Yougourouna pour le jour de son *hêzamen*, (Quenum, *UEDA* : 247, 248)

Nous *iront* à la plage !, (Quenum, *LINI* : 173)

Ces phrases montrent le refus de la norme que veut l'écrit de la langue normée. La décadence stylistique d'OLYMPE BHÊLY-QUENUM est ainsi en marche. L'écriture mime l'état psychique du narrateur et se configure en un vide morphosyntaxique :

« *Cèfitica* », (Quenum, *UPSF* : 244) au lieu de « certificat », une métathèse, une altération de la troisième syllabe du mot français qui devient la deuxième, et la deuxième du mot français qui devient la troisième avec suppression du « t » final.

« *Hêzamen* », (Quenum, *UEDA* : 247-248) au lieu de « examen », de véritables métagraphes qui sont des permutations de signifiants sonores conduisant à des permutations de signifiants scripturaux ou de l'écriture : « Alors, *Méssié*, je vous dis *mêci* », (Quenum, *UEDA* : 239) au lieu de « ... monsieur..., merci. »

« *Iron*t », (Quenum, *LINI* : 173) au lieu de « *irons* », une substitution de « s » en « t »

« *J'y vas* », (Quenum, *LCDL* : 43) au lieu de « j'y vais », une omission de la voyelle « i »

Le constat qui ressort montre que OLYMPE BHÊLY-QUENUM, tout en inscrivant son écriture dans le discours du roman traditionnel, a

tendance à respecter, d'abord, les règles pour ensuite pouvoir les tordre, les pervertir, les transgresser enfin. Chez OLYMPE BHÉLY-QUENUM, l'anormal se construit donc progressivement dans ce double jeu de l'adoption et de la transgression, de la règle et de la déréglementation. Il nous semble que la réécriture de la tradition du roman chez OLYMPE BHÉLY-QUENUM est la marque de la représentation théâtrale, puisque l'auteur s'efface pour laisser parler plusieurs énoncés, ou plusieurs voix qui ne sont au final que les pensées qui sont les siennes, ce qui participe d'un renouveau définitif du système du genre, puisque les codes théâtraux et romanesques se fondent dans une même structure narrative pour laisser place à la naissance d'un genre nouveau. La naissance de ce genre chez OLYMPE BHÉLY-QUENUM se présente donc comme un vaste ensemble polyphonique qui met en perspective de nouvelles voies romanesques. Il va engendrer dans sa structure un foisonnement d'objets disparates en un seul lieu et en parfaite cohérence textuelle. Il s'emploie à réunir coûte que coûte des éléments pittoresques aux multiples couleurs pour prétendre à cette universalité. Quand OLYMPE BHÉLY-QUENUM ne se lasse pas, il préfère dilater, éclater, bref « casser la langue » en travaillant sur tous ses sens, toute sa structure et toute sa norme, jusqu'à ce qu'elle lui obéisse. Comme l'affirme Dominique Maingueneau : « *Il n'y a pas de langue littéraire. Il n'y a qu'un usage littéraire de la langue* » (Maingueneau, 2001 : 183).

Si nous sommes d'avis avec Roland Barthes que le romanesque (Barthes, 1982 : 257), c'est la forme du roman qui semble moderne par une structure textuelle qui se nourrirait et grandirait avec les bribes de vie, nous entrevoyons que le romanesque chez OLYMPE BHÉLY-QUENUM répond à cette approche et se présente comme cette reconfiguration du roman qui s'inscrirait dans un renouveau du langage littéraire. Il s'agit là, on le voit, d'une *similis* modernité romanesque qui est la redécouverte des modèles anciens pour interpréter les nouvelles visions du monde. Les œuvres de notre auteur, *UPSF*, *LCDL*, *UEDA* et *LINI* entrent en relation avec une autre forme d'écriture qui loin d'être conformiste, calquée sur celle de la grammatologie européenne se trouvent en difficultés :

j. syntaxique,

Oh, toujours même histoire : son père, *i* a été mordu par un brochet, faut *ben* que lui *s'fasse* fouetter par une raie... (Quenum, *LCDL* : 33) ;

k. lexico-sémantique et morphologique,

- **Aurivoi** camara, aurivoi Houngré ! Tu dis **qué** tu n'as plus **pésomme** au Danhomin, mais Danhomin est **glan** et le monde aussi est glan ; **alo'** **peut-êt'**, j'irai **voi** ton **pê** ou ta **mê** ou ta **soeu'** ou quêqu'un des tiens au pays. C'est alo' qué jé lui dilai qué tu n'es pas mort à la guerre, ni à Diên Biên

Les romans d'Olympe Bhêly-Quenum à la croisée des langues : un français béninois ou un français de France ?

Phu, ni à la **Flance**, mais ici, dans le bateau, sous le soleil **aflicain**, tout d'un coup **seuliment** ! Adié Houngré ! termina-t-il dans un douloureux sanglot. (Quenum, *LCDL* : 26) ;

- Il avait bien pourtant visé son effigie en la frappant bout portant de la décharge du **chakatou**. (Quenum, *LINI* : 222) / le **pistolet sorcier**.

Elles attestent d'une identité objectivement africaine ou béninoise. L'écriture crée d'autres niveaux de paroles qui sont aussi bien celles du romancier lui-même que celles de la société. Ce faisant, les romans plongent leurs racines dans les faits de sociétés ou mythes pour y puiser les formes et les structures préexistantes qu'ils renouvellent et transforment : « Que voulez-vous que je fasse d'un incirconcis¹⁷ ! » (Quenum, *UPSF* : 184) ; « Le soleil tape sur leur crâne¹⁸ » (Quenum, *LINI* : 183). Ici, l'écriture devient un simple discours, c'est-à-dire une fausse éloquence, ronflante, émaillée de fioritures où les images n'ont plus que l'apparence d'un ornement rhétorique. En tant que telle, elle peut fournir une base à l'expérience des mystères propres aux croyances tant africaines qu'européennes ; à la différence qu'elle ne répond pas aux exigences liées à l'art de Balzac ou à l'écriture de la France, pays de référence.

Tout au long de nos analyses, nous sommes parvenu au constat que l'originalité d'OLYMPE BHÊLY-QUENUM réside avant tout dans un style fondé sur l'insertion des lexies de sa culture dans sa prose romanesque. Il la transpose en français. Des phrases avec leur structure, leur inflexion et leur rythme spécifique, s'éloignent, par moments, du style normé. Le récit, situé à l'intersection de plusieurs langues et de plusieurs cultures, devient une parole élaborée en langue française dans une écriture à la fois plurielle et multirelationnelle (Ngalasso, 1984 : 37). La principale conséquence ?

Les canons des Belles Lettres françaises sont alors mis en crise, en ce sens où les variations morphosyntaxiques et sémantiques, liées au contact des langues, abondent dans les textes et fécondent l'écriture, créant indubitablement un écart par rapport au français de France. Cet écart par rapport à la norme littéraire et linguistique devient à coup sûr une caractéristique de la littérature de tout un continent, l'Afrique et de tout un pays, le Bénin. Il peut être perçu comme une anomalie. C'est d'ailleurs cette anomalie qui permet de reconnaître ses productions comme la marque d'une écriture nouvelle et novatrice, comme : « *un appel d'air vivifiant pour le genre romanesque et pour la langue elle-même* (Ngalasso, 2001 : 42). On

¹⁷ Grosse injure dahoméenne « atotonon », en note en bas de page, *UPSF* : 184

¹⁸ A chaque chose sa place et son usage, précise le roman en note en bas de page, *LINI* : 183

peut mesurer l'effet de cet écart à travers la réception que les lecteurs (le public lecteur) ont faite au texte d'OLYMPE BHÊLY-QUENUM. Cela nous oblige à comprendre que le rapport de l'écrivain africain avec le français a toujours entraîné beaucoup de controverses qui jusqu'ici n'ont pas été résolues. Ecrire français et écrire en français, la nuance est significative et montre que chacun utilise la langue de Molière avec une attitude décomplexée. La réflexion sur la langue dans le cadre des littératures d'Afrique noire est l'occasion de mettre au jour la complexité des rapports entre la langue française et les littératures africaines francophones. Nous avons vu dans l'analyse des œuvres que les référents culturels de l'Afrique et surtout du Bénin sont sans cesse sollicités. La présence d'un imaginaire africain avec son ensemble de représentations culturelles confère aux textes une originalité dont nous pouvons reconnaître la singularité. Tout se passe comme si la production littéraire en français d'auteurs hors de France était traversée par la question de l'identité au regard de la langue et de la culture française (Barry, 2006 : 3). Chez les auteurs africains contemporains, le rapport à la langue française est placé sous le signe d'une tension permanente entre deux héritages linguistiques. Leur première langue d'écriture est le français, mais celle-ci se trouve constamment dans une situation de coprésence, voire de diglossie avec les langues africaines.

Il s'agira maintenant de se demander si, malgré les multiples formes de variations et la concurrence de langues locales, la langue française peut se maintenir comme langue d'écriture après les indépendances, en Afrique et au Bénin.

2. Un français béninois ou un français de France : quel avenir pour la littérature francophone africaine ?

Les nombreuses variations linguistiques et les marques d'intertextualité observées dans les œuvres d'OLYMPE BHÊLY-QUENUM, en général, interpellent la conscience des spécialistes de la langue, en France, en raison de leurs occurrences de plus en plus abondantes. Les conclusions auxquelles ces spécialistes sont parvenus sont diverses et constituent un vaste domaine d'études linguistiques. Certains ont tenté de comparer deux systèmes d'utilisation de la langue : le français de la France et celui de l'Afrique, du Bénin à partir d'un même schéma de notation sans tenir compte du contexte socio-historique du second. A partir de son étude des langues en contact et surtout de leurs particularités, l'un d'eux, Pierre Dumont, dans ses recherches sur la question, propose un titre à la fois provocateur et interrogatif indiquant le sens de l'orientation de sa

Les romans d'Olympe Bhêly-Quenum à la croisée des langues : un français béninois ou un français de France ?

pensée : « *L'Afrique noire peut-elle encore parler français*¹⁹ ? » Pour lui, en effet :

Le français de France, expression bizarre aux relents de colonialisme, mais que beaucoup préfèrent à français standard, jugée péjorative, désigne la variété qui, partout en Afrique, jouit aujourd'hui d'un statut officiel. Face à cette variété de langue superposée aux langues africaines, et nous sommes là devant un cas de diglossie classique, se développe une variété dialectale que l'on a coutume de dénommer français d'Afrique même si l'on sait que cette appellation n'a pas grande signification étant donné la diversité des variétés locales, collectives et individuelles qui se développent dans la plupart des pays africains. (Dumont, 1990 : 15)

D'autres études²⁰ ont été menées sur le statut tant soit peu favorable du français dans les nouvelles sociétés des pays africains, par exemple le Bénin. De ces études, notamment celle de Pierre Dumont, nous en concluons qu'il serait désormais abusif de parler « d'écart ». Le mot convenable serait « spécificité » car le français est pratiqué au Bénin et en Afrique par trois catégories de gens : les non-lettrés, les semi-lettrés et les lettrés. La première catégorie, la plus nombreuse, s'exprime dans un français approximatif, coloré d'expressions en langues locales et teinté de tournures imagées. La seconde l'utilise relativement bien, avec tout de même de nombreux décalages observés. La troisième catégorie parle et écrit un français normé appris à l'école.

Le français du Bénin a donc un visage multiforme et bigarré lié à des facteurs sociolinguistiques et historiques non négligeables. Nous sommes d'avis que son usage ne peut pas être le même qu'en France dans la mesure où il est soumis à une panoplie de variations dues en grande partie au dynamisme des langues locales avec lesquelles il cohabite. Cette coexistence entraîne inévitablement une adaptation, une déformation et une appropriation créative de la langue. L'exemple du Bénin plus que dans d'autres pays d'Afrique est exemplaire car le français est utilisé aussi bien par des intellectuels que par des locuteurs peu ou pas instruits avec

¹⁹ Pierre Dumont, *L'Afrique noire peut-elle encore parler français ?*, Paris, L'harmattan, 1986 : 167

²⁰ Se référer aux « défenseurs sociologues, linguistes et sociolinguistes » de la reconnaissance d'une particularité linguistique africaine comme, par exemple, Suzanne Lafage, Gabriel Manessy, Ambroise Queffelec, Laurent Duponchel, et Pierre Dumont (1991 : 129) qui fait d'ailleurs cette mise au point : « *Le français d'Afrique doit cesser d'être considéré comme un sous-produit régional, local ou indigène, sorte de bâtard linguistique, comme en son temps le patouète d'Afrique du nord, destiné seulement à faire rire, mais comme un véritable idiome ayant en soi sa raison d'être et digne à ce titre de servir de véhicule aux manifestations les plus hautes de la culture.* »

quelquefois des charges structurelles peu admises créant une barrière entre le français normé et le français relâché.

Le résultat de ce constat est la naissance de deux types de français, une langue atypique, un mélange de français courant, de langues locales et de créations propres. Ce français s'écarte par sa structure hétéroclite de ce qu'il est convenu d'appeler le « français de France », car il s'épanouit et s'enrichit de sources diverses. Nous avons identifié, chez notre auteur, les caractéristiques de ce que l'on désigne par « *français d'Afrique*. » S'il est vrai que le cas du Bénin est assez particulier²¹, toutefois dans toutes les régions d'Afrique et notamment en Côte d'Ivoire (Ahmadou Kourouma) et au Sénégal (Ousmane Sembène), partout où cette langue est utilisée, l'observateur étranger remarquera que l'emploi quotidien du français est assez singulier tant par sa phraséologie que sa prononciation car il défie la norme et les canons linguistiques pour se charger de réalités africaines.

Nous constatons qu'il y a donc une différence entre le français de référence et celui que les linguistes considèrent comme une variété topolectale qui correspondrait à une spécificité africaine, liée justement au voisinage de plusieurs parlars en présence. De cette coexistence, naît une nouvelle variante du français que Pierre Dumont a appelée le « français d'Afrique » et que par analogie, nous qualifions de français du Bénin :

Le français d'Afrique n'est pas une invention de linguistes en mal d'imagination, c'est une réalité avec laquelle il faut maintenant compter. Il existe un français régional africain aux nombreuses variations et aux nombreuses variétés, dont certaines ont déjà été amplement décrites : emprunts, interférences, calques, néologismes de tous ordres. Mais, par-delà cette créativité débordante, preuve de la vitalité extraordinaire du français en Afrique, est apparu un phénomène plus souterrain, d'une ampleur jusque-là insoupçonnée. Langue de l'innovation référentielle, le français est en train de devenir le véhicule de valeurs expressives spécifiquement africaines, le lieu de production d'un sens africain, le berceau d'un véritable et nouvel univers sémiotique. (Dumont, 1990 : 8-9).

Il en ressort que les Béninois sont désormais les « *copropriétaires*²² » de la langue pour la simple raison qu'après des décennies d'utilisation de la langue française, elle peut être aujourd'hui

²¹ Les emprunts et les xénismes sont nombreux dans la conversation quotidienne. Les variations au plan syntaxique sont également observables. En réalité, les incursions que l'on peut remarquer dans le discours des Béninois attachés au bon usage restent reconnaissables dans le métissage linguistique avec les marques profondes de spécificités béninoises.

²² Pierre Dumont, *Le Français, langue d'Afrique*, 4e de couverture.

considérée comme une langue d'Afrique tant par son appropriation²³ que par son imprégnation. Le français au Bénin est donc une « *réalité mouvante* » (Manessy, 1994 : 246) avec laquelle il faudra compter, car déchargée de son complexe de français dilué, elle étale sans complexe ses spécificités.

En clair, il est manifeste qu'il faut laisser évoluer la langue, la laisser suivre son cours suivant les temps qu'elle traverse et l'analyser telle qu'elle est employée. Si nous nous fondons sur le rapport du romancier étudié, OLYMPE BHÊLY-QUENUM, à la langue d'écriture, nous remarquons qu'il s'inscrit dans la défense d'une forme d'écriture nouvelle du roman africain à partir de son recours aux ressources des langues nationales. Cela demeure une question de choix d'écriture et de stratégie. Ce qui est donc indispensable et nécessaire, se résume dans ces propos de Pierre Dumont :

Le français, en Afrique, ne doit pas se folkloriser mais devenir le véhicule d'une autre perception du monde et même d'une autre conception de l'univers... Ce qui est important, ce n'est donc pas la recherche d'un usage déviant, et éventuellement l'explication de ses mécanismes, mais ce qu'apporte cet usage pour l'enrichissement et l'approfondissement de la personnalité du sujet. (Dumont, 1986 : 167)

1.1. La littérature francophone, son avenir.

La francophonie²⁴ est une notion assez problématique²⁵ car nombreux sont ces observateurs qui y voient un assujettissement travesti. Le mot « francophone » caractérise à la fois les espaces géographiques où la langue française est parlée et la zone d'influence de la France en Afrique²⁶. Souvent, on l'examine sous deux angles. Écrit avec la lettre majuscule, la

²³ Le principe de l'appropriation de la langue française n'est pas une matérialité statique, ni une variété stable, mais bien au contraire une réalité changeante, instable, dans une perspective de mutation continue. Dans toutes les régions d'Afrique qui ont le français en héritage, celle-ci est en constante évolution dans le fond comme dans la forme, témoignant de son dynamisme et démontrant au plus sceptique que cette langue a encore de beaux jours sur le continent. (Ngamassu, 2006 : 255-271)

²⁴ Selon le dictionnaire l'Académie française, le terme francophonie désigne est ensemble des populations dont le français est la langue naturelle, officielle ou d'usage ; l'ensemble des individus pour qui le français est langue principale ou seconde. Le terme 'francophonie' renvoie à une diversité géographique et culturelle organisée par rapport à un fait linguistique : à la fois l'ensemble des régions où le français est réputé jouer un rôle social incontestable et l'ensemble de celles (à l'exception de la France) où existent des locuteurs de langue première. (Moura J.-M., 2013 : 6).

²⁵ A notre avis, la francophonie ne représente pas seulement un enjeu politique mais elle est aussi une communauté linguistique ayant la langue française en partage.

²⁶ Article : Qu'est-ce que la Francophonie, <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/francophonie.htm>, – c. 05.04.2017

francophonie fait penser à tout ce qui est relatif à la politique, à l'institutionnel, commanditée par un réseau d'organisations gouvernementales ou associatives. Par contre, celle écrite avec « f » minuscule, différente de la première, est la francophonie littéraire, culturelle qui répond à un système de valeurs et de normes indépendant de l'usage linguistique. Cette dernière nous intéresse particulièrement car elle a donné naissance aux littératures francophones. Ainsi, toute littérature écrite en langue française est une littérature francophone²⁷.

La notion de littérature d'expression française est souvent utilisée pour désigner les productions d'écrivains francophones non Français de nationalité, qu'ils soient Européens (Belges, Suisses), Américains (Québécois), Africains, Maghrébins, ou Antillais. Tout cela laisse supposer que l'expression "écrivain francophone" est une terminologie qui revêt bien souvent des ambiguïtés. Tout simplement, comment comprendre qu'on puisse considérer comme écrivains francophones des auteurs issus des départements d'Outre-Mer qui pourtant font partie du territoire français (Chiss, 2021 : 174). Par exemple un écrivain tel que Léon-Gontran Damas est mis dans la catégorie des auteurs francophones alors qu'il est Français de droit, alors que d'autres comme Samuel Beckett, qui n'ont acquis la nationalité française que par naturalisation sont d'emblée considérés comme des auteurs français²⁸. Les catégorisations (Beniamino, 1999 : 30), comme on le constate dans ces exemples sont lourdement subjectives, et certainement liées à des questions idéologiques et politiques. Si ces exemples posent problème, qu'en serait-il des auteurs ou écrivains non européens (Africains) ou européens hors de la France (Belge) ayant en commun la langue française ?

Pour Michel Beniamino, déterminer les frontières de l'espace dénommé « francophonie littéraire » ne serait pas évident. C'est pourquoi il fonde le phénomène de la francophonie littéraire sur ces trois critères suivants : l'histoire, la langue et l'espace (Beniamino, 1999 : 15).

Pour Claire Riffard, il faut regrouper des écritures uniquement par le fait qu'elles s'écrivent dans une même langue car c'est là, un critère

²⁷ Nous désignons également par ce terme une littérature d'expression française qui est une terminologie moderne ou récente.

²⁸ Les adjectifs « français » et « francophone » paraissent donc en un sens s'exclure. Car aucun écrivain français n'accepte de se présenter comme francophone, le francophone étant par définition l'autre, venu de « la périphérie », occidentale (Suisse, Belgique ou Québec) ou pire encore, du Sud. Situé au centre, l'écrivain hexagonal considère comme francophones ceux qui gravitent autour de lui, quoiqu'ils publient souvent chez les mêmes éditeurs parisiens. (Moura J.-M., 2013 : 33)

Les romans d'Olympe Bhêly-Quenum à la croisée des langues : un français béninois ou un français de France ?

pertinent, utile et opératoire Riffard, 2006 : 1-10). Il faut donc s'accorder avec Michel Beniamino sur le fait que la francophonie littéraire constitue la forme moderne d'un ensemble de phénomènes liés à la rencontre avec l'Autre (...) qui se veut une situation de contact de langues, de cultures et de processus complexes où des éléments inter-réagissent :

Unité et diversité jouent au plan de chaque facteur (linguistique par exemple) dans un continuum qui va de la norme franco-centrée reprise par certains intellectuels africains jusqu'à la créolisation et même jusqu'aux phénomènes de "francophonie résiduelle" et d'abandon du français comme langue littéraire. Mais cela vaut aussi au plan du jeu des facteurs l'un par rapport à l'autre : langue et culture par exemple interagissent dans l'ensemble des phénomènes identitaires. (Beniamino, 1999 : 20-23).

Selon certaines analyses polémiques, la francophonie, qu'elle soit littéraire ou politique est une manière pour la France de continuer à garder ses anciennes colonies sous son joug culturel, politique et économique²⁹. Le message est désormais clair³⁰ car elle est une sorte de continuité de l'action de l'ancien colonisateur. Elle fait penser à tout ce qui est en dehors de la France et favorise l'expression de « littérature mineure³¹. » Cette idée de

²⁹ « En vérité, les appellations Afrique anglophone, Afrique francophone, Afrique lusophone, exercent une double fonction, psychologique et politique. D'une part, elles se sont substituées avantageusement aux anciennes appellations, Afrique anglaise, Afrique française, Afrique portugaise, en honneur à l'époque du colonialisme dont elles reflétaient la suffisance, mais devenues insupportables en même temps que les idéologies impérialistes auxquelles elles servaient d'escorte. D'autre part, grâce à un habile détournement sémantique, les formules étudiées ici-et Afrique francophone mieux qu'aucune autre-sont comme des camouflages d'insignifiance, une sorte de rideau de fumée derrière quoi se déploient de nouvelles manœuvres de domination. Afrique francophone ne signifie pas tant « ensemble de pays africains où la langue française est prépondérante » [...] que « ensemble de pays africains appartenant à la zone d'influence de la France. » (Béti et Tobner, 1989 : 13)

³⁰ Quant à son origine étymologique, le mot « francophonie » découle de l'adjectif « francophone ». Ce dernier est « attesté dans les dictionnaires depuis les années 1930, mais il semble avoir été inventé dès 1880, comme néologisme, par le géographe Onésime Reclus (1837-1916), frère d'Élisée, connu pour son engagement anarchiste durant la Commune. » Né à l'époque de la conférence de Berlin (1885) où les puissances occidentales ont reconnu l'existence de l'État Indépendant des pays africains.

Pour Dominique Combe, dans *Les littératures francophones*, le terme « francophonie » apparaît dans le contexte de l'expansion coloniale et des empires européens qui se construisent depuis le XVI^e siècle. Elle est donc fortement liée, au départ, à l'expansion de la « Plus grande France », telle qu'on la concevait à l'époque dans un contexte assimilationniste. (Combe, 2010 : 7).

³¹ « Une littérature mineure n'est pas celle d'une langue mineure, plutôt celle qu'une minorité fait dans une langue majeure. Mais le premier caractère est de toute façon que la

« littérature mineure » cadre bien avec les littératures francophones d’Afrique noire subsaharienne au regard des conditions de leur émergence. Nous estimons alors que la littérature africaine est une « littérature mineure » dans la mesure où il existe ce rapport de dominant et de dominé, de puissant et de faible. Les qualificatifs « faibles » et « dominé » attribués aux littératures africaines peuvent dérangés. Ainsi les écrivains francophones sont considérés comme des écrivains de seconde zone :

L’étiquette de la littérature francophone a mauvaise presse auprès du public de la langue française qui ignore les écrivains francophones ou ne leur témoigne pas beaucoup de crédit littéraire jusqu’à ce qu’une consécration officielle ne les sorte du lot. (Croiset, 2011 : 1)

Pour pallier la situation, afin d’assumer une hybridité sans complexe, un nouveau concept a vu le jour pour prononcer la mort de la francophonie : il s’agit de la *World literature* qui s’est épanouie dans le monde Anglo-saxon au début des années 90. Sous l’égide de Michel Le Bris³², quarante-quatre écrivains³³ ont fait paraître, en 2007 un manifeste révolutionnaire qui a agité le milieu littéraire francophone. Ils ont conçu un texte dont le titre était pour le moins surprenant « Pour une littérature-monde en français³⁴. » Ce manifeste, libellé sous la forme d’une déclaration contestataire de l’opinion de nombreux critiques, prône l’abolition de la francophonie littéraire considérée comme une littérature de second degré. La notion de « littérature-monde³⁵ », créée à la suite du festival « Étonnants voyageurs » est née d’un sentiment de frustration, mieux, *d’un gigantesque ras-le-bol devant l’état de la littérature française, devenue sourde et aveugle à la course du monde, à force de se croire la seule, l’unique, l’ultime référence, à jamais admirable, modèle livré à l’humanité-né d’un coup de colère, pour*

langue y est affectée d’un fort coefficient de déterritorialisation. » (Deleuze et Guattari, 1975 : 29).

³² Coordonnateur du festival « Étonnants voyageurs », Étonnants Voyageurs est un festival international de littérature organisé annuellement à Saint-Malo depuis 1990. Essentiellement tourné vers la littérature, cet évènement propose également une programmation cinématographique, ainsi que des expositions et des spectacles.

³³ « Nous en citons quelques-uns : Edouard Glissant, Gary Victor, Maryse Condé, Amin Maalouf, Michel Le Bris, Alain Mabanckou, JMG Le Clézio, Yvon Le Men, Anna Moï, Wajdi Mouawad, in « Pour une littérature-monde en français », *Le Monde* n° 19323, 16 Mars 2007

³⁴ Ibid.

³⁵ La littérature-monde milite en faveur d’un statut égalitaire entre toutes les littératures d’expression française, qu’elles soient du Sud, du Nord, du Centre, de la périphérie ou de la marge.

Les romans d'Olympe Bhêly-Quenum à la croisée des langues : un français béninois ou un français de France ?

tout dire, devant l'in vraisemblable morgue de pions qui tenaient alors le haut du pavé, imposaient leurs normes, dictaient les goûts et les rejets, fonctionnaires autoproclamés de l'universel, si imbus d'eux-mêmes qu'ils ne se rendaient même pas compte que depuis longtemps ils parlaient dans le vide. (Le Bris, 2007 : 25).c

Mais avant le festival de mars 2007, déjà en 2001 des prises de positions audacieuses se sont enregistrées dans les rangs de certains écrivains africains. La fameuse déclaration de Kossi Effoui est significative:

La meilleure chose qui puisse arriver à la littérature africaine, c'est qu'on lui foute la paix avec l'Afrique », et d'ajouter : « l'œuvre d'un écrivain africain ne saurait être enfermée dans l'image folklorique qu'on se fait de son origine [...] il faut en finir avec cette tendance à rejeter l'authenticité d'une œuvre dans laquelle on ne trouverait pas une soi-disant spécificité africaine. (Effoui, 1992 : 184-185)

Pour Alain Mabanckou, « la francophonie, oui, le ghetto, non ! ». Pour ce dernier, en effet, la francophonie ne doit pas être un « ghetto » où sont déposées toutes les littératures en langue française en dehors des lettres françaises :

Pendant longtemps, ingénu, j'ai rêvé de l'intégration de la littérature francophone dans la littérature française. Avec le temps, je me suis aperçu que je me trompais d'analyse. La littérature francophone est un grand ensemble dont les tentacules enlacent plusieurs continents. [...]. La littérature française est une littérature nationale. C'est à elle d'entrer dans ce grand ensemble francophone. (Mabanckou, Le Monde, 18 Mars 2006)

On comprend désormais que les voix sont partagées pour rendre compte de ce qui est véritablement une littérature africaine, de l'écrivain africain francophone, de la francophonie. Cette préoccupation en suscite une autre qui est celle liée à l'avenir de la littérature africaine francophone de par ses écrivains qui écrivent dans une langue étrangère. De toute façon, les idées sous-jacentes de cette nouvelle littérature monde arrangent les écrivains de tout bord et de toute origine et sont conciliantes à bien des égards et apportent un équilibre en calmant les passions. Il s'agit, à en croire Régine Robin, d'une « *littérature ni majoritaire, ni minoritaire [...] inscrivant la permanence de l'autre, de la perte, du manque, de la non-coïncidence, la castration symbolique au cœur même de l'écriture.* » (Robin, cité par Chevrier, 2009 : 27).

Avec la littérature-monde, le nouveau concept est de gommer sa couleur, de ranger son drapeau, de se débarrasser de son passeport et de partir à la recherche d'une *légitimité littéraire en se désengageant simultanément de la culture d'origine et de la culture d'accueil en vue d'inscrire la démarche dans un nouvel espace identitaire dont les frontières font éclater les cadres ordinaires [...]. Cette marginalité en forme de*

supranationalité que revendique l'écrivain francophone a pour conséquence de générer une écriture que l'on a pu qualifier de décentrée (Robin, cité par Chevrier, 2009 : 27). Il s'agit de reconsidérer les certitudes sur les notions aussi problématiques que sont l'identité, la nation, l'africanité, le local. Aussi, pourrait-on y ajouter pour définir cette nouvelle écriture le terme de « rupture », rupture avec l'origine, avec son pays, mais surtout rupture avec des *habitus* (Bourdieu, 1980 : 480) qui prévalaient jusqu'alors. C'est cette nouvelle vision de la littérature que prônent désormais les auteurs francophones de toutes les générations réclamant leur appartenance à un imaginaire culturel, à une identité dont ils entendent se prévaloir dans un contexte où la tendance est de gommer ses origines pour revêtir le costume de l'universalité, du monde.

Dans notre corpus, OLYMPE BHÉLY-QUENUM peut être cité comme faisant partie de ceux pour qui l'héritage culturel doit être valorisé et préservé, seule condition de l'existence d'une littérature africaine. Ils dévoilent dans leur livre leur vision de la littérature africaine en valorisant et en revendiquant leur culture. Ils ont du mal à s'enfermer dans leur « je », une représentation d'un imaginaire africain avec ses maux, ses désillusions, ses espoirs.

A l'heure de la mondialisation, les interrogations se multiplient sur le devenir des littératures africaines au Sud du Sahara : comment doivent-elles se définir et se positionner par rapport aux mutations actuelles, à l'intérieur de la globalisation, du « tout-monde. » ? Leur approche de la littérature-monde répond mieux au concept de la civilisation de l'universel de Senghor. Dans *Liberté III, Négritude et civilisation de l'universel*, Léopold Sédar Senghor annonce déjà la civilisation de l'universel comme étant la civilisation du métissage culturel, du dialogue des cultures. Il s'agit d'un dialogue d'égal à égal où « *chaque race, chaque nation, chaque civilisation, recevant et donnant en même temps, chaque homme pourra, en se développant, s'épanouir en personne* » (Senghor, 1977 : 10). Senghor parle du métissage comme d'un « accord conciliant » où chacun apporterait un peu de soi à l'autre pour la construction d'un humanisme universel. A y voir de près, la littérature-monde et la civilisation de l'universel se rejoignent dans une certaine mesure car elles prônent le métissage dans un monde globalisé. Toutefois, si les deux notions approuvent l'existence d'un jumelage de culture, le premier, celui de Senghor, insiste sur la nécessité de préserver les spécificités propres à chacun, alors que les signataires de la littérature du monde prêchent pour une littérature sans frontière débarrassée du sceau des appartenances. Quelles que soient les différences qui peuvent surgir, le constat est que l'idée du métissage entre les cultures demeure

toujours avec d'autres terminologies du genre : civilisation de l'universel, littérature-monde, tout-monde, tiers-espace, identité rhizome, autant de termes pour témoigner de la dynamique des échanges culturels et pour attester que le monde d'aujourd'hui et plus encore celui de demain sera un « monde métis. » Les nombreuses prises de parole et les avis divergents sont révélateurs de la nécessité de repenser et de redéfinir les littératures africaines dans la littérature-monde.

Cependant il se dégage de graves contradictions de ce débat pour la simple raison que le nom « français » ajouté à *la littérature-monde* à travers le titre du manifeste : *Pour une littérature-monde en français*, crée un oxymore qui met l'expression en difficulté. Si la littérature-monde se veut transnationale, pourquoi n'adopte-t-elle pas une écriture translinguistique et de ce fait une littérature-monde plurilingue ? S'il a le mérite d'être contestataire et de susciter le débat sur la nécessité de redéfinir la littérature africaine dans le contexte de la mondialisation, les contours de ce concept en revanche restent encore peu clairs. La notion même d'universalité suscite des appréhensions car cela reviendrait à gommer les frontières tant culturelles qu'idéologiques, à valider que le but de la littérature en général est de se former en vase clos. Yves Charles Zarka formule le bien fondé des délimitations, car selon lui : « *Un monde sans frontière serait un désert, homogène, lisse, sur lequel vivrait une humanité nomade faite d'individus identiques, sans différence* » (Zarka, 2010 : 163).

Pour comprendre la nouvelle dynamique qui se crée, les critiques doivent reconsidérer leur approche et remettre à plat les questions aussi sensibles que sont la langue, l'identité, le statut de l'écrivain dans un monde globalisé, et réfléchir au statut du français dans leurs œuvres à l'époque moderne, le 20ème et 21ème.

2.2. Le rôle du français dans l'œuvre d'OLYMPE BHÊLY-QUENUM

Si généralement, l'on a tendance à parler de littérature francophone d'Afrique noire, de littérature négro-africaine ou de littérature africaine pour désigner les productions littéraires d'Afrique, cela n'est pas sans raison comme l'a démontré Mouralis (1985 : 37-60). Il s'agit de préserver le patrimoine culturel des écrivains, surtout lorsqu'on sait désormais que la naissance de la littérature africaine peut-être décrite comme un processus d'appropriation identitaire et culturelle qui se fait à travers la langue de l'autre : la langue française. Cela laisse supposer que la langue française n'est plus désormais seulement l'affaire de la France. C'est aussi l'affaire

d'autres peuples³⁶ qui se sont appropriés³⁷ la langue pour en faire leur langue d'écriture. La langue française devient un outil de communication. Aussi bien en France qu'en Afrique, il n'y a pas un français, mais des français car toute langue est hétéroglossique par essence. Le texte littéraire est donc le lieu de rencontre de plusieurs niveaux de langues, voire de plusieurs langues. L'hétérolinguisme³⁸, présent dans un même texte, traduit le dynamisme et la vitalité des langues.

De plus, si l'on se réfère au rôle qu'ont joué les écrivains de la Renaissance³⁹ dans la « défense, l'illustration et l'enrichissement du

³⁶ Aujourd'hui, l'Afrique subsaharienne dite « d'expression française » comporte au total vingt et un pays qui sont : la Côte d'Ivoire, le Mali, le Burkina Faso, la Guinée, le Gabon, le Togo, le Sénégal, le Bénin, le Tchad, le Congo, le Cameroun, la République Démocratique du Congo, la République Centrafricaine, le Rwanda, la Mauritanie, le Niger, le Burundi, Madagascar, les îles Seychelles, les îles Comores, Djibouti, et la Guinée Equatoriale. Tous ces pays ont adopté la langue française comme langue officielle dans l'enseignement et dans l'administration, même si en RDC celle-ci cohabite avec d'autres langues « officielles » comme le kiswahili, le lingala et le kikongo. S'il existe des langues locales véhiculaires, cela n'empêche pas de constater que dans tous ces pays se dessine une convergence commune, celle d'avoir établi le français comme langue première de communication dans toutes les institutions étatiques.

³⁷ Employé en français depuis le 14 e siècle, le mot désigne, d'après le *Robert Grand format*, l'action de s'approprier une chose (surtout sans en avoir le droit); d'en faire sa propriété, de s'en emparer par naturalisation, par expropriation, par acquisition, par occupation, par violence ou par ruse. L'appropriation est aussi l'action de rendre une chose propre à un usage, à une destination, de la conformer, de l'adapter ou de l'accorder. En didactique des langues secondes et étrangères, le terme d'appropriation est souvent employé "*comme hyperonyme par certains didacticiens qui souhaitent neutraliser la dichotomie acquisition/apprentissage.*". Sur le plan de la création littéraire en Afrique l'appropriation renvoie à l'idée selon laquelle l'écrivain africain peut écrire dans une indifférence totale par rapport à l'institution littéraire de l'ancienne puissance colonisatrice, c'est-à-dire dans une langue qui, même sienne, est avant tout celle de son ancien maître.

³⁸ Le concept de l'hétérolinguisme est utilisé pour la première fois par Rainier Grutman comme « *la présence dans un texte d'idiomes étrangers, sous quelque forme que ce soit, aussi bien que de variétés (sociales, chronologiques ou régionales ou sociales) de la langue principale.* »

L'hétérolinguisme est donc un phénomène linguistique qui résulte de la rencontre d'une langue donnée avec d'autres langues en contact et qui fait que l'on retrouve des caractéristiques linguistiques de ces dernières dans le texte, produit de ce contact. (Rainier, 2019 : 60)

³⁹ Ce genre d'expression explique la publication du fameux pamphlet de Joachim Du Bellay 1522-1560, *Défense et illustration de la langue française*, qui parut en 1549 et généralement considéré comme le manifeste de La Pléiade. Dans ce texte, Joachim Du Bellay préconisait, contre les défenseurs du latin, l'usage de la langue française en poésie. Il favorisait ouvertement l'enrichissement du vocabulaire par la création de termes nouveaux

Les romans d'Olympe Bhêly-Quenum à la croisée des langues : un français béninois ou un français de France ?

français », on peut affirmer que le style de l'écrivain français⁴⁰ contribue au dynamisme de la langue, et que l'appropriation du français par les écrivains africains participe du même processus. L'écrivain en général, l'écrivain africain en particulier, n'a pas pour souci majeur de s'approprier la langue française, mais de l'approprier⁴¹ car les mots, les tournures propres à l'oralité, en participant à une transgression de re-création de la langue française, confirment, de ce fait, un processus de l'appropriation de la langue française.

Par ailleurs, malgré les multiples formes de variations enregistrées dans les œuvres d'OLYMPE BHÊLY-QUENUM, la langue française conserve son prestige. Elle continue d'occuper une place privilégiée, de jouer un rôle essentiel et peut même prétendre à un bel avenir (Dumont, 1991 : 7). C'est d'ailleurs le point de vue de Valérie Gas qui confirme en alléguant, à son tour, que « *l'avenir du français passe par l'Afrique*⁴². » Lorsque, par exemple, OLYMPE BHÊLY-QUENUM tente d'enraciner dans ses œuvres le contexte socioculturel⁴³ de son pays, il fait observer un choix

(abréviations de termes existants, création de mots composés, réactivation du sens des racines anciennes, etc.). Les emprunts à d'autres langues, régionales ou étrangères (grecque et latine notamment) sont également conseillés, à condition que les mots choisis soient adaptés en français. Du Bellay recommandait aussi d'abandonner les formes poétiques médiévales employées jusqu'à Clément Marot et préconisait l'imitation des genres en usage dans l'Antiquité, tels que l'épigramme, le sonnet, l'épopée ou l'ode lyrique, mais aussi la comédie et la tragédie. Du Bellay considérait aussi que le latin et le grec étaient des langues mortes, devenues difficiles d'accès, contrairement aux langues vivantes.

⁴⁰ Se référer à l'ordonnance de Villers-Cotterêt, 1539, qui marquera le plus le statut du français : réduire le rôle du latin au profit du français.

La politique linguistique française eut comme conséquence de relier l'unité du royaume et l'unité de la langue. Puis le français commença à s'imposer comme une langue diplomatique en Europe. Par exemple, si le traité des Pyrénées, conclu entre la France et l'Espagne, avait été rédigé en français et en espagnol en 1659, le traité d'Aix-la-Chapelle de 1668, signé entre les deux mêmes pays, fut rédigé uniquement en français.

⁴¹ Il s'agit d'un dialogue continu que l'écrivain instaure entre différentes langues au point d'inventer sa propre langue qui lui permet d'être en relation avec son public. Autrement dit, l'écrivain s'approprie la langue qu'il utilise selon les thèmes, les catégories des textes et les contextes. En ce sens, le phénomène de l'interlangue reste au cœur des œuvres romanesques d'Olympe Bhêly-Quenum.

⁴² Valérie Gas, « *L'avenir du français passe par l'Afrique* », consulté en ligne le 09 Septembre 2021 : http://www.rfi.fr/actufr/articles/042/article_22654.asp.

⁴³ Situés à la croisée des langues, force est de constater que les impératifs socio-politiques et linguistiques, culturels et autres obligent les auteurs africains d'expression française à s'approprier la langue française pour mieux traduire leur vécu culturel et celui de leur public. Le référent culturel est donc d'une importance capitale dans l'invention de cette «

d'écriture variable⁴⁴. Il crée, à l'intérieur du français, sa propre langue d'écriture. Lise Gauvin définit cet enjeu en ces termes que nous rappelons :

La situation des écrivains francophones a ceci d'exemplaire que le français n'est pas pour eux un acquis, mais plutôt le lieu et l'occasion de constantes mutations et modifications. Engagés dans le jeu des langues, ces écrivains doivent créer leur propre langue d'écriture, et cela dans un contexte culturel multilingue, souvent affecté des signes de la diglossie. (Gauvin, 2001 : 101).

Ce faisant, ils exposent leur talent complexe, cette capacité de modeler la langue française comme ils l'entendent, mettent en exergue une écriture originale qui se justifie par leur maîtrise de la langue française et du respect des normes de la langue. Cette façon d'écrire en usant de ce que la langue française a de plus aristocratique au point de « *faire pâlir d'envie*⁴⁵ » l'homme blanc lui-même, prouve qu'ils rivalisent valablement avec les écrivains les plus respectables de la langue française de par le monde.

OLYMPE BHÊLY-QUENUM, en occurrence, en écrivant ses œuvres en français, a recours aux ressources des langues locales pour enrichir le fonds hérité de l'école coloniale française. Ce qui retient l'attention dans les œuvres d'OLYMPE BHÊLY-QUENUM, c'est l'accent qui est mis sur l'enrichissement lexical qui représente un élément intéressant en création romanesque et qui donne lieu, par sa valeur socioculturelle locale spécifique, à des constructions qui fondent l'originalité de l'œuvre. Avec ces particularités, le français de référence perd sa rigidité et tente de s'adapter à d'autres réalités, à en croire Henriette Walter :

Il faudrait que la francophonie soit une école de reconnaissance de l'autre, d'apprentissage du métissage. Dans le métissage biologique, une personne métisse peut avoir pris la beauté de chacun de ses parents. La même chose se passe dans les langues, elles peuvent s'approprier de belles choses. (Walter, 2005 : 40).

OLYMPE BHÊLY-QUENUM reconnaît le bien-fondé de ce métissage. On comprend, donc, mieux les procédés d'appropriation mis en

nouvelle langue », synonyme de diversité et d'originalité pour l'auteur africain d'expression francophone. De fait, « le contexte diglossique dans lequel il évolue oblige l'écrivain à trouver, dans la langue même, une forme de conciliation entre le français de l'école et celui de son milieu naturel. (Gauvin L., 2004 : 261)

⁴⁴ Le choix et l'appropriation de la langue d'écriture dépendent, d'une part, de chaque écrivain et de son public, et d'autre part, du genre de textes et de thématiques littéraires adoptés par l'écrivain.

⁴⁵ Roger Koudoadinou, « *C'était à Tigony*, une analyse de Roger Koudoadinou », *Les Echos du jour*, n°1252, Quotidien paraissant en République du Bénin. Article également disponible sur le site de Bhêly- Quénom.

Les romans d'Olympe Bhêly-Quenum à la croisée des langues : un français béninois ou un français de France ?

œuvre par OLYMPE BHÊLY-QUENUM dans ses œuvres. Comme l'écrit Aurèlie Lefebvre :

L'appropriation du français peut prendre des formes très diverses qui créent de la variation. Cette variation du français écrit est le pendant de sa variation orale dans l'espace francophone car l'appropriation littéraire du français n'est pas sans lien avec celle qui a cours dans les pratiques puisqu'elle est représentée dans l'écriture. (Lefebvre, 2006 : 195).

Dans cette logique, le recours aux langues nationales devient pour l'écrivain, selon ses choix d'écriture, un outil privilégié d'expression de soi, un moyen fondamental de traduction de son moi en lien avec son cadre socioculturel. Ainsi, le projet d'écriture d'OLYMPE BHÊLY-QUENUM est clair et se dessine. Il n'introduit dans ses œuvres que des mots qui n'ont pas d'équivalent en français. Il y emploie même des mots dont l'équivalent en français surgit aisément dans l'esprit du lecteur. Là transparait l'approche idéologique de la pratique des particularités lexicales chez OLYMPE BHÊLY-QUENUM. Elle s'inscrit dans le rapport des Francophones au français, dont Tazi Saoud invite les Français et les Francophones à avoir conscience :

Le français vit, le français évolue au contact d'autres langues pour répondre à des besoins spécifiques. Les usagers du français influent sur cette langue commune, la façonnent quelquefois à leur manière, la modifient et se l'approprient selon leur génie propre et leurs acquis linguistiques. Cette irréversible dynamique, cette variété sont le garant même de sa vitalité. (Saoud, 1990 : VIII)

On peut donc conclure qu'OLYMPE BHÊLY-QUENUM joue un rôle de premier plan dans l'enrichissement et le renouvellement de la langue. De par les idiomes, cet écrivain tient ainsi un rôle éminent dans l'évolution de la langue car son travail est irremplaçable dans l'émergence des langues locales et de la langue française. Il s'engage dans une entreprise de promotion des langues locales.

C'est désormais une évidence que le français s'est acclimaté aux besoins d'un environnement plurilingue par le biais d'un processus complexe de mutations. L'audace langagière, manifestée à la fois par une inventivité lexicale et une syntaxe hors norme chez OLYMPE BHÊLY-QUENUM, est ce qui fait la richesse de ces œuvres, d'autant plus que le phénomène d'appropriation observé illustre le dynamisme des langues en général. Elle est en constante mutation et ses usages livrés à des variations. Ainsi, la pratique de la langue française chez OLYMPE BHÊLY-QUENUM est née de la coexistence de sa langue maternelle avec le français en partenariat ; un partenariat intelligent, qui produit une écriture originale dans une langue originale. Cette audace langagière, observée chez OLYMPE

BHÊLY-QUENUM, est révélatrice d'une époque où « *on ne peut plus écrire une langue de manière monolingue. On est obligé de tenir compte des imaginaires des langues.* » (Glissant, 1981 : 14).

Les textes que nous avons étudiés, tirent, certes, leur singularité de la récupération des éléments de la tradition orale africaine, mais s'élaborent aussi à partir d'autres imaginaires, qui, s'ils n'ont pas été l'objet de notre étude, n'existent pas moins. Ainsi, l'originalité de ces œuvres consiste dans la fusion des techniques narratives modernes et traditionnelles, l'ensemble étant mis au service d'une entreprise de dévoilement des réalités politico-sociales de l'Afrique contemporaine. Il en résulte des œuvres fortes et riches qui confortent la voie du renouvellement formel du roman africain amorcé depuis les années 1970.

Conclusion

Qu'il soit français (naturalisé) ou africain, l'écrivain (OLYMPE BHÊLY-QUENUM) n'a pas la prétention de s'appropriier le noyau dur du français ; il écrit à la frontière du français et des autres langues⁴⁶ en contact. Son dialecte idiosyncrasique⁴⁷ aspire cependant à une norme fantasmée : son style idéal. On peut donc affirmer qu'il n'y a pas d'appropriation de la langue sans insécurité, et que le centre, aussi bien que la périphérie linguistique, sont générateurs d'insécurité. La construction-reconstruction de la langue par l'apprenant, sa déconstruction-reconstruction par l'écrivain africain, dont la syntaxe est parfois volontairement fautive par rapport à la norme académique (dans les passages de langue orale), participent, en définitive, du même processus d'appropriation et d'adaptation du français. Ainsi, l'appropriation, notion fondamentale en sociolinguistique textuelle, permet de bien cerner le problème du dynamisme du français en Afrique. Pour le moment, le français, langue à vocation universelle, continue d'évoluer en Afrique. En attendant, les écrivains africains francophones peuvent se flatter, à juste titre, de contribuer au dynamisme et à l'enrichissement du

⁴⁶ Par essence hétéroglossique, il est impossible à un écrivain de s'appropriier tous les niveaux d'une langue.

⁴⁷ Paradoxalement, chez les écrivains africains les phrases déviantes sont considérées par ces critiques comme les signes d'une mauvaise maîtrise du français. En didactique des langues étrangères, la notion de dialecte idiosyncrasique remonte aux années 70, avec la remise en question de la notion de *faute* des apprenants. Avec la nouvelle conception, leur production erronée n'est plus considérée comme une faute mais comme une interlangue, c'est-à-dire un système linguistique transitoire et erratique, fait d'emprunts de la langue-source, de la langue-cible et éventuellement d'autres langues acquises préalablement.

Les romans d'Olympe Bhêly-Quenum à la croisée des langues : un français béninois ou un français de France ?

français, et surtout d'étendre les limites de la francophonie dans le monde. Nous pensons avec Eddy Roulet que :

Pour pouvoir communiquer de manière satisfaisante dans une communauté linguistique, il ne suffit pas de connaître une langue pure, homogène, monolithique, il faut être capable aussi de comprendre, et si possible même d'utiliser toutes les différentes variétés de la langue en usage dans la communauté en question. (Roulet, 1980 : 126)

Bibliographie

- Alpha, Ousmane Barry (2006) : « Pour une sémiotique trans-culturelle de l'écriture littéraire francophone d'Afrique », Actes du colloque, *Appropriation de la langue française dans les littératures francophones de L'Afrique subsaharienne, du Maghreb et de l'Océan indien*.
- André, Demaison (1936) : *La vie des noirs d'Afrique du Sénégal au Congo*, Bourrelier.
- Barthes, Roland (1982) : *L'Obvie et l'Obtus*, Paris, Seuil.
- Edouard, Glissant (1981) : Entretien accordé à Lise Gauvin, *L'Imaginaire des langues*, seuil.
- Gauvin, Lise (2001) : « Imaginaire des langues : du carnavalesque au baroque », in *Littérature : les langues de l'écrivain*, n°121, 101.
- Gérard, Marie Noumsi (2001) : « Contacts de langues et appropriation du français dans le roman camerounais moderne ».
- Jean-Louis, Chiss (2021) : *Le Fle et la francophonie dans le monde*, « Littérature française versus littératures francophones » Armand Colin.
- Jacques, Derrida (1986) : « La loi du genre », dans *Parages*, Paris, Galilée.
- Jean-Paul, Sartre (1948) : *Qu'est-ce que la littérature ?*, Editions Gallimard, collection La Blanche, Paris.
- Josias, Semujanga (1999) : *Dynamique des genres dans le roman africain : éléments de poétique transculturelle*, Paris, L'Harmattan.
- Léopold, Sédar Senghor (1977) : *Liberté III. Négritude et civilisation de l'universel*, Paris : Seuil.
- Mouralis, Bernard (1985) : « Le concept de littérature nationale dans l'approche des littératures africaines », dans Papa Samba Diop, Jean - Dérive, Bernard Mouralis (dir.), *Littératures africaines francophones*, Bayreuth, Bayreuth university, coll. Bayreuth African studies series 3.
- Maingueneau, Dominique (2001) : *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Nathan.
- Manessy, Gabriel (1994) : *Le Français en Afrique noire. Mythe, stratégies, pratiques*, Paris, L'Harmattan.

- Ngalasso, Mwata Musanji (2001) : « De *Les soleils des indépendances* à *En attendant le vote des bêtes sauvages* : Quelles évolutions de la langue chez Ahmadou Kourouma ? », in Papa Samba DIOP (dir.) : *Littératures francophones: langues et styles*. Paris, L'Harmattan.
- Oswald, Ducrot (1984) : « Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation », in *Le Dire et le dit*, Paris, Minuit.
- Olympe, Bhêly-Quenum (1960) : *Un piège sans fin (UPSF)*, Paris, -
Présence africaine (1965) : *Le chant du lac (LCDL)*, Paris,
Présence Africaine. (1979) : *L'Initié (LINI)*, Paris,
Présence africaine.1970) : *Un enfant d'Afrique (UEDA)*, Paris, Présence
Africaine.
- Pierre, Dumont (1986) : *L'Afrique noire peut-elle encore parler français* ?, Paris, L'harmattan.
- Pierre, Dumont (1990) : *Le français langue africaine*, Paris, L'Harmattan.
- Pierre, Bourdieu (1980) : *Le Sens pratique*, Paris, Editions de Minuit.
- Riffard, Claire (2006) : « Francophonie littéraire », quelques réflexions
autour des discours critiques », in Lianes, Lianes Association.
- Schaeffer, Jean-Marie (1986) : « Du texte au genre » dans Genette G. *et al. Théorie des genres*, Paris, Seuil.



Rubrique N° 3 :

Etudes Culturelles et Littérature



L'enseignement de la culture et de la civilisation française dans une approche interdisciplinaire

The teaching of French culture and civilization in an interdisciplinary approach

Ioana BUD
Centre Universitaire Nord, Baia Mare, Faculté de Lettres
Université Technique de Cluj-Napoca/ Roumanie

ioanabud33@gmail.com

Reçu: 10/04/2023, **Accepté:** 30/04/2023, **Publié:** 01/06/ 2023

Résumé :

La présente recherche porte sur les démarches à suivre dans le cas de l'enseignement de la culture et de la civilisation française en classe de FLE. Étant donné que ces aspects doivent être intégrés dans la classe, et ne font pas l'objet d'une leçon indépendante, le professeur est obligé de trouver les astuces afin de respecter le programme, mais plus important, afin d'élargir l'univers cognitif des apprenants en ce qui concerne le patrimoine culturel d'un pays. C'est la raison pour laquelle cet article sera partagé en deux parties : l'une qui aborde ce processus en classe de FLE, et l'autre qui traite les activités périscolaires.

Mots clés : culture, civilisation, approche interdisciplinaire.

Abstract :

This research focuses on the steps to follow in the case of teaching French culture and civilization in FLE class. Since these aspects must be integrated into the class, and are not the subject of an independent lesson, the teacher is obliged to find the tricks in order to respect the program, but more importantly, in order to widen the universe learners' knowledge of a country's cultural heritage. This is the reason why this article will be divided into two parts: one which addresses this process in the FLE class, and the other which deals with extracurricular activities.

Keywords: culture, civilization, interdisciplinary approach.

Rezumat:

Prezenta cercetare tratează pașii pe care profesorul îi urmează în cadrul orelor de predare- învățare a culturii și civilizației franceze. Având în vedere faptul că aceste aspecte trebuie integrate în cadrul orelor de limbă franceză, fără a face obiectul de studiu al unei lecții independente, profesorul se află în situația de a găsi diverse metode și procedee, cu scopul de a respecta programa, dar, mai important, de a lărgi cunoștințele elevilor în legătură cu patrimoniul cultural al acestei țări. Este și motivul pentru care acest articol va fi structurat în două părți: prima abordează acest proces în cadrul orelor de limbă franceză, iar a doua se focusează pe activitățile extrașcolare.

Cuvinte-cheie: cultură, civilizație, abordare interdisciplinară.

Pour citer cet article :

BUD, Ioana,,(2023) , L'enseignement de la culture et de la civilisation française dans une approche interdisciplinaire, Numéro Varia, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),285-300. Disponible sur le lien : <http://univ-dbk.m.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Pour citer le numéro :

BRAHMI, Souad, FELLAH, Anissa et SOLTANI, El-Mehdi, (2023), Numéro Varia Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),412p. Disponible sur le lien : <http://univ-dbk.m.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>



Introduction

« Enseigner une langue, ce n'est pas seulement apprendre à communiquer : par leur histoire et leur étymologie, les mots mêmes que l'on emploie, les structures, les expressions, véhiculent un passé, une culture, une civilisation »(Tagliante,2016 ; 68). Partant du fait que chaque chapitre d'un livre de français clôt par un court volet concernant la culture et la civilisation française, on se propose dans ce chapitre d'aborder le problème de l'insertion des aspects concernant la culture et la civilisation française sous un double aspect : dans la classe de FLE, mais aussi dans les activités périscolaires (organisée à diverses occasions). On commence notre démarche de l'hypothèse que parmi les compétences à faire acquérir pendant la scolarité figure aussi la compétence culturelle et interculturelle. Dans le *Cadre*, on remarque que dans la catégorie des compétences générales figurent :

- le savoir socioculturel, et la prise de conscience socioculturelle (partie 5.1.1. *Savoir*, pp. 82-83),
- les aptitudes pratiques et les savoir-faire interculturels (partie 5.1.2. *Aptitudes et savoir-faire*, p.84),
- le développement d'une personnalité interculturelle (partie 5.1.3. *Savoir-être*, pp. 84-85.)

Quand au chapitre 5.2. *Compétences communicatives langagières*, on remarque la description d'une compétence socio- linguistique qui concerne le domaine socioculturel, et qui: « porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale» (CECRL ,2023 :93) ¹. Étant donné que, suite à la réforme de l'enseignement, on exige un apprentissage aussi posée que possible de la langue parlée, alors, l'insertion d'un contenu de civilisation dans la classe de FLE permettra à l'élève de mieux saisir la réalité complexe et changeante du monde actuel. Francis Debyser considère que tout enseignement de civilisation relève des trois approches :

- sociologique = présente les informations essentielles, de base pour chaque aspect enseigné (par exemple des données statistiques sur le sport, des enquêtes, des comparaisons etc.)
- anthropologique =envisage les réalités quotidiennes, la vie de tous les jours, en s'appuyant sur les documents authentiques, comme des journaux, des cartes, des cartes postales, des extraits littéraires, etc.

¹ CECRL, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, consulté en ligne le 19 avril 2023, p. 93.

- sémiologique =les connotations culturelles. (Debyser , 1975 :84-90), On abordera ces triples aspects sous deux paliers essentiels de l'enseignement-apprentissage de la langue française :

1. L'enseignement de la civilisation en classe de FLE

Étant donné que nous vivons dans une société pluriculturelle et plurilingue, on est amené à considérer que chaque apprenant dispose d'un bagage culturel, et d'une compétence interculturelle propre. En s'appuyant sur ce fait, l'enseignant doit faciliter l'apprentissage de la langue française par l'insertion d'éléments concernant la culture et la civilisation française, en réalisant ainsi une approche interdisciplinaire, dès l'assimilation des premières structures langagières. Le vocabulaire sera plus facile à assimiler s'il est mis dans un contexte culturel. Cette réflexion pragmatique, nous a conduits à identifier certaines fonctions de l'insertion des volets de culture et de civilisation française dans la classe de FLE :

- Faciliter l'apprentissage de la langue ;
- Motiver les apprenants ;
- Élargir leur univers culturel ;
- Développer l'esprit de tolérance et prendre conscience de la relativité des points de vue→ la prise de conscience du pluriculturalisme.

Si avant les méthodes de type SGAV les manuels scolaires avaient mis l'accent sur le contact de l'élève avec la culture et la civilisation passée de l'Hexagone (quelques aspects liés à l'histoire du pays, figures marquantes de la culture et de l'art, etc.). Après les années 1970, on se sera attaché à élaborer des « dossiers thématiques de civilisation », suite à la création en 1959 du BELC (*Bureau d'Étude et de Liaison pour l'enseignement du français dans le monde*), et en 1960 du CREDIF (Centre de Recherche pour l'Enseignement de la Civilisation), par Guy Michaud. Les thèmes de ces dossiers étaient les suivants : la famille, l'école, les loisirs, les relations jeunes-adultes, etc. jusqu'à une approche sociologique de la langue : réflexion sur les phénomènes sociaux (politiques, moraux, etc.) ou sur les comportements des locuteurs de la France.

L'enseignement de la culture et de la civilisation française dans une approche interdisciplinaire

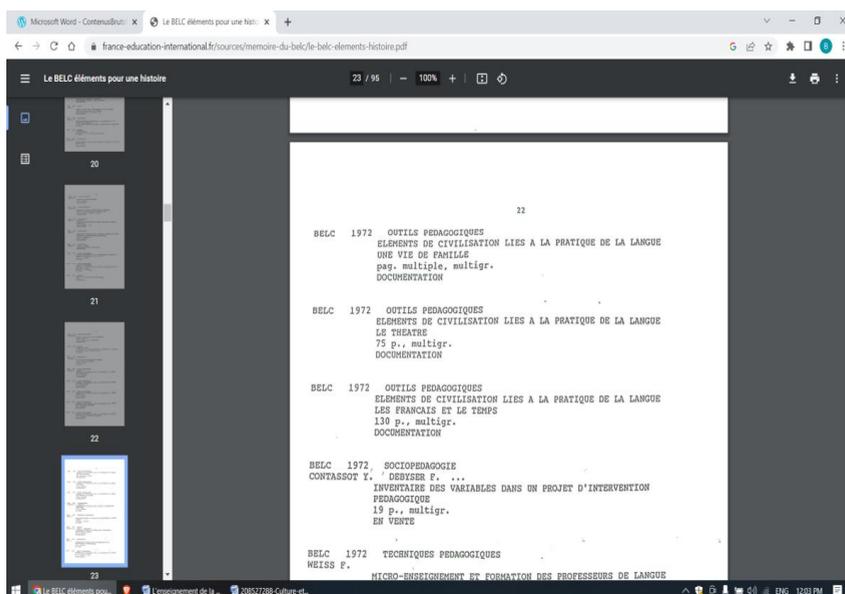


Figure 1 : Dossiers thématiques de civilisation suite à la création du BELC

Aujourd'hui, les élèves sont tout le temps mis en contact avec des éléments de la culture et de la civilisation française, par les documents authentiques exploités par l'enseignant au cours des leçons dans lesquelles il travaille, par exemple, la CO, ou la CE. Les documents choisis par le professeur doivent respecter le niveau des élèves et le sujet de la classe, afin de permettre aux élèves de progresser. N'oublions pas que la civilisation peut servir de toile de fond à la méthode didactique employée ! Par exemple, pour les débutants, on peut éveiller l'attention des apprenants en employant des images, des photographies, des cartes postales, des court-métrages ou extraits de films.

On remarque le fait que, pour les débutants, on étudiera ce qu'on appelle « un substrat de la civilisation », c'est-à-dire « *ce qui peut être identifié comme les réalités de la civilisation* ». (Labadie, 1971 :10).

-Pour les élèves de la Ve, le *Programme* prévoit l'enseignement des noms et des prénoms typiquement français, villes et pays importants². Par exemple, dans la première leçon du manuel de langue française de la Ve *Saluer, prendre congé*, on rencontre un dialogue entre Camille et Mariam³, tandis qu'à la fin de la première unité, il y a un volet qui porte sur la Civilisation,

² *Programa școlară pentru disciplina Limba modernă 2, Limba franceză, clasa a V-a, p.31.*

³ <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20Va/Limba%20moderna%20franceza/GRUPEDITORIALLITERASRL/>, consulté en ligne le 10.03.2023.

plus précisément sur un aspect de l'économie française : l'euro (page 29). Un autre manuel pour les débutants, celui de l'édition Sitka, prévoit une colonne séparée pour les aspects des leçons de Culture et de civilisation française :



Figure 2 : Les aspects des leçons de Culture et de civilisation française selon le manuel pour les débutants, Edition Sitka. ⁴

Pour ceux de la VI^e, on élargit le contenu par les dénominations géographiques et les régions de la France, le plan de Paris avec ses principaux monuments, des aspects concernant la mode et la cuisine française, même quelques informations sur le métissage (Unité 5, pages 84-85).

⁴<https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20Va/Limba%20moderna%20franceza/CENTRULDECARTESTRA%20SITKA%20SRL/>, consulté en ligne le 10.03.2023.

L'enseignement de la culture et de la civilisation française dans une approche interdisciplinaire

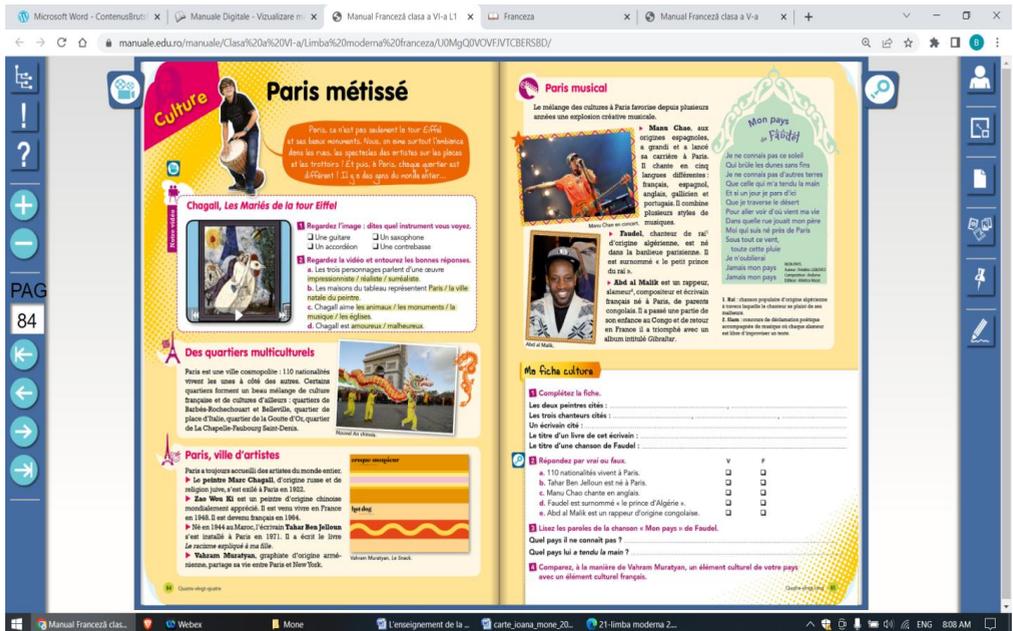


Figure 3 : Les aspects culturels et les monuments de la France selon le manuel pour les débutants, Edition Sitka (Unité 5)



Figure 4 : La géographie de la France selon le manuel pour les débutants, Edition Sitka (Unité 5)

Pour les niveaux intermédiaire et avancé, le professeur enseigne « les manifestations de la civilisation, des attitudes concrètes, des comportements, ou l'usage d'un outillage mental, c'est-à-dire la notion du temps, de l'espace, la langue telle qu'elle se réalise dans les discours individuels » (Labadie, 1971 :11). Pour la VIIe, dans le manuel de l'édition *Art*, il y a un chapitre qui porte sur *Les romans voyageurs de J.M.G.Le Clézio*.⁵ Pour la même classe, le manuel proposé par *Booklet* contient à la fin de l'unité 7 un fragment pour exploiter la CE sur l'Alsace. Pour la VIIIe, le manuel de l'édition *Litera* contient des informations sur la citoyenneté, *La Déclaration des droits de l'homme* (page.26), ou ceux qui portent sur les événements internationaux pour célébrer la francophonie (page 51), ou sur le monde du travail en France (page 82). Cette dernière leçon envisage une approche sociologique de la culture française, en comprenant des données statistiques concernant la population âgée de 15 ans et de plus), etc.

De même, les élèves sont habitués à l'étude et à la lecture des faits de civilisation par ce que Debyser appelle la méthode de l'apprenant chercheur. Dès la Ve classe, on leur propose des portfolios sur différents sujets. Par exemple, à la fin de l'Unité 6, dans le manuel proposé par Sitka, on trouve à la page 70 un portfolio ayant comme titre *Mes pages culture*⁶. Après avoir passé en revue quelques personnalités célèbres du pays, comme Napoléon, Coco Chanel ou le Commandant Cousteau, on demande aux apprenants de réaliser un collage ayant comme titre *Mes acteurs français préférés* ou *Mes sportifs français préférés*. Ils doivent travailler en groupe de quatre ou cinq élèves.

En somme, ce modèle intégré de l'enseignement de langue et de culture conduit l'apprenant à une compétence à la fois linguistique et interculturelle. Nous avons remarqué le fait que le choix des supports contenant les aspects de culture et de civilisation dans les manuels scolaires est réalisé en respectant le principe de la progression systématique de l'apprentissage d'une langue étrangère, les informations étant ancrées dans le contexte historique et social.

2.L'enseignement de la civilisation dans le cadre des activités périscolaires

⁵ <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20VII-a/Limba%20moderna%20franceza/U0MgQVJUIEtMRVRUIFNS/#page/92>, consulté en ligne le 10.03.2023.

⁶ <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20V-a/Limba%20moderna%20franceza/CENTRULDECARTESTR%C4%82IN%C4%82SITKASRL/>, consulté en ligne le 10.03.2023.

Les activités périscolaires envisagent les actions qui se déroulent « autour de l'école », sans qu'elles soient insérées dans le cadre de l'enseignement, mais tout en complétant l'éducation de l'apprenant. Il s'agit des activités organisées à de différentes occasions, comme par exemple, Journée européenne des langues (le 26 septembre), Fête de la gastronomie française, Noël magique, La journée internationale de la francophonie (le 20 mars), etc. À ces occasions, les élèves peuvent préparer :

- de diverses présentations PPT sur des sujets variés : Les pays francophones, Les symboles de la francophonie, Les traditions françaises à l'occasion de Noël ;
- des débats, des poésies apprises par cœur (les apprenants entrent en contact avec la littérature française et francophone), des chansons, des cantiques, expositions des cartes de vœux, des concours de culture générale, etc.

2.1. Approche méthodologique du texte dramatique en classe de FLE

Du point de vue de la Didactique du FLE, le texte littéraire a été différemment abordé par maints courants méthodologiques. Par exemple, en ce qui concerne les méthodes traditionnelles, « la littérature était considérée comme un corpus unique, un support et un modèle privilégié pour enseigner systématiquement la langue » (Dragomir, 2008 :93). Ce qui était privilégié c'était la mémorisation et, sous cet angle s'inscrit aussi l'exploitation du texte théâtral en classe de FLE. Un premier piège que nous devons surmonter avec nos élèves concerne le fait que le théâtre n'est pas du tout une piste inaccessible. Dans la classe de FLE, le théâtre connaît plusieurs approches :

- une approche littéraire (les apprenants ayant la possibilité de découvrir des pièces de théâtre, ou de percevoir plus facilement une œuvre littéraire, comme par exemple, un roman ou une nouvelle),
- une approche artistique (par la découverte de l'art théâtral, de la mise en scène et des didascalies, du jeu des acteurs, etc.),
- l'autre pédagogique, car la dramatisation dynamise la classe, favorise la mémorisation, et facilite la prise de parole, et aide à une meilleure cohésion du groupe.

L'enseignant commencera premièrement par des activités progressives : **des jeux de rôle théâtralisés en classe** (afin de faire entrer l'élève dans l'atmosphère du jeu), et après il continuera par des jeux de rôle verbaux, ensuite non-verbaux, et seulement à la fin il continuera avec des représentations devant un public, tout en tenant compte du niveau des élèves en fonction du CECRL. Exploiter un texte dramatique pendant la classe signifie aussi trouver une activité motivante pour les élèves : par exemple, *Le jeu de l'Amour et du Hasard*, de Marivaux peut être exploitée avec les

élèves de B1-B2, car l'histoire se passe sur le fond d'un jeu qui se développe en contrepoint. En effet, l'action est vue comme une véritable broderie sur la structure qui a la puissance d'exprimer tous les replis du cœur secrets et les raffinements sensibles de l'esprit.

Un projet théâtral peut être intégré de manière ponctuelle dans la classe de FLE, afin de travailler certaines compétences (par exemple, pour le sujet *S'orienter dans l'espace*, niveau A2+) ou on pourrait proposer des jeux de rôles selon les besoins et les envies du groupe.

Nous pouvons affirmer que l'insertion des jeux de rôles, des petites séquences théâtrales s'inscrit dans une approche structuraliste, étant donné que l'enseignant introduit des structures toutes faites, que les élèves doivent répéter, une approche mécaniste mélangée avec des éléments d'une approche communicative, telle qu'elle a été développée dans les années 1970-1980 par D.Hymes 1972, Canal et Swain 1980, Widdowson 1984, approche appuyée sur un contexte situationnel : « *L'approche communicative incite à préparer l'apprenant à devenir acteur social dans la vraie vie en l'y entraînant au cours d'une activité de simulation* ». (Toumi, 2016:95).

À titre d'exemple, on pourrait faire jouer avec nos élèves des fragments des pièces de théâtre suivantes: *Hernani* ou *Ruy Blas*, de Victor Hugo.

Un objectif principal pour définir le théâtre est représenté par le verbe *manipuler*. Ce verbe peut offrir une approche phénoménologique, qui montre que l'objet du théâtre est souligné par un caractère scénique, cette chose s'appelant *manipulations*, et met les personnages dans les situations et les rôles différents pour transposer un monde qui peut être réel par le décor. Cela offre aux personnages un statut d'objet et rempli beaucoup de fonctions: par exemple une fonction rhétorique et dramatique. Les apprenants découvrent aussi des événements de l'histoire de la France à l'aide des drames historiques, comme ceux orientés vers les sujets modernes, traités entre 1829-1835 par Alexandre Dumas - père en *Henri III et sa Cour*, puis par Alfred de Vigny en *La Maréchal*, ou par Alfred de Musset *La Coupe et les Lèvres* (en vers) et *Lorenzaccio* (en prose). De même, on pourrait exploiter des scènes des pièces suivantes : *On ne badine pas avec l'amour*, *Fantasio* et *Les Caprices de Marianne*.

Les activités théâtrales remplissent plusieurs fonctions: elles instaurent une progression dans l'apprentissage d'une langue étrangère, elles peuvent être utilisées afin de travailler plusieurs compétences, qu'elles soient grammaticales ou lexicales, tout en intégrant «la dimension plaisir dans l'apprentissage» (Cuq et Gruca, 2017:434) , tout en supprimant l'aspect pénalisant de l'exercice. De même, les activités théâtrales en classe

de FLE favorisent la cohésion du groupe, permettant une approche vivante de la langue étrangère.

En dehors de la mémorisation des répliques, les didascalies jouent un rôle majeur, elles étant toujours écrites en italique, afin d'offrir les détails de l'action, de lieu où se déroule l'action, des gestes de personnages, de leurs vêtements, de bruits qui s'entendent dans l'arrière-plan de la pièce. Le texte dramatique a un statut facultatif, il fait une équivalence entre la lecture et la représentation, et aide le lecteur et le spectateur à la découvrir. La didascalie se présente comme une rédaction autographe qui peut être vaste ou moins vaste, d'un mot, d'une parole dans sa totalité, qui n'est pas oralisée par l'acteur qui joue sur scène. Puis, nous éviterons toutes les parties allographes qui ne provient pas de l'auteur de la conversation. En cette manière, il est évidemment que sur la scène l'élève qui joue dans une pièce de théâtre, au début de celle-ci, il ne prononce pas le titre de l'œuvre, et cette chose pourrait être vue comme une didascalie. Selon Genette, les éléments de paratexte comme la préface ou les avertissements, peuvent être éliminés ou exclus, et il les donne le nom des seuils. Cette polyphonie informationnelle contribue à l'enrichissement du vocabulaire de l'élève, celui-ci apprenant la langue par et à travers le texte théâtral.

2.2.Aspects pratiques de la mise en scène et taxonomie des didascalies

Pour une représentation théâtrale réussie, l'enseignant doit être très attentif au discours didascalique, afin d'aider les apprenants pour entrer mieux dans la peau des personnages. Du point de vue étymologique, *la didascalie* c'est un : «*didaskalia, enseignement. Instructions du poète dramatique à ses interprètes. Indication de jeu dans une œuvre théâtral, un scénario*» (Le Robert ,2002 :744).

Selon le dictionnaire encyclopédique, *didascalie* « gr *didaskalia*-enseignement. Indication donnée à un acteur par l'auteur, sur son manuscrit, dans le théâtre grec; indication manuscrite d'un jeu de scène, dans le théâtre moderne. » (1993 :471).

En analysant toutes ces définitions de la *didascalie*, nous arrivons à la conclusion que ce concept représente des informations qui ont une valeur scénique, données par l'écrivain, remplaçant le texte d'une œuvre dramatique.

Les didascalies, souvent nommées *indications scéniques*, représentent un élément littéraire aux limites variables, ayant une valeur paradoxale. Aristote considère que les didascalies doivent être éliminées du domaine poétique et il les nomme *choregia*. Aristote a formulé une propre théorie du théâtre pendant son époque. Où la dimension spectaculaire peut disparaître, bien qu'elle soit essentielle pour le moment dans lequel la pièce

est créée, la dimension textuelle étant offerte aux lecteurs et aux acteurs. Au fil du temps Aristote veut montrer que la représentation a un caractère facultatif et secondaire.

Du point de vue diachronique, les didascalies se transforment dans un mode d'écriture à partir des années 1630-1650, et elles peuvent montrer les caractères des personnages, le décor, leurs mentalités, les langages et les vêtements. Au début du XVII^e siècle, les didascalies n'ont pas existé dans le théâtre médiéval parce qu'elles ne sont pas présentes dans ces ouvrages, chose qui se maintiendra jusqu'à la Renaissance. Par exemple, il y a dans cette période trois œuvres qui contiennent très peu de didascalies: *Try et Sidon* (une tragédie qui a six didascalies), *Pyrame et Thisbé* (qui a trois didascalies) et *Bergeriese* (aucune didascalie); au fil du temps les œuvres théâtrales ont évolué, *Clitandre* ayant 85 de didascalies. Une méthode très connue et très utilisée pendant cette période, lorsque les didascalies véritables n'existaient pas, était représentée par **les didascalies implicites**, qui sont des textes-dialogues (il y a quelques mots qui peuvent aider à l'identification : « voici », « voilà».) Ce type de didascalie surligne les éléments très importants pour un dialogue qui devait être représenté devant le monde. Lorsque les didascalies véritables ne sont pas présentes dans un texte dramatique, elles sont remplacées par des didascalies implicites, qui offrent des informations méta-théâtrales. Ce type de didascalies est très connu pendant le XVII^e siècle.

Au fil du temps les indications scéniques ont été omises, mais au début des années 1980, les didascalies ont commencé à provoquer la curiosité des critiques comme Jean Marie Tomasseau, Michel Issacharoff, Isabelle Vodoz, Thierry Gallèpe, etc. Ils sont les critiques qui ont sacrifié leurs études au développement de la théorie de ce genre de texte. Dans une pièce de théâtre, les didascalies peuvent avoir certaines approches: énonciative, narrative, pragmatique, sémiotique, etc.

En analysant les indications scéniques, nous pouvons voir comment elles se subdivisent en quelques types: les didascalies non-spécifiques, les didascalies spécifiques, les didascalies initiales, les didascalies toponymiques et temporelles, les didascalies intermédiaire, les didascalies des objets, les didascalies kinésiques, etc. Elles ont un caractère « extra-diégétiques », parce qu'elles ne s'exposent pas évidemment à un univers fictionnel, mais à la formation de la réalisation scénique. Ce type de didascalies a un impact sur la formation du décor, paraissant être réservé absolument à l'acteur, et étant placé à l'extérieur du monde fictionnel. Un autre type de didascalie est la didascalie « intra -diégétique » qui présente les détails sur le contenu de l'œuvre. Par exemple, il y a les didascalies qui

se trouvent entre ces deux types, et qui ont en même temps les caractéristiques intra-diégétiques et extra-diégétiques, en offrant des informations sur les actions des personnages, afin d'accentuer un mot, et pour offrir quelques suggestions qui contiennent les détails de la représentation scénique.

Quand il s'agit de la perspective énonciative, elle met l'accent sur les explications fondamentales de la position des indications scéniques, soulignant une opposition différente, entre *la voix auctoriale* et la voix des personnages. Pendant le temps *la voix auctoriale* deviendra didascalie externe, et la voix des personnages se transforme dans les didascalies internes. Par conséquent, nous pouvons démontrer le fait que les didascalies offertes au metteur en scène, peuvent différencier dans un dialogue.

Un autre type d'approche des didascalies est celui pragmatique, qui souligne le rôle injonctif des indications scéniques. L'approche sémiotique réalise la composition d'un mode signifiant, c'est-à-dire la modification des objets observables en indications qui peuvent être développées ainsi par quelques jeux de règles ou des répétitions. Cette analyse sémiotique indique la présence d'un code dans lequel le degré de la description fait la différence entre le système facile, et un autre laborieux.

Les didascalies se différencient d'un texte dialogue parce qu'ils sont écrits après le nom du personnage dans l'italique, dans la parenthèse, puis on suit la réplique du personnage, une autre différence se remarque au niveau de temps verbales, on peut utiliser le gérondif, le participe, le présent de l'indicatif. Une didascalie peut représenter un petit obstacle pour le lecteur, car elle a trois raisons: un caractère prosaïque, le mode d'énonciation et le contenu technique qui offrent une régularité à l'action. Souvent l'utilisation du démonstratif peut créer un régime ambigu, formé à l'aide des didascalies implicites.

Au cours d'une représentation scénique, **les élèves** sont mis dans la position **des actants de l'énonciation**, dans une temporalisation et une spatialisation *énoncive* et *énonciative*, car « *une chose est d'articuler les espaces, dans un récit donné, pour y inscrire les faits et les gestes des acteurs de l'énoncé, autre chose la manière de présenter à l'énonciataire, de le lui faire voir d'un point de vue déterminé* » (Courtés, 1991:306.). Par exemple, afin d'enseigner les parties du corps, on pourrait demander à nos élèves de jouer en binôme la scène X de l'acte III, de la pièce de Molière, *Le malade imaginaire*. Il s'agit de la célèbre scène des poumons, comprenant le dialogue entre Argan et Toinette :

« Argan : Il dit que c'est du foie, et d'autres disent que c'est de la rate.

Toinette : Ce sont tous des ignorants ; c'est du poumon que vous êtes malade.

Argan : Du poumon ?

Toinette : Oui. Que sentez-vous ?

Argan : Je sens de temps en temps des douleurs de tête.

Toinette : Justement, le poumon.

Argan : Il me semble parfois que j'ai un voile devant les yeux. »

(Molière, 1979 : 72-73) .

Entrant en contact avec les différentes formes théâtrales, les élèves ont la possibilité d'acquérir de nouvelles formes linguistiques en situation de communication. Ces activités doivent être réalisées progressivement, commençant par de courts jeux de rôles. La taxonomie en est riche⁷: jeux linguistiques, jeux de créativité, jeux culturels, jeux dérivés du théâtre, etc. Et c'est sur cette dernière catégorie que nous voulons parler à travers cet article, jeux «*qui transforment la salle de classe en scène théâtrale, les apprenants en acteurs, et reposent soit sur l'improvisation, soit sur une directivité plus ou moins grande, soit sur la contrainte*». (Cuq et Gruca, 2017:434) .

On parle des dramatisations, des jeux de simulations, des jeux de rôles, et de la simulation globale. L'élève s'engage volontiers dans ce type d'activité, ayant le sentiment de sa propre valeur, ayant la possibilité de parler le français en dehors des cours. À travers ces activités, l'enseignant travaille la compétence de communication sous ses quatre composantes : linguistique (CO, CE, EO), sociolinguistique, la composante énonciative ou discursive, et la composante stratégique (avec les stratégies verbales et non verbales)⁸.

Dans une pièce de théâtre, il y a trois types de récepteurs : le premier est représenté par des personnages qui changent les répliques entre eux. Le deuxième est marqué par les acteurs et par le metteur en scène qui reproduit les didascalies de l'écrivain, et le dernier type de récepteur est le spectateur, celui qui voit la pièce et qui reçoit les informations des personnages, de l'action, du décor, etc. Ce phénomène dans lequel le personnage et l'écrivain sont les énonciateurs en même temps s'appelle la double énonciation. Dans le théâtre il y a quelques méthodes de parole qui sont

⁷ Pour un aperçu détaillé, voire Dorina Roman, *La Didactique du français langue étrangère*, Baia Mare, Umbria, 1994, p.102-117; Simone Tibert, *Le français avec...des jeux et des activités*, Niveau élémentaire, pré-intermédiaire et intermédiaire, Pierre Bordas et Fils, 2003

⁸ Cristina Mihaela Grigore, *Didactique du français langue étrangère I*, București, MEC, 2006, p.52.

utilisées par les personnages dans leur discours. Une pièce de théâtre est créée sous la forme d'un long dialogue, construit des répliques des personnages qui accentuent leurs relations, leur statut. La grandeur des répliques, les jeux d'échos qui sont formés entre elles, informent fréquemment sur l'existence des relations entre les protagonistes. Les répliques des personnages, qui sont très courtes, s'appellent les stichomythies; cette méthode peut offrir un effet comique ou un caractère tragique à la pièce. Cet aspect pratique de la mise en scène aide à renforcer la cohésion du groupe/ de la classe.

Conclusion

En tant qu'acteurs, les apprenants acquièrent une expérience proche de la réalité, en s'identifiant et en s'impliquant seuls dans une situation, devenant ainsi capables de mieux comprendre le tissu des relations interhumaines. Les difficultés concernant la compréhension des réseaux connotatifs, impliqués par tout texte littéraire, seront dépassées à l'aide de l'enseignant, qui ouvrira les portes envers ce domaine à la fois complexe et fascinant.

Bibliographie :

- ABDERRAHMANE T. (2010), *L'essentiel en didactique du français langue étrangère, Concepts, méthodologies et approches pédagogiques*, 2016, p. 95, apud Rosen Evelyne, Reinhardt Claus, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, CLE International (collection *Didactique des langues étrangères*), 2ème édition, 2010.
- COURTES J. (1991), *Analyse sémiotique du discours de l'énoncé à l'énonciation*, Paris, Hachette, Collection dirigée par Bernard Quemada et François Rastier.
- CUQ J.-P. et GRUCA I. (2017), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 4^e édition, Presse Universitaire de Grenoble.
- Dictionnaire Encyclopédique* (1993), édition Larousse, Paris.
- DEBYSER F. (1975), *Lecture des civilisations*, Bulzone Editore.
- DRAGOMIR M. (2008), *Considérations sur l'enseignement – apprentissage du français langue étrangère*, Cluj-Napoca, Édition Dacia.
- GRIGORE C. (2006), *Didactique du français langue étrangère I*, București, MEC.
- LABADIE, M. (1971), *Fondements théoriques d'un enseignement de la civilisation*, in «Le français dans le monde. Revue de l'enseignement du français hors de France », no. 78 Janvier-février, Paris, Librairies Hachette
- MOLIERE, (1979), *Le malade imaginaire*, Comédie-Ballet, Paris, Librairie Hachette.

-ROBERT P. (2002), *Petit Robert Dictionnaire Alphabétique De La Langue Française*, édition *Dictionnaire Le Robert Paris*, Paris.

-ROMAN D. (1994), *La Didactique du français langue étrangère*, Baia Mare, Umbria.

-TAGLIANTE C. (2016), *La classe de langue, Techniques et pratique de classe*, Paris, Clé International.

-TIBERT S. (2003), *Le français avec...des jeux et des activités*, Niveau élémentaire, pré-intermédiaire et intermédiaire, Pierre Bordas et Fils

Sitographie :

- <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20V-a/Limba%20moderna%20franceza/GRUPEDITORIALLITERASRL/>
- <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20V-a/Limba%20moderna%20franceza/CENTRULDECARTESTR%C4%82IN%C4%82SITKASRL/>

Textes littéraires dans le manuel scolaire algérien : le goût littéraire en question

Literary texts in the Algerian textbook: literary taste in question

Elarabi, AMARI
Université Djilali BOUNAAMA- Khemis Miliana / Algérie
e.amari@univ-dbk.m.dz

Reçu: 01/03/2023, **Accepté:** 20/04/2023, **Publié:** 01/06/ 2023

Résumé :

Le goût littéraire est un besoin fondamental pour apprendre à lire pour un élève au collège. Mais stimuler ce goût n'est pas toujours aisé, il exige la sélection et l'enseignement soignée des textes littéraires. À travers cette étude, nous avons tenté de proposer un ensemble d'éléments pouvant aider à sélectionner des textes qui stimulent le goût littéraire. À l'aide d'un ensemble de textes de différents manuels scolaires de français entre 1986 et 2016, nous avons mené une expérience avec un groupe de 15 élèves lisant et commentant des textes. Sur la base de la méthodologie lecteur-répondeur, nous avons établi un questionnaire composé de questions que nous avons formulées en tenant compte des éléments qui stimulent le goût littéraire. Nous avons conclu que le goût littéraire est un objectif pédagogique lié d'abord au texte puis ensuite à l'élève. Le texte peut stimuler le goût littéraire de l'élève s'il comporte certains facteurs linguistiques et émotionnels que nous avons détaillés dans cette étude.

Mots-clés: texte littéraire- goût littéraire -manuel scolaire -la littérarité -la didactique du texte littéraire.

Abstract :

Literary taste is a fundamental need to learn to read for a college student. But stimulating this taste is not always easy; it requires the careful selection and teaching of literary texts. Through this study, we have tried to propose a set of elements that can help select texts that stimulate literary taste. Using a set of texts from different French textbooks between 1986 and 2016, we conducted an experiment with a group of 15 students reading and commenting on texts. On the basis of the reader-responder methodology, we drew up a questionnaire composed of questions that we formulated taking into account the elements that stimulate literary taste. We concluded that literary taste is an educational objective linked first to the text and then to the student. The text can stimulate the student's literary

taste if it contains certain linguistic and emotional factors that we have detailed in this study.

Keywords: literary text- literary taste- textbook- literacy- the didactics of the literary text.

ملخص :

الذائقة الأدبية هي حاجة أساسية لتعلم القراءة للطالب العادي. لكن تحفيز هذه الذائقة ليس بالأمر السهل، بل يتطلب نوعاً من العناية في اختيار النصوص الأدبية وتدرسيها. حاولنا من خلال هذه الدراسة اقتراح مجموعة من العناصر التي يمكن أن تساعد في اختيار النصوص التي تحفز الذائقة الأدبية. اخترنا مجموعة من النصوص من كتب مدرسية مختلفة بين عامي 1986 و 2016. أجرينا تجربة مع مجموعة من 15 تلميذاً يقرؤون النصوص ويعلقون عليها. بناءً على منهجية القارئ-المجيب ، أنشأنا استبياناً يتكون من أسئلة قمنا بصياغتها مع مراعاة العناصر التي تحفز الذوق الأدبي. استنتجنا من التجربة أن الذوق الأدبي هدف تربوي مرتبط أولاً بالنص ثم بالتلميذ. يمكن للنص أن يحفز الذوق الأدبي للتلميذ إذا تضمن بعض العوامل اللغوية والعاطفية التي ذكرناها بالتفصيل في هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: النص الأدبي- الذائقة الأدبية- الكتاب المدرسي- ادبية النص- تعليمية النص الأدبي.

Pour citer cet article :

AMARI Elarabi,,(2023) , Textes littéraires dans le manuel scolaire algérien : le goût littéraire en question, Numéro Varia, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),301-315. Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Pour citer le numéro :

BRAHMI, Souad, FELLAH, Anissa et SOLTANI, El-Mehdi, (2023), Numéro Varia Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1), 413p. Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>



Introduction

La pédagogie du texte littéraire est toujours un sujet d'actualité, qui tire sa légitimité de l'importance de celui-ci dans l'enseignement/apprentissage des langues. En effet, la lecture des textes a été, depuis toujours, une partie intégrante du processus éducatif. Elle servait, principalement, à l'acquisition des compétences de compréhension et d'expression écrites. En examinant les manuels scolaires en Algérie, nous constatons, immédiatement, que l'étude des textes littéraires est principalement basée sur la compréhension du texte à travers la formation d'idées principales et générales, l'explication du vocabulaire, qui sont des activités pédagogiques routinières.

Il existe d'autres types de lecture qui ont été introduits dans les programmes éducatifs dans le cadre des réformes, notamment l'activité de lecture dirigée et de lecture plaisir. L'objectif à travers lesquels est de stimuler l'expression orale. Mais le contemplateur de ces activités trouve qu'elles visent, essentiellement, à activer et à développer le goût littéraire de l'élève et ainsi à le faire passer à un niveau supérieur de pensée critique.

La notion du «goût littéraire» est donc un concept moteur dans la pédagogie des textes littéraire. C'est une notion profonde en termes de sens et d'exigences. Elle prétend d'abord : un lecteur actif, compréhensif, analyseur et critique. Ces compétences sont directement proportionnelles à l'esthétique linguistique et structurelle du texte, à son originalité dramatique, fictive et merveilleuse.

Il est logique que le goût littéraire et artistique soit directement relatif à l'esthétique et à la profondeur du texte littéraire. Ainsi, à l'instar d'autres compétences que la lecture vise à inculquer, les concepteurs de manuels scolaires, dans le choix des textes littéraires, doivent tenir compte de la spécificité du goût littéraire et de son importance en tant qu'objectif primordial d'apprentissage. En plus des déterminants pédagogiques, il faut fixer des déterminants précis qui seront pris en compte dans la sélection des textes littéraires afin d'élever le sens littéraire de l'apprenant.

Nous nous interrogeons, dans cette perspective, sur l'importance du choix des textes littéraires dans le développement du goût littéraire de l'apprenant algérien. Nous problématisons ainsi la possibilité d'établir des caractères précis au choix des textes littéraires susceptible de développer le goût littéraire chez l'apprenant algérien. Nous soulignons ici que le goût littéraire recherché est celui qui élève chez l'apprenant le sens de la beauté de la langue, des bonnes expressions...etc., et stimule son amour de la lecture.

1. Ancrage théorique

Dans cette étude, nous partons de la nature du texte littéraire, qui est différente du texte dit courant : le premier relève d'une colonne plus esthétique qui stimule l'imagination, la fantaisie et la créativité, tandis que le second doit être clair et explicite et dépend entièrement de la raison qui vise à comprendre ou à transmettre des informations, car il relève d'une colonne purement fonctionnelle. (Lentz, 2008)

La difficulté de cette étude réside dans le lien entre les besoins didactiques et la nature du texte littéraire. Autrement dit, la combinaison entre la pratique du langage avec ses dimensions communicatives pragmatiques et le caractère esthétique basé sur l'excitation et la créativité.

L'étude du texte littéraire dans le manuel scolaire en Algérie et dans d'autres pays a suscité un grand intérêt chez les chercheurs. Une grande attention a été portée sur ce qu'est le texte littéraire, de l'utilisation des textes littéraires comme outil pédagogique pour l'enseignement/apprentissage du FLE (Allam-Iddou, 2015) ; Le texte littéraire dans les manuels de FLE : un outil de médiation culturelle (Riquois, 2009)...

En se référant à ces travaux, nous tentons pousser la recherche des textes littéraires vers l'étude du goût littéraire comme charme inexplicable qu'un texte provoque chez le lecteur (Barbafieri, 2015) ou comme l'attachement effectif et émotionnel qu'éprouve le lecteur envers un texte (Gabathuler, 2013). On envisage, ainsi, le goût littéraire comme lié aux concepts de jugement en tant qu'acte ou procédé subjectif émanant de l'émotionnel du lecteur et indiquant son rapport avec le texte (Schneuwly, 2014).

Dans cette perception, la littérarité d'un texte (Marghescu, 2012) suppose deux dimensions essentielles : la dimension esthétique relative à la narratologie et à la stylistique nécessaire à la littérarité du texte, et la dimension émotionnelle dit « émotion esthétique » indiquant la relation du lecteur au texte (Gabathuler, 2013). Le défi auquel nous sommes confrontés dans cette étude est de trouver une méthodologie qui puisse combiner ces deux dimensions pour évaluer le goût littéraire chez l'apprenant, les raisons de sa hausse et/ou de sa baisse, et donc son impact positif ou négatif sur l'enseignement/apprentissage de la lecture.

Nous optons pour le courant critique de la Reader's Response qui s'agit de l'étude des réponses de l'élève qui donne son avis personnel sur un texte littéraire (Lebrun, 1996). Nous pensons pouvoir, à travers les réponses des élèves, cerner les effets des textes littéraires sur le goût littéraire dans ses dimensions que nous avons évoquées plus haut.

2.Échantillonnage et méthodologie d’analyse

L'aspect procédural de cette étude consistera à prélever un échantillon aléatoire de textes littéraires à partir de manuels scolaires, anciens et nouveaux. Et nous l'avons distribué à un groupe de 15 élèves pour que tous les 03 élèves lisent un texte (chacun lit le texte seul dans certaines circonstances pour se concentrer et contempler), puis les textes sont permutés entre les élèves. À la fin de l'expérience, les élèves devront choisir entre les textes et les classer en termes d'esthétique du meilleur au moins bon. À la fin de l'expérimentation, un questionnaire est distribué aux élèves afin de déterminer les caractéristiques qui ont contribué à construire l'attraction ou l'aversion de chacun pour un texte.

Les élèves participant à l'expérimentation sont issus de la quatrième année moyenne (4AM) du CEM 'Merchraoui Mohammed' à Oran. Ces participants sont considérés comme ayant un niveau avancé d'apprentissage de la langue française (la septième année). Ainsi, ils démontrent une supériorité dans cette matière et ont donc la capacité de lire et de comprendre de manière presque autonome. Cela n'empêche pas de fournir une aide pour expliquer le vocabulaire et les expressions ambiguës dans les textes proposés afin d'assurer une compréhension holistique des textes.

Nous avons sélectionné 05 textes parmi les manuels scolaires suivants :

Textes	Manuels	Niveau	Date d'impression
Le poisson, le ver et le roi	'Lecture'	7AF	1986
Le chasseur et le Cadi	'Lecture et exercices de langue française'	7AF	1998
Le petit d'homme (Mowgli)	livre unique de français.	6AF	2004
Le petit prince et le renard	Manuel de 1AM de 1 ^{génération}	1AM	2011
Ali le pêcheur	Manuel de 1AM de 2 ^{génération}	1AM	2016

Tableau 1 : Textes littéraires sélectionnés pour l'expérience

Certains textes sont longs, nous avons dû les éditer et les raccourcir pour qu'ils soient lisibles et moins ennuyeux.

Bien que nous ayons adopté la méthodologie du lecteur-répondeur, nous avons remarqué que les questions directes à l'élève ne reflètent pas les vrais sentiments et impressions que l'élève aurait sur un texte. Par exemple, notre question : Avez-vous aimé le texte ? Sa réponse fut à l'unanimité des élèves:

Oui, j'ai aimé le texte. Mais sans fournir aucune explication sur ce que sont les sentiments, leur nature et leurs causes. Par conséquent, nous avons préféré démanteler le concept de goût littéraire en petits éléments que nous soupçonnons d'être impliqués dans la stimulation du goût littéraire du lecteur, tels que l'émotion, l'intrigue et la formulation. Ces éléments pourront être maîtrisés au fur et à mesure que l'élève pourra les comprendre et ainsi nous fournir des réponses claires et précises d'une manière qui reflète son goût littéraire.

Dans la figure suivante, nous exposons notre vision des différents éléments impliqués dans l'éveil du goût littéraire :

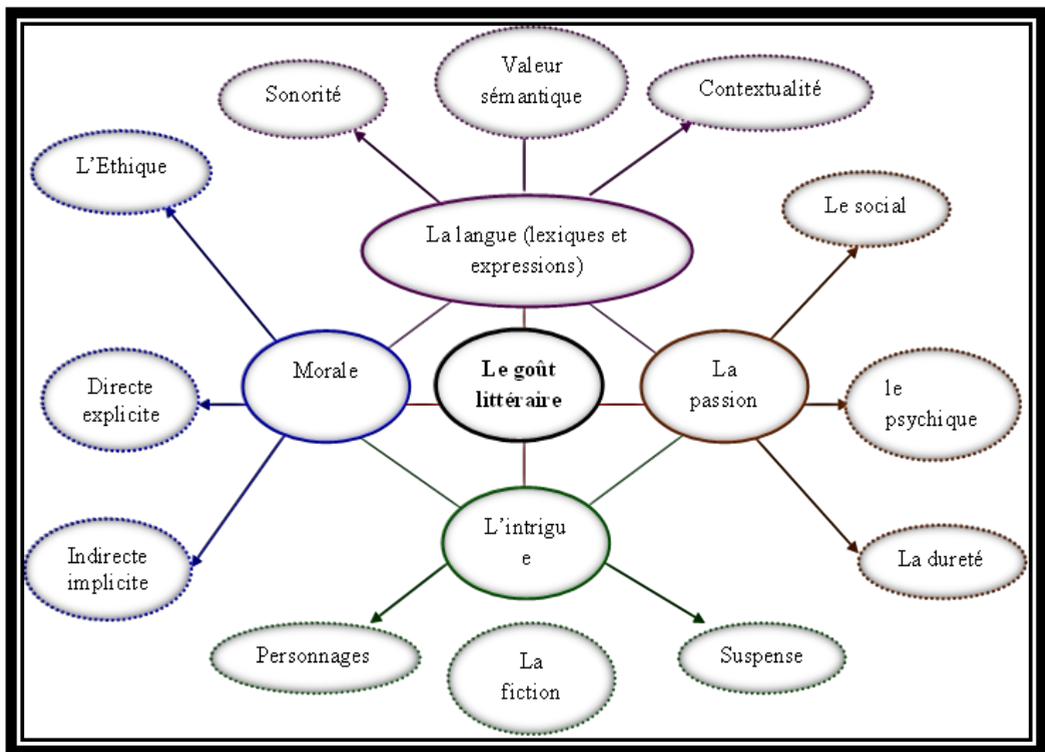


Figure 1 : Éléments irritant le goût littéraire

2.1.Le questionnaire :

Sur la base de cette perception, nous avons proposé le questionnaire suivant composé des questions suivantes :

Textes littéraires dans le manuel scolaire algérien : le goût littéraire en question

Comment évaluez-vous le vocabulaire du texte ?	Très facile Facile Difficile Très difficile
Comment évaluez-vous les phrases du texte ?	Très facile Facile Difficile Très difficile
Le considérez-vous comme attrayant en termes de prononciation et de douceur ?	pas attirant plutôt attrayant attractif très attirante
Comment évaluez-vous les idées du texte?	pauvre riche
Pensez-vous que les personnages de l'histoire sont inspirants?	Peu inspirants Inspirants
Comment évaluez-vous les événements de l'histoire ?	Pas intéressant intéressant
Le développement temporel et spatial des événements est-il clair et séquentiel ?	Oui Non
Le texte vous a-t-il permis d'imaginer ces événements ? Si oui, l'imagination était-elle claire ?	Oui Non
Pensez-vous que l'écrivain a un message à transmettre à travers le texte?	Oui Non
Quelle est la/les leçon(s) apprises du texte?

Tableau N°02 : le questionnaire

2.2. Résultats

L'expérimentation s'est déroulée sur plusieurs séances (03 cours d'une heure et demie), ce qui signifie que l'élève a pris largement de temps (environ 45 mn le texte) pour lire et réfléchir sur les textes. La troisième séance a été consacrée à la discussion des textes et au remplissage du questionnaire. Et parce que la classe a pris un caractère libre, les élèves ont montré une sorte d'interaction et d'enthousiasme dans la lecture et l'exploration des textes. Ci-dessous, nous présentons les réponses obtenues pour chaque question et les commentons avec ce dont nous avons été témoins pendant l'expérience.

Questions	Très facile	Facile	Difficile	Très difficile
Q1	22	29	17	07
Q2	15	21	30	09
Q3	pas attirant	plutôt attrayant	attractif	très attirante
	16	08	48	03
Q4	Pauvres		Riches	
	16		59	
Q5	Les personnages sont peu inspirants		Les personnages sont inspirants	
	19		56	
Q6	Inintéressant		Intéressant	
	24		51	
Q7	Non		Oui	
	00		75	
Q8	Non		Oui	
	63		12	
Q9	Non		Oui	
	03		72	

Tableau 3 : le nombre de réponses obtenues pour chaque question

3. Discussion

Quant à la première question, elle visait à savoir dans quelle mesure les élèves comprenaient le vocabulaire du texte, compte tenu du contexte. Grâce à la discussion que nous avons menée en classe, nous nous sommes assuré que les élèves comprenaient le vocabulaire. Et les réponses obtenues reflètent ce fait, puisque 68 % ont déclaré que le vocabulaire utilisé dans le texte était facile.

Cependant, il ne passe pas inaperçu les réponses de 32 % qui ont déclaré que le vocabulaire était difficile, ce qui est un pourcentage assez élevé. On a constaté que la difficulté résidait dans les textes tirés des anciens manuels scolaires (67% environ). Hormis les textes, suggérés dans les deux manuels de 1AM, étaient faciles, simples et ne posaient aucune difficulté de compréhension.

À travers la deuxième question, nous sommes passés à la question sur la compréhension des expressions et des phrases en tant qu'unités linguistiques complexes. Nous avons constaté que seulement 48 % des lecteurs ont déclaré que les expressions et les phrases utilisées dans les textes étaient faciles. Cela est, peut-être, dû aux phrases stylisées et aux métaphores utilisées dans certains paragraphes, qui nécessitaient des explications pour que l'élève puisse comprendre.

En revanche, 52 % ont confirmé que les phrases étaient difficiles (40 %), tandis que certains d'entre eux ont témoigné qu'elles étaient très difficiles (11 %). Le problème se pose toujours dans les textes anciens.

En conséquence, il est probable que le problème linguistique puisse faire obstacle à la dégustation du texte littéraire. Mais cela ne doit pas être une raison pour abandonner les textes littéraires classiques, mais plutôt aider l'élève à lire et comprendre ces textes afin d'augmenter son bagage lexical, de développer son goût littéraire et son sens critique.

La sonorité linguistique est également un facteur important pour élever le goût littéraire. Le français est une langue musicale avec une belle sonorité aux oreilles. Cependant, ses usages ne sont pas forcément beaux, surtout pour un élève en train d'apprendre la langue. Le vocabulaire long et complexe n'attire pas l'élève et ne ravit pas les oreilles, nous avons donc demandé aux élèves de s'interroger sur les expressions musicales et le vocabulaire utilisés dans les textes, et sur le sentiment qu'ils présentent dans la conscience de l'élève. Les réponses obtenues ont montré que 64 % trouvaient la langue utilisée dans les textes attrayante. Alors que 4% ont déclaré que c'était très attrayant. En outre, 32% des réponses étaient contraires, confirmant que la langue utilisée dans les textes est moins attrayante ou totalement inesthétique.

D'autre part, tout texte littéraire ne peut être considéré que comme un ensemble d'idées allant de la répétition à l'originalité. Ici, pour étudier le goût littéraire, il a fallu demander à l'élève son avis sur les idées des textes proposés. La quatrième question se voulait à cet effet une question fermée, dont les réponses se cantonnent entre la richesse et la pauvreté du texte à idées. Nous avons constaté que 21 % des personnes interrogées jugeaient le texte vide d'idées et 79 % pensaient que les textes étaient riches en idées. Nous avons également remarqué, en discutant avec les élèves, que leur conception du système d'idées est celle de ces événements hors du commun que l'écrivain inclut dans son texte et qui provoquent une sorte de fascination et d'émerveillement.

Dans le cadre de l'exploration de l'interaction du lecteur avec le texte, nous avons interrogé les élèves sur leur opinion sur les personnages incarnés dans les textes proposés. La cinquième question s'enquiert de l'inspiration qui émane des personnages. Nous avons constaté que les élèves font la différence entre les bons personnages, interagissent avec eux, veulent qu'ils survivent, suivent leurs actions tout au long de l'histoire, montrent une sorte de haine pour les mauvais personnages et souhaitent leur échec. Ce positionnement induit par les textes chez les élèves en fait des lecteurs interactifs et non des lecteurs passifs.

Cela a été confirmé par les réponses des apprenants qui ont confirmé à 75% que les personnages les inspiraient. Alors que 25% des réponses étaient négatives, et cela est dû au fait que certains textes manquent de suspense. C'est ce que l'on remarque dans la septième question, qui ciblait les événements des histoires et l'étendue de leur suspense ; 32% des réponses ont nié que les événements étaient intéressants ; 68% des réponses indiquent que les événements étaient intéressants. Certains participants ont déclaré qu'ils aimaient les histoires et les faisaient fantasmer. Les participants ont unanimement convenu que le développement temporel et spatial des événements était clair dans les textes.

Interagir avec le texte et comprendre sa langue, ses événements et interagir avec ses personnages n'est que la partie visible de la lecture. Il faut vérifier que les émotions sont réelles et profondes. Ainsi, à un certain moment de la discussion des textes, nous avons demandé aux élèves de décrire leurs fantasmes des événements exprimés dans les textes. En effet, plus de la moitié des participants (59%) étaient capables d'exprimer réellement les scènes et d'imaginer les événements très clairement, tandis que 41% étaient incapables de traduire les événements textuellement décrits en événements imaginaires dans leurs têtes. Cette capacité à imaginer des

événements donne à la lecture une dimension sensorielle qui contribue à nourrir le goût littéraire de l'apprenant.

Une autre question s'est imposée ici : est l'interaction du lecteur avec l'écrivain, et comment cela peut-il affecter le goût littéraire de l'élève ? Afin de répondre à cette question, nous avons dirigé les élèves vers la huitième question : Pensez-vous que l'écrivain a un but à atteindre à travers le texte ? Les réponses étaient toutes « oui ». Cependant, nous avons remarqué que l'image de l'écrivain n'était pas dans l'esprit des élèves, ce qui signifie que leur interaction se faisait exclusivement avec le texte qu'ils traduisaient, chacun selon ses facultés cognitives, ses capacités psychologiques et expériences sociétales. Les antécédents sociaux et psychologiques de l'écrivain n'ont plus de valeur pour le nouveau lecteur, qui n'a recours qu'à son environnement.

La dernière question ciblait la dimension axiologique du texte littéraire, puisque nous nous sommes interrogés sur les leçons tirées de chaque texte. C'est une question ouverte, nous avons laissé à chaque élève la liberté d'exprimer ce qu'il a appris des textes. Certains textes étaient purement pédagogiques, enseignant directement l'éthique que l'on veut inculquer au lecteur (comme dans le texte 'Le chasseur et le Cadi'). Certains textes laissaient la porte ouverte à chaque lecteur pour interpréter à sa guise les intentions du texte. À travers la discussion des étudiants, il est devenu clair que les interprétations sont différentes, mais dans leur intégralité, elles se rapportent au bien et au mal, à la beauté et à la méchanceté.

Conclusion

La lecture est un processus très complexe qui requiert des capacités sensorielles, mentales et psychologiques. Lire un texte, c'est entrer dans le monde de l'écrivain, c'est vivre des événements souvent imaginaires qui ne se produisent pas dans la réalité. Ainsi, la lecture est la transition du monde de la réalité au monde de l'imagination. C'est une activité qui permet la découverte de soi, la découverte de l'autre et la découverte d'un langage particulier.

Cependant, malgré son importance, ce n'est pas toujours agréable, surtout pour un élève en phase d'apprentissage. Par conséquent, la dimension psychologique et émotionnelle de la lecture doit être l'une des principales préoccupations dans le choix des textes littéraires dans les manuels scolaires, afin de stimuler le goût littéraire qui anime le plaisir de lire chez l'élève. Afin d'assurer la sélection optimale des textes, nous avons proposé dans cette étude un ensemble de facteurs suspectés de pouvoir

stimuler le goût littéraire de l'élève, et ces facteurs sont de différents niveaux : linguistique, esthétique, émotionnel...etc.

A travers l'expérience de lecture de textes littéraires que nous avons réalisée avec un groupe d'élèves, nous avons enregistré un ensemble d'observations importantes :

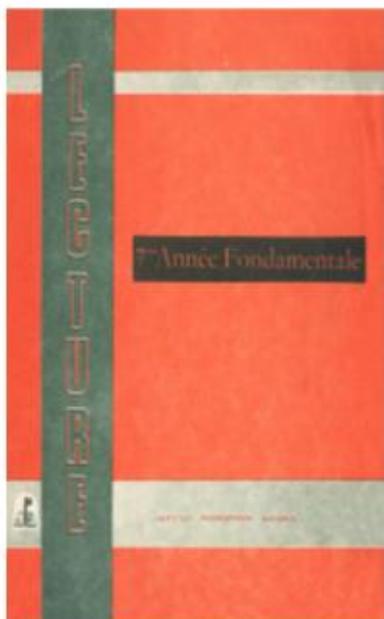
- La qualité des textes littéraires proposés dans les manuels scolaires a connu une détérioration inquiétante en termes de qualité, les textes précédemment proposés étaient plus longs et plus profonds et avaient un langage d'un niveau supérieur.
- Les élèves interagissent avec le texte, pas avec l'auteur.
- Les élèves sont des lecteurs actifs et non des lecteurs passifs. Ils interagissent avec les événements et avec les personnages.
- Les élèves interagissent davantage avec les anciens textes (malgré la difficulté de la langue) qu'avec les textes proposés dans les nouveaux manuels. Cela est dû à la longueur de l'histoire et à son respect de la séquence temporelle et spatiale et de l'intrigue narrative.
- Le texte littéraire peut être un outil pédagogique efficace, comme en témoigne l'interaction des élèves avec les textes et en tirer des leçons.
- Le regard des élèves sur le texte littéraire a changé après l'expérience, indiquant l'activation de leur goût littéraire. Cela les a fait réfléchir, interagir et prendre des positions appropriées avec les événements de l'histoire.

Le goût littéraire est, en fait, un produit de la disponibilité de ces facteurs : l'émotion, la bonne langue et le suspense associé aux événements et aux morales tirés du texte littéraire. En l'absence de ces facteurs, le texte devient inutile et incapable de stimuler le goût littéraire de l'élève. Le texte doit pouvoir introduire l'élève dans son univers et stimuler son imagination, traduisant ainsi le langage en images fictives incarnées dans l'imaginaire du lecteur.

Bibliographie

- Allam-Iddou, S. (2015). De l'usage des textes littéraires comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage. *Synergies Chili* (11), pp. 95-103.
- Barbafieri, C. (2015). Du goût, bon et surtout mauvais, pour apprécier l'œuvre littéraire. *Littératures classiques*(86), pp. 129-144.
- Gabathuler, C. (2013). Quelle place pour la relation esthétique dans l'enseignement de la lecture littéraire ? *Recherches & Travaux*(83), pp. 147-160.
- Lebrun, M. (1996). Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature de jeunesse. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*(13), pp. 69-84.
- Lentz, F. (2008). Visées et pratiques de la lecture de textes littéraires en contexte scolaire: quelques considérations. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 1-2(20), pp. 113-142.
- Riquois, E. (2009, Nov). Le texte littéraire dans les manuels de FLE : un outil culturel de médiation. Récupéré sur <https://hal.science/hal-03143003/document>
- Schneuwly, C. G. (2014). Relations esthétique, éthique et émotionnelle au texte littéraire. Deux textes contrastés au fil des niveaux scolaires. *Lidil*(49), pp. 153-176.

Annexe n°01 : manuels scolaires entre 1996 et 1999

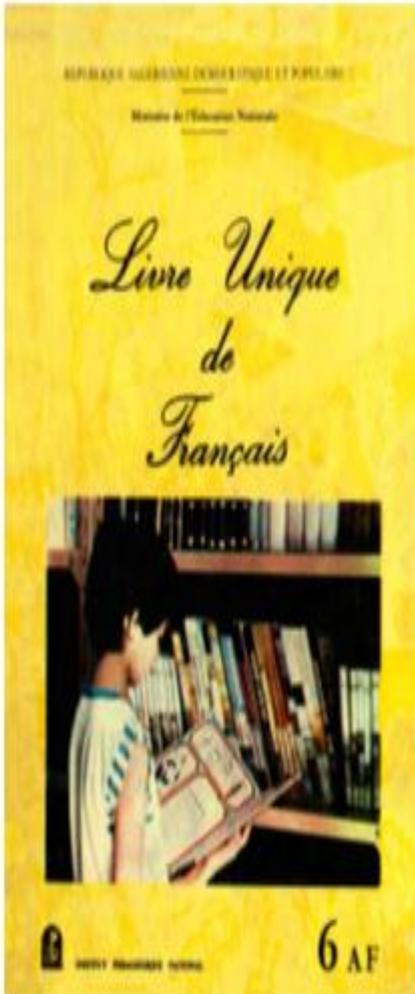


1986/1987



1998/1999

Annexe 2 : les nouveaux manuels scolaires post-réforme 2003



2004/2005



2011/2016

Annexe 3 : manuel scolaire de 1AM de 2^{ème} génération

Manuel de langue française

Première année moyenne

1^{ère}
AM

Par

ANISSA MADAGH

Inspectrice de l'Éducation et de l'enseignement moyen

CHAFIK MERAGA

Professeur de français cycle moyen

HALIM BOUZELBOUDJEN

Professeur de français cycle moyen

Sous la direction de

ANISSA MADAGH

Inspectrice de l'Éducation et de l'enseignement moyen

Conception graphique et couverture:

GRONI MOHAMED ZOHIR

Master Édition et diffusion de l'écrit « Les métiers du livre »

La problématique de l'apprentissage des chants de cultures différentes : le cas du chant sénoufo

The problem of learning songs from different cultures : the case of senoufo singing

Ouologo Jonathan OUATTARA
Université Félix Houphouët-Boigny Abidjan-Cocody / Côte d'Ivoire
jodossong@yahoo.fr

Reçu: 20/04/2023, **Accepté:** 15/04/2023, **Publié:** 01/06/ 2023

Résumé :

Dans l'univers de la musique, il n'est pas rare de rencontrer des personnes qui s'intéressent et exécutent des chants de cultures différentes. Si ces chants acquièrent souvent des succès populaires, ceux-ci suscitent parfois la critique des natifs de la culture d'origine. En réalité, tous les peuples du monde se singularisent par leur expression culturelle. De ce fait, il est judicieux, lorsque l'on exploite des éléments d'une aire musicale étrangère, de tenir compte des valeurs esthétiques de ce peuple. C'est au regard de cela que cette problématique a retenu notre attention. Il sera question de révéler certaines difficultés liées à l'apprentissage de chants de cultures différentes. Cette étude portant sur le chant sénoufo, présente les bonnes pratiques musicales ainsi que les méthodes susceptibles d'aider à de meilleures interprétations et exécutions de chants issus de cultures différentes.

Mots-clés : Côte d'Ivoire – apprentissage - chants - cultures différentes - Sénoufo.

Abstract :

In the world of music, it is not uncommon to meet people who are interested in and perform songs from different cultures. If these songs often acquire popular successes, these sometimes arouse criticism from the natives of the culture of origin. In reality, all the peoples of the world are distinguished by their cultural expression. Therefore, it is wise, when using elements of a foreign musical area, to take into account the aesthetic values of this people. This is why this issue caught our attention. It will be a question of revealing certain difficulties related to learning songs from different cultures. This study on Senoufo singing presents good musical practices as well as methods likely to help better interpretations and performances of songs from different cultures.

Keywords : Ivory Coast – learning – songs - different cultures - Senoufo.

Syenrì Nyungbɔɔɔ :

La problématique de l'apprentissage des chants de cultures différentes : le cas du chant sénoufo

Kònʒonri tùlugo ni, syèenne saʒa i sòngi bàā syéenfeleya núnuyo nùu. Larigèle kele ni núnuyi bee i tàán ni wóó syèenne saʒa déne, kàjáa syéenfeleyi bee a wóó gbǎn téele nyaa nùganmi na. Kanyèena dulunyanw syéenfeleye myen n wàli n làʒa yiyee nà n yele ni bee kerigele kànmi ni. Gee bee na, sáni syoon i syéenfelega núnugo nùu, ki n yele wii beele bee nùganma càni bi filige n yele ni be kànmi ni. Kèrigele bee wolo a wele kee pye wolo caali nyúngo. Wolo cáali ni, wolo i sòngí bi syéenfeleyi núnuyo tama bi yele ni kee kafɔrɔgèle ni. Wolo núnuyi tamana si i syee sénanri kabanʒa nà. Gee bee a sénanri núnuyo nùganma filige bi tèn jàngó bi syéenbèle dèeme bee gbǎn syéenfeleya núnuyo nùganma nà.

Cáali Syéenkboloyo : Kódivariwi – tamana – núnuyi - syéenfeleyi kànma, Sénanbèle.

Pour citer cet article :

OUATTARA, Ouologo Jonathan,(2023) , La problématique de l'apprentissage des chants de cultures différentes : le cas du chant sénoufo, Numéro Varia, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),316-337. Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Pour citer le numéro :

BRAHMI, Souad, FELLAH, Anissa et SOLTANI, El-Mehdi, (2023), Numéro Varia Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),413p. Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>



Introduction

La mondialisation a entraîné une interaction entre les différentes régions et populations de l'univers. L'on assiste à une intensification des échanges dans divers domaines ; c'est le cas en économie, en politique et en culture. La mondialisation culturelle quant à elle, a suscité un intérêt croissant des populations pour les cultures étrangères. En Côte d'Ivoire, l'on a enregistré, dans le début des années 90, une collaboration musicale et une interprétation en langue sénoufo du chant « yayé demain » par les artistes chanteurs ivoiriens Frédéric Ehui Meikway, originaire de Bassam et Monique Séka, originaire du pays Akyé. Ce fut une belle collaboration et un duo à succès même si le premier a pour domaine de prédilection l'exploitation des rythmes musicaux du Sud-Est de la Côte d'Ivoire avec le « Zoblazo » dont il est l'initiateur ; un style qu'il décline tout au long de sa carrière. Monique Séka, quant à elle, s'inscrit dans le style musical akyé. Ce cas est légion dans la musique. Cependant, même s'ils sont nombreux à bénéficier de forte audience, certaines questions, relatives à l'authenticité des productions musicales exploitant les aires culturelles étrangères, subsistent à l'esprit. Cela a déjà constitué la préoccupation de certains auteurs en Côte d'Ivoire. Ainsi l'un d'eux a attiré notre attention sur une situation qu'il a vécue à l'Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC). Dans cet établissement artistique où l'on enseigne entre autres la pratique instrumentale, il a constaté un dysfonctionnement et une anomalie à ce niveau. Pour lui, en effet :

Il existe des xylophones destinés à l'apprentissage des étudiants. Mais, contrairement aux xylophones les plus répandus en Côte d'Ivoire qui sont soit pentatoniques, soit heptatoniques, c'est plutôt des xylophones conçus selon le modèle de la gamme tempérée occidentale qui sont enseignés. La conséquence, c'est que lorsque nous avons demandé à un balafoniste traditionnel d'en jouer, à peine a-t-il touché les lames, qu'il s'est arrêté, arguant que l'instrument n'est pas de chez lui. Par ailleurs, quand les étudiants jouent sur ces xylophones des airs populaires connus dans les répertoires de certains peuples ivoiriens, on note un écart esthétique énorme et le jeu manque de saveur. (Hien, 2011 :121).

Un second auteur décrit une situation similaire lorsqu'il affirme, en ces termes :

Membre de l'ensemble polyphonique de l'INSAAC, nous avons exécuté, au Palais des Congrès de l'Hôtel Ivoire, à la demande du Président Félix Houphouët-Boigny, et à l'intention de Noirs-Américains à la recherche de leurs racines, un répertoire de chants traditionnels qui nous a valu ovations et félicitations de la part des

La problématique de l'apprentissage des chants de cultures différentes : le cas du chant sénoufo

plus hautes autorités de l'Etat et du public, courroux et désapprobations de chanteuses baoulé venues expressément du village pour les circonstances. Ces dernières nous ont reprochés d'avoir dénaturé certains chants parce qu'ils ne respectaient pas le profil tonal alors que l'harmonisation répondait aux normes occidentales du chant donné et de la basse donnée enseignée à l'école. (Goran, 2011 :101)

Ces deux auteurs posent ainsi la problématique de la mauvaise exécution ou interprétation d'éléments culturels des autres peuples. S'inscrivant dans la même veine, nous nous intéressons spécifiquement à l'exécution des chants sénoufo par des non natifs. C'est ce qui nous conduit à réfléchir sur la question : la problématique de l'apprentissage des chants de cultures différentes : le cas du chant sénoufo. Autour de cette préoccupation, se tisse un ensemble de questions qui s'articulent comme suit : Quelle est l'approche méthodologique qui soutient cette étude ? Comment se présentent les résultats de cette étude ? Quelles sont les recommandations pour une meilleure exécution des chants issus de cultures différentes ?

Ce faisceau de questions tel qu'articulé constitue la problématique de cette étude. Alors, pour traiter le sujet relatif aux dispositions et bonnes pratiques dans l'exécution de chant sénoufo par des non natifs, nous nous appuyons sur une expérience vécue lors d'une recherche menée en 2013 dans la ville de Korhogo, localité sénoufo, située au nord de la Côte d'Ivoire. En effet, nous avons fait la connaissance d'une jeune américaine venue apprendre la culture sénoufo pendant cette période. S'essayant à l'exécution des chants sénoufo, la grande difficulté était qu'elle les chantait en restant toujours dans la gamme diatonique ou dans le profil tonal occidental. Nous avons compris dès lors la situation d'inconfort dans laquelle le natif d'une culture peut se trouver après l'audition d'une œuvre qui ne respecte pas les règles esthétiques de sa culture. L'hypothèse de cette étude se construit, d'une part, autour de la méconnaissance du profil tonal et linguistique sénoufo qui conduit à une mauvaise exécution des chants par les non natifs. D'autre part, elle prend en compte les stratégies qui facilitent la bonne exécution du chant sénoufo. Pour une meilleure approche de cette étude dont l'objectif est de montrer les difficultés liées à l'exécution du chant sénoufo et les stratégies qui conviennent pour une meilleure exécution, trois axes ont été identifiés, à savoir :

- La méthodologie ;
- Les résultats ;
- La discussion des résultats.

1. Méthodologie

Menée au cours de l'année universitaire 2021-2022, notre étude a porté sur un échantillon de cent (100) personnes, composées de professeurs d'éducation musicale et d'étudiants de Licence 3, Master 1 et Master 2 en Musique et musicologie, au département des Arts de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan. Sous diverses formes, ces personnes ont été soumises à un corpus comprenant deux chants. Différentes méthodes ont été utilisées pour permettre l'exécution des chants par notre échantillon. Il s'agit de l'audition d'œuvres, le déchiffrage de partitions rendu possible grâce à la transcription musicale et phonétique des chants. Pour ce qui est de l'audition, elle a porté sur l'écoute des chants de notre corpus enregistré sur support audio. L'écoute qui a duré une semaine avait pour objectif, l'apprentissage de ces différents chants à partir de ce procédé.

Nous avons ensuite procédé à la transcription musicale des chants. Nous nous sommes spécifiquement intéressés à la mélodie car :

La notation de la mélodie concerne la dimension de hauteur des événements sonores, se composant de signes de note (émission d'un son) et de signes de silence (arrêt du son). Ces divers signes se disposent dans un espace de notation permettant de graduer les différentes hauteurs relatives des notes entre elles sur un axe vertical. Les hauteurs absolues (réelles) sont ensuite définies par le signe de clef. La hauteur est la caractéristique principale des notes permettant de les comparer et de les organiser en fonction de la valeur de ces différentes hauteurs, créant ainsi des structures ou des lignes mélodiques (c'est-à-dire des suites d'intervalles de hauteurs). (Tostivint, 2016 :5)

En outre, à la transcription mélodique des deux chants composant notre corpus, nous avons ajouté la transcription phonétique du texte de chant qui est une méthode de transcription plus ou moins formalisée des sons d'une ou plusieurs langues. En effet, la phonétique s'intéresse aux sons en tant qu'unités physiologiques. Cette transcription rend normalement une approximation de la prononciation standard de la langue. Elle utilise de nombreux signes auxiliaires qu'on appelle signes diacritiques. La langue sénoufo, comme de nombreuses langues africaines, est une langue tonale. En clair, l'on remarquera très souvent, qu'un même mot ou une même voyelle peut être utilisé avec différents tons, selon l'idée que l'on veut rendre. Ces signes auxiliaires sont à la base de ces différences de prononciation. Kientz (1979), Laughren (1973) et Rongier (1933) font partie des nombreux chercheurs à s'intéresser et à enseigner la transcription de la

La problématique de l'apprentissage des chants de cultures différentes : le cas du chant sénoufo

langue sénoufo. En somme, ces méthodes ont été retenues pour la transcription des mélodies et des textes de chants de cette étude dont une représentation graphique des partitions est indiquée ci-dessous :

Chant N°1 : Transcription musicale de *dánga kùzú we*

♩ = 100 Texte et mélodie: SORO Sehelo

eʔe dan - ga kuʔ - u we_ si mə yi - ε ma

ko - lo - cɔ - lɔ syɛɛnr n joo_ yɔɔ

waa gaa wi toow wi faʔ - ar dan - ga kuʔ - u we_ si mə yi - ε ma

(Source : S. Soro, 2003, production discographique Radio Sinäï)

Texte de chant

eʔe dánga kùzú we sí mə yie má
Kolocɔɔ syɛɛnrì n joo yɔɔ
Waa gáa ni wi tóowì faʔar
Dánga kùzú we sí mə yie má

Traduction

Voici la mort causée par la malédiction devant toi
La parole de Dieu dit :
Celui qui humilie son père
Voici la mort causée par la malédiction devant toi

Chant N°2 : Transcription musicale de *júguw syó syɔn na*

♩ = 90

Texte et mélodie : SORO Kobon

eze ye we - le ju - guw syo syon na ga can pye ya - a - mi be ye

4 ju - gu - wi ga can pye mo na ni mo fa - li - wi yaz - a wi fo - ro ye

6 we - le ju - guw syo syon na ga can pye ya - a - mi ben ye

(Source : K. Soro, 2012, production discographique Radio Sinai)

Texte de chant

eze ye wele júguw syó syon na gá can pye yáami ben ye
Júguwi gá can pye mo na ní mo fáliwi yaza wi foro
Ye wele júguw só syon na gá can pye yáami ben ye yo

Traduction

Regardez, le plus grand problème de l'homme c'est la maladie
Lorsqu'on a un problème, notre souhait est d'avoir au moins la force de
travailler

Regardez, le plus grand problème de l'homme c'est la maladie

L'apprentissage des chants, ici, se fait à partir de partitions. Celles-ci ont été exécutées par trente (30) trente personnes choisies dans notre échantillon d'étude. Il s'est agi, tout d'abord, pour ces personnes de procéder au déchiffrement. En outre, le troisième niveau de cette étude a consisté à soumettre quarante (40) personnes constituant le reste de notre échantillon, à l'audition des chants et aux partitions (représentation graphique) pour la durée d'une semaine. Nous leur avons, au préalable donné des instructions d'ordre phonétique pour la lecture du texte de chant. Au terme du temps imparti, c'est-à-dire à l'issue des sept (7) jours, nous avons évalué le niveau d'exécution ou de performance des chants du corpus par les différentes composantes de l'échantillon. Pour ce faire, nous avons eu recours à la méthode analytique, plus spécifiquement la méthode comparative qui permet « d'identifier et d'examiner les ressemblances et les

différences qui peuvent exister entre les données de la recherche ». (Adigran, 2018 :52). En qualité d'enseignant et grâce à l'observation participante, l'analyse des données nous conduit à la structuration des résultats.

2. Résultats

Les résultats de cette étude sont représentés en fonction des trois composantes de notre échantillon d'étude : les personnes soumises à l'audition d'œuvres, celles ayant reçu la partition du chant et celles du troisième groupe qui a reçu tous les éléments précédents.

2.1. Au niveau de l'audition des chants

Dans cette partie, nous avons décidé d'évaluer uniquement la maîtrise de la mélodie et des paroles du chant. Ces deux éléments, même s'ils fonctionnent en harmonie avec d'autres facteurs tout aussi importants, constituent ce qu'il y a de fondamental dans l'apprentissage d'un chant. La maîtrise de la mélodie implique aussi un volet rythmique. En effet, le rythme représente l'exécution des notes dans le temps, leur durée et leurs différents espacements. Cela implique donc la maîtrise de la mesure¹, des figures de notes et formules rythmiques. Le rythme, c'est aussi la façon dont la musique est systématiquement divisée en battements, se répétant en un nombre de fois spécifique à l'intérieur d'une mesure, à une vitesse ou un tempo compris de façon collective par des exécutants ou des musiciens. Ceux-ci jouent en connexion les uns avec les autres. La mélodie, quant à elle, représente une suite de notes, et pour être plus précis, elle est définie par des intervalles entre ces différentes notes. La mélodie et le rythme, dans l'exécution d'un chant, sont donc indissociables.

Sur les trente (30) personnes, en ce qui concerne l'aspect mélodique du chant, seulement six (6) ont réagi de façon moyennement satisfaisante, soit 20 % de l'effectif. Pour les paroles du chant, nous enregistrons une (1) seule personne comme valeur de satisfaction, soit 3,33 % de l'effectif. On enregistre donc une difficile intégration et assimilation de la mélodie et des paroles des deux chants de notre corpus. Au niveau de la mélodie, les exécutants ont du mal à chanter juste les différents intervalles. Le facteur

¹ La division d'un morceau en parties égales.

rythmique n'en demeure pas moins un élément de difficulté. En ce qui concerne les paroles, l'on note des problèmes dans les prononciations. Les exécutants se sont juste contentés de faire des onomatopées,² en lieu et place des paroles des chants.

2.2. Au niveau du déchiffrage des partitions

Ce volet de notre travail a consisté à déchiffrer les partitions que nous avons transcrites. Il s'est agi, en outre, d'évaluer la justesse de la mélodie et des paroles. Au niveau de la mélodie, sur les trente (30) personnes, seulement sept (7) présentent un niveau moyen, soit 23,33 % de l'effectif. La difficulté pour ces personnes s'est située au niveau du tempo³ et du manque de justesse dans l'exécution de certains intervalles. Les chants ont été exécutés à un tempo en déphasage avec les indications métronomiques⁴ qui sont de cent (100) à la noire pour la partition *dánga kùzú we* et de quatre-vingt-dix (90) à la noire pour celle de *júguw syó syón na*. On note à certains endroits une mauvaise exécution d'intervalles qui altèrent l'authenticité de la mélodie. L'on enregistre aussi un niveau satisfaisant pour vingt-trois (23) personnes, soit 76,66 % de l'effectif. Ces personnes ont intégralement déchiffré les partitions, en étant conformes aux différentes prescriptions.

Au niveau des paroles des chants, l'on note un taux de réussite moyen de 43,33 %, soit treize (13) personnes sur les trente (30) de l'effectif. Pour ces personnes, certains éléments essentiels ont été mal exécutés. Il s'agit de certains phonèmes représentés comme suit :

[C] : tch

[?] : h

[j] : dj

[g] : g

[ɛ] : ê

[u] : ou

[ɔ] : ô

L'on remarque que ceux-ci sont suivis de leur prononciation. La mauvaise prononciation de ces phonèmes altère le sens du mot. Outre ces difficultés,

² Processus permettant la création de mots dont le signifiant est étroitement lié à la perception acoustique des sons émis par des êtres animés ou des objets.

³ En musique, le tempo est la vitesse à laquelle le musicien ou l'exécutant d'un morceau va jouer la musique.

⁴ L'indication métronomique indiquent la vitesse de la musique en battements par minute ou bpm. Une valeur de 60 bpm par exemple, équivaut à un battement par seconde. La musique sera donc rapide s'il y a plus de battements par minute.

l'on parvient à saisir moyennement le sens des mots en général. Les autres personnes de l'effectif, quant à elles, ont exécuté les textes de chants sans parvenir à se rendre audibles. En d'autres termes, il n'a pas été possible de saisir le sens des mots des textes de chants dans leur ensemble.

2.3. L'orientation phonétique, l'écoute active et le déchiffrage

Dans cette partie, il a été question de soumettre le reste de notre échantillon, c'est-à-dire les quarante (40) personnes à différents exercices. Ces personnes ont bénéficié d'exercices sur des règles phonétiques de la langue sénoufo, spécifiquement sur la prononciation des mots des différents textes de chants. Il a été possible au cours de cette activité de lire intégralement ces textes de chants. Notons que cette orientation phonétique s'est faite avant l'audition des chants et le déchiffrage de la mélodie des chants. Ici, nous enregistrons un taux de réussite individuel à plus de 95 %. Nous avons ensuite constitué cet échantillon de quarante (40) personnes en quatre (4) groupes. La pratique collective a été très satisfaisante. Tous ces groupes ont exécuté les différents chants du corpus de façon audible. Le sens des mots et la compréhension des textes étaient perceptibles. L'on enregistre néanmoins quelques difficultés liées aux facteurs esthétiques musicales du chant sénoufo. Il s'agit des techniques vocales utilisées par les compositeurs de ces chants qui ont été exécutés sans tenir compte de celles-ci, occultant ainsi les émotions qu'on peut ressentir en écoutant la version originale.

3. Discussion

À travers ces résultats, nous découvrons différents niveaux de réussite des exercices auxquels notre échantillon d'étude a été soumis. Pour expliquer cette situation, nous avons eu recours à la psychologie cognitive de la musique qui s'intéresse à « l'étude de la perception, de l'attention et de la mémoire ». (Zenatti, 1994 :50). Dans le cadre de cette étude qui s'intéresse à l'exécution de chants, notre exposé s'est inspiré de travaux sur la perception et la mémoire. Nous avons utilisé aussi des ressources de la psychologie sociale et de l'ethnomusicologie pour un apport d'éléments susceptibles d'assurer une plus grande performance dans l'exécution ou l'interprétation du chant sénoufo.

3.1. L'audition des chants

Dans cette première étape de notre travail, l'on a remarqué ici qu'un faible taux de personnes a réussi l'exercice qui lui était demandé, à savoir exécuter les chants à partir de l'écoute. Ainsi, avons-nous expliqué la mauvaise exécution des chants du corpus à partir de divers facteurs liés essentiellement à la perception et la mémoire. La mémoire est la fonction qui nous permet d'intégrer, conserver et restituer des informations pour interagir avec notre environnement. Elle rassemble les savoir-faire, les connaissances, les souvenirs. La mémoire est aussi indispensable à la réflexion et à la projection de chacun dans le futur. Nous en avons plusieurs mais la mémoire sémantique et la mémoire perceptive, qui existent à long terme, nous ont intéressé spécifiquement. Ces systèmes de mémoire peuvent être mis à contribution dans l'apprentissage d'une musique.

La mémoire sémantique «est le système mnésique par lequel l'individu stocke ses connaissances générales : connaissances actuelles sur le monde, définitions de concepts abstraits, etc ». (Ait Ramdane et Chahed, 2019 :4). Lorsqu'il est possible à un sujet ou une personne d'identifier des extraits musicaux connus, nous recourons à la mémoire sémantique musicale ou épisodique. En effet, la mémoire sémantique musicale contient « tout le matériel musical préalablement mémorisé sans accès au contexte d'acquisition ». (Platel et Groussard, 2010 :62). Elle comprend aussi le « sentiment de familiarité » (Platel et Groussard, 2010 :63). Ici, l'auditeur d'une œuvre musicale, même s'il se fait une représentation mentale de la musique sous la forme d'un air à fredonner, peut ignorer l'auteur, le titre et peut-être les paroles du chant.

Dans le cadre de cette étude, il est donc clair que nous sommes en présence de personnes qui ignorent ces compositions musicales. Elles ont pu néanmoins identifier le groupe linguistique d'origine. L'accompagnement instrumental, le *jegele*, Xylophone sénoufo, leur a servi d'indice de reconnaissance. Cette reconnaissance, qui dénote d'un fait de sémantique musicale, ne s'étend pas à l'exécution correcte des chants. Le facteur musical et linguistique, élément spécifique de blocage atteste que notre échantillon n'est pas imprégné de la culture musicale sénoufo. On ne se « familiarise pas avec une musique dont on ignore la langue sans un long apprentissage portant sur cette langue ». (Zenatti, 1994 :192). La manifestation d'éléments d'une culture, par un individu donné, atteste logiquement que ceux-ci existent dans sa mémoire. Cela passe inéluctablement par un apprentissage. Celui-ci implique trois étapes :

l'encodage, le stockage ou consolidation et la récupération. L'encodage représente le processus de transformation d'un événement ou d'un fait en une trace mnésique. Lorsque nous recevons une information (son, image, odeur), celle-ci va être traduite ou codée de façon à ce que notre système cognitif puisse la traiter puis la stocker. « La consolidation mnésique constitue la trace biologique et psychologique du souvenir après l'acquisition (encodage) initial, qui assurera la potentielle récupération du souvenir ». (Kaddouch et Noulhiane, 2013 :56).

Retenons qu'à mesure qu'un enfant grandit, il « commence à assimiler des éléments de son environnement musical et à s'y adapter ». (Zenatti, 1994 :220). Cette forme d'adaptation pourrait aussi s'appliquer aux adultes. Bien exécuter un air musical, signe d'une récupération de traces mnésiques, dénote aussi de l'existence d'un lexique musical. Une performance musicale correspond « à l'activation de ce lexique musical pur, produisant le sentiment de familiarité ». (Platel et Groussard, 2010 :62). Toutes les pièces musicales issues de la culture sénoufo seront mieux perçues ou reçues avec un sentiment de familiarité par celui ayant vécu dans cet environnement et par conséquent, possédant le lexique musical de l'aire culturelle sénoufo. Il n'est donc pas étonnant, au cours de notre étude, que le groupe constituant notre échantillon, pour l'audition des chants, ait éprouvé de nombreuses difficultés et le sentiment de ne jamais parvenir à exécuter les chants du corpus. L'un des éléments essentiels de ce lexique musical est le profil tonal. En effet, la mélodie des chants, tout comme le langage ordinaire, sont subordonnés à ce profil tonal. La musique sénoufo du nord de la Côte d'Ivoire repose sur le système pentatonique anhémitonique qui admet cinq modalités d'organisation scalaire non hiérarchisées qualifiées de modes pentatoniques.

Selon les différents groupes sénoufo, la convention de Brăiloiu permet de situer les profils tonaux. Cette convention « consiste à prendre tour à tour chacun des degrés de l'échelle de type I (sol-la-si-ré-mi) pour fondamentale ». (Koné, 2021 :181). Ainsi avons-nous les cinq modalités suivantes :

Sol-la-si-ré-mi (I)



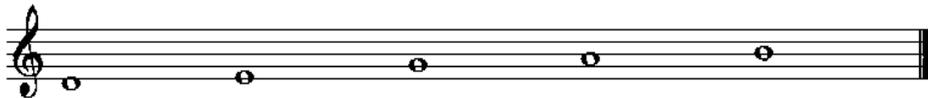
La-si-ré-mi-sol (II)



Si-ré-mi-sol-la (III)



Ré-mi-sol-la-si (IV)



Mi-sol-la-si-ré (V)



Les habitudes musicales sénoufo s'inspirent de ce mode d'organisation musicale. Ce sont ces habitudes qui permettront à un individu

d'interpréter ou d'exécuter des compositions musicales. Cela s'explique par l'existence de :

schèmes sensoriels acquis tout au long d'années d'expérience perceptive durant lesquelles la musique s'est organisée d'une manière bien particulière. Ces schèmes servent de cadres cognitifs implicites qui organisent nos perceptions, en faisant entrer les notes dans des classes et en établissant des relations de tension et de résolution. (Zenatti, 1994 :146).

C'est cette récupération de schèmes musicaux dans la mémoire d'un individu qui le rend apte à réagir positivement devant une situation musicale. Nous retenons donc que l'exécution des chants sénoufo de cette étude ne peut se faire correctement sans la prise en compte de ces éléments essentiels. Un autre élément très important qui aidera pour une meilleure exécution des chants sénoufo est le *jegele*.

3.2. Le *jegele* pour une meilleure exécution du chant sénoufo

Dans la société sénoufo, le xylophone est connu sous le nom de *jegele*. Ainsi écrit, le terme *jegele* tient compte règles phonétiques de la langue sénoufo. Le *jegele* désigne à la fois l'instrument et l'orchestre. Selon les différents groupes sénoufo, il comporte douze (12) à vingt (20) lames. Cet instrument de musique fait partie de la famille des instruments parleurs. G. N. Bouah est le fondateur de la drummologie, la science qui étudie les instruments parleurs. S'étant longuement investi dans l'étude des tambours parleurs, il affirme que « le tambour est doué de parole et il parle ». (Bouah, 1981 :148). Prenant en compte de nombreux instruments de musique africaine, le *jegele* représente aussi un instrument parleur. Tout comme les membranophones qui ont été le domaine de prédilection de G. N. Bouah, le *jegele* imite la voix humaine, en témoigne le texte suivant joué avec cet instrument pour transmettre un message :

Texte

« wàà n pã ná wòlò má »

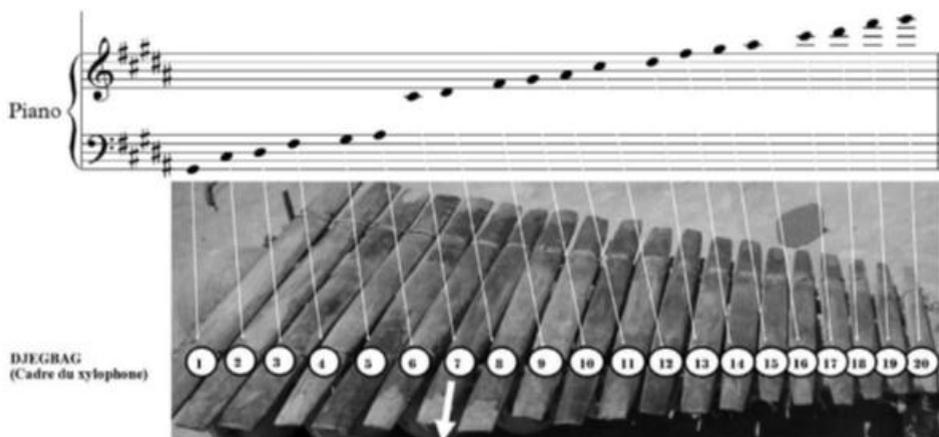
Traduction

« En voici un qui vient d'arriver chez nous ! »

(Source : Zemp, 2004 :315)

Chez les sénoufo, le *jegele* est donc conçu en fonction de la langue. En effet, le pays sénoufo étant composé d'une diversité de sous-groupes, les xylophones ne sont « pas accordés selon un étalon commun admis par tous : il en résulte des écarts parfois importants qui rendent la rencontre particulièrement surprenante et déroutante pour une oreille occidentale ». (Zanetti, 2002 :233). Les instruments de musique africains ayant donc leur système d'accordage particulier, le *jegele* devient de ce fait, le repère idéal pour chanter juste. La figure ci-dessous présente un accordage de *jegele* chez les Sénoufo Nafana de Tengrela.

Accordage de *jegele* chez les Sénoufo Nafana de Tengrela



La problématique de l'apprentissage des chants de cultures différentes : le cas du chant sénoufo

peuvent être difficilement perceptibles à l'écoute. Par contre, une fois le chant transcrit, nous pouvons voir toutes les indications et les notes qui composent la mélodie à exécuter. Pour tous les exécutants, il devient plus aisé de parvenir au même résultat. La transcription des chants nécessite une personne bien imprégnée des réalités musicales et linguistiques sénoufo. Un autre facteur, pour réussir l'exécution des chants sénoufo, est la phonologie.

1.1. La phonologie dans le chant sénoufo

La non maîtrise des paroles des chants dénote d'un problème d'ordre phonémique⁵, donc en relation avec l'ignorance des règles phonologiques de la langue sénoufo. Toutes les langues, à l'instar du sénoufo, ont leur système phonologique. En français par exemple, nous avons trente-six (36) phonèmes dont dix-sept (17) dits consonantiques. Ils mettent en jeu les vingt (20) consonnes de l'alphabet. Comme nous pouvons le voir ci-dessous, le système phonologique cebaara, sous-groupe sénoufo, compte vingt-une (21) consonnes, selon les travaux de Roulon (1968) et Mills (1979).

Tableau des consonnes du cebaara

		Lab.	Alv.	Pal.	vél.	Lab-vél	Glott.
Occlusives	Sourde	p	t	c	k	kp	ʔ
	Sonore	b	d	j	g	gb	
Fricatives	Sourde	f	s				
	Sonore	v	z				
Sonnantes	Nasale.	m	(n)*	(ɲ)*	(ŋ)*		
	Latérale		l	y		w	

(Source : Yéo, 2012 :49)

⁵ Relatif aux phonèmes. En phonétique, c'est un élément sonore du langage articulé considéré d'un point de vue physiologique (disposition des organes vocaux) et acoustique (perception auditive).

Les travaux de Mills (1979) mentionnent que le système vocalique du cebaara se compose de sept (7) voyelles orales et cinq (5) voyelles nasales. Les chants de notre corpus ont été chantés en cebaara et en kufuru, deux sous-groupes sénoufo. Mais, mis à part le terme de consonnes dites marginales, le système phonologique consonantique du kufuru est identique à celui du cebaara. Le système vocalique du kufuru est aussi identique à celui du cebaara, selon les recherches de Silué (2008). Nous soulignons que la transcription, tant du point de vue de la mélodie que des paroles des textes de chants, est un travail délicat. Elle nécessite une personne bien imprégnée des réalités musicales et linguistiques sénoufo. Pour une personne extérieure, la collaboration avec les natifs de la culture s'impose. Cela éviterait une transcription complètement déconnectée de la culture d'origine. Dans le cadre de cette étude, toutes les partitions de chants ont été transcrites par un natif de la culture sénoufo.

La connaissance des règles phonétiques en relation avec la prononciation des textes de notre corpus a été d'un grand apport dans la réussite de cet exercice. Les textes de chants ont été bien prononcés même s'il est vrai que les interprètes puissent encore améliorer leurs techniques vocales, conformément à celles utilisées dans les chants sénoufo. Ici, les compositeurs des chants de notre corpus ont utilisé des voix de gorges alternant avec la voix de poitrine. La voix de gorge utilise une fréquence moyenne qui place le larynx dans une position medium, et contribue à bloquer l'accès à des fréquences aiguës. La fréquence utilisée est moyenne et place le larynx dans une position medium, contribuant à bloquer l'accès à des fréquences aiguës. La voix de poitrine est obtenue par la contraction normale des cordes vocales pour produire un son plein. Dans ce registre, les cordes vocales ont un aspect plutôt court et épais. Cette voix appartient au registre grave, utilisée généralement pour parler, mais aussi pour appeler une personne à distance.

De nombreux chants africains, à l'instar des chants sénoufo, ont souvent été transcrits en utilisant les caractères de l'alphabet français. Cette méthode conduit malheureusement à un problème sémantique. Prenons le cas d'un chant qui a vu le jour dans la discographie ivoirienne en 2020. Il s'agit du titre *Kafôlô wolo kôlô yari chô*, composé par Abel Kadjo (2020) et chanté par la chorale Sainte Thérèse de l'Enfant Jésus, Paroisse Sacré-Cœur d'Abobo-Anador à Abidjan. Nous avons auditionné ce chant plusieurs fois

La problématique de l'apprentissage des chants de cultures différentes : le cas du chant sénoufo

avant d'être surpris par sa traduction. Nous vous présentons un extrait du texte de chant :

Texte

Kafôlô wolo kôlô yari chô
Kôlô yari chô
Mou doubaw taha dinan

Traduction

Seigneur, reçois les fruits de nos travaux et bénis les

(Source : Abel Kadjo, 2020)

Le texte de ce chant en sénoufo cebaara n'obéit pas aux règles phonologiques sénoufo. Il est même très difficile de mettre en corrélation la traduction et le texte. Une telle méthode de transcription de texte conduit malheureusement de nombreux interprètes dans des exécutions dénuées de sens. Si nous devrions mettre le texte du chant en relation avec sa traduction, voici ce qu'il convient d'écrire :

Kâfôlô wolo kôlô yáarì syô
Kôlô yáarì syô
Mô dubáawù taza di na

Nous avons utilisé l'accentuation pour indiquer la bonne prononciation des mots, la langue sénoufo étant une langue à tons. Cette méthode nous a permis d'enseigner la prononciation des chants de notre corpus aux quarante (40) personnes de notre échantillon. Cela nous a conduit à un résultat satisfaisant, vu l'exécution de façon audible de ces textes de chants par ces personnes. À cela s'ajoute le choix des intervalles et le système tonal de la culture musicale sénoufo. Toute composition de chant prend son ancrage dans cette culture musicale. On remarquera bien que le chant cité plus haut, « Kafôlô wolo kôlô yari chô », ne s'inscrit pas dans ce savoir-faire culturel, si l'on s'en tient à la mélodie et à la transcription des paroles. Tous ces éléments évoqués dénotent de la méconnaissance de l'esthétique musicale du chant sénoufo.

1.1. L'esthétique musicale du chant sénoufo

L'esthétique musicale revêt diverses orientations fondamentales. Dans le cadre de cette étude, nous avons retenu celle qui consiste à relever les caractéristiques d'une œuvre musicale. Toutes les sociétés du monde expriment leur musique selon des critères spécifiques. Ces musiques se présentent comme des facteurs identitaires. Dans les sociétés africaines de tradition orale, les productions d'œuvres musicales reposent sur :

l'apprentissage d'un stock de thèmes, de formules et de techniques qui placent chaque réalisation individuelle dans le cadre d'une tradition. Et c'est l'enracinement dans cette tradition qui détermine la pertinence musicale, c'est-à-dire les éléments de forme et de contenu qui définissent les différents genres musicaux et leurs caractéristiques stylistiques, aussi bien que les catégories esthétiques qui permettent en même temps de les produire et de les juger. (Molino, 2009 :346).

La composition des chants de notre corpus obéit donc à l'esthétique musicale du chant sénoufo. Le choix des intervalles utilisés pour la composition des mélodies obéit au système d'organisation pentatonique anhémitonique vu plus haut, c'est-à-dire la convention de Brăiloiu constituée de cinq (5) modalités contenant chacune cinq (5) notes de musique. Les techniques vocales utilisées obéissent aussi à des règles de production dans la culture musicale sénoufo.

Le positionnement de celui qui apprend la culture sénoufo, en général et spécifiquement le chant, dans les règles de l'art de cette culture musicale, est déterminant. Il s'agit donc de savoir s'intégrer dans ce milieu pour acquérir le savoir-faire idéal. Nous ne pouvons donc pas ignorer certains éléments essentiels. Il s'agit entre autres de « l'observation participante et de l'élaboration des expériences vécues sur un terrain ». (Riccardo,1995 :169). Passer du temps dans une société, dans un environnement donné, interagir avec ces personnes, influence forcément notre comportement cognitif. Nous intériorisons de nombreuses valeurs, singulièrement celles en relation avec la musique. Cela représente un processus de conditionnement social mais aussi d'acculturation. « On peut arriver à sentir comme un natif de la culture, si l'on fait l'effort de saisir et de partager son code de compréhension ». (Riccardo, 1995 :170). De nombreux ethnomusicologues dans le monde, à l'instar de Hugo Zemp⁶ et

⁶ Hugo Zemp, né le 14 mai 1937 à Bâle en Suisse, est un ethnomusicologue franco-suisse. Quelques-uns de ses écrits ont été consacrés aux dans et aux malinkés Côte-d'Ivoire.

Simha Arom⁷ ont connu du succès dans le domaine en faisant de nombreuses années de recherche au sein de certains peuples.

Conclusion

La pratique des chants de cultures étrangères impose des dispositions particulières. Comme le démontre bien cette étude, sans connaissances dans le domaine, le résultat d'une interprétation de chants reste mitigé. Certaines interprétations se sont souvent limitées à une écoute. Dans le cas du chant sénoufo, nous voyons comment cela a été laborieux pour ces personnes étrangères à cette culture musicale, avec un faible résultat. L'utilisation de la partition des chants, avec comme avantage la présentation physique de la mélodie et des paroles, a donné un résultat satisfaisant. Le handicap à ce niveau fut quelques écueils au niveau des paroles des chants. L'explication logique reste la méconnaissance des règles phonétiques de la langue sénoufo.

Par contre, une démarche nous a donné grande satisfaction. Elle a consisté à soumettre un échantillon de quarante (40) personnes à une écoute active des chants sur support audio et un déchiffrage des partitions de ces chants. Soulignons que cette étape a été précédée par un cours sur quelques aspects de la phonétique sénoufo pour la lecture et la prononciation des textes de chants. Le résultat est que les chants de notre corpus ont été bien chantés. Il est cependant possible d'aller plus loin afin d'obtenir un résultat plus performant. Des actions supplémentaires, en relation avec l'étude de règles esthétiques du chant sénoufo, peuvent en effet, permettre au non natif de la culture musicale sénoufo, d'avoir une plus grande intimité avec ce chant. Cette action pourrait inspirer les décideurs de notre système éducatif pour la formation des formateurs dans une meilleure approche didactique des chants de cultures différentes. Ici, le chant sénoufo n'est qu'un cas parmi tant d'autres. La connaissance de la culture d'origine et l'abordage esthétique des règles de productions musicales et d'interprétation sont des facteurs ou un avantage de bonne exécution et d'enseignement du chant.

⁷ Simha Arom est né le 16 août 1930 à Düsseldorf en Allemagne. Il compte parmi les plus grands ethnomusicologues du 20^{ème} et 21^{ème} siècle. Il est reconnu comme expert des musiques d'Afrique.

Bibliographie

- AIT RAMDANE, Abdelhak et CHAHED, Dehbia, 2019, *Etude comparative de la mémoire sémantique entre le vieillissement normal et pathologique Alzheimer*, Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de Master en orthophonie, Université Mouloud Mammeri Tizi-Ouzou, 93 p.
- CANZIO, Riccardo, (1995), Après le terrain. Réflexions sur les textes, la méthodologie et le discours ethnographiques en ethnomusicologie. *Cahiers d'ethnomusicologie*, N°8, Genève, pp (162-178).
Disponible sur : <https://journals.openedition.org/ethnomusicologie/1206>.
Consulté le : 15 mai 2023.
- GORAN, Koffi Modeste Armand, (2011), *Musicologie et développement dans la société ivoirienne*. Sarrebruck : Editions Universitaires Européennes, 256p.
- HIEN, Sié, (2011), La modernisation des instruments de musique traditionnels : évolution ou recul de la musique africaine ? *Nyansa-Pô, Revue Africaine d'Anthropologie*, N°11, Abidjan, pp (107-124).
Disponible sur : https://www.revues-ufhb-ci.org/fichiers/FICHIR_ARTICLE_1448.pdf. Consulté le : 15 mai 2023.
- KADDOUCH, Robert et NOULHIANE, Marion, (2013), *L'enfant, la musique et la mémoire. Apprentissage et développement cérébral*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 96p.
- KIENZ, Albert, (1979), *Dieu et les génies, récits étiologiques sénoufo (Côte d'Ivoire)*. Paris : SELAF, 274p.
- KONE, Bassirima, (2021), Zélé de Papara. Une voix et une identité du bari en pays sénoufo. *Cahiers d'ethnomusicologie*, N°34, Genève, pp (175-191).
Disponible sur : <https://journals.openedition.org/ethnomusicologie/4404>.
Consulté le : 15 mai 2023.
- LANDERCY, Albert et RENARD, Raymond, (1977), *Eléments de phonétique*. Bruxelles : Didier, 214p.
- LAUGHREN Mary, 1973, *Analyse pléromatique du Tyebari (Un dialecte sénoufo)*, Thèse de doctorat 3ème cycle, Université de Nice, 291p.
- MILLS, Elizabeth, (1997), *Le rythme des mots : leçon des voyelles brèves et longues du cebara*. Korhogo : Mission Baptiste Korhogo, 43p.
- MOLINO, Jean, (2009), *Le singe musicien : sémiologie et anthropologie de la musique*. Paris : actes sud, 488p.
- NIANGORAN, Bouah Georges, (1981), *Introduction à la drummologie*. Abidjan : Collection Sankofa, 199p.

La problématique de l'apprentissage des chants de cultures différentes : le cas du chant sénoufo

-PLATEL, Hervé et GROUSSARD, Mathilde, (2010), La mémoire sémantique musicale : apport des données de la neuropsychologie clinique et de la neuro-imagerie fonctionnelle. *Revue de neuropsychologie*, N°1, Volume 2, Londres, pp (61-69).

Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2010-1-page-61.htm>. Consulté le : 15 mai 2023.

-RONGIER, Jacques, (2002), *parlons sénoufo*. Paris : l'Harmattan, 248p.

-TOSTIVINT, Jean-Michel, (2016), *Notation musicale, Signes musicaux fondamentaux et spécifiques*. Concarneau : Editions Jean-Michel Tostivint, 102p.

-YEO Kanabein Oumar, 2012, *Etude comparative de la morphologie nominale de six langues sénoufo*, Thèse de doctorat unique, Université de Cocody-Abidjan, 396p.

-ZANETTI, Vincent, (2002), Côte-d'Ivoire : les maîtres du balafon, quatre films de Hugo Zemp. *Cahiers d'ethnomusicologie*, N°15, Genève, pp (232-235).

Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2010-1-page-61.htm>. Consulté le : 15 mai 2023.

-ZENATTI, Arlette, (1994), *Psychologie de la musique*. Paris : Presses Universitaires de France, 392p.

La dramatisation du pouvoir de la femme dans le théâtre de Bernard Dadié

The dramatization of women's power in the theater of Bernard Dadié

Losséni FANNY
Université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo /Côte d'Ivoire
fannylosseni1@gmail.com

Reçu: 15/04/2023, **Accepté:** 10/05/2023, **Publié:** 01/06/ 2023

Résumé

La femme a profondément inspiré les grandes dramaturgies depuis l'antiquité grecque jusqu'à l'Afrique contemporaine. Le traitement du pouvoir féminin se développe dans le théâtre africain dans le but de valoriser la femme. C'est dans ce contexte que Bernard Dadié dramatise la femme dans ses pièces de théâtre *Mhoi-ceul* et *Les voix dans le vent*. La valorisation dont il est question passe nécessairement par la lutte contre le sexisme et l'immoralité des femmes. Pendant que certaines adoptent la probité pour s'affirmer, d'autres font de la séduction leur principale activité de subsistance. Ainsi, se déclinent deux types de femmes : la femme probe et la femme vicieuse. L'objectif de cette étude est d'analyser ces deux typologies et leurs influences sur le pouvoir décisionnaire de l'homme. À l'aide de la sociocritique, nous avons cerner l'influence féminine comme étant à la fois un pouvoir de séduction venant de la femme vicieuse et un pouvoir de subtilité émanant de la femme probe. S'opposant à l'immoralité des femmes, Bernard Dadié les invite à la probité afin de lutter contre le sexisme et favoriser le féminisme. Par ailleurs, il dénonce la perversité des hommes à l'égard des femmes, la dictature et la mauvaise gestion des gouvernants en Afrique.

Mots clés : Dramatisation-femme-pouvoir-probité-immoralité

Abstract:

Women have deeply inspired the great dramaturgies from Greek antiquity to contemporary Africa. The treatment of feminine power develops in African theater with the aim of valorizing women. It is in this context that Bernard Dadié dramatizes the woman in his plays *Mhoi-ceul* and *Les voix dans le vent*. The valorization of which it is question passes necessarily by the fight against the sexism and the immorality of the women. While some adopt probity to assert themselves, others make seduction their main livelihood. Thus, there are two types of women: the honest woman and the vicious woman. The objective of this study is to analyze these two typologies and their influence on the decision-making power

La dramatisation du pouvoir de la femme dans le théâtre de Bernard Dadié

of men. Using sociocriticism, we have identified female influence as both a power of seduction from the vicious woman and a power of subtlety from the probing woman. Opposing the immorality of women, Bernard Dadié invites them to probity in order to fight against sexism and favor feminism. In addition, he denounces the perversity of men towards women, the dictatorship and mismanagement of rulers in Africa.

Key words: Dramatization-woman-power-probity-immorality

Pour citer cet article :

FANNY, Losséni,,(2023) , La dramatisation du pouvoir de la femme dans le théâtre de Bernard Dadié , Numéro Varia, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),338-354. Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Pour citer le numéro :

BRAHMI, Souad, FELLAH, Anissa et SOLTANI, El-Mehdi, (2023), Numéro Varia Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1), 413p. Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>



Introduction

Depuis la Grèce antique, jusqu'à nos jours, la représentation de la femme apparait de plusieurs manières dans les grandes dramaturgies. Leur portrait incrusté dans des schèmes récurrents nous est parvenu par le biais d'œuvres dramatiques telles *Œdipe roi* de Sophocle, *Électre* de Giraudoux ; *Phèdre* de Racine et *Le cid* de Corneille. Le théâtre négro-africain n'est pas resté en marge de cette représentation féminine. La femme a profondément inspiré la création dramaturgique africaine qui a donné naissance à plusieurs œuvres telles *La guerre des femmes* de Zadi Zaourou, *Exile d'Albouri* de Cheik Aliou Ndao, *Mhoi-ceul*, *Les voix dans le vent* de Bernard Dadié etc. Ces œuvres dramatiques ont toutes tendance à idéaliser la femme qui semble être « cristallisée dans des hymnes à la vie » (Sidibé Valy, 2021 : 101).

De même, certains théoriciens ont produit des travaux de recherches sur le pouvoir de la femme. On peut citer entre autres, *La pertinence du mythe de la femme dans Chaka* (2006) de Sidibé Valy, *La figure féminine dans le théâtre ivoirien ou la représentation de la femme combattante* (2015) de Jacqueline Touboué Lou Soupé, *Figures de femmes dans le théâtre francophone d'Afrique Noire* (2015) de Ibrahima Bâ. De même, tous ces auteurs font un traitement de valeur de la gent féminine oubliant qu'il existe des femmes vicieuses et immorales qu'il faut dénoncer par la dramatisation. C'est de là que découle l'originalité de notre thème intitulé « La dramatisation du pouvoir de la femme africaine dans le théâtre de Bernard Dadié ». Cette étude s'intéresse à la fois à la femme probe et à la femme vicieuse.

La femme, sexe opposé de l'homme, est à l'origine de la vie, elle pérennise l'existence humaine. Créature sensuelle, elle est dotée de multiples pouvoirs dramatisés par certains écrivains. La dramatisation selon Patrice Pavis (2006 : 104) est une « adaptation d'un texte épique ou poétique en un texte dramatique ou un matériau pour la scène ». Donc, la dramatisation est un procédé par lequel l'auteur rend son œuvre plus vivante et plus impressionnante. Quant au pouvoir, les débats controversés montrent que :

Il n'y a pas un, mais des pouvoirs démultipliés dans le corps social. Le pouvoir n'a pas son siège seulement au centre, dans l'État : il existe tout un système de micro-pouvoirs, de relations et de relais. D'autre part, l'exercice du pouvoir ne passe pas seulement par la répression, mais surtout dans les sociétés démocratiques par la réglementation de l'infime, l'organisation des espaces, la médiation, la persuasion, la séduction, le consentement.

(Michelle Perrot, 2020 : 311)

La dramatisation du pouvoir de la femme dans le théâtre de Bernard Dadié

Le pouvoir de la femme se situe dans ce système de micro-pouvoirs : le pouvoir de séduction, de discrétion, de subtilité, de finesse. La manipulation de ces micro-pouvoirs donne deux conceptions de la femme dans la société : la femme probe et la femme vicieuse. Ces deux typologies dans la gent féminine ont inspiré la dramaturgie de Bernard Dadié.

Le penchant féministe de l'écrivain ivoirien s'inscrit dans la perspective de transposer à la scène les femmes et leur influence sur la gestion du pouvoir social, administratif et politique de l'homme. Il importe alors de s'interroger sur la permanence de la représentation de ce pouvoir dans les écrits de l'auteur afin d'en cerner les effets dramatiques. D'où la problématique suivante : comment Bernard Dadié dramatise-t-il le pouvoir de la femme et quels en sont les enjeux ?

L'objectif principal de cette étude est de montrer que la femme par la séduction ou la subtilité peut influencer négativement ou positivement le pouvoir de l'homme ; la séduction étant le propre de la femme vicieuse et la subtilité celui de la femme probe.

Cette étude s'appuiera sur deux œuvres dramatiques, *Les voix dans le vent* (1970) et *Mhoi-ceul*, (1979). Dans ces deux pièces de théâtre, Bernard Dadié fait un traitement particulier de l'influence morale et physique de la femme sur la gestion du pouvoir égocentrique et tyrannique des gouvernants africains. La sociocritique est la méthode qui servira à analyser la manifestation du pouvoir de la femme dans le théâtre dadiéen.

L'étude se structurera en trois parties. D'abord, la première partie élucidera le portrait des types de femmes dans le théâtre Dadiéen. Quant à la deuxième, elle analysera la manifestation du pouvoir de la femme chez Dadié. Enfin, la troisième partie consistera à faire ressortir l'idéologie de l'auteur.

1. Le portrait des personnages féminins dadiéens

Les personnages dadiéens se caractérisent toujours par leurs qualités et leurs défauts. Des caractéristiques qui sont identifiées à travers le portrait physique ou moral, par les habitudes ou la manière de s'exprimer. Bernard Dadié met régulièrement ses protagonistes en action pour insister sur un trait de caractère. Ainsi, dans *Les voix dans le vent* et *Mhoi-ceul*, le portrait des personnages féminins que fait l'auteur, informe sur la présence de deux catégories de femme : la femme vicieuse et la femme probe.

1.1. Les caractéristiques de la femme vicieuse

Le vice est un mauvais penchant, un défaut qui met le sujet dans une posture naturelle à faire le mal. Il est contraire à la morale et aux bonnes

mœurs. La femme vicieuse fait outrage aux principes de l'éthique et de la morale. Bernard Dadié la présente comme un personnage débauché qui a des goûts dépravés et pervers. Le portrait physique que fait l'écrivain du personnage Beauzieux dans sa pièce théâtrale, donne à voir une femme qui ne compte que sur sa beauté et qui ne vit qu'au dépend de l'activité sexuelle. Sans qualification aucune et usant de son charme, elle parvient à séduire le personnage éponyme Mhoi-ceul exerçant comme le Directeur d'une entreprise. C'est ce que relate Michel Laxenaire en décrivant ce type de femme en ces termes :

Cela dit, la séductrice avance masquée et son masque s'appelle jeu du corps, maquillage (parfois outrancier), artifices dictés par la mode. La coquetterie supplée aux déficiences de la nature et le fard efface les ravages du temps. L'hypocrisie, si toutefois on peut parler d'hypocrisie en ce sens, ne vient pas de l'âme, mais du corps, dans un jeu de montré/caché, dont la robe est tout à la fois l'instrument et le symbole. (Michel Laxenaire, 2008 : 40).

Le portrait de Beauzieux montre une femme qui n'a « pas eu de diplôme » (*Mhoi-ceul*, p. 40) et qui considère la séduction comme son seul devenir. Incapable de tempérance et guidée par ses instincts débauchés, Chérie Beauzieux reste en marge de cette nouvelle forme d'expression qui est le féminisme. Dévergondée par nature, elle préfère se soumettre à l'homme qui lui impose sa domination.

La séduction qui conduit à l'activité sexuelle est la seule option de survie de Beauzieux. Se plaisant dans sa posture de prostituée voilée et cherchant du travail, elle séduit Mhoi-ceul qui lui pose la question « quel genre de travail voulez-vous ? ». Elle répond « du travail pour femme » (*Mhoi-ceul*, p. 34). Il faut comprendre par ces répliques que le personnage Beauzieux est hystérique. Face à ses désirs, elle est incapable de se dominer, telle une jument libidineuse qui doit s'abandonner à l'étalon. Cette hystérisation de Chérie Beauzieux se comprend mieux lorsqu'elle accepte toutes les conditions amORAles du Directeur, « je vous nomme (...) ma secrétaire particulièrement particulière » (*Mhoi-ceul*, p. 36). Entendons par cette métaphore que désormais, elle devient l'esclave sexuel de son Directeur. Cette attitude est une forme de prostitution parmi tant d'autres. Seules les appellations changent. Comme exemple d'appellation, Soro S. Diénébou nous informe que « les femmes exerçant ce métier se font appeler "géreuses de bizi" ». Ce mot prend sa source dans la forme elliptique du mot "business" qui signifie "commerce". Bizi serait donc le commerce du sexe » (Soro S. Diénébou, 2022 : 19)

Le Bizi est une autre forme de prostitution qui se fait essentiellement par le canal des réseaux sociaux. Tout comme le bizi, le poste de « secrétaire particulièrement particulière » est une forme de proxénétisme créé par la majorité des dirigeants africains dans les services publiques pour rapprocher davantage les maîtresses auprès d'eux afin de les soumettre constamment à leurs fantasmes sexuels. Les propos du Directeur en témoignent : « c'est comme ça le poste existe, il faut le pourvoir » (*Mhoi-ceul*, p. 36).

Acceptant d'être l'amante de Mhoi-ceul, Beauzieux se présente comme l'incarnation de la femme contraire à la conscience collective, c'est-à-dire l'opposée de la femme probe.

1.2. Les caractéristiques de la femme probe

La probité est une qualité, une vertu humaine qui oblige une personne à observer avec sérieux les règles morales d'un milieu social, administratif, économique et politique. Elle doit aussi les respecter scrupuleusement et accomplir ses devoirs. La femme probe apparaît dans la dramaturgie dadiéenne comme celle qui possède des qualités morales rigoureuses et qui fait preuve de droiture ; celle qui a le pouvoir de rendre le monde meilleur et de décider de ne pas voir les choses autrement. Pour la femme probe, le meilleur des comforts est le confort intérieur.

Les personnages féminins Nabli et Sambouche respectivement dans *Mhoi-ceul* et *Les voix dans le vent* sont dramatisés comme des femmes probes et vertueuses. Très énergiques, elles ont la capacité d'orienter le devenir d'une situation. Auprès des hommes, elles effacent leur égo pour gagner en puissance. Elles sont uniques en leur genre par leur authenticité et leur simplicité.

Nabli, femme subtile, use de son talent féministe pour créer et agir. Face à la dictature de son mari Nahoubou 1^{er}, elle commence à agir avec subtilité par son essence plus mystique et réceptive. Elle déploie son énergie en s'inscrivant dans un combat comme s'il s'agissait de préparer le devenir du peuple. Dans sa tentative de mettre fin à la dictature de son mari, elle s'éloigne de toute prétention, d'arrogance, de contrôle et de manipulation. Lorsque celui-ci se montre hermétique, elle rabote son égo et trouve les mots justes pour le ramollir comme illustré par le dialogue suivant :

Nabli : Savais-tu donc que des femmes te jettent comme modèle à la tête de leur époux ?

Papa Nahoubou : Ah ! Moi ! Modèle des maris ! Dans la bouche d'une femme cela a du prix. Et que leur dis-tu ?

Nabli : Je me contente de sourire, en me disant à moi-même : Ah ! Si vous le connaissez !

(*Les voix dans le vent*, p. 15).

Nabli parvient dans la discrétion à révolter pacifiquement les femmes du royaume. La révolte a consisté à réclamer non seulement un minimum de respect, de considération et de dignité qui revient à la femme mais aussi à demander l'arrêt des guerres inutiles qui tuent par centaine leurs époux. Elles protestent en ces termes :

Nous ne voulons plus de guerre (...) plus aucune troupe ne sera levée dans le pays (...) devant la passivité des hommes, devant le silence apeuré et obstiné des hommes, nous avons décidé de parler, nous, les femmes. (*Les voix dans le vent*, p. 122).

Cette réplique montre la volonté des femmes du royaume de Nahoubou 1^{er} à défendre les droits du peuple et à faire plier le roi. Sans violence, elles le font dans la subtilité et avec habileté. Le pouvoir de la femme aussi immense qu'il ne le paraît, fait dire à Sidibé Valy que la femme :

Cumule tous les rôles, qu'ils soient rituels ou politiques (...) conservatrice de la tradition, elle n'intervient en réalité sur la scène politique que dans les périodes de crise. Dès qu'une crise profonde éclate et tend à compromettre la société dans sa globalité, les femmes reprennent le relais qu'elles ont passé aux hommes depuis l'aube des temps. (Sidibé Valy, 1988 : 32).

Comme Nabli, la secrétaire Sambouche est restée fidèle à ses principes et à poursuivre son travail de secrétaire de bureau. Malgré les frustrations qu'elle subit, elle se donne les moyens d'accomplir ses tâches avec probité. Le passage qui suit montre Mhoi-ceul exploitée abusivement Sambouche dans le service sous le regard plaisant de Beauzieux oisive : Mhoi-ceul « ... (*Le téléphone sonne*). Mademoiselle Sambouche, Sambouche, (*elle accourt*) le téléphone » (*Mhoi-ceul*, p. 39).

La probité de la secrétaire de bureau l'oblige à obéir. Elle a su s'adapter à la présence envahissante de Chérie Beauzieux qui voit en elle une rivale et non une collègue. En effet, afin de célébrer le Directeur, Sambouche lui remet un bouquet de fleur au nom du personnel. Beauzieux voit à travers ce geste, une rivalité et explose en ces termes : « vous aimez Monsieur le directeur, dites-le. Ayez le courage de le dire, mademoiselle » (*Mhoi-ceul*, p. 74).

Désabusée par l'égoïsme, la perversité, la corruption et la mauvaise gestion des ressources humaines et financières du Directeur, agacée par les provocations de Chérie Beauzieux, la secrétaire de bureau Sambouche réagit subtilement. Elle utilise son talent féministe pour essayer de ramener le

Directeur à la raison. À ses collègues de services elle le dit discrètement : « Nous allons l'assagir » (*Mhoi-ceul*, p. 43). Cette réaction fait du bruit et soulève la curiosité des médias qui rend publique la vérité. La suite va entraîner la chute du Directeur Mhoi-ceul.

L'exemple de Sambouche est la preuve que le moyen pour une femme d'être compétente dans un milieu d'homme est justement d'exploiter le meilleur de son identité féminine c'est-à-dire la collaboration, l'empathie, la mise en place d'un standard respectée et le subtil, voire l'influence positive.

La dramatisation de la femme probe montre que la gent féminine a toute sa place dans ce monde majoritairement masculin. Il y a de la place pour le féminin dans le monde et dans toutes les sphères masculines. Ainsi, si l'homme aime montrer son pouvoir, la femme réalise plus en illustrant sa subtilité.

La subtilité est aussi un pouvoir féminin qui démontre comment chaque individu possède sa place dans le monde, qui donne envie à chacun d'être meilleur, d'exceller, qui inspire, révèle la beauté intérieure de la femme et sa raison d'être, qui refuse la compétition pour faire du lâcher-prise l'expression ultime de sa singularité.

Alors, chaque femme à son niveau, doit lutter pour le féminisme en se dotant de l'humilité, en essayant de maîtriser la communication invisible, en prenant le soin d'écouter, d'accueillir, de découvrir et en redéployant son sens de la vision d'ensemble.

2. La manifestation de l'influence du pouvoir féminin dans le théâtre dadiéen

Dans un constat général, la femme a une influence considérable sur les décisions importantes de l'homme. Cette influence est en fait un pouvoir silencieux, qui peut s'exercer par la subtilité ou la séduction dans le foyer, dans les services administratifs ou dans les milieux politiques. L'influence peut avoir des résultats positifs ou négatifs selon qu'elle émane de la femme vicieuse ou de la femme probe.

2.1. L'influence de la femme vicieuse ou le pouvoir de séduction

La femme vicieuse se sert de son charme et de la séduction pour influencer l'homme dans ses prises de décisions. Étymologiquement le mot "Séduction" vient du latin "seducere" qui signifie « conduire à soi ». La séduction est donc un moyen d'attraction que la femme utilise pour s'imposer à l'homme, le soumettre dans le but d'obtenir ses faveurs. Ainsi, comme l'affirme Michel Laxenaire :

Quand elle s'en tient au registre de l'attirance, la séduction opère sous les apparences de la légèreté enjouée et frivole, de la provocation passive, de l'étalage sensuel du corps, des attitudes théâtrales et maniérées. Tableau où l'on reconnaît, de façon un peu caricaturale, certes, les armes de la séduction féminine. (Michel Laxenaire, 2008 : 37)

Comme étudié supra, Bernard Dadié, décrit le personnage Beauzieux comme le portrait de la femme vicieuse et provocatrice qui soumet le directeur par le pouvoir de séduction. Jeune fille de 18 ans, dévergondée et avide d'argent, Beauzieux cherche un emploi facile et bien rémunéré. Alors elle s'introduit dans le bureau de Mhoi-Ceul dans l'espoir de trouver un travail à la hauteur de ses compétences.

Sous l'apparence d'une séduction douce, on voit déjà dans l'attitude de Beauzieux se profiler une violence cachée, dont l'origine se trouve dans un désir de pouvoir et de possession. Elle parvient à détourner le Directeur de son chemin en lui imposant une volonté qui n'est pas la sienne. Oubliant son libre arbitre, Mhoi-Ceul s'engage, inconsciemment dans une relation de dépendance sexuelle et de servitude. L'influence de Beauzieux entraîne le Directeur dans un état amnésique qui le pousse à l'embaucher comme secrétaire extrêmement particulière. Ce pouvoir de séduction fait dire à Zadi Zaourou que

Les femmes sont des fauves. Elles vous fascinent et vous neutralisent au moindre regard. Mais gare...gare à vous si vous osez échapper à leur étreinte scélérate. La griffe est là, caressante et menaçante toute à la fois [...] vous l'avez dans les bras puis sur les bras et bientôt sur le dos. Et tant pis pour vous si vous ne savez pas vous raviser à temps. Elle se métamorphose en fauve, là, sous vos yeux et c'en est fini de vos libertés ! (Zadi Zaourou, 2001 : 12).

Comme décrit par Zadi Zaourou, le pouvoir de séduction pousse le Directeur à détourner les finances du service pour le confort de Beauzieux. Il lui offre « un appartement de six pièces meublées, avec téléphone et voiture » (*Mhoi-ceul*, p. 37). Il ne se limite pas à ces prétentions, mais surprend et choque le personnel lorsqu'il ordonne au comptable de donner à Chérie Beauzieux non seulement « le plus haut échelon dans le grade le plus élevé, mais la plus forte indemnité de direction majorée de 80% » (*Mhoi-ceul*, p. 37). Ainsi, par la séduction, Mademoiselle Beauzieux réussit à bénéficier des plus grands privilèges dans le service de Mhoi-ceul ; une attitude contraire à celle de la femme probe.

2.2. L'influence de la femme probe : un pouvoir subtil

L'influence de la femme probe est décrite par le dramaturge Dadié comme un pouvoir de subtilité. Le personnage subtil dadiéen agit avec une grande finesse d'esprit et d'ingéniosité. Comme le fait remarquer Michel Laxenaire, contrairement à la femme vicieuse, la femme probe :

N'élaborent pas des plans stratégiques compliqués à visée sexuelle ou sociale. Elles se contentent, le plus souvent, d'une attente, apparemment passive, et d'une manipulation discrète, qui relève plus d'une volonté naturelle de plaire que d'un plan minutieusement élaboré ». (Michel Laxenaire, 2020 :40)

Le pouvoir de la femme dans ce contexte, se résume en un certain nombre de techniques discrètes, de flirt afin de faire plier un homme, qu'il s'agisse d'un regard sensuel lancé, d'un jeu de mots, d'une tendresse etc. Margaret D. Nadauld, à propos de la femme probe, affirme :

Le monde compte suffisamment de femmes dures ; nous avons besoin de femmes tendres... Il y a assez de femmes grossières ; nous avons besoin de femmes raffinées. Il y a assez de femmes célèbres et riches ; nous avons besoin de plus de femmes qui ont la foi. Nous voyons assez de cupidité ; nous avons besoin de plus de bonté. Nous voyons assez de vanité ; nous avons besoin de plus de vertu. Nous voyons assez de popularité ; nous avons besoin de plus de pureté ». (Margaret D. Nadauld, 2001 : 18.)

Dans cette même perspective, Bernard Dadié fait le portrait de Sambouche dans *Mhoi-ceul* et de Nabli dans *Les voix dans le vent* comme des femmes qui influencent par la probité le pouvoir de l'homme. Elles ont su garder un point de vue modeste, une patience mesurée face à la gestion du pouvoir tyrannique et égocentrique du roi Nahoubou 1^{er} et du Directeur Mhoi-ceul. Sambouche et Nabli n'ont pas laissé les pressions des deux hommes, les détourner de leur devoir de femme. Elles ont toujours manifesté une habileté poussée parfois jusqu'à l'excès pour renverser le pouvoir de Mhoi-ceul et de Nahoubou 1^{er}. Patientes, elles ont su agir en douceur pour changer le cours des situations en faveur du bien.

Sambouche est celle qui occupe véritablement le poste de secrétaire administrative dans le service de Mhoi-ceul. Elle fait son travail avec probité malgré les provocations de Beauzieux. À part quelques malentendus qui l'ont obligé à lever le ton sur sa collègue dévergondée, Sambouche a su garder la maîtrise de ses sentiments et elle est restée silencieusement et moralement pure, ce qui lui a valu le nom de "Sambouche". Femme

battante et prête à faire des sacrifices, elle a su gérer calmement une situation tendue dans le service et l'a fait avec tact, courage et intelligence.

Quant à Nabli, elle a laissé un magnifique exemple de courage, d'humilité et de modestie. Malgré sa position de femme dominée, elle a cherché conseil et s'est faite aider. Elle s'est adressée à son mari Nahoubou 1^{er} avec délicatesse et respect, mais aussi avec hardiesse. À une période où Nahoubou 1^{er} se montrait très dictateur, elle s'est faite connaître subtilement comme soutien du peuple. Elle a courageusement aidé le peuple martyrisé en prenant l'initiative de raisonner son mari.

Ce qu'a fait Nabli, montre que la femme peut changer subtilement le cours des événements tragiques en situations heureuses. Elle a montré de nombreuses fois qu'elle accordait de la valeur à l'être humain contrairement à son mari qui animalise le peuple. Nabli a exprimé la conviction que le roi peut éviter le massacre du peuple et instaurer la démocratie. Cette habileté est la preuve que la gent féminine a des potentialités.

Même si elle est riche et belle, la femme probe et vertueuse a un point de vue équilibré sur elle-même loin de tout sentiment érotique. Pour préserver la paix et la démocratie, pour participer au développement social, économique, culturel et politique d'une nation, d'une communauté ou de la famille, la femme probe est prête à s'excuser, à se soumettre, à se battre courageusement et subtilement comme le font la majorité des femmes dans la société traditionnelles africaines. Le portrait de la gent féminine et l'attitude des hommes ainsi décrite dans les pièces de théâtre, est le reflet de l'Afrique contemporaine.

3. L'écriture dramatique dadienne : un reflet de l'Afrique contemporaine

L'écriture des pièces *Les voix dans le vent* et *Mhoi-ceul* par Bernard Dadié, révèle d'une véritable idéologie. Il s'agit de donner à réfléchir au lecteur-spectateur sur la place réservée à la femme dans la société traditionnelle africaine, sur la vision féministe par l'intégrité et le respect de la femme, sur la gestion calamiteuse et tragique du pouvoir par les dirigeants de l'Afrique.

3.1. La femme dans la société traditionnelle africaine : un regard stéréotypé

Le binôme femme-tradition est évoqué dans le théâtre dadiéen pour dénoncer la situation des personnages féminins dans un univers fait de contraintes et de restrictions. Le récit des deux pièces montre que la société

La dramatisation du pouvoir de la femme dans le théâtre de Bernard Dadié

traditionnelle africaine a une image stéréotypée de la femme. Abondant dans ce sens, Gerti Hesseling et Thérèse Locoh affirment :

L'imaginaire (...) des Africains eux-mêmes véhicule des images stéréotypées de la femme africaine, entre pouvoir et domination, entre l'idéalisation exaltée de la mère féconde et généreuse, et la stigmatisation infamante de la jeune beauté facile et cupide... L'Africaine est-elle la pauvre femme asservie, (...), donnée en mariage au moment de sa puberté, séquestrée dans la maison de son mari ou exploitée par lui dans son champ. (Gerti Hesseling, Thérèse Locoh, 1997 : 3)

Si l'on se réfère à cette conceptualisation, on peut inférer que la femme africaine est considérée comme un objet érotique et de procréation. Différente de l'amour qui est un sentiment émotionnel, l'érotisme est une affection issue en partie du corps et des pulsions sexuelles. Pendant que l'amour fait abstraction du corps, l'érotisme est fondé sur le sexe.

Le célèbre personnage dadiéen Beauzieux est le portrait dramatique de la femme considérée comme objet érotique. Elle ne dépend que des pulsions sexuelles des hommes. La place qu'on lui donne à cause de son comportement, fait d'elle une prostituée déguisée. Comme l'objet, son corps, toujours livré au plus offrant, est semblable à un instrument de jeu tel un jouet manipulé à guise par un enfant. Ainsi, tour à tour, Mhoi-ceul et Centroux Crodurs, deux associés en business, en ont fait leur abreuvoir libidinal après qu'elle est semée la discorde entre eux.

D'abord Mhoi-ceul, en contrepartie d'un emploi dans son service et plusieurs autres avantages matériels offerts, Chérie Beauzieux devient la secrétaire particulière en charge de satisfaire les désirs sexuels de son bienfaiteur. Ainsi le Directeur véreux prend possession de tout son être et elle se soumet à tous ses fantasmes et dévient la chasse privée de Mhoi-Ceul . Il le dit lui-même : « je vous garde pour moi » (*Mhoi-Ceul*, p. 37).

Considérée comme appétit sexuel des hommes, Beauzieux s'est laissée influencer par le bien matériel. Profitant de la chute du jeune directeur, Chérie Beauzieux se laisse séduire par Centroux Crodurs moyennant deux millions. Il lui déclare ses sentiments amoureux et propose de l'amener avec lui en Europe, ce qu'elle accepte sans réfléchir.

Cette attitude perverse des deux collaborateurs montre que la place réservée à la femme dans la société africaine est liée à la féminité. Si elle doit être considérée pour une autre raison, c'est en sa qualité de femme mariée capable de procréer. En effet, dans les principes de la société traditionnelle africaine :

La femme est celle qui transmet la vie. Le prestige d'une épouse se mesure au nombre d'enfants, et particulièrement au nombre de fils, qu'elle donne au lignage et cela, surtout dans le système patrilinéaire. La fonction de la maternité est celle qui lui est la plus appréciée et sur laquelle aucune tentative de dévalorisation n'est encore menée jusqu'à présent. (Tshibilondi Ngoyi, A., 2015 : 204)

Cette considération pousse le dictateur Nahoubou 1^{er} à soumettre la femme par le mariage. Dans le foyer, en plus d'être une source de jouissance et de jouvence, la femme est considérée par Nahoubou 1^{er} comme la créature au foyer. Exaspérée par ce traitement, sa seconde épouse Losy s'enfuit. Pris de colère, Nahoubou 1^{er} martyrise le peuple et demande qu'on lui donne en mariage, sans délai, une autre fille. Ainsi il menace :

Qu'on envoie d'autres pour la bataille. Je la veux à tout prix cette fille de Napleka. J'ai l'impression qu'elle seule me guérira de mon insomnie. Pour elle, portez le feu partout, la mort partout : pour elle tout flambe, que les pierres se liquéfient, que le sol devienne braise, que la terre prenne couleur de sang... ». (*Les voix dans le vent*, p. 121)

Cette réplique de Nahoubou 1^{er} plonge le lecteur-spectateur dans un constat général selon lequel, une femme africaine n'existe que par sa soumission dans le mariage, par sa disponibilité constante et sans condition aux désirs de son époux. Dans le foyer, elle devient la possession du mari tels le maître et son esclave. Elle est une source de libération des émotions fortes pour les hommes. Et c'est le constat dans cette réplique de Nahoubou 1^{er} lorsqu'il fait les éloges de sa seconde épouse Losy :

Ah ! Je respire. Tout s'éclaire dans cette maison que tu fleuris par ta présence (*il lui désigne un siège*). La femme ! Je ne sais pas, mais tiens, je me sentais fatigué, tout me paraissait triste, je me disais à quoi bon...je me posais des tas et des tas de questions...tu parais et me voici revitalisé, rajeuni, léger, virilisé. Je me sens de taille à renverser tous les obstacles... Losy... dans la foule lors de mon intronisation tu paraissais une étoile dans le ciel d'orage, tellement tu attirais les regards. Je t'observais, je suivais le moindre de tes gestes, du coin de l'œil. (*Les voix dans le vent*, p. 64)

Pour le dictateur, la femme est source de plaisir et de réconfort. Ses activités sont restreintes au foyer. Une fois mariée, la femme africaine reste cachée derrière les fourneaux et à l'abri dans son foyer. Elle veille quotidiennement aux tâches domestiques, élève les enfants, s'occupe des provisions, surveille la maison et toute la famille. Le moindre manquement

La dramatisation du pouvoir de la femme dans le théâtre de Bernard Dadié

à une de ces tâches est sanctionné par le mari, des sanctions allant jusqu'aux violences physiques et morales.

Dominée par l'homme, la femme se résigne à toute idée d'émancipation et éduque ses enfants dans cette logique. Dans la société traditionnelle africaine, une faute de la jeune fille est la responsabilité de sa mère. Le mari considère son épouse comme celle qui est obligée d'apprendre les règles de soumission à sa fille qui, dès l'âge de la puberté doit être soumise aux mêmes exigences du mariage et de la procréation. Face à ce regard biaisé, Dadié fait la satire du sexisme et prône le féminisme.

3.2. De la vision féministe à la dénonciation du pouvoir abusif

L'écrivain Bernard Dadié, à travers ces deux pièces, veut accomplir une mission, celle qui vise le respect des règles d'égalité et de probité de la femme. Attaché aux valeurs primordiales du féminisme, il lutte pour mettre fin au sexisme et pour réaliser l'égalité de genre en droit et en pratique.

Par le théâtre, Dadié souhaite que s'établisse entre l'homme et la femme, une relation de confiance, de compétence et de respect et non une relation basée sur l'exploitation et l'oppression sexistes. Cette réalité sociale transposée à la scène fait dire à Etienne Souriau (1963 : 8) que « en Afrique, tant traditionnelle que contemporaine, le théâtre est un miroir dans lequel la société s'analyse, s'examine afin d'assurer son bien-être. C'est surtout à ce but que conduit souvent le rassemblement qui porte en soi les éléments théâtraux ».

Les propos de Souriau sont la preuve que le théâtre est une imitation sociale, un art qui consiste à rassembler des hommes pour exposer et débattre des problèmes. Dans ces deux œuvres, Bernard Dadié met en face une situation dramatique dans laquelle, une catégorie sociale de femmes néglige leurs potentialités pour s'adonner aux vices. À propos de la potentialité de la femme à construire la société, le président Gordon B. Hinckley dit :

J'invite les femmes de partout à se montrer à la hauteur du potentiel qu'elles ont en elles. Je ne leur demande pas d'aller au-delà de leurs capacités. J'espère qu'elles ne se rongent pas en se disant qu'elles n'y arrivent pas... Et j'espère qu'elles feront tout simplement ce qu'elles peuvent de la meilleure manière qu'elles le peuvent. Si elles le font, elles verront des miracles se produire.
(Gordon B. Hinckley, 1997 : 696)¹.

¹ *Teachings of Gordon B. Hinckley* en ligne sur <https://www.churchofjesuschrist.org>

En examinant donc la situation des femmes à travers le théâtre, on se rend compte que Dadié, à l'image de *Gordon* Hinckley, invite la gent féminine à faire confiance à leurs potentialités en adoptant des comportements vertueux et probes qui excluent toute tentative visant à bénéficier des avantages par la séduction. Ainsi, Bernard Dadié veut se saisir des problèmes de l'Afrique en perpétuelles mutations pour porter sur scène le changement social, politique et administrative. Alors, en plus de dramatiser le pouvoir de la femme dans ses deux œuvres, il fustige la gouvernance tyrannique et la mauvaise gestion dans les administrations africaines.

À travers Nahoubou 1^{er}, Bernard Dadié dénonce le pouvoir anti démocratique des chefs d'État africains. Assoiffés de pouvoir, les présidents supposés démocratiques utilisent des stratégies antidémocratiques pour se maintenir à la tête de l'État contre la volonté de leur peuple. Une fois élu, ils imposent leur domination aux gouvernés meurtris et impuissants. Lorsque le peuple proteste contre leur machination, ils deviennent plus autoritaires avec les séries d'arrestations, d'emprisonnements et d'assassinats. Comme le Karma, les actions antérieures des dictateurs africains les rattrapent toujours et provoquent leur chute fatale. Le cas de la Guinée et du Mali rendu publique par le site internet BBC², nous sert d'exemple.

Ibrahim Boubacar Keïta, ancien président malien, au pouvoir depuis 2013, a truqué les élections législatives de 2020 afin d'avoir la majorité parlementaire. Ce fut une stratégie pour se maintenir au pouvoir. Il a été renversé en 2020 par des militaires.

De même, Alpha Condé, ancien président Guinéen au pouvoir depuis 2010, a modifié en 2020, la constitution dans le but de se maintenir au pouvoir pour un troisième mandat qui était limité à deux. Cette stratégie controversée a abouti à un référendum constitutionnel impopulaire et à des élections générales truffées d'irrégularités. Il a été chassé du pouvoir en septembre 2021 par un coup d'État militaire.

À l'analyse, on se rend compte que Bernard Dadié s'est inspiré de ce types d'exemples pour mettre ses personnages en actions. Les réalités sus cités, montrent que les gouvernants africains règnent perpétuellement dans le sang de leur peuple pour accroître leur pouvoir en endeuillant des familles.

Le personnage de Mhoi-ceul est la caricature des dirigeants égoïstes et égocentriques des administrations publiques en Afrique. La gestion

² En ligne sur <https://www.bbc.com/afrique/region-60301846>

La dramatisation du pouvoir de la femme dans le théâtre de Bernard Dadié

calamiteuse des dirigeants à inspirer Bernard Dadié à se lancer dans une logique de dénonciation afin de d'encourager le changement. Ainsi, comme le dit Michel Barzelay « Le fait de s'intéresser au changement systémique dans la politique de gestion publique peut aussi déterminer la question de ce qui fonctionne au niveau systémique le plus approprié » (Michel Barzelay, 1997 : 2)

À travers l'immoralité de Beauzieux, la cupidité de Mhoi-ceul, la probité de Mademoiselle Sambouche et la dictature de Nahoubou 1^{er}, Bernard Dadié fait appel à la conscience collective en proposant de nombreuses pistes pour le développement de l'Afrique.

Conclusion

Il convient de retenir que les deux pièces de Bernard Dadié étudiées abordent les thèmes de féminisme, de féminité, de corruption et de dictature. À travers *Mhoi-ceul* et *Les voix dans le vent*, l'auteur a su faire le portrait des personnages féminins en mettant en exergue l'influence de son pouvoir sur les décisions de l'homme. L'influence de la femme se définit ici comme un pouvoir de séduction utilisé par la femme vicieuse et un pouvoir de subtilité qui caractérise la femme probe. À travers les effets dramatiques, se décline l'idéologie de l'auteur. Il veut réaliser un projet bénéfique pour l'humanité en transposant à la scène, une réalité de l'Afrique contemporaine. Ainsi, il œuvre pour la prise de conscience collective et le changement de mentalités. En dramatisant le pouvoir de la femme, l'auteur soulève de nombreux problèmes liés à la condition humaine : dépravation des mœurs, compétence, condition de la femme etc.

Ainsi, il lance un appel aux femmes immorales qu'il invite à braver les obstacles de la vie par la probité, à adopter la vertu morale. Son regard dramatique porté sur les femmes est un défi majeur ; celui de redéfinir de façon nouvelle, leur place et leur compétence dans un partenariat hommes-femmes en vue de la justice et de la crédibilité dans les milieux socio-politiques et administratifs.

Par ailleurs, l'auteur attire l'attention des hommes sur le respect de la femme. Il les exhorte à arrêter les stéréotypes sur la femme qui doit être considérée comme l'égale de l'homme et non comme un esclave sexuel. Dans un autre registre, le théâtre dadiéen appelle à une bonne gouvernance, à la transformation et à la dynamisation de l'administration publique. Pour ce faire, il préconise l'amélioration des compétences des hommes et des femmes. Ainsi, le théâtre de Bernard Dadié joue un rôle régulateur, un outil au service du développement de l'Afrique.

Références bibliographiques

- BARTHES Roland (1972), *Le degré zéro de l'écriture*. Paris : Seuil
- BARZELAY Michel, (1997), Researching the Politics of New Public Management: Changing the Question, not the Subject". *Paper delivered at the Summer Workshop of the International Public Management Network*, Berlin: Germany.
- DADIÉ Bernard, (1979), *Mhoi ceul*. Paris : Présence africaine.
- DADIÉ Bernard, (1982), *Les voix dans le vent*. Abidjan : Nouvelles Éditions Ivoiriennes.
- HESSELING Gerti, LOCOH Thérèse, (1997), Femmes, pouvoir, sociétés. *Politique africaine n°65*. Paris : Karthala, pp. (1-15)
- NADAULD Margaret, (2001), La joie d'être femme » in *Le Liahona*. Disponible sur : <https://history.churchofjesuschrist.org/content/margaret-dyrenge-nadauld?lang=fra..>, Consulté le : 12 mars 2023
- PAVIS Patrice, (2006), *Dictionnaire du théâtre*. Paris : Armand Colin.
- PERROT Michelle, (2020), Pouvoir des hommes, puissance des femmes ? : L'exemple du XIX^e siècle. *Les femmes ou Les silences de l'histoire. Nouvelle édition*. Paris : Flammarion, p. 311-327. Disponible sur : <https://www.cairn.info/les-femmes-ou-les-silences-de-l-histoire--9782081451995>. Consulté le : 12 mars 2023
- SIDIBÉ Valy, (1988), L'image de la femme dans le théâtre de Bernard Dadié. *Revue de littérature et d'esthétiques négro-africaines*, (ILENA) N°9.
- SIDIBÉ Valy, (2006), La pertinence du mythe de la femme dans Chaka. *Mélanges pour le Professeur Sidibé Valy*, Abidjan, édition Flah-Sy-Nani pp.10-114.
- SIDIBÉ Valy, (2006), Le mythe de la femme dans Chaka de Senghor. *Mélanges pour le Professeur Sidibé Valy*, Abidjan, édition Flah-Sy-Nani pp. 93-100.
- SORO Songhronlaha Diénébou, (2022), *L'influence de la femme sur le pouvoir politique et administratif dans le théâtre de Bernard Dadié*, Mémoire de master, Université Peleforo Gon Coulibaly de Korhogo.
- SOURIAU Etienne, 1963, *Les grands problèmes de l'esthétique théâtrale*. Paris : Les cours de la Sorbonne.
- TSHIBILONDI Ngoyi, A., (2015), Rôle de la femme dans la société et dans l'Église : pour une justice et une réconciliation durable en Afrique. *Théologiques*, 23(2), pp. (203-28). Disponible sur : <https://doi.org/10.7202/1042750ar>. Consulté le : 12 mars 2023
- ZADI Zaourou Bernard, (2001), *La Guerre des femmes suivies de La Termitière*. Abidjan : N.E.I.

Le pagne traditionnel ivoirien, un patrimoine vestimentaire à valoriser

The ivorian traditional loincloth, a clothing heritage to be enhanced

Batjéni Kassoum SORO
Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC)
Abidjan / Côte d'Ivoire
batlesgenies@gmail.com

Reçu: 14/04/2023, **Accepté:** 12/04/2023, **Publié:** 01/06/ 2023

Résumé

Se vêtir est un besoin inhérent à la condition humaine dont la satisfaction a toujours été une préoccupation majeure depuis les sociétés primitives. Pour protéger son corps, l'Homme a développé des savoirs et savoir-faire appliqués à divers matériaux. Comme beaucoup de peuples, des communautés ivoiriennes ont développé l'art du tissage afin de produire des étoffes pour se vêtir. Ces pagnes produits sont le réceptacle de connaissances et d'habiletés. Pour les transmettre entre générations et sauvegarder l'art du tissage, il est nécessaire de valoriser le pagne traditionnel pour en faire un facteur de développement et de bien-être. L'étude a été conduite au moyen de l'analyse de contenu. Elle a pour objectif global de définir une stratégie de valorisation du patrimoine vestimentaire ivoirien. Tout d'abord, elle met en lumière la place du pagne tissé dans les sociétés traditionnelles ivoiriennes ; ensuite, elle expose les facteurs qui empêchent sa mise en valeur ; et enfin, elle propose des pistes de solutions en vue d'inciter les populations à son utilisation à grande échelle.

Mots clés: Communautés ivoiriennes- art du tissage- pagne traditionnel-valorisation- développement.

Abstract

Clothing is an inherent need of the human condition, the satisfaction of which has always been a major preoccupation from primitive societies. To protect his body, Man has developed knowledge and know-how applied to various materials. Like many peoples, Ivorian communities have developed the art of weaving in order to produce fabrics for clothing. These loincloths produced are the repository of knowledge and skills. In order to transmit them between generations and safeguard the art of weaving, it is necessary to enhance the value of the traditional loincloth to make it a factor of development and well-being. The study was conducted using content analysis. Its overall objective is to define a strategy for the valorization of the Ivorian clothing heritage. First it highlights the place of the woven loincloth in traditional Ivorian societies; then it exposes the factors that prevent its

development; and finally, it proposes solutions to encourage the population to use it on a large scale.

Key words: Ivorian communities- art of weaving- traditional loincloth- enhancement- development.

Résumé en Sénoufo-nafara¹

Min lèh bouhomoni mon bâ nin tchanga nâ, kignin chon mon tèkpôlôni wou wé tchéline largâ nin fène ningûê ni wa la nin bourogo ni. A guè ki kan a chon gui tchâ mon bâ gui tchin kanbéna woridagui pié bissê ni bi yalégué chongô bi gui lé wétchéline nâ. Min nâ koulohé chiibél péma gnène, Côte d'Ivoire rou chiféléye sahâman gnin nin fène telou tchii zango pâhâ yârâ ni saha pé tchéline largui. Fène télibélibé mignan ni, katchinh ninh fal wou. Wol ka si nin tchâ tôllou pibél fol bi katchin nibé tomme binitchin, katchinne foughôlô siman fôl bi ni tèt pénan, wo yali bi ningûê fari zango fène telou sitchin koupol ni, wo si man wou lè bouwou kpéhélé ya kpôhò gué gâ woli gnonhni. Fallou yéli gnan aminh ni, wou piéwou nin chiibéli chidjouhoro ni man guél, mou kê chibéli youhow kélla nan bi kouhò bi péhé chidjouhori lè bi di tonnon bi kagningui tèllè yigué dini. Gué na wo gi yigué ni, kor ki gnin wogi tèèh chonhé nâ kam béna wa ki piéni bissi Côte d'Ivoire rou fène téléw si tchin koupol ni. Kâ chélni wol tèt wol fallou ni lor nignin fène telou kagnouhonnon Côte d'Ivoire rou chifféléye manh, gué gui tâhâ ni korgui gnin gâhâ guig kan fène tellou ko si songô tchin yi, sèni si gnin gâhâ wo yal si pié chiibéli sahâ fène tellou chouhò sahâman bi dâ nihi.

Gnon gnin gbol guéli : Côte d'Ivoire rou chiféléye- fène tchini- fène tellou- koupolotchin-gnonhni.

Pour citer cet article :

SORO Batjéni Kassoum,(2023) , Le pagne traditionnel ivoirien, un patrimoine vestimentaire à valoriser, Numéro Varia, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),355-375. Disponible sur le lien :

<http://univ-dbk.m.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Pour citer le numéro :

BRAHMI, Souad, FELLAH, Anissa et SOLTANI, El-Mehdi, (2023), Numéro Varia Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),413p. Disponible sur le lien : <http://univ-dbk.m.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>



¹ Le nafaanra (parfois appelé nafaara, prononcer nafaãra) est une langue sénoufo parlée au nord-ouest du Ghana, à la frontière avec la Côte d'Ivoire, à l'est de Bondoukou.

Introduction

Pour Michèle Coquet, les études ethnologiques occidentales ont toujours décrit les peuples noirs comme superficiellement vêtus, à base de peaux de bêtes ou d'écorces d'essences végétales tannées. Tout en s'inscrivant en faux contre cette affirmation, Michèle Coquet lui oppose le fait que plusieurs sources attestent que l'Afrique noire connaissait le tissage de longue date. Pour corroborer sa thèse, il cite l'exemple des récits arabes qui parlent déjà, depuis le IX^e siècle, de la richesse vestimentaire de certaines communautés africaines et de la qualité de leur tissu (Coquet, 1993). Cette thèse relative à la présence ancienne du tissu en Afrique en général, et en Afrique noire en particulier est renforcée par des archéologues français et hollandais qui, à travers des fouilles, ont découvert des «fragments de tissus» dans des «tombeaux *dogons*²» dont certains dateraient d'au moins le XI^e siècle. En Afrique, les textiles occupent une place prépondérante dans la vie des peuples. Ils sont une marque du pouvoir et de la richesse. Les textiles sont aussi porteurs de messages symboliques et jouent un rôle important dans la vie quotidienne et rituelle de peuples (Anquetil, 1990). Chaque région du continent africain a inventé et développé sa propre technique de filature, de tissage et de teinture. On dénombre d'importants foyers de production en Afrique de l'Ouest, notamment en Guinée Bissau, au Sénégal (Casamance), au Ghana, au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire. En Côte d'Ivoire, le tissage traditionnel est pratiqué par de nombreuses communautés. Chacun des quatre groupes ethnolinguistiques qui composent le pays, à savoir les Gour, les Akan, les Mandé et les Krou, possède, en son sein, une ou plusieurs communautés qui pratiquent le tissage traditionnel. Chez ces différents peuples, le pagne traditionnel revêt une importance sociale, économique, culturelle, voire identitaire. Pour obtenir le pagne traditionnel, ces communautés utilisent des connaissances et des techniques spécifiques, transmises entre générations depuis des lustres. S'il relève d'une évidence que le tissage traditionnel occupe une place prépondérante dans les sociétés qui le pratiquent, il n'en demeure pas moins que le système de transmission des connaissances et des savoir-faire qui lui sont associés ne se fait pas sans difficultés en raison de certains facteurs. De plus, les produits qui en sont issus, notamment le pagne, ne sont pas suffisamment mis en valeur. Cette situation impacte négativement la consommation du pagne traditionnel. Le faible intérêt des populations ivoiriennes pour le pagne traditionnel tissé amène à s'interroger sur les raisons de cet état de

² Peuple du Mali occupant la région appelée «pays dogon», qui s'étend de la falaise de Bandiagara jusqu'au sud-ouest de la boucle du Niger.

fait ainsi que sur les mécanismes à mettre en place pour mieux le valoriser. Cette préoccupation soulève les questions suivantes : en quoi le pagne traditionnel est-il important dans les sociétés ivoiriennes? Quelles sont les difficultés liées à sa valorisation? En considération de son importance et des difficultés liées à sa mise en valeur, quelles mesures et actions peuvent être prises pour valoriser davantage le pagne traditionnel de manière à augmenter sa consommation et en faire un facteur de développement? La présente étude a pour objectif global de proposer des solutions permettant de valoriser le pagne traditionnel tissé. Il s'agit d'abord de mettre en relief l'intérêt du pagne traditionnel chez les communautés productrices et consommatrices ; ensuite de déterminer les facteurs-obstacles à sa mise en valeur ; et en définitive, de faire des propositions à même d'assurer sa mise en valeur afin que les populations le consomment davantage. Elle part du postulat que la sauvegarde de l'art du tissage traditionnel dépend de la valorisation qui est faite des produits qui en sont issus. Pour conduire cette étude, nous avons eu recours à l'analyse de contenu et à la méthode interprétative. L'étude s'appuie sur l'analyse et l'interprétation des sources orales collectées, des documents écrits et audiovisuels mobilisés, en vue d'apporter des réponses aux préoccupations soulevées par la problématique. Les sources orales ont été collectées *in situ* sur le terrain, auprès de personnes ressources préalablement identifiées, notamment les artisans et autres acteurs du secteur du tissage. L'étude s'articule autour de trois axes. Le premier axe traite de l'importance du pagne tissé dans les sociétés traditionnelles ivoiriennes, le deuxième détermine les difficultés qui entravent sa valorisation optimale ainsi que leurs répercussions sur le secteur. Quant au troisième axe, il propose des mesures visant à mieux valoriser le pagne traditionnel pour en faire un facteur de développement.

1. Place du pagne tissé dans les sociétés traditionnelles ivoiriennes

1.1. Communautés détentrices et zones de pratique

Plusieurs communautés pratiquent le tissage en Côte d'Ivoire. Ce sont notamment les *dida*, les *gouro*, les *bété*, les *dan*, les *baoulé*, les *koyaka*, les *mahou*, les *sénoufo*, les *koulango*, les *abron*, les *nafana*. Ces communautés se répartissent sur l'ensemble du territoire : Lakota, Sinfra, Oumé, Gabia, Bendinfla, Koidji, Daloa, Gagnoa au centre-ouest ; Tiébissou, Attiégouakro, Sakiaré et Bomizambo au centre ; Korhogo, Waraniéné, Fakaha au nord ; Bouna, Bondoukou, Bania, Kanguélé, Soko au nord-est ; Séguéla, Touba au nord-ouest, Grand-Gbapleu à l'ouest. Quant aux *akann* lagunaires, bien qu'ils ne soient pas tisserands, ils vouent un profond attachement au pagne traditionnel tissé connu sous l'appellation *kenté* chez les *ashanti* du Ghana

et sous celle de *kita* chez les *éwé* du Togo et du Bénin. En effet, selon la communauté détentrice, le pagne tissé a une appellation spécifique. À titre d'exemple, Chez les *dan* et les *mahou*, il est appelé *gbaou* quand les *koyaka* le nomment *danfanni*. Les *bété* l'appellent *tâpâ*, les *lobi* le surnomment *kontrô*, les *abron* et les *sénoufo* le désignent respectivement par les termes *adinkra* et *kpêraw-fène*. Dans ces communautés, les savoirs et savoir-faire liés au tissage du pagne traditionnel sont généralement transmis de père en fils, ou de mère en fille.

1.2. Valeur identitaire et culturelle du pagne traditionnel

Pour Bernhard Gardi (2002), les pagnes africains sont une source de savoirs sur les peuples africains, leur culture, leurs arts ou talents, car tout sur un pagne africain a un sens, une signification et donc une interprétation : «*Les textiles africains sont comme des livres pour la connaissance des peuples, de leur histoire, de leurs coutumes et de leur savoir-faire. Tout s'y révèle signifiant, tout y est test, les fibres, les techniques de tissage, les colorants et les motifs.*» (Gardi, 2002 :3). Le pagne traditionnel tissé est donc un langage visuel, un porte-message et raconte le plus souvent une histoire. Il est l'expression des savoirs et des savoir-faire spécifiques aux communautés détentrices. Ces savoirs et savoir-faire sont appliqués à divers matériaux : écorces, peaux, cotons, fils, etc.

Les communautés ivoiriennes pratiquant le tissage utilisent principalement les essences végétales et le coton comme matériaux. Ces particularismes en matière de tissage confèrent une portée identitaire et culturelle au pagne traditionnel. Chez les *bété* par exemple, le pagne est obtenu au moyen d'écorces d'essences végétales. Celles-ci sont extraites et battues jusqu'à dilatation et séchées au soleil. Le pagne obtenu est généralement de couleur beige. Chez les communautés *dida*, où la pratique du tissage est exclusivement exercée par les femmes, le pagne tissé est confectionné à partir de rameaux de palmiers de raphia. Les tisserandes attachent les fibres de rameaux de raphia à un piquet de bois et les tissent par croisées à l'aide d'une cuillère. Le pagne obtenu est le plus souvent de couleur beige. Cependant, l'artisan peut le teindre en d'autres couleurs : noire, indigo, rouge ou jaune. Concernant les toiles peintes de Fakaha (*flaw*) des communautés *sénoufo*, il s'agit de tapisseries constituées de bandelettes tissées manuellement et cousues. Les femmes tissent le coton écri, les hommes décoorent la toile à l'aide de spatules de bois et de peintures naturelles à base d'écorces et de feuilles d'arbres, de céréales telles que le maïs, le sorgho, le mil. En pays *baoulé*, il y a le *tchôtchôlai* ou *kédé*, utilisé exclusivement par les prêtres traditionnels *kômian*. Ce type de pagne est généralement blanc, symbole de la pureté. Les pagnes issus des savoir-faire

des communautés *gouro*, *baoulé*, *malinké*, *sénoufo*, *koulango*, *nafana* et *abron* sont confectionnés à partir du coton écri. Les fils obtenus sont teintés en diverses couleurs. Ils sont tissés en bandes étroites sur un métier à tisser manuel conçu par le tisserand. Ces bandes sont ensuite assemblées les unes aux autres pour former un pagne avec différents motifs.

La cosmogonie des peuples pratiquant le tissage inspire les motifs de leurs pagnes. En pays sénoufo par exemple, les motifs des pagnes tissés répondent à la vision du monde et de l'univers de ce peuple. Ils sont donc alimentés par les rituels, les cérémonies religieuses et sociales qui émaillent la vie de ces communautés et des animaux symboliques et totémiques, à savoir le caméléon, le serpent, le crocodile, la tortue, le calao.

En considération de tous ces éléments, l'on peut conclure que le pagne traditionnel tissé porte l'identité et la culture des communautés qui le produisent, car comme le dit Louis Kouéna Mabika :

L'identité culturelle est un élément qui favorise le développement et que les œuvres d'art tendent à mettre en évidence. Chaque peuple possède sa propre identité culturelle qui s'exprime à travers ses comportements alimentaires, vestimentaires, linguistiques. Cette identité s'exprime aussi à travers les relations sociales (mariage, naissance, obsèques, danses, religion, échanges, etc.). Les œuvres d'art traduisent de façon édifiante cette culture (Mabika, 2005 :76).

1.3. Valeur socio-économique du pagne traditionnel

Les artisans de la chaîne de tissage sont les fabricants de métiers à tisser et d'outils nécessaires, en l'occurrence les fileuses de coton, les cardeuses, les tisserands, les teinturiers/teinturières, les compositeurs de teintures, les peintres (pour les toiles), les couturiers/couturières, les brodeuses, les vendeurs/vendeuses. Le processus de fabrication du pagne traditionnel tissé est un processus manuel dans lequel interviennent plusieurs acteurs. Cela constitue assurément un facteur pourvoyeur d'emplois et générateur de revenus, conférant ainsi au pagne traditionnel une dimension économique avérée. Pour s'en convaincre, il sied de rappeler les propos tenus lors du Tchindan festival³ par Marcellin Kouamé, président des jeunes de Bomizambo, localité renommée dans la production du pagne traditionnel *baoulé* : *«Je demande aux acheteurs de venir acheter le pagne baoulé parce que c'est avec ce pagne traditionnel baoulé que nos parents ont pu scolariser nos frères. Nous n'avons pas d'autres activités à part le pagne*

³ Ce festival dont la 7^e édition a eu lieu du 04 au 07 juillet 2022 à Bomizambo et Kondeyaokro (Tiébissou) accorde une place importante à la promotion du port du pagne et des tenues traditionnelles de la tribu des Gbomi, un sous-groupe baoulé dont le tissage constitue l'activité principale.

*baoulé*⁴.». À l'ouest, en pays *dan*, l'activité de tissage a permis à bon nombre de jeunes de s'insérer dans le tissu économique après les différentes crises qu'a connues la Côte d'Ivoire depuis 2002⁵.

Produire une telle étoffe a le mérite d'utiliser des ressources disponibles localement. Développer et valoriser les activités de tissage traditionnel permet de favoriser un changement de la structure de l'économie, en passant d'un modèle de production et d'exportation de matières premières, à une économie plus diversifiée, qui transformerait aussi les ressources dont le pays dispose. La production du pagne en Côte d'Ivoire étant manuelle et artisanale, elle est plus respectueuse de l'homme et de l'environnement, tout en étant riche en emplois et en liens sociaux. La valeur sociale du pagne traditionnel réside également dans le fait qu'il est porté comme tenue d'apparat dans diverses cérémonies sociales des communautés détentrices ou utilisatrices : rituels sacrés ou profanes, funérailles, évènements festifs tels que mariages, baptêmes, dots, festivals, défilés de mode, etc. Le pagne traditionnel, en fonction de sa finition, de ses motifs, voire de sa couture, est également un facteur de stratification sociale, car il permet de marquer la différence entre des personnes de rangs sociaux différents : par exemple entre un roi, un chef et ses sujets, entre un noble et un simple citoyen. À titre d'exemple, chez les *akan* de Côte d'Ivoire, des textiles *kente* ou *kita* confectionnés avec des fils dorés sont exclusivement destinés à la royauté. Assurément, le pagne traditionnel comporte une forte valeur symbolique, parfois religieuse et mystique.

Le processus de tissage qui aboutit notamment au pagne tissé comme résultat, repose sur un ensemble de connaissances et de savoir-faire spécifiques centenaires transmis d'une génération à une autre. Ainsi, un morceau de pagne tissé recèle des éléments de compréhension et de connaissance de la communauté concernée ; et cela, sur divers plans : son histoire, sa vision du monde, ses talents, ses aptitudes, sa capacité de créativité et d'innovation, etc. Une étoffe tissée est donc représentative de la communauté ou de la société qui l'a produite. Dans les sociétés qui pratiquent le tissage, notamment en Côte d'Ivoire, l'étoffe incarne une dimension sociale. Ainsi, dans ces sociétés ou celles qui utilisent le pagne tissé, celui-ci est un facteur de mise en évidence de la hiérarchie sociale, un vecteur de communication entre les membres. Par ailleurs, le pagne favorise la cohésion sociale. Anne Grosfilley rend compte de cette réalité avec le

⁴ Source : Reportage de la Radiodiffusion Télévision Ivoirienne 2, édition du journal de 19 heures 30 du 11 août 2022.

⁵ Reportage de la chaîne de télévision Africa24 du 27 Août 2015, vidéo consultée le 28 septembre 2022 à 12h 31 minutes UTC sur YouTube.

*bogolan*⁶ malien. En effet, pour elle : «*Le bogolan donne l'occasion d'aborder le thème de l'identité nationale malienne, qui dépasse les particularismes des différents groupes ethniques et l'opposition entre les communautés rurales animistes et les populations urbaines islamisées.*» (Grosfilley, 2005 :183). Du reste, la production du pagne traditionnel tissé favorise la promotion de l'égalité et du genre dans la mesure où, aussi bien les hommes que les femmes de toutes les conditions sociales, interviennent dans le processus depuis la fabrication jusqu'à la commercialisation.

Au regard de ce qui précède, il relève d'une évidence que le secteur du pagne tissé est un secteur à haute employabilité et générateur de ressources financières, mais aussi un secteur à la dimension sociale avérée parce que le pagne semble porter la société dont il est issu. Toutefois, en dépit de cette importance du pagne tissé, celui-ci semble confronté à quelques difficultés en matière de valorisation.

2. Difficultés liées à la valorisation du pagne traditionnel et leurs répercussions sur le secteur

2.1. Insuffisances en matière de valorisation du pagne traditionnel

La première insuffisance en matière de valorisation du pagne traditionnel tissé en Côte d'Ivoire est la faible structuration et organisation du secteur du tissage. Généralement, les tisserands et autres acteurs du secteur du pagne tissé sont regroupés en associations ou en coopérative. Ces regroupements ont une portée très réduite, car leur champ d'action se limite au niveau local. N'ayant pas une structure organisationnelle d'envergure nationale, les acteurs du secteur se retrouvent cloisonnés et renfermés sur eux-mêmes, chacun évoluant dans sa sphère propre, en vase clos. Dans un tel contexte, la circulation des savoirs et des savoir-faire, le partage des expériences et des idées s'en trouvent affectés. De même, cette situation ne favorise pas la mutualisation des forces et la synergie d'action.

L'absence d'un cadre global de promotion qui permette de découvrir le patrimoine vestimentaire ivoirien, ses richesses, ses valeurs et d'inciter les populations à sa consommation constitue un obstacle majeur en matière de valorisation du pagne traditionnel tissé. Certes, l'on ne peut nier qu'il existe quelques initiatives de promotion et de valorisation du pagne traditionnel tissé, à travers des événements tels que les festivals, les fêtes de générations ou de classes d'âge, les cérémonies de dot, les journées culturelles,

⁶ *Bògòlanfini* ou *bogolan* (Bambara : *bògòlanfini*) ; "tissu de boue") est un tissu de coton d'origine malienne confectionné à la main et traditionnellement teint avec de la boue fermentée. Il occupe une place importante dans la culture traditionnelle malienne et est devenu, au fil du temps, un symbole de l'identité culturelle malienne.

traditionnelles et artistiques, etc. Ces événements constituent des opportunités et des lucarnes de mise en valeur du pagne et des tenues traditionnelles en général. Selon Alexandre J. Draman, responsable du *Djaka* festival de Divo, celui-ci a favorisé la promotion, au-delà des frontières ivoiriennes, du pagne traditionnel tissé *dida*, le *gnigbélé lokoué*⁷. Il y a aussi le cas de créateurs de modes (stylistes, modélistes) qui essaient, grâce à leur génie créateur et à leur capacité d'innovation, de rendre le port du pagne traditionnel populaire, en utilisant celui-ci pour concevoir des modèles de vêtements qui répondent aux goûts des leurs clients, constitués majoritairement de jeunes nourris, pour la plupart, à la mamelle nourricière de la culture occidentale. C'est le cas de la styliste ivoirienne Ouli Pat qui a réussi, du fait de son sens de la créativité et de l'innovation, à façonner le pagne traditionnel tissé *wê*⁸ en lui adjoignant d'autres qualités de tissus telles que le satin et la laine, pour en faire un pagne prisé par les Ivoiriens⁹. Ouli Pat est une styliste qui a du mérite d'autant plus que bon nombre de stylistes n'utilisent pas très souvent le pagne traditionnel tissé parce qu'ils le considèrent lourd et difficile à manipuler.

À l'évidence, ces passe-droits ne suffisent pas à assurer la valorisation du pagne tissé. Certes, ces initiatives en faveur du pagne tissés impactent positivement le secteur du tissage, mais elles sont loin de répondre aux défis qui se posent à lui. Hormis ces quelques initiatives qui tendent à encourager le port du pagne traditionnel et d'en faire une tenue ordinaire et populaire à l'instar du pagne Wax¹⁰ et des tenues modernes ou occidentales, le port de celui-ci est généralement limité, et reste le plus souvent l'affaire de personnes remplissant des fonctions ou des responsabilités spécifiques au sein des sociétés traditionnelles : rois, chefs, notables, nobles, initiés ; ou encore des membres des sociétés secrètes et autres garants des traditions. En général, ils le portent comme tenues d'apparat à l'occasion de cérémonies sociales, religieuses et sacrées. Dans les sociétés traditionnelles, le port du pagne tissé reste réglementé par des principes en rapport avec le statut de la personne : à chaque statut correspond un type de pagne. Les motifs, la manière de tisser, de coudre ou encore les ornements sont autant d'éléments de différenciation et de

⁷ Reportage de la chaîne de télévision Nouvelle Chaîne Ivoirienne (NCI), du 08 décembre 2020.

⁸ Peuple de l'ouest de la Côte d'Ivoire.

⁹ Reportage de la chaîne de télévision Africa 24 du 27 Août 2015, vidéo consultée le 28 septembre 20022 à 12h 31 minutes UTC sur YouTube.

¹⁰ De l'anglais Wax signifiant "cire", est un tissu de coton imprimé ayant reçu sur les deux faces un cirage lui conférant des propriétés hydrophobes.

catégorisation du pagne tissé et de la personne habilitée à le porter. Dans ces sociétés, le port du pagne est donc encore loin d'être démocratisé. En Côte d'Ivoire, le port généralisé des tenues traditionnelles peine à devenir une réalité. L'une des raisons du faible usage du pagne traditionnel tissé ivoirien par les populations réside dans sa relative cherté et dans la difficulté à le conserver durablement. Alexandre J. Draman, promoteur du Djaka festival de Divo, évalue le prix d'un *gnigbélé lokoué* entre 100.000 et 350.000 F CFA, en fonction de sa longueur. Cela occasionne la contrefaçon dudit pagne par les industriels du textile qui le reproduisent à moindre coût. En raison de la baisse de la qualité de certains pagnes traditionnels du fait de la non-maîtrise des procédés de fabrication originels d'une part, et du choix de la facilité qui consiste à contourner des bons procédés de fabrication d'autre part, il est de plus en plus difficile pour les utilisateurs de les conserver longtemps intacts.

La valorisation du pagne traditionnel dans un pays incombe en grande partie aux gouvernants, à l'élite et aux hommes de culture qui devraient donner l'exemple à travers son utilisation à grande échelle en raison de leur statut de prescripteurs ou d'influenceurs. Selon François Mairesse, *« le prescripteur est celui qui, par son comportement ou ses propos, est susceptible d'influencer le comportement d'un tiers (...) »* (Mairesse, 2019 :159). Au regard de cette définition de François Mairesse, l'on peut déduire qu'un prescripteur est avant tout une personne qui exerce une certaine influence sur les autres si bien qu'elle constitue un relais d'opinion déteignant sur les habitudes, probablement en raison de son statut, de sa position ou de son encrasement médiatique. Malheureusement en Côte d'Ivoire, les gouvernants, l'élite et les hommes de culture, bien que jouissant du statut de prescripteurs ou d'influenceurs, sont loin de représenter l'archétype en matière de valorisation du patrimoine vestimentaire national. Les membres du gouvernement, à commencer par ceux en charge de la culture, ne portent presque pas de tenues traditionnelles lors des réunions, des rencontres et autres activités officielles, en l'occurrence les conseils des ministres, les réunions de cabinet et les séances ou réunions de travail. Pour preuve, les reportages diffusés par la Radiodiffusion Télévision Ivoirienne (RTI) sur les réunions de travail dans le cadre du Traité d'Amitié et de Coopération (TAC) entre la délégation de la République de Côte d'Ivoire et celle du Burkina Faso¹¹, notamment celles du 9^e TAC, tenues du 24 au 27 Juillet 2021, donnaient de faire le constat suivant : les membres de la délégation burkinabé se distinguaient par le port

¹¹ Le TAC a été signé le 29 juillet 2008 à Ouagadougou entre l'État de Côte d'Ivoire et celui du Burkina Faso, et vise à renforcer la coopération entre les deux pays.

du pagne issu du tissage traditionnel appelé *faso dan fani* alors que ceux de la délégation ivoirienne étaient tous habillés en ensemble veste. Si le port du *faso dan fani* est rendu populaire au Burkina Faso, au point d'être valorisé par les plus hautes autorités du pays, c'est bien grâce à l'action d'un influenceur : Thomas Sankara, arrivé au pouvoir en 1983, au moyen d'un coup d'Etat militaire. En effet, son action aura eu une grande incidence sur le secteur du tissage en général au Burkina Faso, et le tissage féminin en particulier. À l'occasion de la Journée internationale de la femme, le 08 mars 1983, alors que le pupitre duquel il s'adresse au public est recouvert d'un pagne tissé local, il invite la femme burkinabè à «...s'engager davantage, dans l'application des mots d'ordre anti-impérialistes, à produire et consommer burkinabè en s'affirmant toujours comme un agent économique de premier plan - producteur comme consommateur des produits locaux.» (Sankara, 2008 :31). Plus loin dans son discours, Thomas Sankara affirme que : «La femme dans son foyer devra mettre un soin à participer à la progression de la qualité de la vie. En tant que Burkinabè, bien vivre, c'est bien se nourrir, c'est bien s'habiller avec les produits burkinabè.» (Sankara, 2008 :38).

En Côte d'Ivoire, aucune institution de la République n'a mis en place une politique visant à encourager son personnel à porter le pagne traditionnel tissé. Plutôt que de se vêtir très souvent avec des tenues traditionnelles, résultat des savoir-faire des communautés en matière de textile, ceux-ci préfèrent s'habiller en ensemble veste ou tailleur donnant ainsi le mauvais exemple au citoyen ordinaire qui finit par penser que bien s'habiller signifie s'habiller à l'occidental. Le ministère en charge de la culture dont c'est le champ d'action, ne fait pas mieux. Pourtant, il est un maillon incontournable dans le processus d'appropriation du pagne traditionnel par les populations.

Les insuffisances en matière de valorisation du pagne traditionnel tissé impactent négativement le secteur du tissage en Côte d'Ivoire.

2.2. Répercussions sur le secteur du tissage

Les répercussions de la faible valorisation sur le secteur du tissage en Côte d'Ivoire sont principalement de trois ordres : (1) la faible consommation du pagne, (2) la réduction des revenus des acteurs de la filière du tissage, (3) les difficultés à assurer la transmission des savoirs et des savoir-faire liés au tissage traditionnel.

Le fait que le pagne traditionnel ne soit pas suffisamment valorisé le rend moins visible d'une part, et peu connu des populations d'autre part. Aujourd'hui, beaucoup de citoyens considèrent encore le pagne traditionnel comme une tenue des gens du "village" ou de la "campagne". Les rares

citadins qui la portent le font très occasionnellement, notamment à l'occasion de certaines cérémonies : dots, mariages, fêtes scolaires, festivals, carnivals ou toute autre activité culturelle. Ceux-ci confinent le pagne tissé dans le cadre cérémoniel, voire traditionnel. Pour certaines populations des villes, le pagne traditionnel rime avec sacralité et ésotérisme. Selon ces personnes pour qui le pagne traditionnel est frappé du sceau du sacré et du secret, n'importe qui ne peut ou ne doit le porter. Ces personnes savent très peu de ces tenues, ou ignorent presque tout d'elles : leurs valeurs, leur histoire, leurs messages, leurs codes, etc. Or, un principe élémentaire en marketing est que l'on n'achète qu'un produit qu'on connaît. Ainsi, l'acte d'achat ou non est déterminé par la connaissance que le client a du produit. Le pagne traditionnel étant insuffisamment connu de la majorité des Ivoiriens, ceux-ci le consomment moins. En effet, trouver un Ivoirien qui ne dispose pas d'une tenue traditionnelle dans sa garde-robe est chose courante. Certains Ivoiriens ne perçoivent d'ailleurs pas son utilité. C'est le cas d'Arsène Kouakou qui soutient que :

Ces habits sont portés au village parce que c'est là-bas qu'on parle de traditions, pas en ville. Et puis, je ne suis pas un chef traditionnel pour m'encombrer de ces pagnes qui, du reste, sont difficiles à entretenir. Dans tous les cas, ils ne sont pas chics à porter comme un jean, un t-shirt, un polo ou encore un complet veste.¹²

La faible consommation du pagne traditionnel a pour conséquence directe la baisse du chiffre d'affaires des acteurs du secteur du tissage et rend l'activité moins attrayante. Cela explique la démotivation des potentiels candidats à exercer les métiers liés à la chaîne du tissage, car comme le dit cet adage chez les *sénofo*, «*Assister à l'enterrement de son ami bossu permet au bossu de se faire une idée de ce à quoi ressemblera son propre enterrement.*». En clair, le fait pour les potentiels aspirants aux métiers liés à la chaîne de tissage de constater que ceux qui exercent déjà ces métiers n'ont pas meilleur sort, constituent un signe énonciateur de ce qu'eux aussi n'auraient pas meilleur sort s'ils s'y engageaient. Ce signal d'alarme est un facteur dissuasif pour ceux-ci, car ils ne souhaitent pas avoir un destin similaire à celui de leurs devanciers. Subséquemment, le secteur du tissage traditionnel se trouve confronté à la démotivation qui se traduit par le faible nombre de personnes disposées à embrasser les métiers du tissage et à assurer ainsi la relève. Relativement à la question de la difficile transmission des savoirs et savoir-faire, il convient d'évoquer deux facteurs cruciaux, à savoir la scolarisation et l'exode rural. Les villages sont de plus en plus abandonnés par de nombreux artisans potentiels à qui leur père

¹² Entretien réalisé le 29 septembre 2022, à Abidjan.

aurait pu transmettre le savoir-faire familial, au profit des villes, du fait de la scolarisation et de l'exode rural. C'est donc très souvent l'enfant qui reste, pas forcément le plus qualifié pour ses talents en matière de tissage, qui doit perpétuer la tradition (Grosfilley, 2005). Cette situation impacte négativement la disponibilité de la main-d'œuvre et des talents en matière de tissage d'une part, et la transmission des connaissances et des savoir-faire d'autre part. Dans certaines contrées, l'activité de tissage a totalement cessé. Dans d'autres, c'est la qualité des pagnes qui n'est plus assurée en raison de la rupture de la chaîne de transmission des savoirs et des savoir-faire associés au tissage.

La faible valorisation du pagne traditionnel engendre des retombées négatives sur sa visibilité, sa qualité, sa consommation de même que sur le bien-être des praticiens et des acteurs de la chaîne du tissage. Ces répercussions, qui impactent négativement la filière du tissage en général et le pagne tissé en particulier, nécessitent que l'on s'y intéresse à l'effet de les résorber.

3. Propositions de mesures et d'actions pour valoriser le pagne traditionnel ivoirien

3.1. Création d'un cadre d'échanges, de partage des expériences et de savoir-faire entre acteurs du secteur

Au nombre des actions à mettre en œuvre dans le cadre de la valorisation du tissage et du pagne traditionnel, figurent l'organisation et la structuration du milieu. Les praticiens et autres acteurs de la chaîne du tissage doivent mettre en place un cadre d'envergure nationale qui les fédère tous. La simple existence d'associations locales dont l'action est d'ailleurs très limitée, parce que prenant en compte les acteurs d'une contrée donnée, ne saurait leur permettre de prospérer.

La création d'une structure de portée nationale qui regrouperait tous les acteurs de la chaîne des métiers liés au tissage est doublement avantageuse : d'une part elle leur permettrait d'être davantage organisés pour mieux défendre leurs intérêts, et d'autre part elle constituerait un cadre d'échanges et de partage d'expériences, de savoirs et de savoir-faire dans le domaine du tissage. En effet, une fois que tous les acteurs se seront regroupés dans un cadre global, ils pourront discuter des problèmes qui minent leur milieu et les porter aux autorités compétentes afin de leur trouver des solutions. Du reste, organisés en groupements d'intérêts, ils pourront mutualiser leurs forces, capacités, connaissances, aptitudes et les faire circuler au sein du groupe. Cela favoriserait un enrichissement mutuel de l'ensemble des praticiens et acteurs de la chaîne du tissage. En effet, de

nos jours, l'un des défis majeurs que le secteur du tissage doit relever demeure la qualité des pagnes tissés. Pour y parvenir, trois éléments sont à prendre en compte dans la valorisation du pagne traditionnel : la qualité du fil, la qualité de la teinture, et le symbolisme des motifs. Cela revient à moderniser les techniques de filature et de teinture traditionnelle pour faciliter l'entretien du pagne tissé d'une part, et de concilier tradition et modernisme dans la pose des motifs d'autre part.

De toute évidence, la libre circulation des connaissances et des savoir-faire entre les praticiens à travers un tel cadre, permettrait d'améliorer les pratiques en matière de tissage et de relever, par voie de conséquence, le niveau de la qualité des produits qui en sont issus. Du reste, cela donnerait également davantage de visibilité aux praticiens et acteurs de la chaîne du tissage ainsi qu'à leurs métiers.

3.2. Création d'une Foire nationale exposition-vente

La foire à l'avantage d'être un marché, c'est-à-dire un cadre où se retrouvent marchands et clients, pour mener des opérations commerciales. La Foire exposition-vente sera un marché national consacré au pagne traditionnel ivoirien dans toute sa diversité. Ainsi, des stands seront construits pour exposer le patrimoine vestimentaire des quatre aires culturelles que compte la Côte d'Ivoire. Cette foire sera non seulement une occasion pour les populations de découvrir la richesse et la diversité du pagne traditionnel tissé, d'apprendre à l'apprécier et à l'adopter ; mais aussi et surtout un facteur qui les incite à le consommer davantage.

Outre les aspects économique et promotionnel de la foire, celle-ci constitue un puissant canal de mise en relation des praticiens, des acteurs de la chaîne du tissage et des populations. En effet, une foire est avant tout un espace interactif et collaboratif en plus d'être une occasion de réseautage, qui permet d'établir des contacts, de relier des gens, de partager des idées et des connaissances. Elle permettra de créer de nouveaux partenariats entre praticiens et autres acteurs de la filière d'une part, et entre eux et les populations d'autre part. Elle aura l'avantage de réunir en un même lieu les acteurs de la production du pagne tissé, le produit lui-même, et les consommateurs. Pour lui permettre d'être dynamique, la foire devra se tenir tous les ans et être tournante.

3.3. Institution des Trimestres du pagne traditionnel ivoirien

Selon Georges Pothios Tapinos, Philippe Hugon et Patrice Vimard, la population ivoirienne est répartie en quatre (04) ensembles

ethnolinguistiques : *akan*, *krou*, *mandé*, et *voltaïque* (Tapinos et al, 2002). Globalement, la Côte d'Ivoire compte plus de 63 ethnies. Les *akan* ou *kwa* sont majoritairement composés de : *baoulé*, *agni*, *abron* et *akan* lagunaires (*ébrié*, *avikam*, *alladian*, *akouri*, *ahizi*, *abouré*, *nzima*, *adioukrou*, *akyé*, *abbey*, *abidji*, *krobou*, etc.) ; les *gur*¹³ sont composés de : *sénoufo* (*nafara*, *tiembara*, *nirafolo*, *gbato*, *tagouana*, *djimini*, *djamala*, etc.), *koulango*, *lobi*, *lohron*, *birifor* ; les *mandé* dont : *mandé* du nord (*mandinka*, *bambara*, *koyaka*, *mahouka*, *dioula*, *camara*) et *mandé* du sud (*dan*, *toura*, *gouro*, *ouan*, *gagou*, etc.) ; et les *krou* : *bété*, *dida*, *wê*, *godié*, *bakwé*, *kroumen*, *nianboua*, *niendeboua*, *ouinin* (Analyse Sociétale Africaine, 2017 :7).

L'année compte 12 mois repartis en quatre (4) trimestres. Les quatre ensembles ethnolinguistiques correspondent aux quatre trimestres de l'année. Les "Trimestres du pagne traditionnel ivoirien" consisterait à attribuer un trimestre à chaque ensemble ethnolinguistique et à célébrer le pagne traditionnel propre à cette aire culturelle. Plus concrètement, il s'agirait d'instituer la commémoration du pagne traditionnel ivoirien pendant toute l'année, en consacrant un trimestre à chacune des aires culturelles en vue de promouvoir le pagne traditionnel tissé issu de ces peuples. Les peuples des autres aires seraient encouragés à s'habiller avec le pagne traditionnel tissé de l'aire à l'honneur. En plus de valoriser le pagne traditionnel tissé, les praticiens et les savoir-faire locaux, une telle initiative constituerait un ferment pour la paix et la cohésion sociale. Assurément, elle favoriserait le rapprochement des différentes communautés, leur connaissance et compréhension mutuelle.

3.4. Implication des prescripteurs ou influenceurs

Le prescripteur est par essence quelqu'un qui exerce une ascendance sur les autres de manière à influencer leurs comportements ou attitudes. Dans le cas qui nous occupe, il s'agit notamment des gouvernants (ministres, présidents d'institutions, etc.), de l'élite, des artistes, des hommes de médias (journalistes, animateurs, etc.) et des enseignants. En effet, ces personnes, en raison de la nature de leurs responsabilités ou de leurs métiers, font l'objet d'une exposition médiatique d'une part, ou sont régulièrement en contact avec du public d'autre part. À force d'être vues à la télévision, ou encore de professer à longueur de journées (cas des enseignants), elles finissent par s'imposer dans le subconscient de certaines populations et se bâtissent ainsi une notoriété. La renommée acquise, ces personnes drainent des milliers d'admirateurs qui deviennent leurs suiveurs inconditionnels. Devenus suiveurs inconditionnels, ils sont capables d'adhérer, -sans

¹³ *Gur/gour* ou *voltaïque*

hésitation aucune-, à toute action ou initiative entreprise par leur mentor. Ce fut le cas avec le célèbre artiste *coupé décalé*¹⁴ DJ Arafat¹⁵ dit *Yorobo*, dont les milliers d'adeptes se faisaient appeler "les Chinois". En effet, à force de vouloir s'identifier à lui, ceux-ci l'imitaient dans tout ce qu'il faisait : sa manière de s'habiller, de se coiffer, de parler, de créer la rumeur ou buzz, etc. Bien que décédé, Arafat demeure dans l'esprit des Ivoiriens en général et tout particulièrement de ses admirateurs, majoritairement composés de jeunes dont il continue d'influencer la vie et le style de vie.

Les influenceurs doivent donc prendre une place de choix dans la stratégie de valorisation du pagne traditionnel tissé, étant entendu que son adoption par ceux-ci serait perçue par leurs adeptes comme une invitation à l'adopter à leur tour, inconditionnellement. Ces influenceurs pourraient être encouragés, à travers une politique basée sur le "consommer local", à porter les pagnes traditionnels tissés ivoiriens lors de leurs apparitions publiques, notamment à la télévision et dans le cadre de leurs activités professionnelles. Assurément, l'association de l'image des prescripteurs au pagne traditionnel tissé ivoirien le rehausserait et favoriserait, par voie de conséquence, à la fois sa valorisation et sa consommation à grande échelle.

3.5. Médias sociaux et visibilité du pagne tissé

Internet et les médias sociaux tels que Twitter, Facebook, LinkedIn, etc. devront être mis à contribution si l'on veut réussir le chantier de la valorisation du pagne traditionnel ivoirien. Par exemple, l'on pourrait créer un site internet dédié à la promotion du pagne traditionnel ivoirien, administré par un ou des webmasters professionnels. Par ailleurs, des plateformes pourraient être créées sur les médias sociaux et animées quotidiennement par des spécialistes en administration et animation de ce type de plateformes. Par ces différents canaux, l'on pourrait communiquer amplement sur le secteur du tissage. Les praticiens et les acteurs pourraient ainsi informer et sensibiliser les populations sur l'importance de leur secteur d'activité, exposer et faire découvrir leurs produits à travers des images et des vidéos ou films, rechercher des partenariats pour mieux développer leurs activités. L'un des avantages de l'usage d'internet et des médias sociaux

¹⁴Le *coupé-décalé* est un genre musical populaire né en Côte d'Ivoire dans la décennie 2000-2010 et adopté par les adolescents de ces décennies. C'est une danse moderne, exécutée sur un rythme tonique avec des déplacements latéraux alternés

¹⁵ DJ Arafat, nom de scène d'Ange Houon, né le 26 janvier 1986 à Yopougon et mort le 12 août 2019 à Abidjan, est un chanteur, compositeur, parolier, danseur-chorégraphe, producteur et arrangeur musical ivoirien.

serait certainement l'élargissement et la diversification de la clientèle du pagne traditionnel ivoirien.

Outre les populations vivant en Côte d'Ivoire, les consommateurs du textile ivoirien pourraient provenir de partout dans le monde grâce à Internet et aux médias sociaux en raison de leur capacité à lever les barrières que constituent les frontières physiques. L'action des médias sociaux pourrait également contribuer à augmenter considérablement le nombre de ces consommateurs. Ce témoignage de Zablocki, rapporté par Marcel Bagare, rend compte de cette réalité :

Au début, quand nous avons créé cette page Facebook pour faire voir ce que nous produisons, on avait que les amis proches qui étaient nos amis sur les réseaux sociaux, en moyenne une soixantaine. Aujourd'hui, nos amis sur Facebook dépassent la barre des mille cinq cents (1500) amis car ce que nous faisons avec le Faso-Danfani sort de l'ordinaire et cela est repris par les amis de nos amis sur Facebook, et ces derniers nous demandent en amis et c'est comme ça que nous avons atteint le chiffre de 1589 amis. (Zablocki, citée par Bagare, 2019).

3.6. Supports de communication

Communiquer ou partager une information est un processus impliquant deux acteurs, à savoir celui qui émet l'information (émetteur) et celui à qui elle est destinée (récepteur). Pour réaliser ce processus d'émission et de réception de l'information, l'on utilise un moyen : le support de communication. Le support de communication porte à la fois l'information et assure sa diffusion. Dans le cadre de la valorisation du pagne traditionnel tissé, des supports de communication pourraient être utilisés pour véhiculer aussi bien des informations écrites que des images portant sur le textile des différentes communautés du pays. Par exemple, l'on pourrait utiliser des supports de communication tels que l'affichage public, les manuels scolaires, l'habillage publicitaire de véhicules, les plaquettes commerciales.

Des panneaux publicitaires pourraient être utilisés pour apposer des affiches publicitaires portant sur le pagne traditionnel ivoirien. En plus des informations et des slogans à visée commerciale que ces affiches permettraient de véhiculer aux populations, elles pourraient également être utilisées comme des supports pour diffuser des images de prescripteurs habillés en pagnes traditionnels ivoiriens et invitant les populations à en faire de même. L'on pourrait étendre le même procédé aux manuels scolaires et aux véhicules. Des images accompagnées de textes présentant le riche patrimoine vestimentaire de la Côte d'Ivoire pourraient être diffusées au sein des populations à travers l'impression des livres et des cahiers. La page de couverture ou la quatrième de couverture pourrait être choisie à cet

effet. Les affiches sur le pagne traditionnel ivoirien pourraient être utilisées aussi pour habiller les voitures à des fins publicitaires. Une plaquette commerciale est le résultat de la mise en relation du texte et d'une charte graphique. Les éléments graphiques, c'est-à-dire les couleurs, les images, les polices d'écriture permettent de valoriser le texte et d'avoir un impact visuel sur les clients (potentiels). L'usage de ce support de communication dans le secteur du tissage en Côte d'Ivoire lui donnerait plus de visibilité et accroîtrait probablement sa clientèle.

Conclusion

Depuis longtemps, se vêtir a été une préoccupation majeure pour l'Homme à laquelle il a toujours essayé de répondre en utilisant ses connaissances, talents et savoir-faire. Il a ainsi appliqué ses savoirs et savoir-faire à des matériaux puisés dans la nature et son environnement immédiat, en l'occurrence les écorces, les peaux d'animaux et le coton. À l'instar des autres peuples du monde, bon nombre de communautés ivoiriennes détiennent les connaissances et les savoir-faire liés au tissage traditionnel. La transmission de ces connaissances et savoir-faire ancestraux s'est faite de génération en génération, selon des modes propres aux communautés concernées. Le tissage traditionnel et le pagne tissé, son produit phare, revêtent une importance cruciale aussi bien dans les sociétés qui pratiquent le tissage traditionnel que dans celles qui ne sont que consommatrices du pagne tissé. L'importance du pagne traditionnel tissé dans ces sociétés se situe aux niveaux identitaire, culturel et socio-économique. Le volet identitaire réside dans le fait que le pagne porte les traits distinctifs et la culture de la communauté qui l'a produit : il porte des messages symboliques, la vision du monde des communautés et remplit des fonctions rituelle, spirituelle et symbolique au sein de ces communautés. Le pan social du pagne traditionnel est relatif au fait que celui-ci est un facteur de stratification sociale dans la mesure où il permet d'instaurer une forme de hiérarchie entre les membres de la société : rois, chefs, notables, nobles, citoyen lambda. Du reste, le processus de production du pagne traditionnel étant inclusif et égalitaire, celui-ci s'érige comme un élément qui favorise la paix et la cohésion sociale. Quant à l'importance économique du pagne traditionnel tissé, elle est liée à sa capacité à pourvoir beaucoup d'emplois en raison des divers métiers liés à la chaîne du tissage et à générer des ressources financières relativement importantes. Toutefois, si l'importance du pagne traditionnel est avérée, il n'en demeure pas moins que celui-ci est insuffisamment valorisé. La faible valorisation du pagne traditionnel tissé s'explique par la faible structuration et organisation du secteur du tissage,

l'absence d'un cadre général et inclusif de partage des expériences et des idées, la faible collaboration et circulation des savoirs et des savoir-faire entre praticiens. Cette situation impacte négativement le secteur du tissage traditionnel. En effet, elle justifie la faible consommation du pagne tissé, la réduction des revenus des praticiens et autres acteurs de la filière, les difficultés de transmission des savoirs et les savoir-faire ainsi que la détérioration progressive de la qualité des pagnes tissés. La sauvegarde des savoirs et des savoir-faire liés au tissage traditionnel étant tributaire de la consommation de ses produits, -en l'occurrence le pagne traditionnel-, il sied de le valoriser de manière à en faire un produit vestimentaire de grande consommation. Le faire, c'est permettre aux praticiens et aux autres acteurs de la filière du tissage de développer leurs activités et de leur assurer un mieux-être. Dans l'optique de valoriser le tissage et le pagne traditionnels pour en faire un facteur majeur de développement, il est impérieux de prendre des mesures et des actions. Ces mesures et actions consistent à créer un cadre d'échanges et de partage des expériences entre acteurs du secteur du tissage, à organiser une Foire nationale exposition-vente, à instituer un système de promotion du port du pagne traditionnel ivoirien appelé les "Trimestres du pagne traditionnel ivoirien", à impliquer des prescripteurs ou influenceurs, à recourir aux médias sociaux ainsi qu'aux supports de communication. S'inscrivant dans la perspective de la valorisation des ressources et des talents endogènes, l'on pourrait légitimement s'interroger sur les mécanismes de mise en lumière des Trésors Humains Vivants (THV) du pays, dépositaires et détenteurs des connaissances et des savoir-faire endogènes.

Bibliographie et sources

A- Références bibliographiques

- Analyse Sociétale Africaine, (2017), *Les Malinké en Côte d'Ivoire*, 8p. Disponible sur : [<https://africansecuritynetwork.org/assn/wp-content/uploads/2017/02/Les-Malinke%CC%81-en-Cote-dIvoire.pdf>], Consulté le 21 février 2023.
- ANQUETIL, Jacques (1990), *Les routes du coton : l'épopée de l'or blanc des origines à nos jours*. Paris : Éditions Jean-Claude Lattès, 407p.
- BAGARE, Marcel, (2019), Visibilité de l'art traditionnel (le pagne Faso-Danfani) sur les réseaux sociaux numériques (RSN) : analyse des stratégies des acteurs. *French Journal For Media Research*, 12/2019, Rapport(s) des jeunes à la culture à l'ère du numérique aux Suds. Disponible sur :

[<https://frenchjournalformediaresearch.com:443/lodell1.0/main/index.php?id=1876>],

Consulté le 25 février 2023.

- COQUET, Michèle, (1993), *Textiles africains*. Paris : Société Nouvelle Adam Biro, 160p.
- GARDI, Bernhard, (2002), *Le boubou c'est chic : les boubous du Mali et d'autres pays de l'Afrique de l'Ouest*. Paris : Musée des Arts d'Afrique et d'Océanie, 207p.
- GROSFILLEY, Anne, (2005), Afrique des textiles. *Horizons Maghrébins - Le droit à la mémoire*, N°53, 2005, pp(182-184).

Disponible sur :

[https://www.persee.fr/doc/horma_09842616_2005_num_53_1_2320],

- GROSFILLEY, Anne, (2006), Le tissage chez les Mossi du Burkina Faso : dynamisme d'un savoir-faire traditionnel. *Afrique contemporaine*, 2006/1 n° 217, pp(203-215).

Disponible sur : [<https://www.cairn.info/revue-afrique-contemporaine1-2006-1-page-203.htm>], Consulté le 05 mars 2023.

- MABIKA, Louis Kouéna, (2005), La place et le rôle des œuvres d'art dans le développement africain: cas du Congo-Brazzaville. *Africa Media Review*, Volume 13 Issue 2, pp(68-84).
- MAIRESSE, François, (2020), *Gestion de projets culturels : conception, mise en œuvre, direction*. Paris : Armand Colin, 240p.
- SANKARA, Thomas, (2008), *L'émancipation des femmes et la lutte de libération de l'Afrique*. New York : Pathfinder Press, 72p.
- TAPINOS, Georges Photios, et al., (2002), *La Côte d'Ivoire à l'aube du XXIe siècle. Défis démographiques et développement durable*. Paris : Karthala, 502p.

B- Sources audiovisuelles

- Africa 24, 27 Août 2015, "Côte d'Ivoire, valorisation du pagne traditionnel", 2 minutes18 secondes, Dailymotion, URL : <https://www.dailymotion.com/video/x33bqo9>, vidéo visionnée le 05 septembre 2022, à 11heures 47 minutes UTC.
- Africanews, 31 janvier 2018, "Côte d'Ivoire, à la découverte du tissu traditionnel *dan*", 1minute 54 secondes, Youtube, URL : <https://www.youtube.com/watch?v=nszNqHtJXVE>, vidéo visionnée le 27 novembre 2022, à 15h27 minutes UTC.
- Nouvelle Chaîne Ivoirienne (NCI), 8 décembre 2020, "Le pagne *dida*, une identité du Loh Djiboua",4minutes12secondes, Youtube, URL :<https://www.youtube.com/watch?v=XHcbutEkwpY>, vidéo visionnée le 02 septembre 2022, à 13heures 20 minutes UTC.

C- Sources orales

Nom de l'interviewé	Qualité/ fonction	Age	Lieu	Date	Sujet de l'entretien	Durée
KOUAKOU Arsène	Étudiant	29 ans	Abidjan	11 octobre 2022	Opinion sur le port du pagne traditionnel tissé	5 minutes 02 secondes
BAKONGO Dahoué	Professionnel de l'action culturelle, membre de la communauté <i>koyaka</i>	47 ans	Man	12 décembre 2022	Le tissage en pays <i>koyaka</i>	55 minutes 29 secondes
COULIBALY Laçina	Tisserand de pagnes <i>sénoufo</i>	52 ans	Waraniéné	24 Septembre 2022	L'art du tissage chez les <i>Sénoufo</i>	52 minutes 27 secondes
DIOMANDÉ Bassiafa	Membre de la communauté <i>mahou</i> , fils d'ancien tisserand	49 ans	Séguéla	15 Septembre 2022	Le tissage du pagne chez les <i>Mahou</i>	33 minutes 57 secondes
N'GUESSAN Edmond	Tisserand de pagne <i>baoulé</i>			27 Août 2022	Le tissage du pagne chez les <i>Baoulé</i>	57 minutes 49 secondes
SILUÉ Joseph	Peintre sur toiles	48 ans	Korhogo	12 janvier 2023	L'art de la peinture sur toile	40 minutes 58 secondes
VAHOU Andy	Vendeuse de pagnes traditionnels tissés	41 ans	Abidjan	15 Septembre 2022	Enjeux de la commercialisation du pagne traditionnel ivoirien	49 minutes 12 secondes
VÊH Droh Charles	Spécialiste du pagne <i>yacouba</i>	35 ans	Abidjan	12 Septembre 2022	Le pagne tissé <i>gbaou</i> chez les <i>Dan</i>	39 minutes 27 secondes

**Les mesures de sécurité Covid-19 en contexte universitaire algérien :
altérité ou altéricide ?**
**Covid-19 security measures in the Algerian university context :
acceptance or refusal ?**

Sidi Mohamed, TALBI
Université Hassiba Benbouali de Chlef /Algérie
s.talbi@univ-chlef.dz

Reçu: 20/04/2023, **Accepté:** 20/05/2023, **Publié:** 01/06/2023

Résumé :

La crise sanitaire a considérablement impacté les institutions étatiques, notamment l'université algérienne. Face au danger de la crise pandémique, l'institution universitaire a adopté un régime d'enseignement hybride, parfois même en distanciel dans la période de pic pandémique. En effet, les contacts humains se sont réduits, tant entre les enseignants que les étudiants. Les enseignements étaient reçus en distanciel, et les étudiants étaient contraints d'apprendre leurs cours chez-eux, ce qui a confiné les échanges et les contacts sociaux. De là le concept de l'altérité se voit reconfiguré, c'est-à-dire qu'il n'est pas, peut-être celui d'auparavant.

Pour ce faire, une enquête par questionnaire a été menée auprès les enseignants de Français Langue Etrangère en contexte universitaire algérien. Ceci en vue de vérifier si le concept *altérité* pendant la crise pandémique et post pandémique demeure le même ou change de configuration. Autrement dit, il sera question de tenter de comprendre si ce concept a été impacté, et comme par voie de conséquence, réduit en termes d'*altéricide* en période pandémique et post pandémique.

Les résultats de l'enquête ont dévoilé que le sentiment d'altérité chez les étudiants a continué d'exister et d'être travaillé de façon normale même en période pandémique et post pandémique grâce à la Technologie de l'information et de la Communication.

Mots-clés : altérité /altéricide – contexte universitaire – enseignant / étudiant – contexte pandémique / post pandémique.

Abstract :

The health crisis has had a considerable impact on state institutions, in particular the Algerian university. Faced with the danger of the pandemic crisis, the university institution has adopted a hybrid-teaching regime, sometimes even remotely during the pandemic peak period. Indeed, human

Les mesures de sécurité Covid-19 en contexte universitaire algérien : altérité ou altéricide ?

contact has been reduced, both between teachers and students. Lessons were received remotely, and students were forced to learn their lessons at home, which limited exchanges and social contacts. From there the concept of acceptance is reconfigured, that is to say that it is not, perhaps, that of before.

To do this, a questionnaire survey will be launched to check with teachers of French as a Foreign Language in a university context, whether the concept of otherness during the pandemic and post-pandemic crisis remains the same or changes configuration. In other words, it will be a question of trying to understand if this concept has been impacted, and as a consequence, reduced in terms of refusal in the pandemic and post-pandemic period.

The survey displays that the feeling of acceptance among students continued to exist and to be worked in normal way during a pandemic and post-pandemic periods thanks to Information and Communication Technology.

Keywords : acceptance / refusal – university context – teacher / student – pandemic / post-pandemic context.

ملخص:

كان للأزمة الصحية تأثيرا كبيرا على مؤسسات الدولة، ولا سيما الجامعة الجزائرية في مواجهة خطر أزمة الوباء، اعتمدت المؤسسة الجامعية نظاما تعليميا هجيناً، وأحياناً عن بعد خلال فترة ذروة الوباء مما أدى إلى تقليل الاتصال البشري، بين الأساتذة والطلبة على حد سواء، عن طريق الدروس عن بعد، واضطر الطلاب لتلقي دروسهم في البيوت، مما حد من التبادلات والاتصالات الاجتماعية بينهم. مما أدى إلى إعادة النظر "مفهوم الغير". للقيام بذلك اعتمدت هاته الدراسة على استبيان للتحقق مع أساتذة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في سياق جامعي، من مفهوم "تقبل الآخر" خلال أزمة الوباء وما بعد الجائحة وهل يظل مفهومه كما هو أو يتغير. بعبارة أخرى ستحاول هذه الدراسة الوقوف على هذا المفهوم من جهة تأثيره على الآخر باعتبار القبول أو الإقصاء كرد فعل لهذه الجائحة. كشفت نتائج الاستبيان أن الشعور بالآخرين بين الطلاب استمر من خلال التواجد والعمل بشكل عادي في فترات الوباء وما بعد الجائحة بفضل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

الكلمات المفتاحية: قبول الآخر / إقصاء الآخر – السياق الجامعي -الأستاذ / الطالب – سياق الوباء / مابعد الوباء

Pour citer cet article :

TALBI, Sidi Mohamed,(2023) , Les mesures de sécurité Covid-19 en contexte universitaire algérien : altérité ou altéricide ?, Numéro Varia, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),376-395. Disponible sur le lien : <http://univ-dbk.m.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Pour citer le numéro :

BRAHMI, Souad, FELLAH, Anissa et SOLTANI, El-Mehdi, (2023), Numéro Varia Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),413p. Disponible sur le lien : <http://univ-dbk.m.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Introduction

La situation pandémique liée à la Covid-19 a donné un coup de fouet à toutes les institutions étatiques et privées. « *Les vagues successives de COVID-19 n'ont épargné aucune sphère de la vie sociale. Depuis l'hiver 2020, les praticiens de l'intervention sociale, peu importe leur domaine d'expertise, travaillent dans un contexte d'incertitude* » (Gourtemanche ; Morin et al. 2022 : 34). Tous les secteurs ont été impactés par cette crise inattendue. Afin d'altérer la propagation du virus, l'université algérienne s'est trouvée contrainte de prendre des mesures drastiques. Tout d'abord, en minimisant son personnel administratif et pédagogique. Ensuite, compte tenu de la nécessité d'assurer un état d'avancement pédagogique, d'autres mesures ont été adoptées. En effet, la tutelle a accueilli un nouveau régime d'enseignement hybride, en utilisant la plateforme pédagogique Moodle. À travers cette dernière, les enseignants devaient mettre en ligne leurs cours afin que les étudiants puissent y avoir accès depuis leurs domiciles. D'autres applications, plus pratiques, ont été utilisées par les enseignants, telles Zoom, Google Meet pour déclencher des visioconférences en direct, et Classroom pour mettre en ligne des contenus pédagogiques :

En Algérie, la COVID-19 a été un coup réveilleur pour l'institution pédagogique : le retard dans les trois cycles d'enseignement ainsi qu'à l'université a poussé les acteurs institutionnels et les chercheurs universitaires à adopter un nouveau modèle d'apprentissage entre présentiel et distanciel, ceci afin de maintenir la transmission et l'acquisition du savoir (Harig ; Mahmoudi & Talbi, 2022 : 108).

À l'université, l'impact de la crise pandémique s'est exprimé à plusieurs niveaux. Suite au confinement, les cours étaient reçus en ligne, et par conséquent, les contacts entre les étudiants se sont de plus en plus réduits. Cette situation a été imposée par un protocole préventif sanitaire, où il a été interdit par exemple : le serrement des mains, les rassemblements, les embrassades et les rapprochements entre les personnes. Face à ces gestes barrières, le comportement de certains étudiants pourrait subir des altérations psychologiques. Car ils avaient peur de porter le virus, ou de contaminer d'autres personnes, à l'image de leurs parents. À ce propos, « *des étudiant.e.s rapportent des inquiétudes face à l'occurrence des maladies provoquées par la contamination par le virus de la COVID-19 et à ses répercussions sur leurs proches* » (Miguel & Joseph, 2022). Ajouté à cela, la peur de la contamination par ce virus a poussé les étudiants à garder les distances entre eux. Ils pouvaient parfois s'approcher d'eux, mais le port du masque était obligatoire. Compte tenu de cette situation, les comportements ont complètement changé, ce qui pourrait reconfigurer la

notion d'altérité chez les étudiants. Nous citons à titre d'exemple, le port du masque, un signe susceptible de reconfigurer le sens du rapport à l'autre. Selon Marcucci et Nutini :

Le masque est synonyme de protection. Mais, il est concomitamment le signe d'une crise suffisamment grave pour provoquer une réorganisation des pratiques les plus courantes. Ainsi, il vient reconfigurer la manière d'entrer en relation avec autrui (2022 : 175).

Dans cet article, nous nous intéressons aux impacts de la Covid-19 sur les relations entre les étudiants en contexte universitaire. Autrement dit, il sera question de dévoiler si la prise des mesures de sécurité a influencé le concept du *rapport à l'autre* chez l'étudiant à l'université. Il est à noter que les liens sociaux ne se circonscrivent pas qu'au niveau sociétal, en ce sens que les étudiants en tant qu'individus, ils agissent et subissent en termes de relations humaines, dans le cadre sociétal en général, et dans celui de l'université, en particulier. Pour être très précis, cette recherche se borne à l'étude de l'impact des mesures de distanciation sur la notion de l'*altérité* chez l'étudiant en contexte universitaire. Et devant ce constat de fait, une problématique s'impose d'elle-même : Quelle posture occupe le concept *altérité* chez l'étudiant en période pandémique et post pandémique en contexte universitaire algérien ?

Nous supposons que le concept *altérité* serait proportionnel à la notion de relation humaine. Cela dit qu'il serait tributaire des échanges et des rapports entre les étudiants à l'université, et le manque ou l'absence d'interactions interhumaines entraînerait le changement de la posture de ce concept. C'est dans cette optique que s'inscrit le cadre formel de cette étude.

Afin de tenter de répondre à ce questionnement, un questionnaire auto administré a été conçu par le biais du logiciel Google Forms. Après, il a été envoyé aux enseignants de langue française de deux universités à savoir : l'université Hassiba Benbouali de Chlef et l'université Dr. Moulay Tahar de Saïda.

Pour ce faire, nous présenterons, dans un premier temps, quelques aspects définitoires du concept *altérité* et de son opposé *altéricide*. Ensuite, quelques stratégies de développement du sens de l'altérité chez l'étudiant seront présentées. En dernier, nous enchaînerons avec le cadre méthodologique de l'enquête.

1. Cadre théorique de l'enquête

Il s'avère important de présenter les définitions des concepts *altérité* et *altéricide*, en s'appuyant sur des aspects théoriques de la didactique. Dans la même lignée, nous mettrons au clair quelques stratégies didactiques et

pédagogiques possibles pour développer de sentiment de l'altérité chez l'étudiant en contexte universitaire algérien.

1.1. L'altérité : essai de définition

L'altérité est un concept employé dans plusieurs disciplines : anthropologie, sociologie, psychologie, didactique, philosophie, etc. Il renvoie à l'Autre, c'est-à-dire celui avec qui l'on vit de près ou de loin. Moi qui signifie ma personne, je ne peux me reconnaître comme *Moi*, que par l'*Autre*. Du point de vue philosophique, la connaissance de moi n'est garantie que par l'existence de l'autre ; je peux être différent, certes, de langue, de valeurs, de couleurs, mais l'existence de l'autre n'est que moi. Ce concept pourrait provoquer des bifurcations théoriques, mais ce qui nous intéresse ici est bel et bien son acception didactique.

En didactique des langues étrangères¹, le concept de l'altérité est proportionnel au développement de la compétence interculturelle. Si cette dernière est bien installée et développée chez l'apprenant de FLE, le sentiment de l'altérité se manifesterait dans les échanges interculturels de l'apprenant. Il est évident qu'aujourd'hui le monde, en dépit de son extension terrestre, il est tout petit, car les moyens de transport et les technologies de l'information et de la communication ont réduit les distances entre les nations, et comme par voie de conséquence, entre les citoyens du monde entier, d'où l'intérêt de penser à développer le sentiment de l'altérité chez l'apprenant, citoyen de demain. Ce dernier, il devra apprendre à communiquer avec ceux qui sont différents de lui, et les accepter tels qu'ils sont, sans pour autant s'assimiler dans leurs cultures ou dans leurs valeurs spécifiques à ceux. L'altérité est un sentiment qui donne un jugement de compréhension de l'autre, quel qu'il soit différent. Selon le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère* et seconde de Jean-Pierre Cuq (2003 : 17) :

L'altérité, c'est l'autre en tant qu'autre, c'est-à-dire, comme moi, un sujet (responsable et absolument singulier, incomparable) ; il est à la fois différent de moi et identique à moi en dignité. L'altérité est le concept qui recouvre l'ensemble des autres, considérés eux comme des ego (alter ego) et dont je suis moi aussi l'alter ego, avec droit et devoir. Pour être moi j'ai besoin que les autres (l'altérité) existent). Tout sujet suppose une intersubjectivité et, en même temps, éprouve toujours la tentation de réduire l'autre à un objet, grand danger contre lequel il faut sans cesse lutter en soi-même, pour des relations humaines.

¹ Ce concept existe même en didactique de la littérature, de FLS, de FLM, etc.

Les mesures de sécurité Covid-19 en contexte universitaire algérien : altérité ou altéricide ?

Le concept de l'altérité est une notion clé en didactique du français langue étrangère. Son développement chez l'apprenant doit être un objectif d'apprentissage à part entière. Car apprendre une langue étrangère sans apprendre comment réagir civiquement et avec tolérance face aux différentes cultures des autres pourrait constituer un danger pour la personnalité de l'apprenant, étant appelé demain à devenir un acteur social dans son contexte, et éventuellement, dans d'autres contextes qui sont différents du sien.

1.2. L'altéricide : qu'est-ce que c'est ?

Le concept *altéricide*, sa compréhension n'est pas chose difficile, il est tout simplement l'opposé de l'*altérité*. Ce mot peut être subdivisé en deux entités : « altéri » provenant de « alter », qui signifie « autre » ; et « cide » provenant du latin « cidium » ou « cida », et qui veut dire : tuer, frapper ou mettre fin. *Altéricide* s'oppose aussi à *alter ego*. Ce dernier étant l'autre (alter) et moi (ego) à la fois.

Il faut entendre par *altéricide*, tout ce qui conduit à l'inexistence de l'autre en moi. C'est une attitude égocentrique refusant la compréhension et l'acceptation de l'autre. Par exemple, le racisme est un altéricide. En d'autre terme, c'est le refus de l'Autre. Tout ce qui implique le sentiment du rejet de l'autre ; les stéréotypes, l'immobilité, la fossilisation intellectuelle, et le manque de contacts humains sont des facteurs essentiels de l'altéricide. L'exclusion de l'autre, n'est pas un résultat instantané, il est l'origine d'un cumul de représentations et de clichés erronés sur l'identité de soi et celle d'autrui.

En situation d'apprentissage, l'enseignant devra consacrer une partie dans son portfolio appelée « le passeport culturel », à travers laquelle il consacre tout un contenu riche en matière de cultures. Au fur et à mesure que l'apprenant est mis dans des situations d'apprentissage de cultures différentes et variées, plus il prend conscience de la diversité interculturelle, et agira avec un sentiment d'altérité face à l'Autre.

1.3. Stratégies de développement du sentiment d'altérité

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères² constitue des enjeux très importants pour le développement de l'identité de l'apprenant. En effet, ce dernier n'a pas un caractère figé, car il réagit cognitivement de manière

² Dans chaque langue étrangère, il y a une et/ou des cultures.

positive ou négative aux apprentissages qu'il reçoit en situation scolaire et extra-scolaire.

La finalité de l'enseignement n'est pas seulement l'acquisition des savoirs et des savoir-être, il faut aussi que l'apprenant parvienne à acquérir un savoir-être en société. Car la finalité de tout système éducatif est de construire un citoyen libre, autonome et capable de s'intégrer dans la vie sociale.

Au cours des échanges communicationnels, l'apprenant pourrait rencontrer des éléments culturels opposants, c'est-à-dire une culture (ou des cultures) qui pourrait(aient) être différente(s) de la sienne. Dans ce cas, s'il serait déjà initié à l'altérité ; il saurait automatiquement que l'*Autre* est un *alter ego*.

Pour ce faire, l'institution pédagogique devra choisir des voies pédagogiques susceptibles de former à l'altérité en développant la compétence interculturelle. En Algérie, par exemple, il existe différentes cultures, ce qui implique d'enrichir culturellement le contenu à enseigner. Ceci est l'objet de toute une transposition didactique, où la noosphère devra penser à introduire dans les contenus d'apprentissage toutes les cultures inhérentes aux différents contextes voisins de l'apprenant, pour développer en lui le sentiment de l'altérité. Les programmes doivent axer leurs objectifs sur ce qui pourrait avoir des enjeux et des retentissements positifs sur l'identité de l'apprenant.

La formation à l'altérité doit se faire de manière graduelle, c'est-à-dire d'abord une implication de l'apprenant dans sa culture autochtone, ensuite dans des cultures voisines, pour enfin être submergé dans celles de pays et de continents différents. Pour élucider cette réflexion, nous vous interrogeons : *Comment parler d'une culture asiatique à un apprenant (Algérien par exemple) qui ne connaît pas encore les différentes cultures de son contexte ?*

La conception des programmes et des manuels scolaires doit être une tâche commune où différents acteurs pédagogiques doivent travailler de concert, c'est-à-dire : enseignants, psychologues, sociologues, religieux, anthropologues, chercheurs-universitaires, associations de parents d'élèves, etc. Ceci en vue d'enrichir l'aspect pédagogique et culturel des programmes et des manuels scolaires.

L'institution pédagogique devra envoyer les enseignants pour des stages de perfectionnement, car cela les aidera à connaître mieux des cultures, et les mettra en épreuve dans des situations authentiques. À l'université, il faut encourager la mobilité internationale des étudiants et des enseignants en signant des conventions entre les universités étrangères. Il faut encourager les étudiants d'y préparer leurs projets d'étude et professionnel pour une insertion rapide et réussie dans le cadre du travail. De même, les universités

conventionnées pourront échanger des enseignants pour une durée déterminée, car cela les aidera à échanger des expériences pédagogiques et culturelles.

La formation à l'université devra mettre en place un programme dédié à l'éthique de la formation à l'interculturelle où des règles éthiques et morales y figureront, pour définir ainsi ce qui a trait à l'identité et à l'altérité de ce qu'il n'en a pas. Ce programme doit définir les normes pédagogiques du choix des contenus étant conformes non seulement à la finalité de la formation, mais aussi aux principes de valeurs universelles.

Le développement du sentiment de l'altérité n'est possible que par le biais de l'encouragement de la communication interculturelle dans des situations d'apprentissage scolaires, et surtout dès le bas âge. Ajouté à cela, les apprentissages culturels ne doivent pas être limités qu'aux aspects théoriques, en ce sens qu'il faut faire en sorte de les transférer dans des situations authentiques et réelles.

Après avoir présenté quelques brèves définitions théoriques et propositions pédagogiques de l'altérité, l'altéricide, et comment développer la compétence interculturelle, il importe dès lors de procéder au cadre méthodologique de cet article.

2. Cadre méthodologique de l'enquête

Comme nous l'avoir déjà mentionné, l'objectif de cette recherche est de savoir la posture qu'a occupée le concept *altérité* chez l'étudiant en période pandémique et post pandémique, et plus précisément en contexte universitaire algérien. Pour ce faire, nous avons opté pour un questionnaire auto administré conçu en ligne.

2.1. Présentation du questionnaire

Pour vérifier notre hypothèse, un questionnaire³ a été conçu par le biais du logiciel Google Forms. Ce dernier nous a permis de générer un questionnaire en ligne, que nous avons envoyé aux enseignants de français via leurs boîtes email sous forme d'un lien. Il est composé de dix questions. Les quatre premières portent sur les mesures de protection prises par les enseignants lors de la crise pandémique et leurs impacts sur leurs comportements professionnel et relationnel. Les questions qui restent tentent de vérifier auprès ces enseignants si les mesures de protection et de

³ Consultable sur le lien : https://docs.google.com/forms/d/1uXahB5jAspSZgiYpytOPkXqT3WVI8jhoezvU1-l-U_I/edit.

distanciation ont impacté le sentiment de l'altérité chez leurs étudiants en période pandémique et post pandémique en contexte universitaire algérien.

2.2. Contexte d'enquête et public-cible

Cette enquête menée en ligne, concerne les enseignants de langue française de deux départements de français, en l'occurrence des universités Hassiba Benbouali de Chlef et Dr. Moulay Tahar de Saïda. Nous nous sommes assuré de l'identité des enquêtés en leur adressant directement dans leurs boîtes email le questionnaire en ligne.

2.3. Résultats de l'enquête

Il est à noter que le questionnaire a été envoyé à 68 enseignants de français. Nous avons attendu une semaine avant l'arrêt de la collecte de données. Suite à cela, nous avons recueilli 34 réponses, un nombre que nous estimons plus ou moins représentatif⁴. Nous présentions alors successivement les questions et les statistiques obtenues de chacune :

Questions 1 : Avez-vous pris des mesures de sécurité pour vous protéger de la Covid-19 ?

Cette question tente de vérifier si les enseignants ont pris des mesures de sécurité pour se protéger de la Covid-19. Leurs réponses ont révélé les statistiques suivantes :

Oui	91,2%
Non	2,1%
Pas tellement	5,9%

Figure 1

La quasi-totalité des enseignants, soit 91,2%, affirme qu'ils ont pris des dispositions préventives pour se protéger de la Covid-19. 5,9% des enseignants témoignent qu'ils n'avaient pas tellement pris des mesures de protections du virus. Un faible pourcentage, soit 2,1%, c'est-à-dire un enseignant qui répond négativement.

Questions 2 : Pendant la pandémie, estimez-vous que les mesures de distanciation physique ont été importantes pour limiter la propagation du virus à l'université ?

⁴ Nous avons fait deux rappels d'envoi de mail aux enseignants.

Les mesures de sécurité Covid-19 en contexte universitaire algérien : altérité ou altéricide ?

Les réponses à cette question se présentent comme suit :

Oui	85,3%
Non	14,7%

Figure 2

85,3% des enseignants jugent que les mesures de distanciation physique ont été importantes pour limiter la propagation du virus en contexte universitaire. Par contre, 14,7% témoignent qu'elles n'avaient pas d'importance.

Question 3 : Est-ce que ces mesures préventives ont impacté négativement vos attitudes relationnelles et professionnelles ?

Cette question a trait à l'impact des mesures de protection contre la Covid-19 sur les attitudes relationnelles et professionnelles des enseignants :

Oui	58,8%
Non	41,2%

Figure 3

58,8% des enquêtés affirment que les mesures de protection prises pour se protéger contre la Covid-19 ont impacté leurs attitudes relationnelles et professionnelles. Par contre, 41% d'entre eux qui répondent négativement à cette question.

Question 4 : Selon vos constats, la distanciation a-t-elle été une contrainte d'accès à la notion de l'altérité chez vos étudiants ?

Cette question met l'accent sur le fait que si les mesures de distanciation constituent une contrainte d'accès à la notion d'*altérité* chez l'étudiant. Ainsi étaient leurs réponses :

Oui	44,1%
Non	55,9%

Figure 4

55,9% des enseignants ne voient aucune contrainte de la distanciation physique pour l'accès à la notion de l'altérité, contre un taux de 44,1% qui affirme qu'elle était une contrainte d'accès à cette notion.

Pourquoi ?

Afin d’avoir plus de précision, nous leur avons demandé de justifier leurs réponses. Nous présentons les réponses dans deux colonnes différentes en fonction de l’unanimité de leurs avis :

<p>La distanciation constitue une contrainte d’accès à la notion de l’altérité</p>	<p>La distanciation ne constitue aucune contrainte d’accès à la notion de l’altérité</p>
<p>« Les contacts se sont réduits de plus en plus. » « Parce que la présence physique favorise l’échange et le partage. » « Les étudiants durant cette période de pandémie avaient peu de chance de rencontrer leurs camarades et leurs enseignants. Ils avaient du mal à les connaître aussi. Il y avait donc, peu d’échanges et peu d’interactions. » « Car l’autre devient une menace et une source de danger susceptible. » « Moins de contact et plus de précautions, le fait d’être sur le qui-vive inhibe quelque peu l’accomplissement de cette relation. » « Parce que la distanciation a entraîné des changements radicaux dans nos relations avec l’Autre, je pense que la peur de contaminer ou d’être contaminé a empêché les étudiants d’accéder à la notion d’altérité. » « La distanciation a empêché les étudiants de côtoyer l’autre suffisamment. » « Car moins d’occasions pour communiquer engendre moins de chance pour comprendre l’autre. » « La distanciation influe la sociabilité de l’individu. » « La distanciation consiste à exclure "l’autre" (refus ou rejet de cet "autre"). Ce qui s’oppose à la notion "d’altérité" ayant comme visée d’apprendre à vivre ensemble et de s’ouvrir sur l’autre tout en prenant conscience de soi et de ses propres valeurs. »...</p>	<p>« Cette pandémie a pu faire disparaître les différences entre les habitants. » « Je ne vois aucune contrainte pour qu’un étudiant apprenne ou qu’un enseignant fasse son cours sur l’altérité en distanciel. La formation théorique s’appuie essentiellement sur le transfert des connaissances quel que soit le canal de transposition. » « La différence était imposée et non voulue. » « Se protéger contre la covid-19 est une forme de prévention qui n’a rien à voir avec le fait d’accepter ou de ne pas accepter l’autre. » « Le contact a demeuré malgré la pandémie vue qu’on est en contact par la technologie. » « Le contact entre les étudiants a demeuré malgré la distanciation et cela à travers les réseaux sociaux. » « Non puisque les étudiants pouvaient consulter leurs cours en ligne. » « Parce que juste après cette période, lors de la rentrée universitaire en présentiel les étudiants sont revenus à leurs habitudes d’avant covid. » « Les rapports étaient certes réduits mais on pouvait très bien assurer nos tâches à distance. » « Les mesures de distanciation n’ont pas été respectées ! »...</p>

Figure 5

Le tableau ci-dessous présente les représentations des enseignants de français vis-à-vis de la notion de l’altérité en période pandémique, et plus particulièrement en contexte universitaire. Les avis ne sont pas unanimes. Ceux qui ne voient pas d’inconvénients des mesures de distanciation physique sur la notion d’altérité, affirment que cette notion n’a rien à voir la distanciation, dans le sens où elle a toujours existé chez l’étudiant car les contacts étaient maintenus par le biais de la technologie. À titre d’exemple, un enseignant affirme que « *le contact a demeuré malgré la pandémie vue qu’on est en contact par la technologie* ». D’autres enseignants du même avis témoignent de sa présence, même en période pandémique car la notion d’altérité pouvait être travaillée à distance. Un enquêté répond en disant : «

Les mesures de sécurité Covid-19 en contexte universitaire algérien : altérité ou altéricide ?

je ne vois aucune contrainte pour qu'un étudiant apprenne ou qu'un enseignant fasse son cours sur l'altérité en distanciel. La formation théorique s'appuie essentiellement sur le transfert des connaissances quel que soit le canal de transposition ». Certains enseignants ne voient aucun rapport entre l'altérité et la distanciation physique. En effet, l'un d'entre eux affirme : « se protéger contre la covid-19 est une forme de prévention qui n'a rien à voir avec le fait d'accepter ou de ne pas accepter l'autre ».

Pour ceux qui jugent d'une contrainte d'accès à la notion d'altérité à cause des mesures de distanciation, ils justifient ce fait par une dislocation en matière de liens sociaux entre les étudiants. En effet, plusieurs avis ont été enregistrés. Des enquêtés ont étayé leurs avis par différents arguments. Un enseignant se justifie par le manque de contacts : « *les contacts se sont réduits de plus en plus* » ; un autre par le manque de sociabilité : « *la distanciation influe la sociabilité de l'individu* » ; par le manque de la communication « *car moins d'occasions pour communiquer engendre moins de chance pour comprendre l'autre* ». Un enquêté a affirmé que la distanciation a entraîné l'exclusion de l'autre. Il affirme ainsi que « *la distanciation consiste à exclure "l'autre" (refus ou rejet de cet "autre"). Ce qui s'oppose à la notion "d'altérité" ayant comme visée d'apprendre à vivre ensemble et de s'ouvrir sur l'autre tout en prenant conscience de soi et de ses propres valeurs* ». La peur de contaminer l'autre ou d'être contaminé a été évoquée parmi les réponses. Nous citons deux réponses : « *parce que la distanciation a entraîné des changements radicaux dans nos relations avec l'Autre, je pense que la peur de contaminer ou d'être contaminé a empêché les étudiants d'accéder à la notion d'altérité* » ; « *moins de contact et plus de précautions, le fait d'être sur le qui-vive inhibe quelque peu l'accomplissement de cette relation* ».

Question 5 : Peut-on former à l'interculturel alors que les mesures de distanciation sont prises ?

À Travers cette question, nous voulons savoir s'il est possible de former à l'interculturel alors que les mesures de distanciation sont prises, c'est-à-dire en pleine crise pandémique. Voici les réponses obtenues :

Oui	70,6%
Non	29,4%

Figure 6

70,6% des enseignants affirment la possibilité de former à l'interculturel, même étant en crise pandémique et en prenant des mesures de prévention pour se protéger du virus. Par contre, 29,4% qui répondent négativement à cette question.

Question 6 : Pendant la crise sanitaire, vos étudiants ont-ils respecté les gestes barrières ?

Cette question n'est pas anodine dans la mesure où elle cherche à vérifier auprès les enseignants si leurs étudiants avaient respecté les gestes barrières pendant la crise sanitaire. Autrement, nous voulons savoir s'il y a eu une distanciation entre les étudiants, car nous avons supposé à travers notre hypothèse qu'elle pourrait impacter le concept de l'altérité chez les étudiants. Nous avons obtenu les résultats suivants :

Oui	32,4%
Non	11,8%
Parfois	55,9%

Figure 7

La figure 6 dévoile que 32,4% des enseignants affirment que leurs étudiants ont respecté les gestes barrières pendant la crise pandémique. 11,8% répondent négativement. 55,9% d'entre eux témoignent du fait qu'ils respectaient parfois les gestes barrières.

Question 7 : La distanciation physique chez vos étudiants, a-t-elle été à l'origine :

de la peur ?	20,6%
de la prévention ?	50%
de la sensibilisation ?	8,8%
un comportement d'imitation ?	20,6%

Figure 8

Nous avons posé cette question pour identifier les causes réelles de la distanciation physique chez les étudiants. La moitié de la totalité des enseignants, soit 50%, affirme que la distanciation physique entre les étudiants a été à l'origine d'une **mesure de prévention**, c'est-à-dire qu'ils prenaient ces mesures pour éviter d'être contaminé ou de transmettre le virus à quelqu'un d'autre. 20,6% des enseignants renvoient cette mesure à la **peur**. 20,6% ont aussi témoigné du fait qu'elle était liée à un

Les mesures de sécurité Covid-19 en contexte universitaire algérien : altérité ou altéricide ?

comportement d'imitation. Un taux de 8,8% des enseignants la qui relie à la **sensibilisation**.

Question 8 : Estimez-vous que cela a impacté le comportement et la psychologie de vos étudiants après la pandémie ?

Comme le montre la question, nous voulons savoir si la crise sanitaire a provoqué des troubles psychologiques et comportementaux chez les étudiants après, c'est-à-dire en période post pandémique. Ceci pourrait engendrer comme séquelle la peur de l'autre, et conséquemment, un éventuel rejet de l'autre. Les résultats de cette question se présentent comme suit :

Oui	38,2%
Non	26,5%
Pas tellement	35,3%

Figure 9

38,2% des enseignants affirment positivement que leurs étudiants souffraient de troubles psychologiques et comportementaux en période post pandémique à cause de la Covid-19. 35,3% ne voient pas tellement un impact de la Covid-19 sur le comportement et la psychologie de leurs étudiants en période post pandémique. 26,5% des enseignants répondent négativement à cette question.

Question 9 : Est-ce que les gestes barrières entre vos étudiants ont créé le rejet de l'Autre chez eux ?

Nous avons posé cette question dans le but de savoir si les gestes barrières ont créé le sentiment du rejet de l'Autre chez l'étudiant en contexte universitaire. Les enquêtés ont répondu ainsi :

Oui	11,8%
Non	50%
Parfois	38,2%

Figure 10

Les résultats de la figure 10 dévoilent que 11,8% des enseignants affirment positivement que les comportements liés aux gestes barrières ont développé le sentiment du rejet de l'Autre chez leurs étudiants. Par contre, la moitié des enquêtés ne témoignent d'aucun rejet chez l'étudiant. 38,2% des

enseignants répondent que ce sentiment de rejet n'est manifeste que parfois chez leurs étudiants.

Question 10 : Quelles vision avez-vous de l'altérité et quelle posture accordez-vous à ce concept en période post pandémie ?

À travers cette question, nous voulons déceler, auprès les enseignants de français, les représentations qu'ils ont de l'altérité et la posture qu'ils lui accordent en période post pandémie. Le tableau ci-dessous met en relief différentes visions et postures de ce concept après la conjoncture pandémique :

Vision sur l'altérité après la pandémie Covid-19	La posture qui lui est accordée en période post pandémie
<p>« La covid nous a enseignée d'être vigilants et prévoyants. Le monde a changé. on peut s'adapter avec. »</p> <p>« Pour vivre pleinement ce concept, l'individu devrait se connaître profondément et connaître ses limites pour ne pas piétiner l'espace sacré de son prochain. Il faudra aussi qu'il se libère des contraintes de l'Ego. »</p> <p>« L'autre est comme moi. On est issu de la même famille : le genre humain. Il mérite le respect, la dignité et la reconnaissance. »</p> <p>« La vision que je porte sur l'altérité est une vision de respect, du vivre-ensemble et de partage, car nous faisons tous partie de la nature humaine et nous vivons sur une même terre et ce qui touche les uns touche les autres. J'en veux pour preuve les mêmes risques qui menacent l'humanité entière, à savoir, les pandémies (covid et ce qui s'en suit) et les guerres (celle qui semble imminente en Ukraine) avec tout le lot de souffrances qu'elle peut engendrer si les armes nucléaires sont utilisées. »</p> <p>« L'altérité participe au fait de vivre les uns avec les autres en bonne intelligence et prudence. »</p> <p>« L'altérité, c'est faire l'expérience de l'autre : aller à sa rencontre reste le point de départ du vivre-ensemble. Il s'agit de nourrir un dialogue pour prendre le risque de l'enrichissement mutuel. Mais l'altérité peut aussi être une épreuve : l'autre, par manque de connaissance, par stéréotypies, peut être source de défiance, et susciter inquiétudes et peurs. Dans tous les cas, l'altérité questionne notre identité, elle interroge nos frontières. »</p> <p>« Parler d'altérité, c'est parler d'aller vers l'autre. Ceci n'est guère possible et ne se concrétiser dans un contexte de distanciation, de peur de l'autre. »...</p>	<p>« Difficile d'en juger la posture. »</p> <p>« Après la pandémie, ce concept n'a pas changé dans le milieu universitaire où j'exerce, il n'a pas évolué non plus. »</p> <p>« Le vivre ensemble a été menacé durant la pandémie. En période post pandémie, il l'est aussi. Et ce, pour plusieurs raisons : Il y a ceux qui ont perdu un ou des membres de la famille (problèmes ou troubles psychiques), la crise économique, la covid-19 de longue durée. »</p> <p>« Personnellement, l'altérité n'a pas été impacté par les mesures barrières. Au contraire, le respect et l'acceptation de l'autre ont été accentués dans le sens de préserver sa vie et celle d'autrui. »</p> <p>« La période post pandémie est marquée par le recours aux TICE qui a bouleversé nos pratiques sociales et professionnelles. En effet, les TICE ont permis de réduire la distance et d'accroître l'interaction à travers les différentes ressources qui existent sur la Toile (plateformes, logiciels, etc.). Ces ressources et moyens technologiques permettent de faire des rencontres virtuelles avec l'autre et d'accéder par conséquent à la notion d'Altérité. »</p> <p>« L'altérité est la manière d'accepter l'autre et d'interagir avec. Cette notion s'est manifestée différemment en période post-covid. »</p> <p>« En période de pandémie, l'autre est devenu une source de menace. Dans ce contexte, l'autre est rejeté prétextant la crainte et l'appréhension. La période post pandémie a donné naissance à de nouveaux comportements vis-à-vis de l'autre. »</p> <p>« L'altérité n'a pas vraiment été influencée par la pandémie alors qu'elle peut être influencée par la religion, la culture ou tout ce qui est lié aux convictions. »...</p>

Figure 11

Le tableau ci-dessous montre la vision et la posture du concept d'altérité de chaque participant après la période Covid-19. Nous avons collecté plusieurs

Les mesures de sécurité Covid-19 en contexte universitaire algérien : altérité ou altéricide ?

visions de ce concept. La majorité des enseignants relie ce concept à la notion du vivre ensemble : *« l'altérité, c'est faire l'expérience de l'autre : aller à sa rencontre reste le point de départ du vivre-ensemble. Il s'agit de nourrir un dialogue pour prendre le risque de l'enrichissement mutuel. Mais l'altérité peut aussi être une épreuve : l'autre, par manque de connaissance, par stéréotypies, peut être source de défiance, et susciter inquiétudes et peurs. Dans tous les cas, l'altérité questionne notre identité, elle interroge nos frontières »* ; *« l'altérité, c'est faire l'expérience de l'autre : aller à sa rencontre reste le point de départ du vivre-ensemble. Il s'agit de nourrir un dialogue pour prendre le risque de l'enrichissement mutuel. Mais l'altérité peut aussi être une épreuve : l'autre, par manque de connaissance, par stéréotypies, peut être source de défiance, et susciter inquiétudes et peurs. Dans tous les cas, l'altérité questionne notre identité, elle interroge nos frontières »* ; *« la vision que je porte sur l'altérité est une vision de respect, du vivre-ensemble et de partage, car nous faisons tous partie de la nature humaine et nous vivons sur une même terre et ce qui touche les uns touche les autres. J'en veux pour preuve les mêmes risques qui menacent l'humanité entière, à savoir, les pandémies (covid et ce qui s'en suit) et les guerres (celle qui semble imminente en Ukraine) avec tout le lot de souffrances qu'elle peut engendrer si les armes nucléaires sont utilisées »*. Les autres ont exprimé leurs avis à l'unanimité en soulignant la nécessité d'aller vers l'Autre et en se libérant des contraintes de l'Ego.

Pour ce qui est de la posture qu'ils accordent au concept de l'altérité après la période pandémique, nous avons également recensé plusieurs avis. Un enseignant affirme que ce concept n'a pas changé en milieu universitaire, même après la Covid-19 : *« après la pandémie, ce concept n'a pas changé dans le milieu universitaire où j'exerce, il n'a pas évolué non plus »* : son avis nous fait remarquer que ce concept n'a pas évolué après. Deux enseignants affirment que ce concept a provoqué des séquelles psychiques et de comportementales chez certains étudiants, ils soulignent que : *« le vivre ensemble a été menacé durant la pandémie. En période post pandémique, il l'est aussi. Et ce, pour plusieurs raisons : Il y a ceux qui ont perdu un ou des membres de la famille (problèmes ou troubles psychiques), la crise économique, la covid-19 de longue durée »* ; *« en période de pandémie, l'autre est devenu une source de menace. Dans ce contexte, l'autre est rejeté prétextant la crainte et l'appréhension. La période post pandémique a donné naissance à de nouveaux comportements vis-à-vis de l'autre »*. Un enseignant ne trouve aucun changement vis-à-vis de ce concept étant donné que les liens avaient continué d'exister grâce aux TICE : *« la période post pandémique est marquée par le recours aux TICE qui a bouleversé nos*

pratiques sociales et professionnelles. En effet, les TICE ont permis de réduire la distance et d'accroître l'interaction à travers les différentes ressources qui existent sur la Toile (plateformes, logiciels, etc.). Ces ressources et moyens technologiques permettent de faire des rencontres virtuelles avec l'autre et d'accéder par conséquent à la notion d'Altérité ». Dans la même lignée, un enseignant a révélé que seule la religion, la culture et les convictions sont susceptibles de provoquer des changements de ce concept : *« l'altérité n'a pas vraiment été influencée par la pandémie alors qu'elle peut être influencée par la religion, la culture ou tout ce qui est lié aux convictions ».* Nous remarquons aussi un avis qui exprime que l'Autre est devenu une source de menace : *« en période de pandémie, l'autre est rejeté prétextant la crainte et l'appréhension. La période post pandémie a donné naissance à de nouveaux comportements vis-à-vis de l'autre ».*

À travers ces représentations, nous remarquons une prise de conscience du concept de l'altérité par les enseignants de français en période pandémique et post pandémiques. Celles-ci ne sont pas contradictoires dans la mesure où elles nous ont apporté la conception de chacun vis-à-vis du concept. Ces avis variés montrent bien entendu la conception riche qu'ont les enseignants de l'altérité.

24. Discussion

D'après les résultats, la conception qu'ont les enseignants du concept de l'altérité en période pandémique et post pandémique, oscille entre deux attitudes différentes mais justifiées. Certains enseignants ne témoignent d'aucun changement du concept, car selon eux les contacts continuaient d'être maintenus grâce aux Technologies de l'Information et de la Communication. Par contre, l'avis contraire dénote un changement au niveau du concept étant donné la réduction des échanges entre les étudiants en contexte universitaire. Il faut noter que le développement du sentiment de l'altérité demande une interaction et des échanges entre les individus, et face aux circonstances contraignantes de la Covid-19, il y a eu une réduction en matière de contacts entre les étudiants. Certes, il n'est pas une condition *sine qua non* que les contacts soient physiques, les échanges humains aussi et les interactions virtuelles via les TICE peuvent être une source de communication susceptible de favoriser l'altérité. Mais la fracture numérique, la carence en matière de littératies informatiques et l'absence ou le faible débit d'Internet dans certaines régions, pourraient contraindre

Les mesures de sécurité Covid-19 en contexte universitaire algérien : altérité ou altéricide ?

certains étudiants d'entrer en contact avec leurs pairs. Selon Gradoz & Hoibian (2019 :37) :

La diffusion de ces technologies n'est cependant pas homogène dans la population, et certains individus se retrouvent en périphérie de cette nouvelle « société connectée ». En particulier, l'arrivée d'Internet et la digitalisation de nombreux espaces sociaux ont contribué à créer des « fractures numériques ».

Le rapport avec l'Autre a perduré même en période pandémique tant pour les enseignants que pour les étudiants, mais il n'en demeure pas moins que les mesures de distanciation ont minimisé les échanges de près. Ajouté à cela, la peur de l'Autre engendrée par la crise pandémique, a reconfiguré selon des enseignants, certains comportements entre les étudiants vis-à-vis de l'altérité. Il n'est pas évident qu'il n'y ait pas de séquelles post pandémiques à 100%, car selon des enseignants, la notion de rapport à l'autre a changé chez quelques étudiants qui ont attrapé le virus ou qui ont perdu des proches. L'étudiant ne devra donc pas se détacher du fait d'être un individu sujet aux événements sociaux. Selon Benosman Nacéra (2020) :

Pour l'ensemble de la population, la pandémie n'a que trop duré et nous assistons à l'émergence de différents troubles anxieux, dépressifs, psychotiques, psychopathologiques et même psycho traumatiques, puisque cette pandémie a réactivé d'anciens traumatismes psychiques [...]. L'équilibre mental des Algériens, déjà fragilisé par la décennie noire, la situation économique et sociale, est gravement perturbée. En terme de santé mentale publique, le principal impact psychologique jusqu'à maintenant reste le taux élevé du stress et de l'anxiété, mais si d'autres troubles psychologiques ont fait leur apparition, et le stress n'est pas sans conséquences négligeables sur la santé de l'individu.

Rappelons que notre objectif ici n'est pas d'aborder les troubles psychologiques engendrés par la Covid-19, mais nous voulons dire que le concept de l'altérité pourrait être peu ou prou impacté chez l'étudiant. Car la peur de l'autre ne pourra pas être exclue de tous. Le sentiment du rejet n'est pas un résultat momentané, dans la mesure où il s'agit d'un cumul psychologique (la peur) et comportemental (les mesures de précaution). Quoique des enseignants, soit 50%, affirment que le concept altérité n'a pas été influencé par la conjoncture pandémique, il n'en reste pas moins que la moitié des enquêtés n'est pas d'avis sur cela. D'autant plus, certains enseignants, soit 58,8%, avaient souligné même que leurs attitudes relationnelles et professionnelles ont été impactées par la Covid-19.

Les représentations des enseignants sur l'altérité ont révélé une richesse du concept. L'altérité est conçue de la majorité comme un *vivre ensemble*, étant très important même dans les circonstances difficiles. Le dépassement de la contrainte de l'Ego constitue pour certains une cheville ouvrière pour accéder à l'altérité. Dans cette optique, plusieurs avis ont souligné la nécessité de continuer de la travailler sur l'altérité, même dans les circonstances difficiles, telles la Covid-19, grâce aux Technologies de l'Information et de la Communication en Education.

Conclusion et perspectives

Les résultats auxquels nous sommes parvenu nous ont permis d'avoir une idée claire sur la conception de l'altérité en contexte universitaire, en l'occurrence en période pandémique et post pandémique. En effet, les avis étaient divergents et convergents, étant donné la complexité de la situation. Il faudrait savoir que l'avènement de la Covid-19 a constitué une crise sanitaire inouïe, et l'institution universitaire a tâché pour assurer une continuité pédagogique.

Dans ce sens, l'université a mis en œuvre une pédagogie numérique pour assurer un enseignement hybride. De là le concept de l'altérité se trouvait, peut-être, face à un écueil qui consistait en une fragilisation des relations entre les étudiants. Un dispositif sanitaire a été imposé, et la distanciation physique était un comportement nécessaire pour limiter la transmission et la propagation du virus. Nous nous sommes interrogé au départ de l'enquête si le concept *altérité* est demeuré ou a changé chez l'étudiant en période pandémique et post pandémique, et avons supposé qu'il serait proportionnel aux échanges et interactions entre les étudiants.

L'enquête par questionnaire nous a révélé deux visions différentes mais approximatives. Différentes, car pour des enseignants, l'altérité a toujours continué d'exister tant en contexte pandémique que post pandémique, grâce aux TICE. Approximatives, car pour d'autres, même si les mesures de distanciation et la peur du virus avaient existé, l'altérité se manifestait entre les étudiants avec une certaine reconfiguration (à distance), c'est-à-dire un changement d'attitudes vis-à-vis de l'Autre ; le sentiment de l'altérité a existé mais la peur a fait que certains étudiants se distancient entre eux par peur ou par mesure de protection. Etant conscient de la complexité du sujet et des avis divergeants et convergeants, nous infirmons notre hypothèse de départ laquelle l'altérité serait proportionnelle aux échanges et interactions sociales. Car l'argument dirimant avancé contre cela était le maintien des rapports humains entre les étudiants par les TICE.

Au terme de cela, nous envisageons travailler avec plus de détail et de précision sur cette question, car nous ne pouvons pas conclure par des réponses sur ce sujet dont la nature est complexe. Des perspectives à l'avenir pourront nous donner plus de compréhension à cette question : *Comment développer l'altérité par les TICE ?*

Bibliographie

- BENOSMAN, N. (2020). *Les effets psychologiques du covid-19 : Stratégies et perspectives*. Tlemcen, CHU.
- CHAVES, R-M. & FAVIER, L. & al. (2012). *L'interculturel en classe*. France : PUG.
- COLLES, L. & GERON, G. & al. (2006). *Didactique du FLE et de l'interculturel*. Perpignan : Marie Christine et Couet Lannes.
- CUQ, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Jean Pencreac'h.
- GOURTEMANCHE, A ; MORIN, L. et al. (2022). Effet de la pandémie Covid-19 sur le développement des collectivités : apports des intervenants collectifs. *Revue Ecrire le social*, v.1, n°4, pp. 33 – 43.
- GRADOZ, J. & HOIBIAN, S. (2019). La fracture numérique française au travers d'une approche par les « capacités » : l'enjeu d'apprendre à apprendre. *Revue Annales de mines - Gérer et comprendre*, v.2, n°136, pp. 36-51.
- HARIG-BENMOSTEFA, F-Z ; MAHMOUDI, S. & TALBI, S-M. (2022). Pour un enseignement alternatif de l'oral à l'ère de la covid-19 en contexte universitaire algérien. *Revue Studii de Gramatică Contrastivă*, v. 37, n°1, pp. 107 – 120.
- MARCUCCI, L. & NUTINI, S. (2022). Vulnérabilités, responsabilité éthique et accueil de l'altérité durant le premier confinement de la crise sanitaire Covid 19 : l'exemple d'un Centre de Soins d'Accompagnement et de Prévention en Addictologie. *Revue Ethique et Santé*, n°19, pp. 173 – 179.
- MIGUEL DAVID, G-E. & JOSEPH, J-L. (2022). COVID-19, confinement et répercussions chez des étudiant.e.s universitaires espagnol.e.s : une analyse exploratoire. *Revue Enfances Familles Générations*. [En ligne], 40 | 2022, mis en ligne le 24 mai 2022, consulté le 14 avril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/efg/13144>.



Rubrique N° 4 :

Entretiens



Entretien avec Malika Fatima BOUKHELOU, Professeure des universités
« La participation aux activités scientifiques contribue indéniablement à la formation des jeunes chercheurs »

Interview with Malika Fatima BOUKHELOU, University Professor
«Participation in scientific activities undeniably contributes to the training of young researchers »

El-Mehdi SOLTANI
Université Djilali BOUNAAMA-Khemis Miliana /Algérie
mehdi.soltani@univ-dbkm.dz
soltani.mehdi02@gmail.com

Reçu: 15/05/2023, **Accepté:** 25/05/2023, **Publié:** 01/06/2023

Résumé :

A travers cet entretien, Pr. Malika Fatima BOUKHELOU, relate à la communauté scientifique et universitaire son parcours dans l'enseignement de français en général et la littérature en particulier. Enseignante –chercheuse qui a largement contribué à la promotion de la recherche scientifique et académique en Algérie, elle met l'accent, dans cet échange, sur ses travaux, initiés en littérature algérienne francophone postcoloniale élargis ensuite vers les littératures subsaharienne et antillaise.

Mots-clés : Malika-Fatima BOUKHELOU, littérature postcoloniale, enseignement supérieur, recherche, littérature subsaharienne.

Abstract :

Through this interview, Pr. Malika Fatima BOUKHELOU, relates to the scientific and university community her career in the teaching of French in general and literature in particular. Teacher-researcher who has largely contributed to the promotion of scientific and academic research in Algeria. In this exchange, she emphasized her work, initiated in postcolonial French-speaking literature and then extended to sub-Saharan and West Indian literature.

Keywords: Malika-Fatima BOUKHELOU, postcolonial literature, higher education, research. Sub-Saharan literature.

ملخص:

من خلال هذه المقابلة، نتحدث الأستاذة مليكة فاطمة بوخلو عن مسيرتها المهنية في المجتمع العلمي والجامعي في تدريس اللغة الفرنسية بشكل عام والأدب بشكل خاص. مدرس-باحث ساهم بشكل كبير في تعزيز البحث العلمي والأكاديمي في الجزائر. في هذا التبادل، أكدت على عملها، الذي بدأ في الأدب الناطق بالفرنسية ما بعد الاستعمار، ثم امتد إلى الأدب جنوب الصحراء الكبرى وغرب الهند .

الكلمات المفتاحية: مليكة فاطمة بوخلو ، أدب ما بعد الاستعمار ، التعليم العالي ، بحث. أدب جنوب الصحراء.

Pour citer cet article :

SOLTANI, El-Mehdi, (2023,Entretien avec Malika Fatima BOUKHELOU, Professeure des universités « *La participation aux activités scientifiques contribue indéniablement à la formation des jeunes chercheurs* », Numéro Varia, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),397-406. Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Pour citer le numéro :

BRAHMI, Souad, FELLAH, Anissa et SOLTANI, El-Mehdi, (2023), Numéro Varia Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),413p. Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>





La revue CDLC –*Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels*, a le plaisir de présenter, à ses lecteurs, dans son premier numéro VARIA Malika-Fatima BOUKHELOU, Eminente Professeure en littérature francophone à l’université Mouloud MAMMERI, Tizi Ouzou, Algérie.

La littérature offre par sa dynamique, son langage, son style, ses métaphores, ses imaginaires la possibilité de voyager dans un monde qui n’est pas le notre et de se confronter à une autre culture que celle d’où l’on vient. C’est à

partir de cette conception que notre invitée s’est investie tout au long de sa carrière d’enseignante-chercheure. Son intérêt pour la littérature et les études littéraires remonte à sa première année de licence à l’Université Ferhat Abbas de Sétif. En 2006, Malika Fatima BOUKHELOU, a soutenu, à l’université de Clermont-Ferrand 2 (France) sous la direction d’Alain MONTANDON, une thèse de doctorat dont la thématique portait sur la figure de l’intellectuel dans l’œuvre romanesque de Mouloud Mammeri. Professeure et enseignante-chercheure au département de Français de l’université Mouloud Mammeri de Tizi Ouzou depuis 2007, elle est membre du Laboratoire des Représentations intellectuelles et culturelles(LRIC).

Elle a publié de nombreux ouvrages et articles en littérature francophone et en sciences du texte littéraire, littérature postcoloniale, études culturelles et critiques. Enseignante intervenante dans la formation doctorale de l’UMMTO, directrice de thèse et encadrante, elle a pu faire soutenir de nombreux thésards. Elle participe également à l’animation de la vie universitaire à travers l’organisation de manifestations scientifiques (colloques, séminaires, ateliers doctoraux, journée d’étude etc).

A travers cet entretien dédié à la revue CDLC –*Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels*, Malika Fatima BOUKHELOU, nous exposera sa

réflexion sur l'enseignement de la littérature dans le contexte universitaire algérien en mettant en exergue les thématiques et les champs disciplinaires relevant de cette spécialité.

El-Mehdi SOLTANI : *Professeure Fatima BOUKHELOU, vous avez soutenu en 2006 à l'université de Clermont-Ferrand 2, France sous la direction de Alain Montandon, une thèse de doctorat dont la thématique portait sur l'œuvre romanesque de Mouloud Mammeri, pouvez-vous nous en dire plus ? Quelles étaient vos motivations ? Pourquoi aviez-vous opté pour ce sujet ?*

Malika Fatima BOUKHELOU -Ma thèse portait très précisément sur la figure de l'intellectuel dans l'œuvre romanesque de Mouloud Mammeri. La recherche a abouti à la figure de l'amusnaw, figure traditionnelle de la culture originelle : berbère et algérienne, l'intellectuel, quant à lui, est un concept moderne. L'amusnaw, variante moderne de l'intellectuel, est le sujet de ma thèse, « *il est celui qui tente de comprendre, d'élucider l'obscur au point où il ne peut plus céder* ».

Ce sujet était très porteur à mes yeux, je le portais en moi depuis les trois années de formation de Magister à Alger, entreprise en 1993/95, que la décennie noire allait interrompre. Ce n'est que cinq années plus tard que je me suis inscrite à Clermont Ferrand, avec le même sujet élargi cependant à toute l'œuvre de M. Mammeri- sous la direction du Professeur Alain MONTANDON.

Cette recherche m'a permis de revenir aux sources, de replonger dans ma culture ; elle allait constituer en quelque sorte les prémisses de tout mon parcours scientifique et académique, la genèse de cette posture postcoloniale qui allait désormais devenir mienne. Finalement, un travail de thèse est quête de connaissances, mais peut aussi s'avérer quête de soi. Et la langue d'écriture -tout étrangère puisse-t-elle paraître -n'est qu'un léger voile qui exprime ce que nous avons de plus profond en nous.

El-Mehdi SOLTANI : « *Mouloud Mammeri : Intellectuel enchanté, romancier désillusionné* », est l'intitulé d'une ouvrage dirigé par Pr. Mohammed YEFSAH, auquel vous avez contribué avec d'autres chercheurs, pourriez-vous nous parler de cet ouvrage et de votre contribution ?

-Malika Fatima BOUKHELOU -C'est un ouvrage dans lequel nous étions quelques-uns à rendre hommage à Mouloud MAMMERI, à l'occasion du

Centenaire de sa naissance (1917-2017). Effectivement, ce travail a été encadré par Professeur YEFSAH, que je salue ici.

Ma contribution, intitulée « *Le désert dans La Traversée de Mouloud Mammeri. Espace de la découverte du pharmakon* » revient sur *La Traversée* pour démontrer, à la lumière d'une lecture mythanalytique, que ce roman publié en 1982, est une suite de *La Colline oubliée* (1952).

Le personnage principal de *La Traversée* démissionne de son journal et envisage de prendre le chemin de l'exil. Mais auparavant, il doit accompagner, en tant que journaliste, une équipe de chercheurs étrangers au cœur même du désert. Ce voyage va s'avérer pour lui une traversée initiatique au cours de laquelle l'espace maternel du désert lui dispense des leçons primordiales qui le font redevenir amusaw. Désormais initié, il comprend qu'il lui est impossible de s'exiler mais qu'il doit retourner à son village natal pour réanimer la culture ancestrale dont il est le pharmakon.

El-Mehdi SOLTANI : La littérature postcoloniale est un chantier de recherche dans lequel professeure Malika Fatima BOUKHELOU s'est beaucoup investie, quelle place occupe cette thématique dans l'enseignement de la littérature et dans la formation en didactique du texte littéraire à l'université algérienne ?

Malika Fatima BOUKHELOU -En effet, la littérature postcoloniale est l'ensemble de la production littéraire écrite par les écrivains des ex-colonies, aussi bien dans leurs langues natives que dans la langue héritée de l'ex-colonisateur. Cette littérature « *énonce des univers spécifiques, se place au cœur des rencontres, entre modernité et tradition, entre tellurismes particuliers et lieux de résidence, entre modèles occidentaux imposés ou assumés et modèles ancestraux hérités et réinventés* ». Et pour répondre à votre question, je dirais que l'enseignement de la littérature postcoloniale occupe une place non négligeable dans les contenus de nos programmes pédagogiques, et cela devrait être le cas, me semble-t-il, dans tous les départements de langues. Il est tout à fait légitime que cela se fasse de la sorte, nous avons en effet besoin d'enseigner nos savoirs, nos contenus, nos valeurs spécifiques, tout en nous ouvrant vers l'Autre.

Donc, la littérature postcoloniale et ses thématiques se retrouvent au cœur de nos enseignements, aussi bien dans le fond que dans la forme. Je tiens toutefois à signaler que cela se fait parfois sans même que l'appellation « *postcoloniale* » soit explicite. En ce qui concerne le département de

Français de l'UMMTO, la littérature algérienne francophone-postcoloniale est à l'honneur, bien qu'elle soit appelée francophone au lieu de postcoloniale. Pour ma part, ayant enseigné la littérature algérienne- donc postcoloniale- durant plus d'une décennie, je me suis tournée, voilà près de six ans, vers les littératures subsaharienne et antillaise, lesquelles sont bien évidemment toutes deux postcoloniales. Ces littératures, bien que très différentes, partagent ensemble des thématiques et des stratégies d'écriture communes telles que mises en jeu par les écrivains postcoloniaux.

J'ajouterais que la plupart des travaux de thèses que j'ai dirigés et que je dirige encore portent sur des thématiques postcoloniales telles que les traumas, le tiers espace, la mémoire au féminin, la violence, l'hybridité, etc.

El-Mehdi SOLTANI : En tant qu'enseignante – chercheuse en littérature, quelles sont les principaux champs et problématiques qui vous ont intéressée durant votre parcours scientifique ?

-Malika Fatima BOUKHELOU -En fait, ce sont les œuvres que j'interroge, pour des articles ou pour des cours, leurs techniques d'écriture et leurs thématiques, qui m'indiquent les problématiques de recherche.

Le mythe constitue l'une des principales problématiques de recherche. Nous autres, postcoloniaux, sommes issus de sociétés imprégnées de mythes. Nos écrivains ne sont pas allés chercher loin en écrivant, ils ont tout simplement puisé à même la réserve inépuisable des mythes de chez nous, qu'ils ont réactualisés dans leurs œuvres. Aussi est-il intéressant de s'interroger sur les motivations qui sous-tendent le recours aux mythes dans les romans algériens, et en quoi ce recours est prégnant. Cela a été le cas pour Jean El Mouhoub AMROUCHE, Mouloud MAMMERI et Kateb Yacine qui ont convoqué la figure mythique de Jugurtha à certains moments de l'Histoire algérienne.

L'oralité est prégnante dans nos sociétés, nous appartenons à la tradition orale, celle du verbe et de la verve, que nos écrivains ont eu à cœur de réutiliser avec abondance dans leurs écrits, avec l'intention manifeste de subvertir la langue du Centre et de lui faire dit l'inouï. C'est le cas de KHATIBI, Mohammed DIB, Assia DJEBAR et de beaucoup d'autres écrivains, qui ont recouru au procédé de la bi-langue pour métisser la langue française. Nous trouvons ce cas, assez similaire, dans la littérature antillaise, où les auteurs écrivent dans un français assez académique qu'ils mélangent à du créole, procédé auquel Edouard GLISSANT donne le nom de créolisation.

Je dirais donc que les problématiques de recherche sont diverses et varient selon ce que les œuvres littéraires interrogées réinvestissent comme procédés d'écriture, thématiques, espaces d'énonciation, etc.

El-Mehdi SOLTANI : Vu sa situation géographique et toutes les civilisations qu'elle a côtoyées à travers plusieurs époques, l'Algérie est un pays plurilingue et multiculturel, qu'en pensez-vous Professeure ?

-Malika Fatima BOUKHELOU- Je ne puis qu'abonder dans votre sens ; en effet, notre pays est plurilingue et multiculturel. Il est profondément enraciné dans ce qui constitue l'essentiel de ses valeurs et ouvert vers l'universalité ou pour reprendre Edouard GLISSANT le *Tout-Monde*.

Ce plurilinguisme et cette multiculturalité sont des atouts dont nous ne pouvons qu'être fiers, que nous nous devons de préserver. Le monolinguisme peut être paralysant tandis que le plurilinguisme est autrement plus enrichissant. Cette diversité culturelle et linguistique constitue un véritable atout si bien que les Algériens, dont le pays n'est pas très ouvert au tourisme, sont des citoyens du monde.

El-Mehdi SOLTANI : La participation dans des activités scientifiques, colloques, séminaires, symposiums, journées d'étude et autres, se propose de dresser, dans une visée innovante, des défis auxquels sont confrontés les chercheurs, en particulier les jeunes chercheurs, dans leurs parcours. Voyez-vous que ce genre d'activités est suffisant pour forger le chercheur et perfectionner son niveau en ce sens, ou serait-il obligé de s'investir dans d'autres expériences sur le terrain comme les voyages et les séjours dans des contextes qui ne sont ni linguistiquement ni culturellement identiques ?

-Malika Fatima BOUKHELOU- La participation aux activités scientifiques, tous genres confondus, contribue indéniablement à la formation des jeunes chercheurs. Nous en avons fait l'expérience nous-mêmes lors des colloques et journées d'études que notre Laboratoire a organisés. Et nous avons vu des doctorants, timides et effarouchés au départ, acquérir progressivement savoirs faire et compétences, tandis que leur assurance se fortifiait au fur et à mesure de leur participation à ces manifestations scientifiques. Et le phénomène se poursuit depuis que les activités ont repris début 2022. ..Ainsi, nous sommes bien d'accord que ces manifestations sont des plus utiles et des plus formatrices. Par ailleurs, j'aimerais inciter nos doctorants à se montrer plus entrepreneurs et

audacieux, en organisant des journées d'études au sein de leur département par exemple. L'investissement personnel est un facteur de réussite, il contribue à l'amélioration de la formation, les doctoriales nous ont montré combien cela pouvait être efficace ; la compétition, en effet, nous pousse toujours à nous dépasser. C'est pourquoi je lance un appel à nos jeunes chercheurs pour l'organisation de journées d'études -doctorantes -encadrées par quelques enseignants de rang magistral-un seul suffirait, me semble-t-il. Tout cela est-il suffisant ? Me demandez-vous, je ne crois pas cela puisse l'être totalement. D'autres expériences peuvent aider à perfectionner le niveau, à forger et à former, et toute expérience est bonne à prendre. Car celui qui sort de sa zone de confort, qui va vers l'Autre, est susceptible de se perfectionner...et vous êtes bien placé pour savoir combien l'altérité, certes perturbatrice à l'origine, s'avère enrichissante au final. N'est-ce pas...vous qui êtes venu de Blida vous former à Tizi Ouzou ?...

El-Mehdi SOLTANI : L'encadrement des mémoires et des thèses est une formation pérennante et une tâche qui nécessite beaucoup de patience et exige une rigueur scientifique, pourriez-vous nous parler de votre expérience en la matière ?

-Malika Fatima BOUKHELOU- L'encadrement des travaux de recherche est une tâche pérennante et prenante, oui, frustrante dans le cas des doctorants qui n'avancent pas-clin d'œil à ces doctorants- que j'encourage cependant à persévérer ; et on ne peut plus gratifiante, lorsque la recherche aboutit.

C'est un travail d'équipe, de friction et de tension car l'on peut mal commencer pour finir par s'accorder ensuite sur l'essentiel lorsque l'on comprend que les enjeux transcendent la susceptibilité personnelle. La recherche est une quête de soi, une quête de connaissances infinies ; une quête de savoir être et de savoir-faire, car l'on contribue à former des esprits, qui auront à charge, à leur tour, de former d'autres esprits et toute défaillance induira des conséquences, toute posture induira d'autres postures. L'encadrement des thèses est des plus prenants, mais cela débouche sur des résultats qui peuvent nous dépasser...et cela arrive bien souvent, heureusement.

Vous parliez de rigueur scientifique, oui, en effet, elle est d'autant plus requise chez nous, car nous en manquons quelque peu. Nous n'avons pas une très grande conscience de la valeur du temps, or le temps est crucial dans la recherche, il y a des délais à respecter, des échéances à revoir...

C'est une norme de la modernité, dont nous devons absolument tenir compte.

El-Mehdi SOLTANI : *Un conseil ou un dernier mot que Malika F. BOUKHELOU pourrait adresser aux jeunes chercheurs en général, et à ceux qui sont en train de faire des études doctorales et préparer leurs thèses en particulier ?*

-Malika Fatima BOUKHELOU- Je tiens tout d'abord à féliciter tous les doctorants qui ont choisi cette voie, car elle est méritoire, d'autre part, je les félicite pour avoir réussi à se hisser à ce niveau, même si du chemin reste à faire. Mais ils sont sur la bonne voie ; je les encourage donc à poursuivre, en dépit de toutes les difficultés qu'ils pourraient rencontrer sur leur parcours. Ils n'ont d'autre choix que d'avancer. Certains de ces doctorants pourraient se laisser aller au découragement, à la lassitude à cause de la lenteur du travail. Une thèse de doctorat est un travail de longue haleine, mais il faut tenir bon et continuer ; les efforts et le travail payent toujours... Quand cela devient trop ardu, il faut en référer au directeur de thèse, il est là pour aider, et en dernier recours les formations doctorales et les doctoriales organisées en fin de semestre aident également à trouver des pistes de recherches.

Quelle que soit la difficulté, il faut envisager des solutions. L'abandon, lui, est à proscrire.

J'ajouterais, à l'attention de ces chercheurs en herbe, que point n'est besoin « *de couper les cheveux en quatre* » comme ils aimeraient à le faire. Ils ont toute une vie de chercheurs devant eux, alors ils chercheront tout à loisir. Qu'ils ne perdent pas l'objectif de vue, leur problématique est essentielle pour le sujet de recherche, c'est ce qui les reliera aux objectifs fixés, lesquels sont à atteindre à tout prix. Qu'ils se ressourcent de temps en temps quand ils n'en peuvent plus... cela arrive à tout le monde,... lorsque cela les prend, de tout fermer et de prendre du repos, du répit, c'est nécessaire.

Qu'ils se relisent entre eux, il me semble que chaque formation compte neuf doctorants, qui pourraient s'organiser, à distance, en se connectant, pour se relire, s'écouter présenter une communication, cela leur permettrait de se forger, de s'aguerrir, de se préparer à d'éventuelles critiques. De plus, ils ne devraient pas craindre d'être remis en question par leurs pairs et par les encadreurs, toute critique est bonne à prendre et à entendre, les critiques nous font grandir, tandis que les flatteries peuvent nous ramollir.

Certains de nos doctorants pourraient se croire investis du syndrome du génie, et ce faisant, ils en arrivent à attendre que le ``génie`` les visite, leur

souffle le bon style. Je leur rappelle que la recherche consiste à lire beaucoup certes, à analyser, comparer et à rédiger, le tout dans une langue correcte. Il faut être humble, rationnel, pragmatique, méthodique, persévérant, réaliste et efficace etc. et ce, loin de toute idée de génie, il ne s'agit nullement d'écrire une œuvre romanesque qui bouleverserait le style, mais de rédiger une thèse pertinente.

Bon courage a tous

Propos recueillis par El-Mehdi SOLTANI

Bibliographie

- BOUKHELOU, Fatima-Malika, (2021), L'intellectuel mammérien, éléments pour une réhabilitation de soi »Edition Frantz Fanon, Boumerdès, 238 p.
- BOUKHELOU, Malika Fatima, (2015), « De la nécessité de créer des passerelles entre les cultures », communication donnée lors du colloque panafricain, 2015, Tizi-Ouzou, du 2 au 9 aout 2015. Disponible sur le site : [http:// www.vitamins.com](http://www.vitamins.com).
- BOUKHELOU, Malika Fatima, (2012),« *Le fils du pauvre et la terre et le sang* à l'épreuve de l'approche postcoloniale », Actes du Colloque Mouloud Feraoun, Dalhousie University, Canada, French Studies, Vol. 100, N°3, 2012, ISSN : 0711-8813.
- BOUKHELOU, Malika Fatima, (2006), « Définition et évolution de la figure de l'intellectuel dans l'oeuvre romanesque de Mouloud Mammeri et apport des nouvelles dans l'évolution de cette figure, ou l'"amusnaw" comme chantre de la culture berbère », thèse de doctorat, Clermont - Ferrand: Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, 540 p.
- YEFSAH, Mohammed(dir), (2020), Mouloud Mammeri: Intellectuel enchanté, romancier désillusionné, *Etudes*, Edition Frantz Fanon, Boumerdès,

**Entretien avec le romancier Djawad Rostom TOUATI : Le Livre,
l'autre face de la littérature**

**Interview with the novelist Djawad Rostom TOUATI: Book, the other
side of literature**

Souad BRAHMI
Université Djilali BOUNAAMA-Khemis Miliana /Algérie
s.brahmi@univ-dbkm.dz

Reçu: 20/05/2023, **Accepté:** 30/05/2023, **Publié:** 01/06/ 2023

Résumé :

La promotion de la société semble avoir une place prestigieuse dans le champ littéraire que Djawad Rostom Touati estime développer. En fait, son écriture met en perspective la réalité historique, puisqu'il porte une vision de critique et d'analyse pour comprendre les différentes transformations que le monde a subies. Par ailleurs, éclairer les zones sombres de l'Histoire paraît un engagement qui révélerait certainement son appartenance à la société.

Mots-clés : Histoire, société, transformation, vision, critique.

Abstract :

The promotion of society seems to have a prestigious place in the literary field that Djawad Rostom Touati considers developing. In fact, his writing puts historical reality into perspective, since it carries a vision of criticism and analysis to understand the various transformations that the world has undergone. Moreover, to illuminate the dark areas of history seems a commitment that would certainly reveal its belonging to society.

Keywords : History, society, transformation, vision, criticism.

ملخص:

يبدو أن النهوض بالمجتمع يحتل مكانة مرموقة في المجال الأدبي الذي يعتبر جواد رستم تواتي تطويره. في الواقع، تضع كتاباته الواقع التاريخي في منظور، لأنه يحمل رؤية النقد والتحليل لفهم التحولات المختلفة التي مر بها العالم. علاوة على ذلك، يبدو أن تسليط الضوء على المناطق المظلمة من التاريخ هو التزام من شأنه أن يكشف بالتأكيد عن انتماء المرء إلى المجتمع .

الكلمات المفتاحية: التاريخ، المجتمع، التحول ، الرؤية ، النقد

Pour citer cet article :

BRAHMI,Souad, (2023), Entretien avec Djawad Rostom TOUATI :Livre, l'autre face de la littérature, Numéro Varia, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),407-412. Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Pour citer le numéro :

BRAHMI, Souad, FELLAH, Anissa et SOLTANI, El-Mehdi, (2023), Numéro Varia Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),413p. Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>



Entretien avec Djawad Rostom TOUATI : Livre, l'autre face de la littérature



Auteur de quatre romans : *Un empereur nommé Désir* (ANEP, 2016), *La civilisation l'ersatz* (Apic 2019), *La scène de l'histoire* (Apic 2021) et *Misère de la littérature* (Apic, 2023). Un texte qui porte une voix polyphonique qui semble revenir sur un passé lointain où la vision philosophique tisse un lien très étroit avec les structures profondes de

ce discours qui interroge la dimension historique dans le texte littéraire. Djawad Rostom Touati est professeur de français, a remporté le Prix de la meilleure nouvelle au concours d'arts et culture en 2005, puis le concours du Feliv en 2015. Il a aussi obtenu le 2e prix Ali-Maâchi en 2016, avec le premier volet de sa trilogie le «Culte du ça».

L'œuvre de Djawad Rostom Touati fonde sur des interrogations philosophiques, politiques et historiques. Son esprit de recherche le conduit de Platon à Socrate de Descartes à Schopenhauer de Hegel à Marx. Ainsi, la construction de son roman manifeste en outre, un intérêt constant sur les mutations historiques de son époque.

Vous portez un projet littéraire engagé dans la mesure où votre roman porte une idéologie qui révèle un désir conscient et une volonté d'accomplir votre mission d'écrivain. Dans ce sens parlez-nous de votre trilogie

Souad BRAHMI : Vous avez publié votre premier roman en 2016 : s'agissait-il de votre première tentative d'écriture de votre premier manuscrit ?

Djawad Rostom Touati - Non, l'ossature de mon premier roman était un manuscrit aux deux tiers finis que j'écrivais en 2010, à 25 ans. Néanmoins, à force d'interroger ma vocation d'écrivain et mes motivations quant à l'écriture, j'ai fini par mettre ce texte au tiroir jusqu'à ce que j'aie commencé à élucider – en partie – cette question, qui traverse d'ailleurs

toute ma trilogie, notamment en ce qui concerne le dernier volet, « Misère de la littérature ».

Souad BRAHMI : Est-ce que vos romans ont pu dévoiler le monde ?

Djawad Rostom Touati - Je l'ignore. Je considère que tout grand écrivain permet de révéler les grandes transformations sociales de son époque. L'écrivain donne à voir le monde en mouvement et en mutation. Jusqu'à quel point j'ai pu parvenir à cela – notamment dans « La civilisation de l'ersatz » et « La scène et l'histoire » – c'est aux lecteurs d'en juger.

Souad BRAHMI : A qui vous adressez-vous à travers votre plume littéraire ?

Djawad Rostom Touati - À tous ceux qui cherchent à comprendre le monde pour le transformer. Qui cherchent à élargir leurs vues et à confronter leur vision du monde avec d'autres visions. Et in fine à quiconque me fera l'honneur de me lire *avec attention*.

Souad BRAHMI : Est-ce que le regard identitaire devient une réalité subversive en littérature ?

Djawad Rostom Touati - J'ignore ce que l'on entend exactement par « regard identitaire ». Un écrivain parle à partir de sa réalité sociale pour décrire des phénomènes qui concernent le monde entier : l'amour, le deuil, la lutte pour la justice, l'accomplissement de soi, le progrès social... Il part du particulier au général. C'est ce qui le rend universel : Omar dans *La grande maison* ou Aureliano Buendia dans *Cent ans de solitude* sont de parfaits exemples de personnages ancrés dans leurs réalités sociales, historiques et territoriales mais à qui n'importe quel lecteur dans le monde entier peut s'identifier.

Souad BRAHMI : Comment pourriez-vous éclairer la construction et la perception de vos finalités dans le champ littéraire ?

Djawad Rostom Touati - Il y a des enjeux de notre époque que la littérature peut contribuer à saisir et à exprimer. Aborder ces enjeux de manière originale, sans poncifs ni lieux communs, est ce à quoi je m'attèle chaque fois que j'écris un livre.

1- Croyez-vous que la littérature puisse apporter des réponses ?

Entretien avec Djawad Rostom TOUATI : Livre, l'autre face de la littérature

Djawad Rostom Touati - Son premier rôle, un peu à l'instar de la philosophie, est de soulever des questions. Face aux certitudes aveuglantes de l'idéologie – aveuglante car l'idéologie balise le champ de la perception, et ne permet de voir du réel que ce qui la conforte – face à ces certitudes aveuglantes, la littérature peut contribuer à montrer un monde plus vaste, plus mouvant, plus complexe et contradictoire que les images d'Épinal et les idées reçues qui informent notre perception quotidienne.

Souad BRAHMI : *La réflexion sur la subjectivité en Histoire est-elle un arrière-plan qui constitue le champ sémantique de votre récit « La scène et l'histoire » ou plutôt la prise de conscience de l'usage de l'Histoire ?*

Djawad Rostom Touati - Il s'agit surtout de distinguer entre « la scène » médiatique et « l'histoire » écrites par les peuples. Le titre s'inspire d'un passage de Marx, où il dit en substance : « Pour apparaître sur la nouvelle scène de l'histoire, les masses empruntent les costumes de leurs ancêtres. » Le roman s'intéresse à la mobilisation populaire du 22 février 2019 et la suit pendant près d'un an, à travers les yeux d'une jeune troupe de théâtre. Durant cette période, l'histoire de notre pays et nos figures révolutionnaires ont été l'enjeu de débats acharnés. C'est un peu à tout cela que le titre fait référence.

Souad BRAHMI : *Nous ne pourrions jamais dissocier un texte de son contexte : une réalité qui semble inévitable puisque les circonstances de production auraient certainement un effet considérable sur la création de l'œuvre littéraire. Qu'en pensez-vous ?*

Djawad Rostom Touati - Je suis entièrement d'accord avec vous. Même en écrivant depuis une tour d'ivoire, on emporte avec soi dans cette tour toutes les représentations et les affects hérités de notre rapport à la réalité de notre époque. En outre, un livre s'adresse à un public, un auteur qui prend son art au sérieux postule nécessairement un lecteur potentiel, et c'est à travers les codes de leur époque et de leur classe sociale mutuelle qu'il s'adresse à lui.

Souad BRAHMI : *« Misère de la littérature » (Apic, 2023), un pamphlet qui présente un questionnement philosophique et sociologique entre les deux protagonistes principaux de l'œuvre. Dans quelle perspective ces personnages pourraient représenter votre moi ?*

Djawad Rostom Touati - À mon plus qu'humble avis, le plus important est de se demander dans quelle mesure Nadir et Lina – les deux personnages en question – représentent-ils, selon la formule de Lukács, « des personnages typiques dans des situations typiques ». Une jeune romancière qui cherche encore sa voie, entre la reproduction blasée et complaisante de l'idéologie dominante – qui se donne en outre le luxe (ou le ridicule) de passer pour « subversive » – et la recherche sérieuse et intègre du dévoilement du réel, auquel la pousse Nadir. Rapport du néophyte au mentor, de l'aspirant-littérateur au public, aux médias et au succès, entre autres thèmes du roman, c'est cela qui permet à nombre de lecteurs de « se retrouver » dans Lina et Nadir. Car c'est pour cette raison, et presque cette raison seule qu'on lit un livre : s'y retrouver. À quel point on y retrouve l'auteur est de seconde importance.

Souad BRAHMI : *Quels sont les critères permettant de déterminer ce qui fait d'un texte une création littéraire ?*

Djawad Rostom Touati - Disons plutôt une création « esthétique », pour cerner les termes du débat, autrement le champ de la création littéraire serait trop vaste. Je me permettrai ici d'en référer à mes supérieurs : « L'art est éducateur en tant qu'art, non en tant qu'art éducateur », disait Gramsci. Autrement dit, une œuvre esthétique doit à tout prix éviter le piège du didactisme (même si, par ironie, j'ai pu écrire le contraire dans *La civilisation de l'ersatz*). En d'autres termes encore, l'auteur doit respecter son lecteur en évitant de prendre en charge sa compréhension de l'œuvre esthétique (contrairement à l'essai, où l'auteur cherche à convaincre). Je retrouve dans deux de nos immenses auteurs quasi la même phrase : « La méthode consiste ici à faire confiance au lecteur. » Mohammed Dib, préface à *Un été africain*. « J'ai pris le parti, comme toujours, de faire confiance à mon lecteur (*mon semblable – mon frère – que j'espère loyal*) en ne lui facilitant pas la tâche. Au lieu d'esquiver la difficulté, je la pose d'emblée. [...] La complexité, loin de charger le texte, le déleste de son superflu. » Habib Tengour, préface à *Gens de Mosta*. Enfin, comme l'explique Lukács, « tout doit passer par les personnages, et les personnages *en action* ». Respecter le lecteur en s'adressant à lui non à travers des poncifs et des lieux communs, mais en postulant de sa part une volonté commune à saisir la complexité d'un monde en mouvement, qu'on ne renonce pas à saisir et comprendre pour le transformer. Autrement, il ne reste qu'à reproduire le stoïcisme de pacotille qui caractérise la littérature de gare et le (sous)développement (im) personnel.

Propos recueillis par Souad BRAHMI

Références bibliographiques

TOUATI, Djawad Rostom, *Un empereur nommé Désir*, Ed ANEP 2016, Algérie.

TOUATI, Djawad Rostom, *La civilisation l'ersatz* Ed, Apic, 2019, Algérie.

TOUATI, Djawad Rostom, *La scène de l'histoire*, Apic 2021, Algérie.

TOUATI, Djawad Rostom, *Misère de la littérature*, Apic, 2023, Algérie.

Ciao!

مرحبا

Hi!

Salut!

Olá!

您好

