

UNIVERSITATEA DIN PITEȘTI
FACULTATEA DE TEOLOGIE, LITERE, ISTORIE ȘI ARTE
DEPARTAMENTUL DE LIMBI STRĂINE APLICATE

STUDII ȘI CERCETĂRI FILOLOGICE

SERIA LIMBI STRĂINE APLICATE

NR. 16, 2017

PITEȘTI

**DIRECTOR REVISTĂ / DIRECTEUR DE LA REVUE / DIRECTOR OF
THE JOURNAL**

Laura CÎȚU

REDACTOR-ȘEF / RÉDACTEUR EN CHEF / EDITOR IN CHIEF

Ana-Marina TOMESCU

**COLEGIUL DE REDACȚIE / COMITÉ DE RÉDACTION / EDITORIAL
BOARD**

Cristina-Elena ILINCA, Raluca NIȚU, Ana-Maria IONESCU

**COMITET ȘTIINȚIFIC / COMITÉ SCIENTIFIQUE / SCIENTIFIC
COUNCIL BOARD**

Laura CÎȚU, Universitatea din Pitești, România
Jean-Louis COURRIOL, Universitatea Lyon 3, Franța
Dan DOBRE, Universitatea din București, România
Ștefan GĂITĂNARU, Universitatea din Pitești, România
Lucie LEQUIN, Universitatea Concordia, Montréal, Canada
Milena MILANOVIC, Institutul de Limbi Străine, Belgrad, Serbia
Ludmila PRENKO, Universitatea de Stat din Daghestan, Rusia

ISSN–L 1583-2236

e-ISSN 2344-4525

revistă anuală/revue annuelle/annual journal

Revistă acreditată CNCS, categoria B

Revue accréditée par le Conseil National de la Recherche Scientifique, catégorie

B Accredited by the Romanian National Research Council, category B

<http://www.cnsc-nrc.ro/wp-content/uploads/2012/12/reviste-11-dec-2012.pdf>

FACULTATEA DE TEOLOGIE, LITERE, ISTORIE ȘI ARTE

Str. Gh. Doja, nr. 41, Pitești, 110253, România, Tel./fax: +40 0348453300

<http://www.upit.ro/facultati/facultatea-de-litere/activitate-stiintifica-flit/publicatii-stiintifice-flit/studii-si-cercetari-stiintifice-seria-limbi-straine-aplicate.html>

<http://scf-lsa.info/>

Editura Universității din Pitești

Târgul din Vale, nr. 1, 110040, Pitești, România, Tel.: +40 (0)348453116

**COMITET DE LECTURĂ / COMITÉ DE LECTURE / PEER
REVIEW COMMITTEE**

Encarnación Medina ARJONA, Universitatea din Jaén,
Spania
Hurrydeo BEEFUN, Universitatea din Lisbona,
Portugalia
Cristina BOSISIO, Universitatea Catolică Sacré Cœur, Italia
Daniela DINCĂ, Universitatea din Craiova, România
Anika FALKERT, Universitatea din Avignon, Franța
Lynne FRANJIE, Universitatea Stendhal-Grenoble 3, Franța
Enrica GALAZZI, Universitatea Catolică din Milano, Italia
Christophe GÉNIN, Universitatea Paris 1, Panthéon Sorbonne,
Franța
Aurélie GODET, Universitatea Bordeaux 3, Franța
Pascale HADERMANN, Universitatea din Gand, Belgia
Joanna Jereczek-LIPIŃSKA, Universitatea din Gdańsk,
Polonia
Sophie JOLLIN-BERTOCCHI, Université de Versailles St-
Quentin-en-Yvelines (Université Paris Saclay)
Olga Inkova MANZOTTI, Universitatea din Geneva, Elveția
Ngalasso-Mwatha MUSANJI, Universitatea Bordeaux 3,
Franța
Christian OLLIVIER, Universitatea din La Réunion, Franța
Floriana POPESCU, Universitatea „Dunărea de Jos din Galați,
România
Heike Baldauf QUILLIATRE, Universitatea Lyon 2 Lumière,
Franța
Viorel RUJEA, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj, România
Cristiana TEODORESCU, Universitatea din Craiova, România
James Frank WALKER, Universitatea Lyon 2, Franța
Stephen S. WILSON, City University, Londra, Anglia

CONTENTS / TABLE DES MATIÈRES / CUPRINS

Lingvistică / Linguistics / Linguistique

ACHRAF BEN ARBIA

Les pronoms anaphoriques adverbiaux EN et Y : de la transgression d'une règle à une représentation référentielle conflictuelle en français classique / The Anaphoric Adverbial Pronouns EN and Y: from the Transgression of a Rule to a Conflictual Referential Representation in Classical French / Pronumele anaforice adverbiale EN și Y: de la transgresia unei reguli la reprezentarea referențială conflictuală în franceza clasică / 8

SOFIANE ASSIAKH, NABIL SADI

Discours grammaticaux et linguistiques: de la transposition à la transposabilité en didactique du FLE / Grammatical and Linguistic Discourses: from Transposition to Transfer in the Didactics of English as a Foreign Language / Discursuri gramaticale și lingvistice: de la transpoziție la transpunere în didactica limbii franceze ca limbă străină / 18

FIGORELLA DI STEFANO

Plurilinguismo testuale e paratestuale nel romanzo cinese francofono: elementi per un approccio alla diversità e alla pluralità linguistica e culturale nella didattica del FLE / Textual and Paratextual Plurilingualism in Chinese-Francophone Novel: Some Perspectives on Approaching Linguistic and Cultural Diversity within French as a Foreign Language Classes / Plurilingvismul textual și paratextual în romanul chinezesc-francofon: câteva perspective în abordarea diversității lingvistice și culturale în cadrul orelor de limbă străină / 30

LADISLAS NZESSE

Insécurité linguistique. Quelle langue française pour quel avenir de la jeunesse africaine francophone? Propositions théoriques pour un français de qualité et partant de l'insertion socioprofessionnelle de cette jeunesse: le cas du Cameroun / Linguistic Insecurity. Which French for Which Future of the French-Speaking African Youth? Theoretical Proposals for High-Quality French Leading to the Socio-Professional Insertion of That Youth. The Cameroon Case / Nesiguranța lingvistică. Care franceză, pentru care viitor al tineretului african vorbitor de limba franceză? Propuneri teoretice pentru o limbă franceză de calitate, cu consecințe în inserția socio-profesională a tinerilor. Cazul Camerun / 42

LADISLAS NZESSÉ, CARELLE NGUEMO TSAGHO

La construction de l'ethos politique du président Biya dans ses discours à la jeunesse camerounaise / The Construction of Political Ethos in President Paul Biya's Speeches Delivered for the Youth in Cameroon / Construcția etosului politic în discursurile președintelui Biya către tineretul camerunez / 53

SIB SIÉ JUSTIN

Emprunts lexicaux en lobiri, langue gur de Côte d'Ivoire / Lexical Borrowings in Lobiri, a Gur Language of Côte d'Ivoire / Împrumuturi lexicale în lobiri, limba voltaică din Costa de Fildeș / 64

Vahi Yagué

Pour une approche riffaterrienne de la conversion autour des pouvoirs de l'image de la femme dans À califourchon sur le dos d'un nuage de Bottey Zadi Zaourou / For a Riffaterrean Approach to a Conversion around the Powers of Woman's Image in À Califourchon sur le dos d'un nuage by Bottey Zadi Zaourou / O abordare rifateriană a convertirii în jurul imaginilor puterice ale femeii în À califourchon sur le dos d'un nuage de Bottey Zadi Zaourou / 74

Didactică / Didactics / Didactique

LAURA ALINA ALEXE

L'analyse de la construction de l'image pour une approche didactique / Analysis of the Image Construction from a Teaching Perspective / Analiza construcției imaginii pentru o abordare didactică / 85

DJAMALEDDINE NOUREDINE, MEHDI AMIR

Impact de la révision collaborative: une recherche en didactique de la production écrite en FLE / Impact of the Collaborative Revision: Research in the Didactics of Writing in French as a Foreign Language / Impactul revizuirii colaborative: o cercetare didactică despre exprimarea scrisă în franceza ca limbă străină / 93

SOPHIE DUFOSSÉ SOURNIN

Improving Speaking Skills. An Example of English as a Foreign Language at a University in Northern France / Développer l'interaction orale dans le secteur LANSAD. Un exemple en anglais à l'Université du Littoral Côte d'Opale / Îmbunătățirea abilităților de comunicare în engleză la o universitate franceză din nordul țării - Université du Littoral Côte d'Opale (sectorul LASAD) / 100

FLOARE GAVRA

Avantages et inconvénients de la classe inversée / Flipped Classroom Advantages and Disadvantages / Avantajele și dezavantajele clasei inversate / 117

GUEYE DEMBA

Pour un enseignement de la communication orale authentique en Afrique / For Teaching Authentic Oral Communication in Africa / Predarea comunicării orale autentice în Africa / 126

LAURA IONICĂ

Teaching English in and Across Multiple Contexts / Enseigner l'anglais dans et à travers des contextes multiples / Predarea limbii engleze în contexte educaționale multiple / 134

PAULINE TEE ANDERSON

My Error is rich: erreur, humour et anglais des affaires / My Error is Rich: Error, Humour and Business English / Greșelile sunt multe: greșeală, umor și engleza de afaceri / 137

WAEEL SALAH HUSSEIN ALY

Le développement de la compétence de l'écrit aux apprenants du FLE: Besoins langagiers et linguistiques / The Development of Writing Skills in Learners of French as a Foreign Language: Language and Linguistic Needs / Dezvoltarea abilităților de scriere pentru învățarea limbii franceze ca limbă străină: nevoi lingvistice și de limbaj / 151

Studii interculturale / Intercultural studies / Études Interculturelles

RIM BEN YACOUB

Comment le printemps peut-il être arabe? Désignations et représentations du printemps de la saison à la révolution / How Can Spring Be Arabic? Designations and Representations of Spring from Season to Revolution / Cum poate fi primăvara arabă? Nominalizări și reprezentări ale primăverii de la anotimp la revoluție / 159

Varia

KONAN YAO LAMBERT

Étude structurale et comparée d'un conte ivoirien de la pédagogie de la peur et d'une fable lafontainienne / A Compared and Structural Study of a Tale of Educational Methods of Fear and of a Fable by La Fontaine / Studiu comparativ și structural al unei povești ivoriene despre pedagogia fricii și o fabulă de La Fontaine / 166

VOKENG NGNINTEDEM GUILIOH MERLAIN

Le roman policier africain francophone: du banal invraisemblable au fantastique / The Francophone African Detective Novel: from the Common Unimaginable to the Fantasy / Romanul polițist african francofon: de la banalul lipsit de originalitate la fantastic / 182

**LES PRONOMS ANAPHORIQUES ADVERBIAUX EN ET Y : DE LA
TRANSGRESSION D'UNE RÈGLE À UNE REPRÉSENTATION
RÉFÉRENTIELLE CONFLICTUELLE EN FRANÇAIS
CLASSIQUE /THE ANAPHORIC ADVERBIAL PRONOUNS
EN AND Y: FROM THE TRANSGRESSION OF A
RULE TO A CONFLICTUAL REFERENTIAL REPRESENTATION IN
CLASSICAL FRENCH / PRONUMELE ANAFORICE ADVERBIALE
EN ȘI Y: DE LA TRANSGRESIA UNEI REGULI LA
REPREZENTAREA REFERENȚIALĂ CONFLICTUALĂ ÎN
FRANCEZA CLASICĂ¹**

Résumé: La référence pronominale a toujours constitué un des traits les plus marquants de la langue du XVII^{ème} siècle. Les études sur les pronoms anaphoriques représentants portent essentiellement sur le rapport qui unit l'anaphorique à son antécédent contextuel. Ce rapport n'est pas toujours facile à établir étant donné que dans certaines situations référentiellement ambiguës le rattachement de l'expression anaphorique pronominale à l'antécédent visé, présent dans le contexte linguistique immédiat, pose problème et intervient directement sur l'intelligibilité de l'énoncé et sur la cohérence de l'ensemble du texte. C'est en particulier dans ce sens que s'articulera notre travail portant sur le fonctionnement référentiel des pronoms en et y en français classique. Nous essaierons de démontrer que ces deux pronoms, dans leur acception anaphorique, échappent à la catégorisation que les remarqueurs visent à instaurer au sein de l'usage limitant leur fonctionnement référentiel assez libre. En d'autres termes, nous démontrerons que la catégorisation des pronoms anaphoriques adverbiaux en et y, qui selon les règles établies doivent référer exclusivement à l'inanimé, n'est pas appliquée dans l'usage et que ces deux pronoms renvoient indifféremment à un antécédent ayant le trait sémantique [Humain] ou [Non-humain]. Cette opposition régissant le fonctionnement référentiel de la majorité des pronoms anaphoriques, entre autres les termes en qu-, confère à ces deux pronoms une particularité fonctionnelle spécifique au sein des textes classiques. Notre but, dans ce travail, consistera à prouver que la transgression de la règle linguistique, censée réglementer le fonctionnement référentiel libre des pronoms adverbiaux en et y, instaure indûment des déviations dans l'usage et des conflits quant à l'interprétation référentielle du rapport anaphorique unissant pronom et antécédent.

Mots-clés: anaphore, pronom anaphorique, ambiguïté référentielle, opposition sémantique, trait sémantique, antécédent, transgression, conflit...

Abstract: Pronominal reference always constituted one of the most notable features of the language of the XVIIth century. Studies on pronouns anaphoric representatives concern principally the report which joins the anaphoric with its contextual antecedent. This report is not always easy to establish given that in some situations ambiguous the unification of anaphoric pronominal expression with the aimed, present antecedent in immediate linguistic context, poses problem and intervenes directly on the intelligibility of wording and on the coherence of the whole text. It is especially in this sense that will articulate our job concerning the referential functioning of pronouns there and there in French classic. We will try to show that these two pronouns, in their anaphoric acception, avoid the categorisation at which remarqueurs aims at instituting within the usage limiting their rather free referential functioning. In other words, we will show that the categorisation of pronouns anaphoriques adverbial there and there, who according to the rules established have to consult the inanimate exclusively, am not applied in the usage and which these two pronouns return indifferently to an antecedent having semantic feature [Human being] or [Non-human being]. This opposition governing the referential functioning of the majority of the pronouns anaphoric, between others terms there qu-, confers on these two pronouns a specific functional feature within the classical texts. Our

¹ Achraf Ben Arbia, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Kairouan, ISSH de Jendouba, Tunisie, achrafbenarbia30@yahoo.com

purpose, in this job, will consist in proving that the transgression of the linguistic rule, supposed to regulate the referential functioning free from adverbial pronouns there and there, institutes diversions unduly in usage and conflicts as for the referential interpretation of the report anaphoric joining pronoun and antecedent.

Keywords: *anaphora, pronoun anaphoric, referential ambiguity, semantic opposition, semantic feature, antecedent, transgression, conflict ...*

Introduction

Résoudre les rapports anaphoriques au sein des textes du XVII^{ème} siècle constitue aujourd'hui pour le lecteur moderne une tâche qui suggère le recours à différents niveaux d'interprétation référentielle. En d'autres termes, assigner un pronom anaphorique à son propre antécédent devrait faire appel à d'autres processus interprétatifs, outre le principe de proximité¹ largement prôné par les remarqueurs de la période classique. Selon ce principe, l'antécédent d'une expression anaphorique pronominale est généralement le GN le plus proche situé dans le contexte linguistique immédiat en dépit de la présence d'autres antécédents concurrents qui peuvent eux aussi prétendre à ce rôle. C'est le problème majeur que pose la gestion des pronoms anaphoriques au sein des textes classiques. Ce problème que nous avons soulevé et que nous analyserons davantage dans la suite de ce travail génère d'autres problèmes de la référence pronominale qui ne sont pas moins importants. Dans ce sens, la catégorisation des pronoms anaphoriques est un autre phénomène caractéristique de la gestion des pronoms anaphoriques au sein des textes classiques. Classer les pronoms représentants en pronoms référant à l' [*Humain*] et en pronoms renvoyant au [*Non-humain*] fait apparaître différentes prises de position souvent contradictoires. Ces contradictions, au lieu de faciliter la résolution référentielle des rapports anaphoriques, ne font que multiplier les ambiguïtés lors du rattachement d'un pronom anaphorique à son antécédent. Même si les règles linguistiques restreignant les libertés dans l'usage des pronoms anaphoriques existent, leur application s'avère limitée et les infractions à la norme de netteté et de clarté exigée tout au long du siècle demeurent consistantes dans l'usage. En tenant compte du fonctionnement référentiel des pronoms anaphoriques adverbiaux *en* et *y* au sein des textes du XVII^{ème} siècle, nous essaierons de démontrer dans ce travail que la transgression de la règle limitant la référence de ces deux pronoms au [*Non-humain*] n'est autre que source d'ambiguïté référentielle au sein des textes classiques étant donné que ces deux termes représentants renvoient indifféremment à l' [*Humain*] comme au [*Non-humain*] tout au long du XVII^{ème} siècle. Cette liberté référentielle dont jouissent *en* et *y* entraîne un rapport conflictuel entre deux antécédents concurrents présents dans le même énoncé et éligibles par le même pronom anaphorique. Ce type d'ambiguïté référentielle assez récurrent au sein des textes classiques entrave toute interprétation référentielle univoque et laisse le décodeur perplexe quant à l'antécédent visé par l'expression anaphorique pronominale ambiguë.

1. La catégorisation des pronoms *en* et *y* : l'opposition sémantique structurant le fonctionnement référentiel de *en* et *y* anaphoriques

Catégoriser sémantiquement le système des pronoms anaphoriques en français classique consiste en particulier à répertorier les pronoms représentants en pronoms référant à l' [*Humain*] et en pronoms renvoyant au [*Non-humain*]. Certes, cette classification d'ordre sémantique diffère d'un remarqueur à un autre concernant souvent la même catégorie de pronoms anaphoriques comme par exemple les termes en *qu-* (Fournier, 1998: pp. 4-12), mais elle tend vers l'unicité pour d'autres types de pronoms, comme les pronoms adverbiaux *en* et *y*.

¹ Voir Fournier N., 1998, « Norme et usage de l'anaphore pronominale en français classique : principe de proximité et principe de saillance du référent », Colloque international, *Problèmes de cohésion syntaxique de 1550 à 1720*, Textes édités par Janine Baudry et Philippe Caron, Presses Universitaires de Limoges, p. 191.

a- L'opposition sémantique : [Humain] vs [Non-Humain]

Cette opposition sémantique régit en général le fonctionnement sémantique de la majorité des pronoms anaphoriques. Mais elle est plus particulière pour certains pronoms par rapport à d'autres. C'est le cas des pronoms adverbiaux *en* et *y* qui ont fait l'objet de plusieurs restrictions de la part des grammairiens et des remarqueurs du XVII^{ème} siècle. Ces restrictions visent toutes à unifier le fonctionnement référentiel de ces deux pronoms. En tenant compte de l'indétermination sémantique *animé/inanimé* caractérisant l'ensemble des pronoms anaphoriques, les grammairiens et les remarqueurs de la période classique travaillent entre autres sur la catégorisation des pronoms adverbiaux *en* et *y*. Cette catégorisation s'oriente essentiellement vers la classification de ces deux pronoms parmi les pronoms anaphoriques qui réfèrent exclusivement à un antécédent ayant le trait sémantique [Non-humain]. Comme nous l'avons déjà signalé cette restriction d'ordre sémantique touche l'ensemble des pronoms anaphoriques représentants et apparaît nettement dans les règles formulées tout au long du siècle. A titre d'exemple, Vaugelas affirme, concernant le fonctionnement référentiel du pronom relatif *qui*, construit avec une préposition, que : « *qui* au génitif, datif et ablatif, en l'un et en l'autre nombre ne s'attribue jamais qu'aux personnes. Par exemple, *c'est un cheval de qui j'ai reconnu les défauts, un cheval à qui j'ai fait faire de grandes traites, pour qui j'ai pensé avoir querelle*. Je dis qu'en tous ces trois cas au singulier et au pluriel c'est une faute de dire *qui*, parce qu'on ne parle pas d'une personne et qu'il faut dire *un cheval dont j'ai reconnu les défauts / auquel j'ai fait faire de grandes traites* et *pour lequel j'ai pensé avoir querelle*. Ce n'est pas que quelques uns n'approuvent *qui* en ces exemples, mais c'est contre l'opinion commune. » (Vaugelas, C., Favre De, 1647, *Remarques sur la langue française*, p. 55, éd. J. Streicher, Paris, Droz, 1934)

Voulant régulariser l'usage des pronoms anaphoriques et éliminer les équivoques dues en particulier à l'opposition sémantique [Humain] vs [Non-Humain] qui structure le fonctionnement référentiel des termes de reprise tout au long de la période classique, il ajoute que :

« le plus grand de tous les vices contre la netteté, ce sont les équivoques dont la plupart se forment par les pronoms relatifs, démonstratifs et possessifs ; les exemples en sont si fréquents dans nos communs écrivains, qu'il est superflu d'en donner, néanmoins comme ils font mieux entendre les choses, j'en donnerai un de chacun ; du relatif, comme *c'est le fils de cette femme qui a fait tant de mal*. On ne sait si ce *qui* se rapporte à *fils* ou à *femme*, de sorte que si l'on veut qu'il se rapporte au *fils*, il faut mettre *lequel*, au lieu de *qui*, afin que le genre masculin ôte l'équivoque. » (Vaugelas, C., Favre De, 1647, *Remarques sur la langue française*, p. 55, éd. J. Streicher, Paris, Droz, 1934)

A l'instar des pronoms relatifs, des possessifs et des démonstratifs, les pronoms adverbiaux *en* et *y*, en tant qu'anaphoriques, ont fait l'objet de plusieurs prises de position quant à leur catégorisation sémantique. Dans ce sens, Bouhours (1675 : 266) signale à propos du fonctionnement pronominal de *en* et de *dont* que :

« quand ces deux mots tiennent lieu de pronoms en notre langue, on ne les met guère que pour des génitifs, ou des ablatifs. L'exemple le fera entendre ; *il n'y a que les Héros dont on admire toutes les actions ; il est mon ami, mais je n'en suis pas content*. *En* est mis là pour *de lui*, et *dont* pour *desquels*. Ce serait mal dit, *le zèle dont il a parlé* : il faut dire, *le zèle avec lequel il a parlé*, parce qu'on dit *parler avec zèle*, et non pas *de zèle*. On ne dirait pas aussi par la même raison, *il avait de bonnes troupes, il en a gagné la bataille*, pour dire, *qu'il a vaincu avec ses troupes*. » (Bouhours, D., 1675: 266).

Oudin postule dans sa *Grammaire rapportée au langage du temps* (1648) que :

« *en* relatif dénote la personne, la chose, la portion, et le lieu : par exemple, *qu'avez-vous tiré de vostre Maistre ? j'en ay tiré quatre escus : que dites-vous de cela ? je n'en dy rien : venez-vous de la ville ? j'en vien* ; et ainsi des autres : v. g. *avez-vous de ce vin-là ? j'en ay.* » (Oudin, A., 1632: 122).

Il ajoute concernant le fonctionnement anaphorique de *y* que :
« cette particule relative indéclinable ne s'applique qu'au lieu des prépositions, rapportant l'endroit ou la chose, selon les constructions où elle se rencontre : *nous y sommes sujets ; vous y estes propres ; vous y contredisez ; est-il au logis ? ouy il y est ; va-t-il à l'Eglise ? Il y va.* Elle est corrélatrice de *à, à la, au,* et par exemple, *est-il à la maison ? ouy il y est,* etc. » (Idem, p. 121).

La remarque de Maupas (1607) concernant le fonctionnement pronominal de *en* et de *y* sert d'appui pour ses successeurs, entre autres Oudin (1632) et Bouhours (1675). Pour lui *y* :

« est particule relative approchant de la nature du cas datif, laquelle rapporte ou le lieu, ou la chose dont a été faite préalable mention. *Va au marché : Bien j'y vay. Ton maistre est-il au logis ? ouy, il y est, ou il n'y est pas.* » (Maupas, Ch., 1607, *Grammaire et syntaxe française*, Orléans, Olivier Boynard et Jean Nyon, Reprod. Genève, Slatkine reprints, 1973, p. 154).

Il postule également, dans sa *Grammaire et syntaxe française*, que :
« *En*, aussi devant les verbes est une relative, mais devant d'autres parties d'oraison, on sait assez qu'elle est une préposition extrêmement fréquente. Etant donc devant un verbe elle rapporte ou le lieu ou la chose. *Viens-tu de la maison ? ouy, j'en vien, ou, non je n'en vien pas. Prestez-moy de l'argent, si vous en avez. Je n'en ay point, si j'en avois je vous en presterois.* » (Idem, pp. 155-157)

Au sein de l'usage, l'emploi de *en* et *y* comme anaphoriques fait généralement écho avec les consignes des remarqueurs et des grammairiens du XVII^{ème} siècle qui visent tous, tout comme Maupas (1607), Oudin (1632) et Bouhours (1675), à unifier le fonctionnement de ces deux pronoms à la seule référence au [Non-humain] :

1) J'ai lu Malherbe et Théophile, ils ont tous deux connu **la nature**¹, avec cette différence, que le premier d'un style plein et uniforme montre tout à la fois ce qu'elle a de plus beau et de plus noble, de plus naïf et de plus simple : il **en** fait la peinture ou l'histoire. L'autre sans choix, sans exactitude, d'une plume libre et inégale, tantôt charge ses descriptions, s'appesantit sur les détails ; il fait une anatomie ; tantôt il feint, il exagère, il passe le vrai dans **la nature** ; il **en** fait le roman.

(La Bruyère, *Les Caractères, Des ouvrages de l'esprit*, 1696, p. 140)

2) Un homme d'esprit et d'un caractère simple et droit peut tomber dans **quelque piège**, il ne pense pas que personne veuille lui **en** dresser, et le choisir pour être sa dupe : cette confiance le rend moins précautionné, et les mauvais plaisants l'entament par cet endroit.

(La Bruyère, *Les Caractères, Du mérite personnel*, 1696, p. 170)

3) Le voilà accablé d'une mortelle douleur. Il ne peut souffrir l'effroyable idée de voir tout ce qu'il aime entre les bras d'un autre ; et son amour au désespoir lui fait trouver un moyen de s'introduire dans **la maison de sa Bergère**, pour apprendre ses sentiments et savoir d'elle

¹ Tout au long de ce travail, les pronoms anaphoriques adverbiaux *en* et *y* ainsi que leurs antécédents seront orthographiés dans les exemples en **gras** et en *italique*

la destinée à laquelle il doit se résoudre. Il y rencontre les apprêts de tout ce qu'il craint ; il y voit venir l'indigne rival que le caprice d'un père oppose aux tendresses de son amour.

(Molière, *Le Malade imaginaire*, 1673, AII, S5)

4) **Argan.**

N'est-ce pas votre intention, Monsieur, de le pousser à *la cour*, et d'y ménager pour lui une charge de médecin ?

(Molière, *Le Malade imaginaire*, 1673, AII, S5)

Dans chacun de ces énoncés, les pronoms adverbiaux anaphoriques *en* et *y* renvoient, comme l'exige la norme, à un antécédent ayant le trait sémantique [*Non-humain*]. Dans les énoncés (1) et (2), *en* reprend respectivement *la nature* et *quelque piège* situés tous les deux dans le contexte linguistique antérieur. Dans les énoncés (3) et (4), chacune des occurrences du pronom adverbial *y* renvoie à une localisation spatiale facilement repérable dans le contexte gauche, *la maison de sa Bergère* dans (3) et *la cour* dans (4). Rattacher les pronoms adverbiaux *en* et *y* à un antécédent contextuel [*Non-humain*] témoigne, certes, du respect accordé aux exigences de netteté et de clarté lors de la gestion des pronoms anaphoriques, mais au sein de l'usage les déviations à la norme persistent et certains remarqueurs le font eux-mêmes en énonçant que ces deux pronoms peuvent reprendre un antécédent classifié [*Humain*].

b- La transgression d'une règle au sein de l'usage

La catégorisation sémantique des pronoms anaphoriques classe les pronoms adverbiaux *en* et *y* parmi les termes de reprise réservés à la référence au [*Non-humain*]. Cette classification instaurée et exigée par la majorité des remarqueurs classiques connaît rapidement des déviations et certains remarqueurs autorisent la reprise des antécédents classifiés et [*Humains*] par les pronoms adverbiaux *en* et *y*. En parlant du statut référentiel de *en* et *y*, Chifflet (1659) tolère que *en* réfère à un antécédent ayant le trait sémantique [*Humain*] :

« *y* n'est jamais relatif des personnes, mais seulement des choses et des lieux. *En* est une particule, qui se rapporte à quoy que ce soit, aux personnes, aux choses, aux lieux. » (Chifflet, L., 1659: 77).

Dans l'usage, les écrivains emploient indifféremment *en* et *y* pour renvoyer à l' [*Humain*] comme au [*Non-humain*] :

5) **Trissotin.**

Ma gloire est établie ; en vain tu la déchires.

Vadius.

Oui, oui, je te renvoie à *l'auteur des Satires*.

Trissotin.

Je t'y renvoie aussi.

(Molière, *Les Femmes savantes*, 1673, AIII, S3)

6) **Argan.**

Mais savez-vous, mon frère, que c'est cela qui me conserve, et que *Monsieur Purgon* dit que je succomberais, s'il était seulement trois jours sans prendre soin de moi ?

Béralde.

Si vous n'y prenez garde, il prendra tant de soin de vous, qu'il vous enverra en l'autre monde.

(Molière, *Le Malade imaginaire*, 1673, AIII, S3)

7) **Ariste.**

Clitandre auprès de vous me fait son interprète,
Et son coeur est épris des grâces d'**Henriette**.

Chrysale.

Quoi, de ma fille ?

Ariste.

Oui, Clitandre *en* est charmé,
Et je ne vis jamais amant plus enflammé.

(Molière, *Les Femmes savantes*, 1673, AII, S3)

8) **Chrysale.**

Et je lui veux faire aujourd'hui connaître
Que *ma fille* est ma fille, et que j'*en* suis le maître
Pour lui prendre un mari qui soit selon mes vœux.

(Molière, *Les Femmes savantes*, 1673, AII, S9)

Dans chacun de ces énoncés, les pronoms adverbiaux *en* et *y* réfèrent, contrairement à ce que voudraient instaurer les remarqueurs et les grammairiens classiques dans l'usage, exclusivement à un antécédent ayant le trait sémantique [*Humain*]. Dans les énoncés (5) et (6), *y* reprend respectivement *l'auteur des Satires* et *Monsieur Purgon*. Dans les énoncés (7) et (8), *en* renvoie à *Henriette* et *ma fille*. Cette transgression de la norme est perceptible chez la majorité des écrivains du XVII^{ème} siècle qui, vu la fragilité des règles censées restreindre la liberté dans l'usage des pronoms adverbiaux *en* et *y*, emploient indifféremment ces deux pronoms pour représenter l' [*Humain*] comme le [*Non-humain*].

2- Rapports anaphoriques ambigus : rattachements référentiels ambigus

Comme l'opposition sémantique [*Humain*] / [*Non-humain*] « *n'est [en français classique] ni régulière ni stable* » (Pinchon, 1972: 79), la résolution de certains rapports anaphoriques, en termes de rattachement référentiel de l'expression anaphorique à son propre antécédent, reste difficile à établir. La désambiguïsation de certains rapports anaphoriques est due également à la concurrence référentielle entre plusieurs antécédents présents pour le même marqueur anaphorique.

a- L'ambiguïté référentielle au sein des textes du XVII^{ème} siècle

L'ambiguïté référentielle au sein des textes du XVII^{ème} siècle réside en particulier dans l'impossibilité de rattacher un pronom anaphorique à son propre antécédent. La gestion des pronoms anaphoriques dans les textes de cette période nous a permis de constater que l'indétermination sémantique entre les traits sémantiques [*Humain*] / [*Non-humain*] de l'antécédent de certains pronoms anaphoriques et la concurrence référentielle entre plusieurs antécédents présents pour le même terme de reprise sont les deux principales sources d'ambiguïté référentielle au sein des textes classiques :

9) Le philosophe consume *sa vie* à observer *les hommes*, et il use ses esprits à *en* démêler les vices et le ridicule ; s'il donne quelque tour à ses pensées, c'est moins par une vanité d'auteur, que pour mettre une vérité qu'il a trouvée dans tout le jour nécessaire.

(La Bruyère, *Les Caractères, Des ouvrages de l'esprit*, 1696, p. 137)

10) Lorsqu'il était petit, il n'a jamais été ce qu'on appelle mièvre et éveillé. On le voyait toujours doux, paisible, et taciturne, ne disant jamais mot, et ne jouant jamais à tous ces petits jeux que l'on nomme enfantins. On eut toutes les peines du monde à lui apprendre à lire, et il avait neuf ans, qu'il ne connaissait pas encore ses lettres. « Bon, disais-je en moi-même, les arbres tardifs sont ceux qui portent les meilleurs fruits ; on grave sur **le marbre** bien plus malaisément que sur **le sable** ; mais les choses **y** sont conservées bien plus longtemps, et cette lenteur à comprendre, cette pesanteur d'imagination, est la marque d'un bon jugement à venir.

(Molière, *Le Malade imaginaire*, 1673, AII, S5)

Dans l'énoncé (9), l'ambiguïté référentielle est due à la capacité du pronom adverbial *y*, censé renvoyer au [*Non-humain*], de reprendre l'un des deux antécédents concurrents *sa vie* ou *les hommes* appartenant à deux classes sémantiques différentes. L'emploi libre des pronoms adverbiaux là où le français moderne recourt aux pronoms personnels compléments disjoints pour renvoyer à l' [*Humain*] ne permet pas toujours l'intelligibilité du message. Faut-il alors rattacher le pronom *y* à l'antécédent *sa vie*, ce que la norme exige lors de la gestion des pronoms adverbiaux anaphoriques *en* et *y*, ou à l'antécédent [*Humain*] *les hommes* qui lui aussi jouit d'une saillance¹ locale élevée ? Dans ce deuxième cas, *en* s'emploie à la place du pronom personnel complément disjoint *d'eux*.

Dans l'énoncé (10), un autre cas d'ambiguïté référentielle se présente. Pour le même terme de reprise, à savoir *y*, deux localisations spatiales concurrentes se présentent *le marbre* et *le sable*, pouvant constituer chacune à son tour l'antécédent approprié pour ce marqueur anaphorique. Pour désambiguïser cet énoncé, les remarqueurs et les grammairiens du XVII^{ème} siècle recrutent, sur la base du principe de proximité, l'antécédent le plus proche du pronom de reprise. Dans ce cas, le GN *le sable* serait l'antécédent visé par le pronom adverbial *y*. Ce principe de sélection de l'antécédent lors d'une ambiguïté référentielle entre plusieurs antécédents présents pour le même pronom anaphorique s'avère peu fiable étant donné que le deuxième antécédent concurrent peut jouir du même degré de saillance que l'antécédent le plus proche du terme de reprise et constituer ainsi l'antécédent visé par le pronom ambigu. Dans ce sens, choisir entre deux antécédents concurrents présents au sein du même énoncé devrait intégrer d'autres modes de recrutements outre le principe de proximité largement prôné par les remarqueurs et les grammairiens classiques et sur lequel ces derniers se fondent lors de la résolution des rapports anaphoriques ambigus.

Ces deux cas d'ambiguïté référentielle assez répandus au sein des textes du XVII^{ème} siècle confère à *en* et *y* un statut particulier quant à leur rattachement référentiel à un antécédent facilement localisable.

b- En et y source d'ambiguïté référentielle au sein des textes classiques

Au sein des textes du XVII^{ème} siècle, rattacher un pronom anaphorique, quelle que soit sa catégorie, à un antécédent facilement repérable s'avère une tâche qui suggère différents niveaux d'interprétations référentielles. C'est essentiellement dans le cas où plusieurs antécédents concurrents se présentent comme candidats potentiels éligibles par le marqueur anaphorique ambigu. Pour *en* et *y* anaphoriques, leur rattachement à un antécédent textuel précédemment mentionné ne tient pas compte, comme ne l'avons déjà démontré, du trait sémantique de leur antécédent. Ils renvoient indifféremment à l' [*Humain*] comme au [*non-humain*] tout au long du siècle :

¹ Sur la notion de saillance, voir Nathalie Fournier « Norme et usage de l'anaphore pronominale en français classique : principe de proximité et principe de saillance du référent », in *Problèmes de cohésion syntaxique de 1550 à 1720*, 1998, Textes édités par Janine Baudry et Philippe Caron, PULIM.

11) On a dit en latin qu'il coûte moins cher de haïr que d'aimer ; ou, si l'on veut, que l'amitié est plus à charge que la haine : il est vrai qu'on est dispensé de donner à *ses ennemis* ; mais ne coûte-t-il rien de *s'en* venger ? ou s'il est doux et naturel de faire du mal à ce que l'on hait, l'est-il moins de faire du bien à ce qu'on aime ?

(La Bruyère, *Les Caractères, Du cœur*, 1696, p. 214)

12) À mesure que la faveur et les grands biens se retirent d'*un homme*, ils laissent voir en lui le ridicule qu'ils couvraient, et qui y était sans que personne s'en aperçût.

(La Bruyère, *Les Caractères, Des biens de fortune*, 1696, p. 261)

Dans les énoncés (11) et (12), *en* et *y* renvoient chacun à son tour à un antécédent [*Humain*], à savoir *ses ennemis* dans (11) et *un homme* dans (12). Même si l'emploi de *en* et *y* dans ces deux exemples s'écarte de la norme établie au cours du XVII^{ème} siècle restreignant la référence de ces deux pronoms au [*Non-humain*], l'assignation du pronom anaphorique à son propre antécédent ne pose aucun problème étant donné qu'il n'y a pas d'antécédents concurrents qui peuvent prétendre au rôle d'antécédent pour chacun de ces deux marqueurs anaphoriques.

Toutefois, la situation n'est pas toujours pareille. Ayant pour antécédent un GN ayant le trait sémantique [*Humain*] ou [*Non-humain*], *en* et *y* sont le plus souvent source d'ambiguïté référentielle au sein des textes classiques. Cette ambiguïté référentielle est due en particulier à la capacité de chacun de ces deux pronoms de représenter à la fois l' [*Humain*] et le [*Non-humain*] sans aucune restriction. Le lecteur des textes classiques se trouve souvent face à des calculs référentiels conflictuels. Autrement dit, le même pronom anaphorique peut désigner, au sein du même énoncé, deux antécédents appartenant chacun à une classe sémantique :

13) Ce n'est point assez que *les mœurs du théâtre* ne soient point mauvaises, il faut encore qu'elles soient décentes et instructives ; il peut y avoir *un ridicule* si bas et si grossier, ou même si fade et si indifférent, qu'il n'est ni permis au poète d'y faire attention, ni possible aux spectateurs de *s'en* divertir.

(La Bruyère, *Les Caractères, Des ouvrages de l'esprit*, 1696, p. 146)

Dans l'énoncé (13), *en* et *y* sont ambigus. Faut-il les rattacher à l'antécédent le plus proche *un ridicule* appartenant à la classe sémantique des [*Humains*] ou au premier antécédent concurrent *les mœurs du théâtre* ayant le trait sémantique [*Non-humain*] et jouissant du même degré de saillance que le deuxième antécédent ?

Ce type de rapport conflictuel entre deux antécédents concurrents, appartenant à la même classe sémantique ou ayant des traits sémantiques différents, présents pour le même marqueur anaphorique intervient directement sur l'intelligibilité du message et suggère d'autres processus interprétatifs, outre l'approche textuelle de l'anaphore largement prônée tout au long du XVII^{ème} siècle, pour localiser le bon antécédent visé par le pronom anaphorique ambigu :

14) *Arrias* a tout lu, a tout vu, il veut le persuader ainsi, c'est un homme universel, et il se donne pour tel ; il aime mieux mentir que de se taire ou de paraître ignorer quelque chose : on parle à la table d'*un Grand d'une cour du Nord*, il prend la parole, et l'ôte à ceux qui allaient dire ce qu'ils en savent ; il s'oriente dans cette région lointaine comme s'il en était originaire ; il discourt des mœurs de cette cour, des femmes du pays, de ses lois et de ses coutumes ; il récite des historiettes qui y sont arrivées, il les trouve plaisantes et il en rit le premier jusqu'à éclater.

(La Bruyère, *Les Caractères, De la société et de la conversation*, 1696, p. 230)

Dans l'énoncé (14), le pronom *y*, employé le plus souvent selon la norme pour représenter le lieu, est susceptible d'anaphoriser l'un des deux antécédents concurrents appartenant à la classe sémantique des [*Humains*] *Arrias*, thème de l'énoncé, et *un Grand d'une cour du Nord*. L'ambiguïté référentielle, au sein de cet énoncé, ne peut pas être résolue sur la base de l'approche textuelle de l'anaphore qui recrute l'antécédent le plus proche *un Grand d'une cour du Nord* compte tenu que le premier antécédent concurrent *Arrias*, thème de l'énoncé, jouit, lui aussi, d'une forte accessibilité référentielle. Ce rapport conflictuel entre deux antécédents ayant le trait sémantique [*Humain*] et présents pour le même marqueur anaphorique nécessite le recours à d'autres modes de recrutement plus spécifiques, basés sur le degré d'accessibilité des antécédents mis en concurrence.

Conclusion

Travailler sur le conflit au sein du discours, c'est revoir de plus près l'organisation des mots qui ne sont autres que source de « conflit ». Ce travail portant sur le fonctionnement référentiel des pronoms adverbiaux *en* et *y* au sein des textes classiques nous a permis de démontrer que ces deux pronoms, dans leur acception anaphorique, posent problème pour le lecteur moderne lorsqu'il s'agit de les rattacher à un antécédent textuel. C'est essentiellement dans le cas où plusieurs antécédents concurrents se présentent comme candidats potentiels pour chacun de ces deux pronoms. Ce type d'ambiguïté est dû à la capacité de ces deux termes de reprise de reprendre, indifféremment, un antécédent [*Humain*] ou [*Non-humain*]. Dévier la norme établie et communément admise, c'est instaurer indûment des rapports anaphoriques conflictuels lorsqu'il s'agit de rattacher les pronoms adverbiaux *en* et *y* à un antécédent contextuel. Dans ce sens, il convient de préciser que l'approche textuelle de l'anaphore s'avère peu fiable dans certaines situations référentiellement ambiguës dans la mesure où le bon antécédent n'est pas toujours le GN le plus proche de l'expression anaphorique pronominale. Résoudre ces conflits avant tout d'ordre référentiel devrait intégrer d'autres processus interprétatifs plus spécifiques.

Bibliographie

- Auran, C., 2004, *Prosodie et anaphore dans le discours en anglais et en français : cohésion et attribution référentielle*, Thèse de Doctorat, Université Aix-Marseille, Université de Provence.
- Blanche-Benveniste, C., et al., 1997, *Grammaire du français contemporain*, Paris, Larousse.
- Bouhours, D., 1675, *Remarques nouvelles sur la langue française*, Troisième édition, Paris, Sébastien Marbre-Cramoisy.
- Buffier, C., 1709, *Grammaire française sur un plan nouveau, avec un traité de la prononciation des e, et un abrégé des règles de la poésie française*, Paris.
- Chifflet, L., 1659, *Essai d'une parfaite grammaire de la langue française*, Anvers.
- De Wailly, F. N., 1776, *Principes généraux et particuliers de la langue française*, Paris.
- Dupuy-Parant, E., 2006, *La Continuité référentielle en moyen français : règles syntactico-sémantiques*, Thèse de Doctorat, Université Du Maine.
- Flaubert, G., 1869, *L'Education sentimentale*, Michel Lévy frères.
- Fournier, N., 1998, « Norme et usage de l'anaphore pronominale en français classique : principe de proximité et principe de saillance du référent », in *Problèmes de cohésion syntaxique de 1550 à 1720*, Textes édités par Janine Baudry et Philippe Caron, PULIM.
- Fournier, N., 1998, « Les termes en qu- et l'opposition animé/inanimé », *L'information grammaticale*, 78, pp. 4-12.
- Frantext : base textuelle, ATILF-CNRS et Université de Lorraine.
- Kleiber, G., 1994, *Anaphores et pronoms*, Duculot.
- La Bruyère, J. De, 1696, *Les Caractères*, Paris, Estienne Michallet.
- Maillard, M., 1974, « Essai de typologie des substituts diaphoriques [Supports d'une anaphore et/ou d'une cataphore] », *Langue française*, 21, pp. 55-71.
- Maupas, Ch., 1607, *Grammaire et syntaxe française*, Orléans, Olivier Boynard et Jean Nyon, Reprod. Genève, Slatkine reprints, 1973.
- Molière, 1673, *Le Malade imaginaire*, Petits Classiques Larousse.
- Molière, 1673, *Les Femmes savantes*, Paris : Garnier.

- Oudin, A., 1632, *Grammaire française rapportée au langage du temps*, dernière édition (1648), Paris.
- Pinchon J., 1972, « Histoire d'une norme, emploi des pronoms « lui », « eux », « elle(s) », « en », « y » », *Langue française*, 16.
- Reboul, A., 1989b, « Pragmatique de l'anaphore pronominale », *Sigma*, 12/13, pp. 197-231.
- Riegel, M., Pellat, J-C., Rioul, R., *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 4e édition mise à jour, 1998.
- Ruwet, N., 1990, « En et y : deux clitiques pronominaux antilogophoriques », *Langages*, 97, pp. 51-81.
- Sabio, F., 2011, « Les pronoms clitiques et l'expression du lieu : l'usage de *en* et *y* dans le français contemporain », Université de Provence, équipe DELIC.
- Trouilleux, F., 2001, *Identification des reprises et interprétation automatique des expressions pronominales dans les textes en français*, Thèse de doctorat, Université de Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Vaugelas, C., Favre De, 1647, *Remarques sur la langue française*, Paris, Veuve Jean Camusat et Pierre Le Petit, édition De J. Streicher, Paris, Droz, 1934.
- Veland, R., 1996, *Les marqueurs référentiels celui-ci et celui-là. Structure interne et déploiement dans le discours direct littéraire*, Droz, Genève-Paris.
- Willems, D., 1976, « Pinchon (Jacqueline). Les pronoms adverbiaux *en* et *y*. Problèmes généraux de la représentation pronominale », *Revue belge de philologie et d'histoire*, V. 54, 3, p. 894-895.
- Zribi-Hertz, A., 2000, « Les pronoms forts du français sont-ils [+animés] ? Spécification morphologique et spécification sémantique », In M. Coene, W. De Mulder, P. Dendale, Y. d'Hulst (eds.), *Traiani Augusti vestigia pressa sequamur. Studia linguistica in honorem Lilianae Tasmowski*, Milan: Unipress, pp. 663-680.

**DISCOURS GRAMMATICaux ET LINGUISTIQUES: DE LA
TRANSPOSITION À LA TRANSPONABILITÉ EN DIDACTIQUE DU
FLE / GRAMMATICAL AND LINGUISTIC DISCOURSES: FROM
TRANSPOSITION TO TRANSFER IN THE DIDACTICS OF ENGLISH
AS A FOREIGN LANGUAGE / DISCURSURI GRAMATICALÉ ȘI
LINGVISTICE: DE LA TRANSPOZIȚIE LA TRANSPUNERE ÎN
DIDACTICA LIMBII FRANCEZE CA LIMBĂ STRĂINĂ¹**

Résumé: Cet article se propose de repenser la possibilité d'exploiter les apports de la linguistique fondamentale pour des fins didactiques, en particulier, l'enseignement / apprentissage de la grammaire du FLE. La comparaison de la scientificité linguistique / didacticité des discours grammaticaux et des discours linguistiques quant à la description des prépositions de la langue française nous a permis de déceler les lacunes caractérisant les grammaires dans leur description des points grammaticaux. Nous mettrons l'accent dans un premier temps sur la scientificité linguistique et la didacticité de trois des grammaires les plus usitées dans l'enseignement/ apprentissage de la grammaire du FLE en Algérie. Dans un second temps, nous tâcherons de faire de même avec trois linguistiques afin de mettre en lumière la possibilité de développer une réflexion sur une grammaire aussi bien scientifique que didactique en classe de langue.

Mots-clés: grammaire, linguistique, didactique, prépositions.

Abstract: This article proposes to rethink the possibility of exploiting the contributions of fundamental linguistics for didactic purposes, in particular, teaching grammar of the French as a foreign language (FFL). Comparing the linguistic scientificity / didacticity of grammatical and linguistic discourses as to the description of the prepositions of the French language allowed us to highlight the gaps characterizing grammars in their description of the grammatical facts. We shall focus first on the linguistic scientificity and the didacticity of three most frequently used grammars in the teaching / learning of the grammar of FFL in Algeria. In a second step, we will try to do the same with three linguistic theories in order to highlight the possibility of developing a thinking on a scientific and a didactic grammar in class of language.

Keywords: grammar, linguistic, didactics, preposition.

Introduction

Dans la tâche enseignement / apprentissage de la grammaire, il arrive que les enseignants fassent appel à des ouvrages de grammaire afin de pouvoir élaborer leurs fiches pédagogiques, se rappeler une règle, combler une lacune ou chercher des informations complémentaires. Les apprenants n'hésitent pas à leur tour à se référer à ce type d'ouvrages afin de mieux appréhender un point de langue qu'ils ignorent ou qu'ils n'ont pas bien retenu lors d'un cours de grammaire. Mais il arrive également que l'enseignant tombe, en élaborant son cours de grammaire, sur des grammaires dont le contenu est plus ou moins défectueux de par sa scientificité linguistique ou/et sa didacticité. Cela devrait sans doute influencer négativement sur la qualité de leurs discours et *ipso facto* sur la maîtrise des apprenants du point de langue en question. Dans ce sillage, nous pensons que la linguistique peut pallier les lacunes de la grammaire dans l'enseignement/ apprentissage du FLE, ce qui serait une sorte de réconciliation entre deux disciplines longtemps opposées et, selon l'expression de A. Berrendonner (cité par Cuq J-P, 1996 : 25), *antagonistes* vu le contraste des rôles assignés au linguiste et au grammairien. Notre réflexion peut également être considérée comme un regain d'intérêt aux ambitions de la linguistique appliquée dans les années 1950, vouées par la suite à l'échec avec l'apparition de la didactique en 1970

¹ Sofiane Assiakh, Doctorant à l'Université de Bejaia, laboratoire LESMS, Algérie, sadinabil@hotmail.com; Sadi Nabil, Maître de conférences à l'Université de Bejaia, laboratoire LESMS, Algérie, assiakh_sofiane@yahoo.fr

(Christian P., 2008). Notre objectif est ainsi de démontrer que les fondements de la linguistique pourraient constituer un adjuvant aux discours grammaticaux que nous supposons plus ou moins lacunaires à cause de leur qualité et la manière dont ils sont présentés.

Dans le présent article, nous nous intéresserons à la susceptibilité des discours linguistiques d'être impliqués dans un enseignement de langue, de grammaire en l'occurrence. Le discours linguistique serait ainsi envisagé comme objet d'enseignement et non pas comme outil au service de l'enseignement, comme c'est le cas dans la linguistique appliquée. Ainsi, nous passerons d'une *linguistique appliquée* à une *linguistique applicable* à l'enseignement et ce grâce à un concept novateur qui est *la valeur d'applicabilité* (M-E. Damar, 2009).

Elaborée principalement par M-E. Damar¹, la valeur d'applicabilité constitue « *la tendance d'une théorie linguistique à être plus ou moins transposable pour l'enseignement* » (2009 : 101), c'est-à-dire le potentiel d'un contenu d'être enseigné dans une classe de langue. Il s'agit d'un ensemble de critères, puisés de la philosophie des sciences, qui évaluent la scientificité linguistique et la didacticité des contenus destinés à l'enseignement.

Partant de l'hypothèse selon laquelle la linguistique peut pallier les lacunes de la grammaire, nous avons décidé d'emprunter le modèle théorique de M-E Damar, étant donné qu'il présente des convergences importantes avec le travail auquel nous nous sommes livrés, un travail dans lequel nous avons tenté de mettre en lumière le soutien que les recherches linguistiques pourraient apporter à l'enseignement/ apprentissage de la grammaire en classe de langue. Une telle réflexion est d'ailleurs mise en exergue par d'autres linguistes et didacticiens à l'instar de S. Canelas-Trevisi pour qui « *Les emprunts de la linguistique scientifique devaient venir modifier la grammaire de l'école en la rendant plus efficace.* » (2009 : 56) et J-P. Cuq qui admet que :

L'objet d'une grammaire est prioritairement didactique. A ce titre, la description linguistique doit lui être subordonnée. On dira donc plutôt que le rôle du grammairien est de fournir une aide didactique à l'enseignant : pour ce faire, il ne peut bien entendu rester dans l'ignorance des connaissances acquises par les linguistes. [...]. (1996 : 26).

Afin de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse, nous avons d'abord constitué un corpus de recherche de trois des grammaires les plus usitées par les enseignants du FLE en Algérie : *Le Larousse* (2008), *Le Robert & Nathan* (1995) et *Le Bescherelle* (2012), ainsi que trois discours de linguistes traitant des prépositions de la langue française : D. LEEMAN (2008), G. GROSS (2006) et J. CERVONI (1990). Ensuite, nous avons passé en revue la scientificité linguistique et la didacticité de chaque discours afin de déceler les lacunes et les avantages que présentent leurs contenus. Ainsi, nous avons analysé dans chaque discours le potentiel explicatif, la cohérence, la validité et l'économie sur le plan de la scientificité linguistique, et, la globalité, l'intégration du sens, la lisibilité et l'intelligibilité sur le plan didactique².

1. Examen des grammaires

Nous entamerons notre analyse par un examen de grammaires constitutive de notre corpus, afin de mettre en lumière leur scientificité linguistique et leur didacticité quant à la description de la préposition.

1.1. Les critères de scientificité linguistique

La scientificité, comme une qualité et un mérite recherchés par les différentes disciplines, est un ensemble de critères épistémologiques évaluant la crédibilité, la véracité

¹ Examen des discours grammaticaux à propos des articles définis et indéfinis (DAMAR, 2009) et du subjonctif en FLE (DAMAR, 2009a)

² Tous les critères cités seront définis au fur et à mesure de notre progression dans l'analyse du corpus.

et la fiabilité des discours. Attribuer à un discours la scientificité comme caractère, c'est d'en évaluer la satisfaction/ transgression de certains principes intrinsèques à l'activité scientifique. En effet, une activité intellectuelle ne saurait remporter sa scientificité que lorsque « [...] elle respecterait certains critères ou certaines façons reconnues par la communauté des chercheurs comme étant légitimes [...] » (MATHIEU A., 2011 : 56). Dans notre cas d'étude, nous retenons cette réflexion pour l'adapter aux discours grammaticaux et linguistique. Ainsi, un discours dit scientifique devrait essentiellement être explicatif, cohérents, valide et économique.

1.1.1. Explication Vs catalogue

Un discours dit scientifique est un discours qui, outre le listage de ses préceptes, tient également à relater méticuleusement le fonctionnement, les principes et les caractéristiques de l'information avancée. D'un point de vue linguistique, un discours ne pourrait être qualifié de scientifique que s'il jouit d'un potentiel explicatif qui lui attribue plus d'intelligibilité et de compréhensibilité. Accéder au mécanisme régissant le fonctionnement d'un point de langue donné serait beaucoup plus avantageux et bénéfique pour l'apprenant que d'en apprendre par cœur une liste de règles ou d'emplois. Comprendre une règle à partir des explications est, selon l'expression de M-E Damar, « moins coûteux cognitivement que retenir en extension un catalogue d'emplois » (2009 : 107).

L'analyse de l'explication et de catalogue dans les trois grammaires constituant notre corpus révèle qu'elles constituent des discours grammaticaux plus ou moins normatifs de par la manière dont les faits grammaticaux sont présentés. La tendance la plus dominante est ainsi d'établir des listes et des catalogues d'emplois, des règles de fonctionnement et des caractéristiques lexicosémantiques et morphosyntaxiques de la préposition (*Le Bescherelle* : 211-213 / *Le Robert & Nathan* : 223-227) sans lui fournir des explications rigoureuses pour rendre son apprentissage plus aisé. L'apprenant est ainsi appelé à mémoriser les règles grammaticales au lieu d'en comprendre le fonctionnement afin de pouvoir généraliser ses acquis sur d'autres contextes.

Dans le Bescherelle par exemple (§293), les types de prépositions sont évoqués sous forme d'un inventaire des prépositions simples et des locutions prépositionnelles les plus usitées en langue française. Quant à leurs caractéristiques morphologiques, elles sont passées au second plan. Comme conséquence, l'apprenant pourrait considérer tout groupe de mots obéissant à la syntaxe *Pré + N/V + Pré* comme étant une locution prépositive. Dans un passage consacré aux cas de non-répétition des prépositions, Le Larousse dresse une liste des quatre principaux cas sans expliquer que dans l'énoncé « *En mon âme et conscience, je le crois coupable* », la non-répétition de la préposition "en" est due à la présence d'une conjonction de coordination, ce qu'on remarque aussi dans les trois autres. A partir de cette explication, l'apprenant serait en mesure de retenir un seul principe et de le généraliser sur les autres cas au lieu de devoir retenir toute une liste d'emplois.

1.1.2. Cohérence Vs contradiction

La scientificité d'un discours se rapporte également à son degré de consistance et de cohérence. Un discours destiné à l'enseignement doit être exempt de toute contradiction et antilogie, autrement, il ferait l'objet d'aversion chez l'apprenant. En grammaire, un énoncé ou un exemple qui réfute une règle précédemment établie pourrait constituer une source de confusions pour l'apprenant. La cohérence serait ainsi assimilée à un « [...] principe de non contradiction. La contradiction est une relation entre deux éléments ou entre deux énoncés dont l'un soutient ce que l'autre nie. [...] » (Damar M-E., 2009 : 97). Le Bescherelle, Le Larousse et Le Robert & Nathan reposent sur des discours grammaticaux incohérents compte tenu des contradictions internes qui caractérisent leurs contenus. Dans *Le Bescherelle* par exemple, le fait de dresser une liste des multiples compléments qu'une préposition permet d'introduire (§293, p212) et de fournir un exemple qui ne constitue

nullement un complément mais plutôt un attribut, révèle la contradiction de l'auteur avec ce qu'il avance : « *ils me prennent pour un naïf* ».

Selon *Le Larousse*, la préposition serait « un **mot** invariable qui joint un nom, un pronom, un adjectif, un infinitif ou un gérondif à un autre terme [...] » (P. 122). L'incohérence de cette définition réside dans le fait d'employer un terme pour désigner une réalité qui ne correspond pas aux exemples fournis. En effet, le fait de souligner que la préposition est un "mot" et de fournir ultérieurement des exemples comme « à cause de, à force de, au-dessous de...etc. » (Ibid.) pour mettre l'accent sur les locutions prépositives révèle une contradiction de l'auteur. Une contradiction qui pourrait engendrer des confusions chez l'apprenant pour qui la préposition constitue un seul mot, ce qui fait de l'énoncé « *Il lui envoya la main en guise de remerciement* » un énoncé construit à partir de deux prépositions : *en* et *de*.

Dans *Le Robert & Nathan* (p.223, §457), on note que dans une phrase, une préposition peut être suivie de mots de différentes natures, entre autres un gérondif. Alors que dans un autre paragraphe (§459, p224), il souligne que dans la phrase « *il est parti en sifflant* », la préposition est suivie d'un participe présent et que la préposition *en* forme avec ce participe un gérondif. Donc, ce n'est pas le mot qui vient après la préposition *en* qui constitue le gérondif, mais plutôt, la préposition jointe à ce mot. En effet, la règle, telle qu'elle est présentée dans le premier paragraphe et illustrée et expliquée dans le second, révèle une contradiction qui pourrait induire en erreur l'apprenant.

1.1.3. La validité

Désigné aussi sous le nom d'*exhaustivité* ou d'*universalité* (M-E DAMAR, 2009 : 98), le principe de validité renvoie à la non-contradiction des préceptes d'un discours avec la réalité externe. En effet, un discours n'est qualifié de valide que lorsque l'on ne peut trouver un *contre-exemple* (K. Popper cité par BOUVERESSE R., 1978 : 102) qui va à l'encontre d'une affirmation ou d'une règle déjà établie, c'est-à-dire que ses préceptes et ses lois sont valables, généralisants et globalisants à tous les contextes existants.

Dans son exposition des multiples mots qu'une préposition permet d'introduire (§293, p212), *Le Bescherelle* se limite à en citer seulement six, sans prendre en compte certains cas qui n'obéissent pas nécessairement à la règle établie par l'auteur. En effet, une préposition pourrait être suivie d'un adjectif (*Jean s'est acheté de belles chaussures*), d'un participe présent (*Il est tombé en marchant*), voire d'une autre préposition (*Sortez de chez moi*).

Selon *Le Larousse* « La préposition est un élément invariable qui joint un nom, un pronom, un adjectif, un infinitif ou un gérondif à un autre terme (verbe, nom, etc.)[...] » (p.122). Une telle définition ne pourrait être qualifiée de valide, étant donné que dans le cas d'un énoncé comme « *de te parler m'a fait un grand plaisir* », la préposition ne sert nullement à établir une subordination entre deux unités ou syntagmes mais plutôt à introduire un verbe à l'infinitif¹. Il s'agit en effet d'une préposition incolore (*introductrice de verbes* (M. Grevisse & A. Grosse, 2008 : 149) ou *marqueur d'infinitif* (Kalmbach J-M, 2008 :65).

Quant au *Robert & Nathan*, il admet que la préposition est « un mot (ou une locution) invariable qui introduit un mot [...] ou un groupe de mots qui a la fonction de complément » (§457, p.223), alors qu'elle pourrait introduire, outre un complément, des syntagmes remplissant d'autres fonctions : un sujet réel (*Il est utile d'étudier*), un attribut (*Il m'a pris pour quelqu'un d'autre*) ou une apposition (*L'île de France*).

¹ L'omission de ce point peut être justifiée dans le cas d'une négligence, par l'auteur, des cas les moins fréquents, puisque le marqueur de l'infinitif n'est pas systématique et obligatoire et peut être supprimé : *Te parler m'a fait un grand plaisir*.

1.1.4. Économie

Le critère d'économie renvoie, selon M-E Damar (2009), à la monosémie/polysémie de la terminologie d'un discours donné. A validité égale, notre intérêt portera sur un discours qui relate les faits d'une manière brève et par des concepts qui, d'un point de vue sémantique, devraient être monosémiques pour ne pas mettre l'apprenant dans la contrainte de choisir les sens exprimé parmi les différentes acceptions existantes.

Selon les grammaires analysées, la préposition se définit comme étant un *mot* (Le Bescherelle, Le Larousse, Le Robert & Nathan), un *groupe de mots* qui établit un lien entre deux *mots* ou deux *groupes de mots* (Le Bescherelle, Le Larousse) et qui permet d'introduire un *mot* ou un *groupe de mots* (Le Larousse, Le Robert & Nathan). La polysémie et la plurivocité de la notion de *mot* et de l'expression *groupe de mots* pourrait constituer une source de confusion pour l'apprenant. Ainsi, la notion de *mot* peut renvoyer parfois à une seule unité graphique ou phonétique (*arbre*) ou à plusieurs (*pommes de terre*). L'expression *groupe de mots* pourrait, elle aussi, renvoyer à une seule unité sémantique (*à force de*) ou à plusieurs (*à huit heures*). De ce fait, l'apprenant pourrait prendre tout ce qui constitue pour lui un *groupe de mots* pour une locution prépositive. Il en va de même des expressions *sens stable/ multiple* (Le Bescherelle : 212), *seul/ multiples rapport* (Le Larousse : 123), *sens précis/ variés* (Le Robert & Nathan : 225), auxquelles nous préférons substituer les deux qualificatifs "*monosémique/ polysémique*". L'idée serait ainsi exprimée à partir d'un seul procédé explicatif, plus laconique et plus intelligible.

1.2. Les critères de didacticité

Qualifier un discours de scientifique d'un point de vue linguistique ne signifie pas qu'il constitue un contenu enseignable. En effet, un enseignement doit être avant tout une transposition d'un savoir jugé scientifique, tout en tenant compte des besoins des apprenants et de leur profil pédagogique. A cette transposition, viennent s'imbriquer d'autres critères auxquels les contenus grammaticaux doivent répondre positivement afin d'assurer leur didacticité. Un discours dit didactique serait également un discours global, intégrant du sens, lisible et intelligible.

1.2.1. Modèle global Vs modèle modulaire

Sur le plan descriptif, un discours grammatical qui cerne toutes les dimensions d'un point de langue donné (morphologique, syntaxique et sémantique) est plus approprié didactiquement qu'un autre qui se limite à certains de ses aspects. Une connaissance partielle d'un point de grammaire engendra automatiquement une maîtrise partielle de ses différents modes d'emploi. L'idéal serait d'amener l'apprenant à « [...] *appréhender la manière dont s'organise le système en son entier* » (Damar, 2010 : 119-120).

D'un point de vue didactique, *Le Larousse* et *Le Robert & Nathan* offrent des discours grammaticaux globaux de par les aspects développés dans la description des faits grammaticaux (morphologie, syntaxe, sémantique). Le discours du Bescherelle constitue, par contre, un discours plus ou moins modulaire, compte tenu de la négligence de l'aspect sémantique des prépositions.

1.2.2. Intègre du sens / permet de construire du sens

Dans un enseignement de langue, l'apprenant est amené à développer ses compétences de compréhension et de production du sens afin de pouvoir communiquer dans la langue cible. De ce fait, un discours grammatical dont on néglige l'aspect sémantique du point de langue décrit ne saurait aider l'apprenant ni à comprendre ce point ni à l'employer pour assouvir ses besoins communicatifs. Ce critère est évalué sur deux niveaux relatifs à la reconnaissance et la production des formes : « *l'intégration du sens peut se manifester à deux niveaux [...] la théorie qui prend moins en compte le sens à celle*

qui permet de le produire. Il faut idéalement que l'explication permette à la fois de reconnaître les emplois [...] mais aussi de produire lesdits emplois avec un risque d'erreur minimal. » (Damar, 2010 : 103-104).

Les trois grammaires analysées offrent des discours didactiques de par le recours systématique au sens dans la description et l'explication des faits. Cependant, en négligeant le sémantisme des prépositions et leur polysémie, les grammaires *Le Bescherelle* et *Le Robert & Nathan* ne sauraient amener l'apprenant à produire du sens, étant donné qu'elles ne lui donnent pas l'outil indispensable qui lui permet de produire des énoncés exprimant des rapports spatiaux, temporels, causaux, etc. En effet, Dans ces discours, on note que la préposition est un mot qui relie des mots ou des groupes de mots sans pour autant tenir compte en parallèle de son sémantisme ni de sa polysémie, ce qui aurait sans doute sensibilisé l'apprenant du bon usage des prépositions sur le plan sémantique.

1.2.3. La lisibilité

Considéré comme étant à la fois un critère d'évaluation de la scientificité et de la didacticité des discours, la lisibilité désigne « l'aptitude d'un texte, généralement imprimé, à être lu avec aisance et efficacité » (F. Richaudeau cité par Blanquet M-F, 2009 : 17-18). M-E Damar (2009) situe ce critère sur deux niveaux plus ou moins convergents : le niveau formel et le niveau matériel. Le premier est une réalité d'ordre linguistique : les mots ne doivent pas dépasser trois syllabes, le métalangage doit être défini, limité et imagé pour ne pas nuire à la compréhension. Les phrases ne doivent pas dépasser vingt mots et doivent être d'une syntaxe simple (S +V + C). Quant au deuxième, il renvoie plutôt à une réalité d'ordre typologique : la façon dont le discours grammatical est présenté doit être schématisée en recourant à titre d'exemples à des tableaux et des schémas et tout ce qui pourrait mieux organiser les informations transmises.

Sur le plan formel, les mots employés dans les trois discours analysés sont généralement courts avec une graphie qui ne dépasse pas trois syllabes. Quant au métalangage, il est limité mais souvent indéfini (sauf pour les prépositions et les locutions prépositives). Au niveau des phrases, *Le Bescherelle* et *Le Larousse* offrent des discours dont les phrases sont courtes (elles ne dépassent pas vingt mots) et la syntaxe est simple (S+V+C). Quant au *Robert & Nathan*, les phrases employées sont souvent longues (plus de vingt mots dans certains cas) et complexes (construites souvent à partir d'un pronom relatif).

Sur le plan matériel, les procédés explicatifs déployés dans *Le Larousse* sont souvent d'ordre linguistique sans aucun recours aux schémas ou aux tableaux pour mieux illustrer et structurer les informations avancées. Dans *Le Bescherelle* (p.212) et *Le Robert & Nathan* (pp. 226-227), le souci d'organisation et de schématisation est remarquablement apparent dans l'utilisation des tableaux afin de faciliter la compréhension pour l'apprenant.

1.2.4. L'intelligibilité

L'une des caractéristiques d'un discours dit didactique est son intelligibilité qui se traduit par la susceptibilité de son contenu d'être appréhendé et assimilé aisément par l'apprenant. Pour qu'un discours puisse être qualifié d'intelligible, elle doit répondre à quatre sous-critères :

1.2.4.1. La progressivité

Un discours serait intelligible s'il est « fractionnable, en liaison étroite avec une progression didactique » (M-E Damar, 2010 : 124). A ce niveau, nous nous référons à une conception d'un contenu grammatical qui, tout en gardant sa cohérence, peut être enseigné d'une manière croissante et évolutive, autrement dit, un contenu dont les aspects pourront être enseignés en crescendo, du simple au complexe et du facile au difficile.

Au niveau de leur intelligibilité, les trois grammaires analysées présentent des discours grammaticaux thématiquement progressifs et fractionnables. Les différents aspects convoqués dans la description des prépositions sont présentés d'une manière fractionnable, obéissant dans la majorité des cas à une progression logique.

1.2.4.2. La parcimonie

Le critère de parcimonie se rapporte, selon M-E DAMAR (2009) au nombre de concepts et de notions déployés dans la description d'un point de langue donné. Un nombre qui devrait de préférence être réduit pour que l'apprenant puisse appréhender aisément les informations avancées. L'utilisation systématique de concepts et de mots clés est fort souhaitable afin d'éviter l'abondance terminologique.

Toutes les grammaires analysées offrent des discours parcimonieux de par le nombre réduit des concepts évoqués dans la description de la préposition.

1.2.4.3. La concrétude

Un discours didactique doit indispensablement interpréter le réel et cela ne saurait se réaliser qu'en s'éloignant de toute abstraction qui pourrait entraver l'apprenant dans son apprentissage. Le concret est logiquement beaucoup plus facile à retenir que l'abstrait, une raison pour laquelle nous préférons les discours dont on emploie des concepts concrets plutôt à d'autres qui inondent l'apprenant d'abstractions.

Le Bescherelle, Le Larousse et Le Robert & Nathan sont des grammaires dont le discours est caractérisé par la concrétude de ses énoncés et de ses concepts. Ainsi, pour décrire la préposition, ces grammaires recourent à des concepts souvent incarnés à partir d'exemples de la vie ordinaire. Par ailleurs, une nuance d'abstraction est inéluctablement présente étant donné que, contrairement aux substantifs par exemple, dont le référent est aisément identifiable, la préposition est dépourvue de tout référent ou objet qui l'incarne dans la vie tangible ; elle renvoie ainsi à des constructions mentales et à des réalités intrinsèquement abstraites (positionnement dans le temps, dans l'espace, le but, etc.).

1.2.4.4. Emploi d'images et de métaphores incarnant la vie quotidienne de l'apprenant

Dans ce critère, nous privilégierons les discours où l'on se sert d'images et de métaphores comme supports d'illustrations des contenus enseignés. L'objectif est de rendre l'information plus concrète pour l'apprenant, d'autant plus que le visuel constitue un pont entre l'abstrait et le concret : « *Le visuel, le concret, se prête mieux à leur compréhension et leur mémorisation. Il n'est pas pour autant question de barrer ou de réduire les notions abstraites. Mais il est recommandé de les accompagner de comparaisons, d'exemples, pourquoi pas de métaphores pour augmenter leur force* ». (F. Richaudeau cité par M-E Damar, 2009 : 108).

Ce procédé explicatif est totalement inusité dans les grammaires analysées. Aucun auteur n'utilise des images pour illustrer les rapports sémantiques que peut établir une préposition, mais ils se contentent plutôt de la langue comme principal support d'explication.

2. Examen des discours linguistiques

Nous tâcherons à présent d'évaluer la scientificité linguistique et la didacticité de trois discours linguistiques (D. Leeman, D. Gross, J. Cervoni) afin de mettre en lumière leur degré d'applicabilité à l'enseignement/ apprentissage de la préposition et des locutions prépositives.

2.1. Les critères de scientificité linguistique

2.1.1. Explication Vs catalogue

L'examen des discours linguistiques a révélé que leurs contenus se caractérisent par une démarche explicative qui écarte toute forme de listage et de prescription de règles. Les points de langue sont ainsi relatés à partir d'explications rigoureuses, détaillées et illustrées par des exemples intelligibles.

D. Leeman (2008) propose un discours qui dépassent le simple listage de règles, un discours dans lequel elle englobe tout ce qui est prépositionnel. Sur le plan sémantique par exemple, elle établit trois classes de prépositions : monosémiques, polysémiques et incolores. Il en va de même avec le discours de G. Gross (2006 : 02) dont les locutions prépositives sont exposées à partir de leurs procédés de formations. En effet, une transposition didactique de ces deux derniers points permettrait sans doute à l'apprenant d'appréhender le sémantisme des prépositions et de reconnaître aisément les locutions prépositives sans devoir en apprendre tout un catalogue. J. Cervoni (1990) se focalise sur l'élaboration d'un ensemble de questionnements problématiques relatifs aux prépositions, auxquels il répond par la suite brièvement mais avec explication, argumentation et illustration.

2.1.2. Cohérence Vs contradiction

D. Leeman, G. Gross et J. Cervoni offrent des descriptions cohérentes et consistantes des prépositions et des locutions prépositives. En effet, aucune contradiction, et aucun précepte niant ce qu'un autre soutient, ne sont à souligner.

2.1.3. La validité

D. Leeman, G. Gross et J. Cervoni proposent des discours valides sur les prépositions et les locutions prépositives. L'analyse de leurs discours montre que l'ensemble des préceptes qu'ils établissent recouvrent généralement les prépositions et les locutions prépositives.

2.1.4. Économie : monosémie vs polysémie

D. Leeman, G. Gross et J. Cervoni offrent des discours économiques de par la monosémie des concepts et des mots qu'ils déploient dans la description de la préposition et des locutions prépositives. Les notions de *mot, phrase, groupe de mots, sens stable/multiple*, très usitées par les grammairiens, sont remplacées par d'autres comme *morphème, énoncé, syntagme, monosémie/polysémie*, qui sont plus monosémiques.

2.2. Les critères de didacticité

2.2.1. Modèle global Vs modèle modulaire

D. Leeman et G. Gross proposent des discours considérablement globaux et exhaustifs sur la préposition et les locutions prépositives, des discours dans lesquels ils relatent parfaitement les fonctions du point décrit et ses caractéristiques sur les plans morphosyntaxique et lexicosémantique. Quant à J. Cervoni, il offre une description très modulaire et fragmentaire des prépositions. Les constituants d'un groupe prépositionnel, les types de prépositions, les caractéristiques syntaxiques et sémantiques des prépositions sont des aspects omis dans son discours.

2.2.2. Intègre du sens / permet de construire du sens

Au niveau du sens, D. Leeman et G. Gross proposent des discours dont l'intégration du sens dans la description des faits est une caractéristique apparente. Ainsi, ils offrent des descriptions de la préposition qui excluent toute sorte de formalisme, tout en tenant à joindre des exemples à chaque information fournie. Ces derniers sont souvent



incorporés dans l'explication pour servir d'un support d'analyse et d'illustration. J. Cervoni, quant à lui, propose un discours très formel : « [...] une orientation ARB, [...]. La préposition permet l'ajout de la matière notionnelle de B à celle de A, ajout qui influe sur l'extension discursive de A [...] » (1990 : 86). Pour ce qui est de la construction et de la production du sens, D. Leeman et G. Gross vont jusqu'à établir des classes sémantiques afin de mettre en lumière les principaux emplois sémantiques des prépositions (Leeman, 2008 : 12) et des locutions prépositionnelles (Gross, 2006 : 08-09). Par contre, le discours de J. Cervoni ne permet pas de construire ou de produire du sens.

2.2.3. La lisibilité

Au niveau formel, les mots utilisés dans les trois discours sont souvent longs (plus de trois syllabes). Le métalangage déployé est indéfini et abondant, sauf dans le cas de G. Gross. Quant aux phrases, elles sont considérablement longues (plus de vingt mots) et syntaxiquement complexes. Pour ce qui est de l'image, elle n'est jamais exploitée comme support d'illustration. Au niveau matériel, le critère n'est absolument pas rempli, donc les discours nécessitent une transposition didactique.

2.2.4. L'intelligibilité

2.2.4.1. La progressivité

D. Leeman et G. Gross proposent des discours thématiquement progressifs de par leur démarche descriptive. En effet, en passant par la définition de la préposition, de ses caractéristiques morphologiques et syntaxiques et de ses valeurs sémantiques, ils offrent des discours dont les informations évoluent en crescendo du simple au complexe. Par contre, dans le discours de J. Cervoni, ce critère n'est pas rempli, son discours forme un continuum d'informations thématiquement éparpillées.

2.2.4.2. La parcimonie

Les trois discours reposent sur des discours tellement globaux qu'il devient nécessaire de passer par un grand nombre de concepts et de notions avant d'appréhender le point de langue en question. Cette abondance terminologique ainsi que le nombre des aspects développés dans la description des faits (prépositions, types, morphologie, sémantique, syntaxe, compléments, etc.) privent ces discours de leur didacticité, et par conséquent, le critère de parcimonie n'est absolument pas rempli.

2.2.4.3. La concrétude

Dans le cas de D. Leeman et G. Gross, les concepts employés sont dans leur totalité abstraits. Mais avec l'intégration du sens dans l'explication des faits, leurs discours deviennent plus ou moins concrets. Ainsi, ces concepts sont dans la majorité des cas incarnés et matérialisés à travers des exemples et des illustrations. Par contre, dans le discours de J. Cervoni (1990 : 86), ce critère n'est absolument pas rempli, les prépositions sont abordées comme des constructions mentales sans aucun souci d'illustration.

2.2.4.4. Emploi d'images et de métaphores incarnant la vie quotidienne de l'apprenant

Aucun des linguistes ne recourt à l'emploi de supports visuels, de métaphores ou de métonymies pour mieux illustrer leurs descriptions, ce qui assigne un caractère particulièrement théorique et explicatif à leurs discours. Donc le critère n'est pas rempli.

A présent, nous tâcherons de résumer ci-dessous, moyennant *la grille d'analyse de la valeur d'applicabilité* (Damar, 2009), les résultats de notre examen de la scientificité linguistique et de la didacticité des grammaires *Le Bescherelle (A)*, *Le Larousse (B)* et *Le*

Robert & Nathan (C) et des discours de D. Leeman (D), de D. Gross (E) et de J. Cervoni (F).

Tableau 01 : Résultats de l'analyse des discours grammaticaux et linguistiques

Les critères				Evaluation						
				Grammaire			Linguistique			
Scientificité linguistique	Catalogue Vs explication									
	Cohérence Vs contradiction									
	Validité									
	Économie : monosémie Vs polysémie									
Didacticité	Modèle global Vs modulaire									
	intégration n/ production du sens									
	Lisibilité	Mots	courts (3 syllabes max)							
			métalangage défini							
			métalangage limité							
			métalangage imagé							
	Phrases		Phrases courtes (20 mots max)							
			syntactiquement simples (SVO)							
	Présentation									
	Intelligibilité		Progressivité							
Parcimonie										
Concrétude										
Métaphores et images										

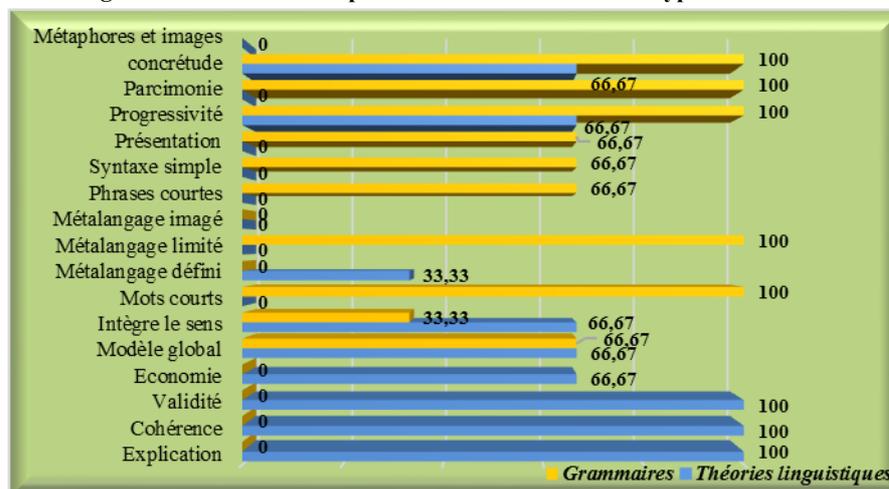
3. Synthèse

L'examen de l'ensemble des discours a révélé qu'aucune des grammaires analysées ne remplit les critères de scientificité (0/4). Sur le plan didactique, *Le Bescherelle* offre un discours grammatical plus ou moins didactique de par sa lisibilité, progressivité, sa parcimonie et sa concrétude (3/7). *Le Larousse* remplit tous les critères de didacticité excepté l'emploi d'image et de métaphores (4/7). *Le Robert & Nathan* ne satisfait que le critère de globalité, de progressivité et concrétude (2/7). Quant aux discours linguistiques, D. Leeman propose un discours scientifique scientificité linguistique (4/4) et global,

sémantique, progressif et concret sur le plan didactique (4/7). Le discours de D. Gross est scientifique d'un point de vue linguistique (4/4) et global, sémantique, progressif et concret d'un point de vue (4/7). Le discours de J. Cervoni est scientifique sur le plan linguistique (3/4), il satisfait aussi, sur le plan didactique, le critère de définition du métalangage (0/7).

Le graphique ci-dessous constitue un aperçu global et synthétique des critères les plus rencontrés dans les grammaires et dans les discours linguistiques. Une simple observation permet en effet de constater que les critères de scientificité linguistique sont exclusivement remplis par les discours linguistiques. Les discours grammaticaux, quant à eux, satisfont le plus les critères de lisibilité, de progressivité et de concrétude. Ce qui amène à dire que les discours linguistiques offrent des contenus linguistiquement scientifiques de par leur qualité tandis que les grammaires proposent des contenus didactiques de par la manière dont ils sont présentés, que les premières nécessitent une transposition didactique pour remporter leur enseignabilité alors que les deuxièmes requièrent un adjuvant pour surpasser leurs lacunes et avoir plus de crédibilité et de fiabilité. De ce fait, nous pensons qu'une didactisation des contenus linguistique pourrait fructueusement contribuer à l'amélioration de la tâche enseignement/ apprentissage de la grammaire. A ce niveau, le discours linguistique est envisagé comme objet d'enseignement et non comme outil au service de l'enseignement.

Figure 01 : Les critères les plus rencontrés dans les deux types de discours



Il va sans dire que dans une perspective didactique, une transposition didactique s'avère d'une nécessité capitale dans tout enseignement, de langue en l'occurrence. Considérée comme étant une transformation et une adaptation d'un savoir brut au profil de l'apprenant, ou encore comme un passage d'un savoir scientifique à un autre dit didactique, cette opération ne saurait en aucune manière évaluer la qualité des savoirs à enseigner. Un savoir devrait, à notre sens, être transposable avant d'être transposé, être enseignable avant d'être enseigné. Nous passerons alors d'une perspective de transposition à une perspective de transposabilité pour parler ainsi d'une linguistique plutôt applicable à l'enseignement et non pas appliquée, c'est-à-dire, de la pertinence d'un discours linguistique d'être impliquée dans une situation d'enseignement, une réflexion que M-E DAMAR (2009, 2010) concrétise à travers la notion de *valeur d'applicabilité* (d'une théorie linguistique) et que nous avons appliquée à des discours linguistiques (articles de linguistes).

Conclusion

L'objectif de la présente contribution n'est nullement de remettre en question la grammaire comme discipline mais plutôt d'attester des lacunes et des défaillances qu'elle présente, et de mettre l'accent sur la nécessité impérieuse de repenser la réconciliation de la didacticité de la grammaire et de la scientificité de la linguistique. Les critères transgressés par les discours grammaticaux au niveau de leur scientificité linguistique constituent, en réalité, les bases solides des discours linguistiques qui, à leur tour, sont sujets à caution sur le plan didactique. De ce fait, la conciliation systématique entre la scientificité des recherches linguistiques (explication, cohérence, validité et économie) et la didacticité des grammaires (lisibilité, progressivité et concrétude) devrait sans doute permettre de fonder des contenus grammaticaux aussi bien scientifiques que didactiques, scientifique de par leur qualité et didactique de par leur forme. Ainsi, on serait en mesure de remédier aux lacunes de la première et de mettre fin à la stérilité de la deuxième.

Bibliographie

- Bouveresse R., 1978, *Karle Popper ou Le rationalisme critique*, Paris, Librairie philosophique J. VRIN,
- Canelas-Trevisi S., 2009, *La grammaire enseignée en classe, le sens des objets et des manipulations*, Bruxelles, Peter Lang,
- Cervoni J., 1990, « Prépositions et compléments prépositionnels », *Langue française*, N°01, p. 85-89 http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1990_num_86_1_5795 (consulté le 25 janvier 2017).
- Christensen M-H., Fuchs M., Korach D., Schapira C., 1995. *Les guides Robert et Nathan : Grammaire.*, France, Nathan.
- Christian P., 2008, « La didactique scolaire des langues à l'ère pré-applicationniste : Grammaire et linguistique dans les années 1880-1890 », *Synergie Algérie*, N° 02, p. 35-54 <https://gerflint.fr/Base/Algerie2/puren.pdf> (consulté le 24 janvier 2017).
- Cuq J-P., 1996, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier,
- D Amar M-E., 2009, « La valeur d'applicabilité d'une théorie linguistique, l'exemple des articles *un* et *le* en français », *Les Cahiers de l'Acedle*, N° 02, p.101-128 https://acedle.org/old/IMG/pdf/Damar-M--E--La_valeur_d_applicabilite_d_une_theorie_linguistique.pdf (consulté le 15 janvier 2015)
- Damar M-E., 2009a, *Pour une linguistique applicable, L'exemple du subjonctif en FLE*. Bruxelles : Peter Lang
- Damar M-E., 2010, « La valeur d'applicabilité d'une théorie linguistique, une interface entre linguistique et didactique, l'exemple du subjonctif en FLE », O. GALATANU (éd), *enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles, Peter Lang, p.113-135
- Dubois J. & Lagane R., 1995, *Larousse Grammaire*, Espagne, Larousse,
- Grevisse G. & Gosse A., 2008. *Le bon usage*, 14^{ème} éd. Bruxelles, De Boeck & Larcier,
- Gross G., 2006, « Sur le statut des locutions prépositives », *Modèles linguistiques*, N° 53, p. 1-14 <http://ml.revues.org/517> (consulté le 07 juin 2016).
- Kalmbach J-M., 2008, « Intégrer les marqueurs d'infinitif dans la grammaire française », *Synergie pays scandinaves*, N°03, p. 63-74 <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves3/kalmbach.pdf> (consulté le 12 janvier 2016).
- Laurent N. & Delaunay B., 2012, *Bescherelle, La grammaire pour tous*. Paris, Hatier,
- Leeman D., 2008, « Prépositions du français : état des lieux », *Langue française*, N° 157, p. 5-19 <http://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2008-1-page-5.htm> (consulté le 6 septembre 2016).

**PLURILINGUISTICO TESTUALE E PARATESTUALE NEL ROMANZO
CINESE FRANCOFONO : ELEMENTI PER UN APPROCCIO ALLA
PLURILINGUISTICO TESTUALE E PARATESTUALE NEL ROMANZO
CINESE FRANCOFONO: ELEMENTI PER UN APPROCCIO ALLA
DIVERSITÀ E ALLA PLURALITÀ LINGUISTICA E CULTURALE
NELLA DIDATTICA DEL FLE / TEXTUAL AND PARATEXTUAL
PLURILINGUALISM IN CHINESE-FRANCOPHONE NOVEL: SOME
PERSPECTIVES ON APPROACHING LINGUISTIC AND CULTURAL
DIVERSITY WITHIN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE
CLASSES /PLURILINGVISMUL TEXTUAL ȘI PARATEXTUAL IN
ROMANUL CHINEZESC-FRANCOFON: CÂTEVA PERSPECTIVE ÎN
ABORDAREA DIVERSITĂȚII LINGVISTICE ȘI CULTURALE ÎN
CADRUL ORELOR DE LIMBĂ STRAINĂ¹**

Abstract: Taking in consideration the rise of the Chinese-French novel in XX century in Francophone context, our paper aims to investigate first of all the way in which writers such as François Cheng, Shan Sa, e Ying Chen practice multilingualism in their works. Our approach will focus on semiotics and rhetorical elements to come to surface the link between visual quality of Chinese ideograms and figures of speech of French Language. Paratextual elements such as cover and title will be also involved in our analysis. The final purpose will be that of to provide the comprehension of diversity and multilingualism in FLE class-room throughout the evidence of Chinese-French writers as French language learners and throughout the multilingualism that involve their work.

Keywords: Multilingualism, French linguistics, Francophone Literature, FLE, Semiotics rhetoric

Riassunto: La produzione letteraria franco-cinese concepita da scrittori di origine cinese che hanno scelto la lingua francese come codice di espressione letteraria si è senza dubbio imposta nell'ultimo ventennio con valore paradigmatico per le nuove forme di scritture del romanzo francofono contemporaneo. Partendo dagli esempi di François Cheng, Shan Sa, e Ying Chen, in quanto scrittori rappresentativi della francofonia cinese del XXI secolo, nel nostro studio intendiamo approfondire questa originale forma di plurilinguismo testuale e, come vedremo paratestuale, come strumento per la comprensione della diversità linguistica e culturale, nella Didattica del FLE, attraverso un approccio semiotico e retorica) della scrittura franco-cinese.

Parole chiave: Plurilinguismo, Francofonia cinese, FLE, Semiotica, retorica, Linguistica francese

1. Introduzione e Premessa metodologica

A lungo considerate come prodotto esclusivo del colonialismo e del post-colonialismo francese, nella triplice componente storica, linguistica, e territoriale, radicata in spazi come il Maghreb, il Québec, e i Dipartimenti d'Oltre mare, nell'ultimo ventennio le letterature francofone hanno ulteriormente diversificato la loro ben nota e controversa configurazione plurilingue, aprendo il dialogo a lingue, forme e motivi di aree geografiche non direttamente legate alla lingua e alla cultura francese. In tal modo, si fa sempre più convincente l'esistenza di più francofonie letterarie non direttamente legate ai 77 Stati membri dell'OIF². La constatazione, testimoniata in particolare dal Manifesto *Pour une littérature monde en français* (2007), che anzi decreta « le décès de la francophonie »

¹ Fiorella Di Stefano, Università per Stranieri di Siena, Italia, distefano@unistrasi.it

² Organisation internationale de la Francophonie/Organizzazione Internazionale della Francofonia

sembra trovare particolare riscontro in paesi che, al di fuori delle ex colonie francesi, avvertono sempre di più l'esigenza di promuovere l'apprendimento della lingua francese come lingua seconda per scopi prettamente commerciali, contribuendo altresì allo sviluppo della cosiddetta *francofonia emergente*, in cui giovani scrittori *FLE*¹, una volta raggiunta la piena padronanza della lingua francese, scelgono quest'ultima come codice di espressione letteraria, stabilendo all'interno della loro produzione un contatto con la lingua madre molto originale. È il caso, per esempio, della Cina, in cui da anni ormai si assiste ad un numero sempre più crescente di apprendenti di lingua francese, sia in età scolastica sia in età adulta, parallelamente alla diffusione dell'insegnamento della lingua francese, con una conseguente attenzione rivolta da un lato alla preparazione e alla metodologia degli insegnanti cinesi di lingua francese, e dall'altra alle esigenze del discente cinese nell'acquisizione della lingua francese. La Francia, inoltre, figura in cima alla lista dei paesi preferiti dagli studenti cinesi per soggiorni di studio all'estero (Bouvier-Laffitte 2015). Oltre a implicazioni di tipo commerciale e storico-politico generate dai grandi e spesso cruenti cambiamenti che hanno investito la società cinese contemporanea², la scelta della Francia e della lingua francese può altresì essere considerata come una conseguenza della larga diffusione delle traduzioni in cinese delle grandi opere della letteratura francese, soprattutto grazie al premio Nobel per la letteratura Gao Xingjian.

Nell'ultimo ventennio, scrittori come François Cheng, Ying Chen, Shan Sa si sono affermati presso il lettorato francese e francofono con opere di vario genere, continuamente ristampate anche in edizioni tascabili. Si tratta di scrittori che hanno in comune l'origine cinese e, soprattutto, l'acquisizione della lingua francese come lingua seconda, un'acquisizione condotta, come vedremo, con metodologie, tempi, e finalità diversi tra loro. Quando nel 1987, lo scrittore cinese Ya Ding da tempo in esilio a Parigi, scrive il suo primo romanzo direttamente in francese dal titolo *Le sorgho rouge*, viene subito etichettato come fenomeno letterario in ragione della sua eccezionale padronanza della lingua francese, lingua ritenuta difficile per i cinesi. Da allora gli importanti riconoscimenti conferiti in Francia alla collettività di scrittori *franco-cinesi* hanno sicuramente imposto una revisione dei concetti di integrazione tra sistemi culturali spesso ritenuti inconciliabili.

Il nostro studio intende investigare le modalità di diffusione e di ricezione dei concetti di diversità e di pluralità linguistica e culturale nella didattica del FLE in contesto universitario italiano, attraverso la letteratura cinese francofona, produzione ancora poco nota e poco studiata soprattutto nelle sue implicazioni didattiche nella classe FLE in Italia. Si tratta, infatti, di un corpus, la cui genesi si discosta notevolmente dalle opere di scrittori provenienti dal Maghreb, dal Québec o da altri spazi francofoni, dove la doppia tensione di ordine storico e linguistico legata al colonialismo prevarica spesso le problematiche legate esclusivamente alla creazione letteraria. Poco rappresentata nei manuali FLE, e piuttosto sporadica nei saggi di didattica della letteratura, se non a livello nozionistico, la letteratura cinese francofona appare, quindi, non direttamente legata alla lingua e alla cultura francese. Tale produzione sembra inoltre caratterizzata dall'assenza di una vera e propria dimensione sociolinguistica, derivata a sua volta dall'assenza di contatto tra la lingua francese e la propria lingua nel paese di origine, non essendo la Cina un'area geografica giuridicamente francofona.

In realtà, come vedremo, la francofonia cinese offre una via di accesso inedita alla comprensione di forme di scrittura ibrida, rinnovando i concetti di plurilinguismo, multilinguismo, e diglossia testuale, grazie all'approccio semiotico e retorico, da noi scelto per studiare questa tipologia di scrittura. In quanto allo strumento di analisi, ricordiamo che

¹ Riprendiamo la definizione di Anne -Rosine Delbart (2005)

² Segnaliamo in particolare la Rivoluzione culturale (1966-1976) e gli scontri di Tien An Men (1989).

la frontiera tra semiotica e retorica, al centro delle ricerche del Gruppo μ^1 a partire dagli anni sessanta, può essere riassunta nella seguente affermazione di Jean-Marie Klinkenberg, tra i maggiori rappresentanti del Gruppo, nella sua composizione attuale :

Le rhétorique apparaît ainsi comme une partie créative du système sémiotique: celle qui permet de faire évoluer celui-ci par la production de nouvelles relations entre unités et des lors par la production de nouvelles unités. Elle est donc un élément moteur, qui se situe en un endroit privilégié : à la frontière, toujours mobile, tracée par les règles du système. Un système, pour rester dynamique, doit en effet toujours comporter un composant évolutif (Klinkenberg 1996 : 282)

Il *Traité du signe visuel. Pour une rhétorique de l'image* pubblicato nel 1992, tra i più significativi studi del Gruppo aveva già messo in luce le dinamiche dell'accostamento tra le due discipline supportando in particolare l'intuizione secondo cui è necessario stabilire innanzitutto il sistema delle immagini (plastico e iconico), la sua sintassi, e la sua semantica, e solo successivamente legittimare l'approccio retorico (nel suo sistema di figure) stabilendo una convergenza di segni convocata da entrambe le discipline.

Nel nostro caso, la lingua cinese, basata sui tratti, sembra stimolare la concezione di un linguaggio metaforico, che come suggerisce Muriel Détrie « fonctionne sur le mode de l'idéographie, c'est-à-dire qui exprime des idées, des sentiments, non par désignation directe et univoque, mais par association de plusieurs figures simples » (Détrie 2004 : 107). E come si legge ancora in un altro passaggio: « [ainsi] l'écriture chinoise apparaît-elle en définitive comme une matrice à partir de laquelle chacun peut parler dans sa langue, précisément parce qu'elle n'est censée noter aucune langue particulière » (Détrie 2004 : 108). Senza dimenticare l'intuizione di Roland Barthes che ne *L'empire des signes* aveva sottolineato la stessa caratteristica della lingua cinese affermando che : « c'est le vide qui la constitue » (Barthes 1970 : 69). Lo stesso François Cheng, pioniere di questo tropismo francese e della letteratura cinese francofona nel XX secolo, ha dedicato uno studio alla nozione di *Vide* (vuoto) come luogo centrale del pensiero cinese :

Non moins essentiel que le célèbre couple Ying-Yang, le Vide se présente comme un pivot dans le fonctionnement du système de la pensée chinoise. Il est en quelque sorte « incontournable » pour peu que l'on veuille observer la manière dont les Chinois ont conçu l'Univers. Outre le contenu philosophico-religieux qu'il implique, il régit par ailleurs le mécanisme de tout un ensemble de pratiques signifiantes : peinture, poésie, musique, théâtre. (Cheng 1991 : 45)

Partendo, quindi, dall'incontro tra lingua francese e lingua cinese nella produzione francofona cinese cercheremo di rispondere alle seguenti domande : In che modo gli scrittori franco-cinesi esercitano la competenza plurilingue nelle loro opere ? Quali sono i vantaggi che il docente e il discente, soprattutto in contesto universitario, possono trarre dalla lettura e dall'analisi di testi appartenenti alla letteratura cinese francofona? Quali sono le componenti del corpus in oggetto che facilitano l'educazione alla diversità e alla pluralità linguistica e culturale negli studenti *FLE*? In che modo la testimonianza diretta di scrittori cinesi francofoni, in quanto scrittori *FLE*, e che esercitano quindi una competenza plurilingue nella loro scrittura, può rivelarsi paradigmatica per il percorso di apprendimento della lingua francese da parte di studenti in contesto universitario, in termini di difficoltà, motivazione ? L'interazione tra lingua francese e lingua cinese sarà analizzata secondo l'approccio semiotico e retorico reso possibile da un lato dall'imponente, quasi

¹ Il gruppo, noto anche come Gruppo di Liegi nasce negli anni sessanta presso l'Università di Liegi ed è formato da studiosi di varia provenienza disciplinare (linguisti, letterati, ingegneri, musicisti). Al centro degli studi del gruppo vi è in particolare l'elaborazione di un modello di retorica, confluito successivamente nello studio *Rhétorique générale*, 1970, diventato subito un punto di riferimento per le scienze umane.

ossessivo, ricorso da parte degli scrittori franco-cinesi alle figure retoriche della lingua francese, e dall'altro dal mimetismo che figure come metafore, assonanze, allitterazioni, stimolano attraverso il rinvio agli ideogrammi, poiché come sottolinea François Cheng : « La langue maternelle faite d'images et de signes figuratifs révèle la vibration du français : vocalise le mot, sonorise les mots ; approche stéréophonique ou stéréoscopique » (Cheng 2002 : 79).

Nel nostro studio l'alleanza tra immagini e parole nel testo sarà supportata, e quindi indagata, anche attraverso gli elementi paratestuali dei titoli e delle immagini di copertina, come veri e propri luoghi di "iniziazione" per gli apprendenti *FLE*.

Il corpus oggetto della nostra indagine includerà le opere di François Cheng (*Le Dialogue*, 2001, *L'éternité n'est pas de trop*, 2002) e Shan Sa (*La Joueuse de Go* (2002), *Les quatre vies de saule* (1999) come scrittori franco-cinesi definitivamente operanti in Francia, e la testimonianza di Ying Chen (*Les lettres chinoises* (1993), *Quatre mille marches. Un rêve chinois* (2004), che nei suoi spostamenti tra Montréal, Vancouver, e Parigi propone una personalità, e soprattutto una scrittura fortemente rappresentative di un nomadismo letterario molto più articolato.

2. Dall'apprendimento FLE al plurilinguismo testuale e paratestuale

2.1 Elementi testuali

Nel documento *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, redatto dal Consiglio d'Europa nel 2001, l'esito della competenza plurilingue dell'individuo si traduce nella produzione di un linguaggio particolare che « tisse l'homogène avec l'hétérogène », con lo scopo di mobilitare la conoscenza di più lingue per agire nella società in termini di integrazione, diffusione e promozione dei valori della diversità linguistica e culturale. Come sottolinea Candelier si tratta di una forma di plurilinguismo che sarebbe errato considerare come sinonimo di *multilinguismo*. Laddove quest'ultimo, infatti, può essere associato all'idea di giustapposizione o di coabitazione di più lingue, il plurilinguismo europeo difende l'idea « d'une complémentarité des acquis de l'individu dans les différentes langues connues, le tout constituant une compétence plurilingue et pluriculturelle unique et complexe » (Candelier 37). Allo stesso modo, come sottolineano gli interventi di Béatrice Bouvier-Lafitte (2013) e ancor prima di Rénier Grutman (2005), la competenza plurilingue si discosta a sua volta dalla competenza poliglotta: non giustapposizione o semplice accostamento di più lingue, ma una vera e propria competenza plurima, composita, dinamica, evolutiva e, soprattutto, portatrice di marche simboliche e identitarie. Che cosa accade quando la competenza plurilingue incontra il testo, nello specifico il genere del romanzo ? In che modo l'individuo plurilingue diventa scrittore plurilingue ? Gli spazi anglofoni, francofoni, o lusofoni, e le rispettive letterature testimoniano l'ampiezza e la complessità del plurilinguismo testuale.

Nell'ambito delle letterature francofone, scrittori come François Cheng, Shan Sa, Ying Chen sono accomunati da un percorso di apprendenti *FLE* che ha permesso loro una duplice operazione migratoria dalle contraddizioni, spesso cruento, della Cina contemporanea alla certamente più incoraggiante situazione economica, politica, e editoriale della Francia, dai tratti e dai toni della lingua cinese all'alfabeto, alla sintassi della lingua francese. Mentre François Cheng inizia lo studio della lingua francese solo dopo il trasferimento a Parigi, nel 1948, quando ormai ventenne lascia definitivamente la Cina, dilaniata dalla guerra civile, Shan Sa e Ying Chen entrambe protagoniste delle manifestazioni di Piazza Tien an Men (o movimento del 4 giugno) iniziano lo studio della lingua francese già negli anni dell'adolescenza sul suolo cinese, prima di stabilirsi rispettivamente in Francia, e in Canada. Prima di diventare, quindi, scrittori in lingua francese, i tre scrittori presentano percorsi e motivazioni alla base dell'apprendimento della lingua francese molto diversi tra loro. Nelle tabelle che seguono riportiamo alcuni dati che possono essere utili ai fini di un'analisi comparata della convergenza dei tre scrittori verso

la lingua francese. Nella prima tabella (Tabella a) abbiamo riunito le testimonianze dirette dei tre scrittori in merito a : inizio dello studio della lingua francese in Cina e/o in Francia; motivazioni/obiettivi; metodologia; durata dell'apprendimento della lingua francese). Nella seconda tabella (Tabella b) abbiamo invece riunito gli estratti di altre testimonianze dei tre scrittori in cui è possibile osservare il passaggio dalla fase individuale di apprendimento della lingua francese quando la lingua d'espressione è ancora il cinese, alla fase professionale in cui la lingua seconda diventa lingua di scrittura in interazione, seppur in filigrana, con la lingua cinese:

Tabella a

François Cheng	Shan Sa	Ying Chen
« Vers la fin des années 50, j'ai été pris de découragement : j'étais en perdition car je ne pouvait ni m'exprimer en français puisque je ne possédait pas suffisamment cette langue, ni en chinois faute d'avoir la possibilité de me replonger dans la réalité de mon pays » (<i>Le dialogue</i> 26) 2 « Rétrospectivement aujourd'hui, je puis affirmer que abandonner sa langue d'origine est toujours un sacrifice, adopter avec passion une autre langue apporte des récompenses » (<i>Le Dialogue</i> 38)	« Mes premières phrases de composition française rassemblaient à du gruyère, avec des trous que je comblait de mots traduits du chinois [...] mais ce n'était pas bon évidemment, je n'avait pas la musique de la langue française, et il y a eu une très longue attente, et aujourd'hui, il y a une urgence à s'exprimer » (<i>Double Je</i>)	« Je rêvais , je rêve encore de franchir la barrière des langues, convaincue que toutes les cultures peuvent me nourrir, que je suis ma propre origine qui se forme et se reforme au fur et à mesure que je voyage, que je suis moi avant d'être shanghanienne, chinoise, québécoise, canadienne ou autre » (<i>Marche</i> 42)

L'apprendimento di una seconda lingua rappresenta senza dubbio una delle prime conseguenze legate alla condizione di esilio che investe anche gli scrittori franco-cinesi oggetto del nostro corpus. Il passaggio dalla lingua cinese (mandarino e/o dialetto regionale) alla lingua francese effettuato in età adulta coincide con veri e propri sconvolgimenti identitari che sollecitano riflessioni sul legame tra lingua e identità. François Cheng, Shan Sa e Ying Chen associano chiaramente l'ingresso nella nuova lingua ad una sorta di rinascita. Tuttavia, il cambiamento di lingua in età tardiva è il frutto di un lungo e faticoso processo di apprendimento, come possiamo notare nelle testimonianze riportate nella Tabella a. I tre autori condividono con il pubblico di lettori il loro percorso di apprendimento della lingua francese frutto di una vasta gamma di strategie di apprendimento di una lingua seconda, come veri e propri autori *FLE* poiché come ricorda Anne - Rosine Débart « [ils] révèlent la variété des conditions et des situations d'apprentissage, les handicaps mais aussi les avantages du regard autre porté sur la langue cible. Ils montrent combien la force de la motivation permet de combattre les difficultés d'un apprentissage tardif » (Delbart 145). La testimonianza di questi scrittori *FLE* rappresenta senza dubbio un utile strumento di riflessione poiché permette ai discendenti *FLE* di confrontare le loro stesse difficoltà, la motivazione della scelta e dell'apprendimento della lingua francese con il percorso di scrittori-stranieri. E soprattutto di progredire, perfezionando il loro apprendimento tra identificazione e autonomia, poiché come afferma ancora la Delbart « Ils sont la preuve qu'une langue apprise peut être vivante, attractive,

ludique, libre de s'épanouir dans le carcan de la norme vécue comme une protection et capable de briser le moule rigide des idées reçues » (Delbart : 145). In particolare, se ci soffermiamo sulla testimonianza di Ying Chen, la riflessione sull'apprendimento di una lingua straniera, che diventa lingua seconda, e successivamente lingua di scrittura contribuisce al dibattito sulle lingue in contatto, sull'interazione tra lingua e creazione, e offre la possibilità di riconfigurare la questione della lingua nella dialettica che quest'ultima intrattiene con l'identità.

Tabella b

François Cheng	Shan Sa	Ying Chen
« J'ai une sensibilité particulière pour la sonorité et la plasticité des mots. J'ai tendance tout bonnement à vivre un grand nombre de mots français comme des idéogrammes » (<i>Le Dialogue</i> 40)	« [...] et j'espère que cette langue française est écrite de telle manière qu'à travers elle, on aperçoit ce qu'est la langue chinoise. C'est peut-être là le style de tous mes livres » (<i>Double Je</i>)	« La langue française est cette pierre qui quelquefois m'échappe, d'autres fois me reconforte, mais jamais ne m'appartiendra de façon absolue. Les mots se moquent de moi et les phrases se décomposent dans ma tête. Il me faut alors revenir dans les dictionnaires et tout recommencer (<i>Marche</i>)

Negli estratti della seconda tabella gli scrittori del nostro corpus testimoniano il passaggio alla fase di scrittori francofoni dimostrando un'audace flessibilità linguistica servendosi di una lingua francese, o forse per usare le parole di Shan Sa di « cette langue française » in cui la lingua cinese è comunque sempre presente grazie all'intertestualità, ma anche e soprattutto grazie a figure retoriche come la metafora, le allitterazioni, le ridondanze, le assonanze. Attraverso le loro opere, i tre autori introducono nuove forme di scrittura mescidata, proponendo nuovi spazi in cui le forme del diverso e della pluralità linguistica e culturale, già note ai discendenti *FLE* grazie alle opere di altri autori francofoni direttamente collegati al passato coloniale, diventano prisma di dialogo, confronto, apertura totale, gettando le basi di una gradevole polifonia¹. In effetti, nelle opere del nostro corpus la lingua francese e la lingua cinese non sono in conflitto tra di loro, ma si prestano entrambe ad un bilinguismo conciliante, operativo in una tensione totale verso il confronto e il dialogo, a volte verso la complementarità. Spesso infatti la lingua cinese, proprio in virtù del *vide* che la caratterizza, sembra tendere la mano per una creazione linguistica volta ad un delicato lavoro di appropriazione della lingua di scrittura, il francese. A tal proposito nell'*Entretien d'Argaud* (2001) François Cheng si esprime in questo modo : « Dans mes écrits que ce soit dans ma poésie comme dans mes romans, toute la sensibilité, toutes les images que véhicule le chinois continuent bien sur à m'alimenter ». Le due lingue sono quindi complementari, poiché costituiscono le diverse sfaccettature di un linguaggio in perpetuo divenire. E Ying Chen, anche nel caso dell'autotraduzione rifiuta categoricamente di scegliere l'una o l'altra lingua e considera ogni sua opera come la versione originale sia in francese sia in cinese. La lettura di opere come *Les lettres chinoises* o *La Joueuse de Go* nella classe *FLE* permette quindi di concepire l'interazione tra più lingue, in particolare tra la lingua francese e la lingua cinese come una vera e propria risorsa, che riposa su una rappresentazione dinamica di un plurilinguismo vissuto non come situazione stabile e fissa ma come un processo in costruzione poiché come chiarisce la

¹ Nel significato che il termine *polifonia* assume nell'opera di Michail Bachtin.

stessa Ying Chen : « Non seulement l'écriture dans une langue seconde est un travail digne de Sisyphe, mais la création en général l'est également » (*Marche*, 27) . La lingua di scrittura del corpus in oggetto si esprime in un francese standard, e ad eccezione di qualche parola in cinese, rigorosamente in *pinyin*, con riferimento al campo semantico dell'onomastica o della gastronomia, sembra poco influenzata dalla lingua madre degli scrittori. Tuttavia, come vedremo, nella creazione letteraria la lingua nutre la propria singolarità attraverso le associazioni di idee, di ritmi e di sonorità di cui l'autore bilingue e il discente *FLE* possono sperimentare il potere innovativo e poetico. Nella tabella c che segue abbiamo riunito gli estratti di alcuni romanzi di François Cheng, Shan Sa, e Ying Chen in cui è possibile identificare da un lato i meccanismi di gestione del plurilinguismo testuale e dall'altro il rapporto di ciascuno degli autori con la lingua francese, ormai diventata lingua di scrittura:

Tabella C

François Cheng	Shan Sa	Ying Chen
1. « La corolle a cinq pétales, quand elle éclot, est un gant retourné de l'intérieur vers l'extérieur, elle livre son fond secret, se laisse effleurer par la brise tiède qui sans cesse passe [...] La main, ce digne organe de la caresse, ce qu'elle caresse ici n'est pas seulement une autre main, mais la caresse même de l'autre. <i>Caressant</i> réciproquement la caresse, les deux partenaires basculent dans un état d'ivresse [...] (<i>L'éternité n'est pas trop</i> p. 85) »	1. « Ce cousin discret a trempé son pinceau dans l'encre fade. Les idéogrammes en cursive évoluent entre les filigranes comme des grues blanches volant dans la brume opaque. Dans l'obscurité, le <i>coassement</i> des <i>crapauds</i> répondait aux soupirs des grillons » (<i>LJG</i> 109)	« Chaque fois que je prononce Sassa, je pense à la chaleur du sable, à la sonorité, à la sonorité des soupirs, à la gaieté des pieds nus, à la folie du vent, à l'éternité du soleil et de la mer » (<i>Les lettres chinoises</i> 57)

La frase in cinese è costituita da una successione di elementi giustapposti di cui solo l'ordine e la collocazione nella frase permettono al lettore di elaborare delle relazioni significative tra di loro. Le sfumature, le articolazioni, le precisazioni, le relazioni di causa/effetto si realizzano attraverso opposizioni. Le parole si valorizzano, si contraddicono, si oppongono, si rispondono grazie a un gioco di ridondanze, di ripetizioni, di variazioni di una stessa parola. È un linguaggio figurativo, basato sulle immagini che non spiega, ma evoca. Nell'opera di François Cheng, come possiamo vedere nella tabella C, il plurilinguismo testuale dello scrittore prende corpo proprio grazie alle figure retoriche fornite dalla lingua francese.

Per quanto concerne la ripetizione, la ridondanza e le variazioni su una stessa parola, notiamo che il termine « main » è ripetuto tre volte, e un'ulteriore volta designato da due metafore « la corolle à cinq pétales, un gant retourné de l'intérieur vers l'extérieur », e infine una perifrasi « la main, ce digne organe de la caresse ». Gli elementi della natura, inoltre (la brise, l'onde, les papillons, les abeilles) con il loro « bruissement d'eau, de vento ou leurs battements d'ailes » collocano in un paesaggio sonoro il senso più sollecitato in questo passaggio, ovvero il tatto, il quale è anch'egli sottolineato da un'isotopia esplicita « frémissement », « pression », « caressant ». Il termine « caresse » inoltre è declinato almeno quattro volte in forme diverse che vanno dal sostantivo al verbo passando per il

participio passato. Infine, sottolineiamo il gioco di assonanze sul suono « - esse » (cesse, caresse, ivresse) che libera una musicalità suggestiva e giustamente « caressante » che avvolge l'intero passaggio. Le immagini della natura conferiscono una dimensione poetica alla scrittura di Cheng, come anche una portata universale e atemporale se d'altra parte ci soffermiamo sul titolo del romanzo *L'éternité n'est pas de trop*.

Passando alla scrittura di Shan Sa, possiamo soffermarci sulla metafora degli ideogrammi in quanto scrittura libera, poetica, e dinamica. Ne *La Joueuse de Go*, romanzo premiato con il premio Gongourt des Lycéens, lo scenario della guerra sino-giapponese culminata con l'occupazione della Manciuria nel 1938 da parte dei Giapponesi fa da sfondo alla storia d'amore tra la protagonista cinese, La giocatrice di Go e il soldato giapponese, inviato in Manciuria. Nel primo passaggio della Tabella b notiamo la similitudine tra gli ideogrammi « qui évoluent » e le gru bianche « volant » nella nebbia. Oltre che sul piano fonetico, l'assonanza tra i due verbi stimola un'ulteriore riflessione anche a livello di significato, poiché l'evoluzione, vale a dire la crescita, il cambiamento possono essere associati alla dimensione del volo, che nelle operazioni di decollo e atterraggio offre un cambiamento di prospettive che va dall'incertezza iniziale al dominio di una realtà del tutto diversa da quella terrena. Lo stesso percorso di incertezza iniziale e di autonomia finale che d'altra parte caratterizza l'apprendimento di una lingua straniera. Nel secondo passaggio ritroviamo gli elementi naturali, che anche nella scrittura di Shan Sa conferiscono al testo un alto valore poetico e figurativo. Nell'ultima colonna troviamo invece la testimonianza di Ying Chen notiamo un altro aspetto importante per la comprensione dell'alterità culturale da parte del discente *FLE*, ovvero l'uso privilegiato che viene fatto in Cina del cognome in luogo del nome. L'impiego del cognome infatti, con o senza titolo risulta sempre appropriato, in qualsiasi contesto, contrariamente al nome a cui viene riservato un trattamento più delicato, più ristretto. La tradizione cinese considera molto importante attribuire un nome poetico di buon auspicio e se possibile unico a ogni neonato . Nel passaggio della Tabella C possiamo osservare il potenziale evocativo del cognome, doppiamente riconosciuto dal tipo di grafia e dalla sua pronuncia.

2.2. Elementi paratestuali: titoli e copertine

Le copertine e i titoli dei romanzi del nostro corpus forniscono senza dubbio un valido supporto fortemente evocativo non solo come contributo alla creazione d' un « horizon d'attente » (Jauss 1990 ; Gadamer 1975), ma anche come motivo di alterità linguistica e culturale. L'iconografia accurata, le foto, la pittura o la calligrafia, possono rappresentare un utile stimolo alla riflessione e all'immaginazione per il lettore (Genette 1987) e gli apprendenti della lingua francese, prima di entrare propriamente nella lettura del romanzo (Bouvier-Laffitte 2013). Possiamo osservare nella copertina principale del romanzo di Cheng *L'éternité n'est pas de trop* la presenza di un sigillo rosso; al di là dell'esotismo per il lettore francofono, il sigillo veicola delle informazioni concrete per cui il sigillo può rappresentare una firma del pittore, del proprietario, o di una dinastia.

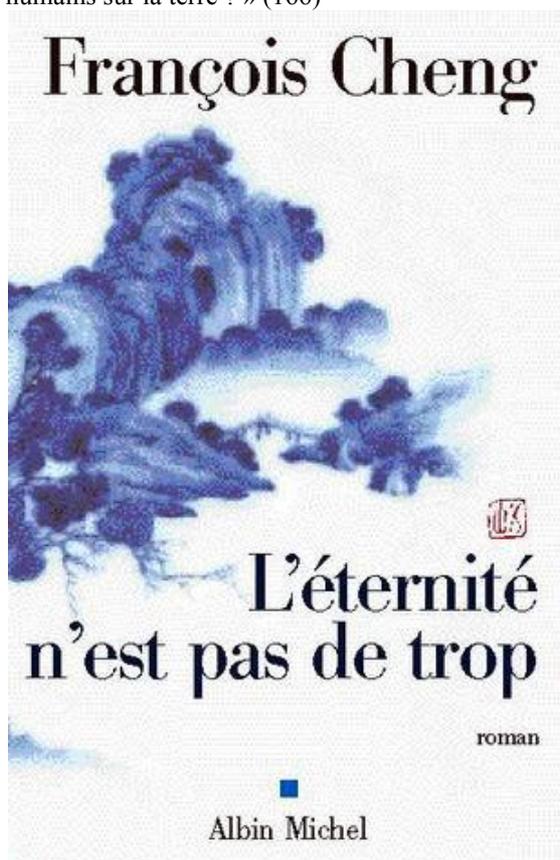


Un'analisi più ravvicinata permette di individuare nel sigillo i caratteri *shan*

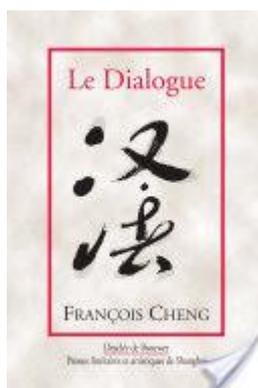


shui (montagna-acqua) o in maniera più generale *pittura di paesaggio* che è il genere al quale appartiene questa pittura tradizionale. Un genere pervaso di taoismo volto a valorizzare gli elementi naturali richiamando l'uomo sulla sua umile e modesta condizione nell'universo. Si tratta ovviamente di un'illustrazione non casuale per Cheng, grande esperto di arte pittorale cinese (Cheng 1979) ed essa rappresenta sicuramente un'efficace

introduzione al romanzo che non manca di convocare gli elementi naturali per tradurre la portata universale dei sentimenti umani : « Astre à astre, coeur à coeur ! Ces étoiles sont-elles différentes des humains sur la terre ? » (166)



Il titolo, al pari dell'immagine di copertina, sembra annunciare un percorso in cui la cognizione del tempo, nella sua frazione di eternità, può essere affidata solo agli elementi della natura, come spazio di riflessione per l'individuo. L'alleanza tra lingua francese e lingua cinese è particolarmente significativa nella copertina de *Le dialogue. Une passion pour la langue française*, che proponiamo qui di seguito:

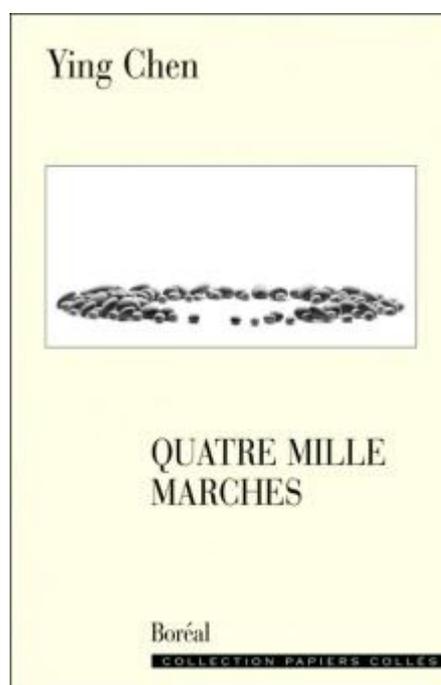
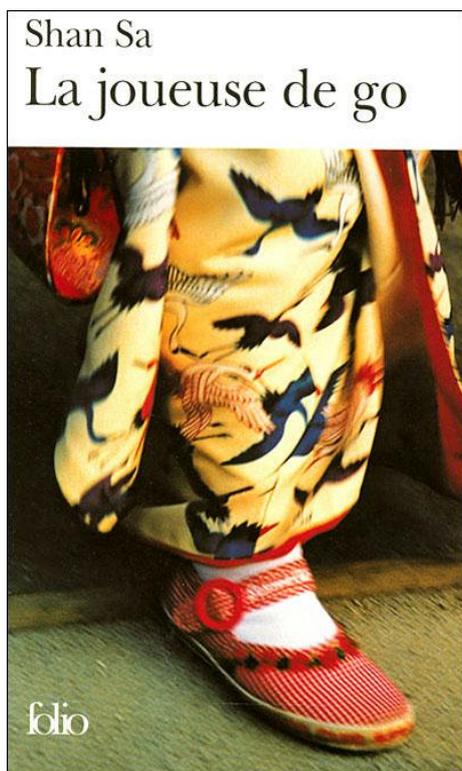


Il gioco calligrafico proposto da Cheng riunisce i caratteri cinesi significanti

汉 法

rispettivamente la lingua cinese e la lingua francese, combinati in un'unica figura. Come ricorda lo stesso Cheng tale combinazione è stata resa possibile dal fatto che i due caratteri abbiano la stessa chiave, o radicale, vale a dire quella dell'acqua, costituita da tre punti sovrapposti nella parte sinistra di ogni carattere. E come ricorda Cheng il fatto che le due lingue condividano lo stesso carattere spinge a una simbologia nel riconoscere in esse: « l'homme aux eaux souterrainement mêlées » (Cheng 2001).

Le copertine dei romanzi di Shan Sa e Ying Chen sono invece accomunate dalla presenza del cammino, del percorso. Nella prima, infatti ritroviamo l'immagine della calzatura tradizionale cinese, nella seconda è il titolo *Quatre mille marches* a invitare il lettore al cammino, come metafora dell'iniziazione



Conclusioni

La scelta di lavorare su un corpus della letteratura cinese francofona ha messo in evidenza una duplice finalità: da una parte la conoscenza e lo studio di un plurilinguismo testuale originale, che si allontana da quello proposto da altri scrittori francofoni, in situazione di contatto, in cui le lingue coinvolte, la lingua francese e la lingua cinese offrono un connubio di immagini e parole fortemente suggestivo. Dall'altra parte, invece, abbiamo voluto mettere l'accento sul potenziale didattico di un tale corpus all'interno di una classe *FLE* in contesto adulto. I testi della letteratura cinese francofona, infatti, forniscono un valido strumento alla possibilità di esplorare la pluralità delle interpretazioni

e delle conoscenze e, soprattutto, la pluralità delle lingue. Abbiamo potuto constatare come un testo redatto in francese standard riesca a stabilire con un'altra lingua, il cinese, ponti, legami, articolazioni. Tale interlingua, creando una rete di corrispondenze attraverso l'uso di assonanze, omofonie, metafore fa emergere gradualmente il dinamismo e la mobilità della lingua francese a contatto con la lingua cinese. Si ha spesso la tendenza a parlare di scritture migranti quando si analizzano le opere degli scrittori francofoni. Nel caso di François Cheng, Shan Sa, e Ying Chen siamo, alla fine del nostro lavoro, più propensi a parlare di *cinéma-écriture*, riprendendo l'espressione di Jean-Louis Camolli (2006) oppure di vera di vera e propria *ciné-langue*, riprendendo la metodologia di apprendimento delle lingue introdotta da Benoît Balduc. Se gli scrittori del nostro corpus danno prova del loro dinamismo scritturale nella poesia, nella calligrafia, nella pittura, nel romanzo, altri scrittori cinesi francofoni come Gao Xinjian e Dai Sijie sperimentano direttamente l'efficacia polisemica del cinema, realizzando film, spesso ispirati ai loro romanzi. Nel caso di Dai Sijie segnaliamo soprattutto il romanzo in francese *Balzac e la petite tailleuse chinoise* (2001) che ha poi ispirato l'omonimo lungometraggio nel 2002, girato dapprima in cinese e poi in francese. Per quanto riguarda Gao Xinjian abbiamo due pellicole: *La silhouette sinon l'ombre* (2007) e *Après le déluge* (2009). I contributi di Fiorella Di Stefano (2016 e 2017) mettono inoltre ben in luce le implicazioni didattiche e traduttive dei prodotti filmici franco-cinesi.

Le problematiche e la riflessione espressa dagli autori del nostro corpus sull'apprendimento della lingua francese contribuiscono allo sviluppo di un'educazione alla diversità e alla pluralità. Queste componenti rendono sicuramente efficace l'impiego dei testi analizzati nella classe *FLE*, sottolineando anche che il livello di lingua francese più adeguato alla comprensione degli aspetti plurilingui e pluriculturali è senza dubbio il C1. Ricordiamo infatti che l'approccio semiotico-retorico per la comprensione del plurilinguismo testuale esercitato dagli autori in questione richiede una conoscenza puntuale del repertorio stilistico e retorico della lingua francese, una conoscenza che può essere avviata, anche in base alla nostra esperienza didattica, solamente in classe di Livello C1.

Concludiamo sostenendo che lo studio di un tale corpus nella classe *FLE* contribuisce allo sviluppo di capacità a « mettre en oeuvre, en situation et dans l'action, un répertoire constitué de ressources plurielles et diversifiées qui permet de se reconnaître et de s'affirmer en tant qu'acteur social plurilingue » (Moore e Castellotti 2008: 18). Si delinea quindi il profilo di scrittori che pur privilegiando la creatività letteraria e la scrittura come prodotto estetico – ricordiamo che la stessa calligrafia è un'arte basata sul tratto e sulla precisione con uno scopo quindi parzialmente estetico – attraverso la loro testimonianza aspirano a diventare attori sociali plurilingui.

Si tratta di un filone di ricerca estremamente articolato, che nelle nostre indagini future coinvolgerà anche la lingua italiana, con l'interrogativo di quali siano le strategie traduttive più adeguate per tradurre in italiano il testo plurilingue franco-cinese, con la certezza di dover attingere al repertorio retorico-stilistico italiano da una parte, e dall'altra alla tradizione degli studi di sinologia in Italia.

Bibliografia

- Albert, C., 1999, *Francophonie et identités culturelles*, Paris, Karthala.
Augé, M., 2009, *Pour une anthropologie de la diversité*, Paris, Payot.
Bachtin, M., 1970, *Estetica e romanzo*, Torino, Einaudi [trad. it.]
Barthes, R., 1980, *L'empire des signes*, Paris, Seuil.
Beacco, J-C, M. Byram, 2003, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponibile en ligne. [http:// www.coe.int](http://www.coe.int).
Bonn, C., Garnier, X., 2011, *Littérature francophones* 1.

- Bouvier-Laffitte, B., 2013, « Plurilinguisme du roman chinois francophone et approche de la diversité et de la pluralité en FLE », *Voix plurielles* 10.2, pp. 82-97.
- Bouvier-Laffitte B., Loiseau Y. (éd.), 2015, *Polyphonies franco-chinoises. Mobilités, dynamiques identitaires et didactique*, Paris, L'Harmattan.
- Candelier, M., 2005, « Cohésion sociale, compétence plurilingue et pluriculturelle : quelles didactiques », *Les langues modernes. Revue de l'APLV* 4 . pp. 35-45.
- Chen, Y., 1993, *Les lettres chinoises*, Paris, Actes Sud/Léméac.
- Chen, Y., 2004, *Quatre mille marches. Un rêve chinois*, Paris, Seuil.
- Cheng, F., 1977, *L'écriture poétique chinoise*, Paris, Seuil.
- Cheng, F., 1979, *Vide et plein : le langage pictural chinois*, Paris, Seuil.
- Cheng, F., 1999, *Le Dialogue. Une passion pour la langue française*. Paris/Shanghai : Desclée de Brouwer/ Presses littéraires et artistiques de Shanghai.
- Comolli, J-L. (2006).
- Cheng, F., 2002, *L'éternité n'est pas de trop*. Paris : Albin Michel.
- Delbart A.- R., 2005, Un atout pour la construction d'une conscience linguistique de la langue cible chez les apprenants de français langue étrangère : l'exemple des écrivains venus d'ailleurs. *GIOTTOPOP. Construction de compétences plurielles [...] 6* (2005). pp. 134-145. Consultable sul sito : www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol . Ultima consultazione il 13 aprile 2017.
- Derrida, J., 1996, *Le monolinguisme de l'autre*. Paris : Galilée
- Détrie, M., 2001, *France-Chine. Quand deux mondes se rencontrent*. Paris : Gallimard.
- De Carlo, M., 1998, *L'interculturel*, « Didactique des langues étrangères ». Paris : CLE International.
- Di Stefano, F., 2016, *Eterolinguisimo immagé e traduzione nei sottotitoli italiani di Balzac et la petite tailleuse chinoise di Dai Sijie* (2002), in Marcucci G., Ghia E., Di Stefano F. (2016), *Dallo schermo alla didattica di Lingua e Traduzione. Otto lingue a confronto*. Pisa : Ets. p. 343-356.
- Di Stefano, F. (à paraître), « La traduction audiovisuelle au service des métaphores dans les sous-titres italiens de *Balzac et la petite tailleuse chinoise* de Dai Sijie (2002) ». *Caleidoscopio. Linguagem e Tradução*. Universidad de Brasilia, Vol. 1, n. 1.
- Di Stefano, F. (à paraître), « Au de-là des mots français, à travers les traits chinois : le multilinguisme comme migration dans la francophonie chinoise de Shan Sa ». *International Journal of Intercultural Communication*. Vol. 2, n 2.
- Elefante, C., 2012, *Traduzione e paratesto*, Bologna, BUP.
- Gadamer, 1975, *Rezeptionsästhetik*, München, 1975 (a cura di Rainer Warning)
- Gauvin, L., 1997, *L'écrivain francophone à la croisée des langues*. Paris : Karthala.
- Genette, G., 1987, Paris, Seuil.
- Grutman, R., 2005, Diglossie littéraire. *Vocabulaire des études francophones. Les concepts de base*. Limoges : PU de Limoges.
- Jauss, H.-R., 1978, *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Klinkeberg et al, 1992, *Traité du signe visuel. Pour une rhétorique de l'image*. Ed
- Klinkeberg J.-M., 1996, *Précis de sémiotique générale*, Bruxelles, Deboek.
- Krashen, S.-D., 1981, *Second Language acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon Press Inc.
- Said, E., 1997, *Orientalisme. L'Orient vu par l'Occident*, Paris, Seuil. Avec Préface de Txvetan Todorof
- Sylvester, R., Thourdoue, G., 2012, *Traits chinois/Lignes francophones*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mainguenu, D., 1993, *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Dounod.
- Mayers-Scotton, C. (1993). *Duelling Languages. Grammatical Structure in Codeswitching*. Oxford : Clarendon Press.
- Moore, D., Castellotti, V., (2008). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Fribourg : Lang. Collection Transversales.
- Puren, Ch., 2010, *La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle*. Les langues modernes. www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2942. Ultima consultazione : 17 aprile 2017.
- Sa, Shan, 1999, *Les quatre vies de saule*, Paris, Grasset.
- Sa, Shan, 2001, *La joueuse de Go*, Paris, Gallimard.
- Windmüller, F. (2011). *Français Langue étrangère. L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.

**INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE. QUELLE LANGUE FRANÇAISE
POUR QUEL AVENIR DE LA JEUNESSE AFRICAINE
FRANCOPHONE? PROPOSITIONS THÉORIQUES POUR UN
FRANÇAIS DE QUALITÉ ET PARTANT DE L'INSERTION
SOCIOPROFESSIONNELLE DE CETTE JEUNESSE: LE CAS DU
CAMEROUN / LINGUISTIC INSECURITY. WHICH FRENCH FOR
WHICH FUTURE OF THE FRENCH-SPEAKING AFRICAN YOUTH?
THEORICAL PROPOSALS FOR HIGH-QUALITY FRENCH
LEADING TO THE SOCIO-PROFESSIONAL INSERTION OF THAT
YOUTH. THE CAMEROON CASE / NESIGURANȚA LINGVISTICĂ.
CARE FRANCEZĂ, PENTRU CARE VIITOR AL TINERETULUI
AFRICAN VORBITOR DE LIMBA FRANCEZĂ? PROPUNERI
TEORETICE PENTRU O LIMBĂ FRANCEZĂ DE CALITATE, CU
CONSECINȚE ÎN INSERȚIA SOCIO-PROFESIONALĂ A
TINERILOR. CAZUL CAMERUN¹**

Résumé: Dans le prolongement des réflexions contemporaines sur la situation précaire de l'Afrique et de sa jeunesse, nous partons des faits linguistiques, sociolinguistiques et didactiques pour développer l'argument selon lequel la maîtrise d'un français de qualité est une étape essentielle pour l'épanouissement de la jeunesse africaine francophone et un impératif pour le développement des pays de l'espace francophone : le français étant véritablement une langue de la science et de la technologie ; donc moyen d'ouverture à la modernité. À partir du cas du Cameroun, nous arrivons à la conclusion selon laquelle si les décideurs ne prennent pas des mesures fortes face à la dénaturation de la langue française, la jeunesse africaine francophone continuera sa marche paisible vers les abîmes de l'exclusion (sociale, politique et économique).

Mots-clés: Langue française, langues nationales, insécurité linguistique, norme, didactique du français, aménagement linguistique, camfranglais, Cameroun.

Abstract: Expanding on the contemporary lines of thought about the precarious situation of Africa and her youth, and based on linguistic, sociolinguistic and didactic facts, this papers postulates that the command of quality French is an essential component for the development of the French-speaking African youth and even the Francophone world, as French is definitely a language of science and technology; a window on modernity. Based on the Cameroon case study, this article came to the conclusion that if decision-makers fail to take appropriate actions against the ongoing distortion of the French language, Cameroon youth will continue its inexorable journey toward (social, political, economic).

Keywords: French language, national languages, linguistic insecurity, norms, didactics of French, linguistic planning, camfranglais, Cameroon.

Introduction

Largement rattachée aux notions, fondamentales en sociolinguistique², de norme et de communauté linguistique, l'insécurité linguistique est principalement liée à une « représentation de décalage entre ce qui est et ce qui devrait être. Ici, l'échange verbal trahit le manque, la défaillance, la dilution, bref un écart par rapport à une norme officiellement reconnue » (A. Bretegnier et G. Ledengen, 2003 : 4).

Ainsi définit, lorsqu'on observe la langue française dans la pratique linguistique quotidienne de la jeunesse africaine en général et de la jeunesse camerounaise en

¹ Nzessé Ladislas, Université de Dschang, Cameroun, nzesseladislas@yahoo.fr

² Étude scientifique des relations entre langage, culture et société.

particulier, on conclut aisément que cette langue est en insécurité, ses locuteurs aussi. C'est une langue affaiblie avec un vocabulaire très limité, ainsi qu'un usage approximatif des marques grammaticales. Plus grave encore, c'est une langue totalement dénaturée par le camfranglais. Quelles sont les raisons possibles d'une telle situation et les conséquences sur la jeunesse africaine (camerounaise)? Le français étant devenu pratiquement un patrimoine¹ africain, une bonne maîtrise de cette langue n'est-elle pas une condition indispensable pour cette jeunesse pour appropriation des connaissances scientifiques et techniques dont l'Afrique a besoin pour s'arrimer à la dynamique générale du développement mondial? N'est-il pas aujourd'hui illusoire de penser que la jeunesse africaine peut renaître et se développer sans la maîtrise d'une bonne langue française? Voilà les questions fondamentales que nous aimerions aborder dans le cadre de cette communication. Pour répondre à ces interrogations, nous nous baserons sur des faits linguistiques, sociolinguistiques et didactiques. Pour ce faire, notre propos sera d'abord axé sur la prise en compte des langues nationales pour une bonne sécurité du français car, on ne peut, à notre humble avis, véritablement construire la maîtrise d'une langue étrangère sur les ruines des langues nationales. Ensuite, nous verrons dans quelle mesure l'insécurité du français est la conséquence de l'illettrisme qui favorise la forte dénaturation de cette langue et exclut les jeunes du champ des connaissances scientifiques². Enfin, nous essayerons de montrer comment le contexte de l'enseignement et la didactique du français cultivent son insécurité, ne permettant pas ainsi aux jeunes camerounais d'être scientifiquement bien outillés en vue de surmonter les difficultés qui se dressent contre eux et de contribuer efficacement au développement de leur pays.

1. La revalorisation des langues nationales

Une bonne sécurité du français et de la jeunesse en Afrique francophone passe nécessairement par la revalorisation des langues nationales. En ce qui nous concerne, ceci est un principe intangible car, un locuteur qui maîtrise l'organisation de sa langue maternelle est suffisamment outillé pour établir la distance³ nécessaire à la maîtrise d'une langue étrangère. Et c'est ici que nous interpellons le système éducatif camerounais pour une revalorisation, un apprentissage et un enseignement⁴ des langues locales, facteurs déterminants pour une bonne maîtrise du français. Malheureusement, on constate de nos jours un grand déficit de la médiation scolaire en la matière.

Une raison, très fondamentale, pour laquelle nous n'apprenons et n'enseignons pas nos langues est de nature socio-psychologique. Jean Paul Sartre écrit à ce propos :

L'enseignement colonial a littéralement gangrené la pensée et l'affectivité de l'Africain et truffé son comportement d'un cortège de complexes et de réflexes

¹ Gervais Mendo Zé (1990: 17) constate que le français est devenu « une langue camerounaise à part entière. [Elle] fait partie des acquis culturels du pays; [elle] se prête à l'expression d'une identité culturelle nationale authentique; [elle] permet au Cameroun de s'insérer dans l'espace de la Francophonie et renforcer les liens de solidarité avec les autres pays entièrement ou partiellement de langue française ».

² Il se trouve que le français est une langue quasi universelle et, contrairement à ce qu'une certaine opinion a tendance à faire croire, une véritable langue de la science et de la technologie.

³ G. Mendo Zé (2003 : 29) relève d'ailleurs qu' « avant [les] indépendances, on avait tenté d'encourager les langues nationales. Il existait une école *bulu* (au Cameroun), une école *malinké* (en Côte d'Ivoire) etc. Il y avait donc une chance de maîtriser la technique d'une langue et de définir son autonomie avant l'apprentissage du français. Ce n'est plus nécessairement le cas aujourd'hui. En réalité, l'élève [ou le jeune africain] affronte la langue française sans pouvoir en circonscrire l'autonomie et la différence par rapport aux langues de son contexte, langues nationales ou langues partenaires ».

⁴ Il faut songer à « bâtir » une grammaire de nos langues (ou la repenser si elle existe), l'harmoniser, ou encore installer des académies, développer des dictionnaires, créer des journaux dans ces langues, bref que nos langues passent du stade oral aux exigences de l'écriture.

anormaux [...] et par son caractère assimilateur et par la négation de la culture nationale [...] (il) a abouti à une véritable aliénation du colonisé. (cité par A. Kom, 1979 : 50)

Et Maurice Tadadjeu (1988 : 13), de renchérir : « l'école coloniale a réussi à nous apprendre à mépriser nos propres valeurs culturelles et à aspirer aux valeurs occidentales. Nos langues faisant partie de nos valeurs culturelles tombent logiquement dans ce mépris ». Cette extraversion socio-psychologique par laquelle nous méprisons collectivement¹ nos propres langues au profit des langues qui nous sont extérieures, étrangères, devient aujourd'hui nuisible à la fois pour nous et pour ces langues, à l'instar de la langue française.

En effet, si la langue française accuse un déclin aujourd'hui au Cameroun après tant d'années de pratiques multiples, c'est que nos langues maternelles ont été dévalorisées. Si les jeunes Camerounais pouvaient parler leurs langues, les lire, les écrire, il y aurait de fortes chances que la langue française ne subisse pas la dénaturation qui affecte de nos jours l'ensemble du système français. Autrement dit la parfaite connaissance des langues locales conditionne le destin de la langue française. Et c'est ici que nous convenons avec J.P. Makouta Mboukou (1973 : 93) que « celui qui n'a pas appris à raisonner sur la parfaite ordonnance des schèmes structuraux de la langue maternelle ne saura jamais analyser l'organisation syntaxique de la langue étrangère ». Cette conviction est également partagée par Sauvage dont Makouta Mboukou cite la communication donnée à la 4^{ème} Biennale de la langue française à Menton, en 1970 : « La possession parfaite de la langue maternelle, déclare-t-il, constitue un point de départ sérieux pour une bonne acquisition d'une deuxième langue, voir d'une troisième (ibid.). Et Makouta Mboukou d'extrapoler :

L'absence de maîtrise de sa langue maternelle est un obstacle sérieux à l'acquisition d'une langue étrangère. La colonisation et l'Afrique noire indépendante, où plutôt l'ont négligé. Les langues négro-africaines que les jeunes Africains parlent, par habitude, sans en avoir appris et maîtriser les règles, envahissent aujourd'hui les structures phonétiques, grammaticales et sémantiques de la langue française, et les font éclater comme du verre ». (Ibid.)

Ceci est un impératif de survie à la fois pour la langue française et pour la jeunesse africaine d'aujourd'hui et de demain. Nous nous réjouissons de la prise de conscience opérée au cours des États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone tenus à Libreville (Gabon) du 17 au 20 mars 2003. À cette occasion, Pierre Dumont remarquait ce qui suit : « l'introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs ne signifie pas exclusion du français bien au contraire une bonne connaissance de cette langue ». Ce point de vue a d'ailleurs été accepté par l'ensemble des participants comme le révèle le rapport de synthèse de cette manifestation :

C'est une véritable révolution tout de même. En effet, pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement du et en français en Afrique francophone, le principe de l'introduction des Langues africaines dans les systèmes éducatifs a été approuvé par TOUS les ministres de l'éducation. Le mémorandum présenté par le ministre de l'Éducation du Burkina Faso, président de la CONFEMEN, souligne la nécessité de privilégier la diversité linguistique et culturelle au sein des systèmes éducatifs qui ont tout à gagner, d'un point de vue linguistique, pédagogique et didactique, à élaborer des stratégies éducatives incluant le bilinguisme fonctionnel (2003).

Une raison, très fondamentale, pour laquelle nous n'apprenons et n'enseignons pas nos langues est de nature socio-psychologique. Jean Paul Sartre écrit à ce propos :

C'est donc un grand espoir qui est né à Libreville. Mais le faire doit succéder au dire et, pour le cas spécifique du Cameroun, que les moyens nécessaires à la mise en chantier de cette recommandation soient dégagés par les décideurs pour une bonne visibilité

¹ G. Vigner (1991 : 106) constate d'ailleurs que « l'Afrique noire doit se dégager du complexe de l'infériorisation de ses langues et de ses cultures traditionnelles qui continuent d'être péjorées ».

dans l'articulation entre le français et les langues camerounaises. Dans le nouveau contexte africain donc, la langue française et les langues nationales doivent désormais être des langues partenaires¹ et non des langues en conflit². Au total, la maîtrise du bon français ne saurait s'effectuer sans le respect, la promotion et consolidation des langues nationales.

Si la méconnaissance des langues nationales constitue, à notre humble avis, le premier facteur de l'insécurité du français au Cameroun, un autre facteur, non moins négligeable, est l'illettrisme³ qui favorise une forte dénaturation de cette langue, réduisant considérablement les chances d'insertion socio-économique de la jeunesse camerounaise dans un contexte de la mondialisation.

2. L'illettrisme et la dénaturation du français

D'une manière générale, l'école est le lieu privilégié de l'apprentissage du français. Il ne peut en être autrement, car c'est à l'école qu'on apprend « les règles essentielles et les structures immanentes de la langue française » (Boyer, 1990 : 75). Mais aujourd'hui, on constate que le développement de cette langue au Cameroun passe beaucoup plus par une voie informelle à savoir la rue où on note une prolifération d'un mauvais modèle de français. Mendo Zé (2003 : 32) le remarque si bien :

Désormais il existe un autre lieu décisif, une autre institution capitale pour l'acquisition du français. Cette institution n'a pas de maîtres, ni de professeurs. Elle n'a pas de salle de cours. Elle n'a pas de tableau noir. On n'y paie pas la scolarité et on n'est pas obligé de valider les U.V. Ce lieu c'est la rue.

Dans ce cadre informel au sein duquel l'indifférence et le laisser faire ont perverti l'apprentissage du français, on note sans cesse des écarts et des violations de norme, toutes sortes d'incorrection. Ce langage affaibli ne supporte que la proximité, fuit avec effroi et ressentiment toute sollicitation à fonctionner au large⁴. Ce mauvais français n'est en aucun cas le résultat d'un choix culturel ou communautaire ; il est la conséquence d'un illettrisme. Il ne saurait donc être considéré comme le fondement d'une identité linguistique ou culturelle camerounaise. Et pourtant nombreux sont ceux qui soulignent le dynamisme, la créativité et la valeur identitaire en feignant d'ignorer l'enfermement auquel « ce mauvais français » condamne la jeunesse qui le pratique. Ces bons apôtres, de droite ou de gauche, refusant d'analyser les enjeux politiques et sociaux du langage, se laissent séduire par l'écume d'une parole dont le pittoresque cache bien mal l'inquiétante approximation. Ils clament à qui veut l'entendre que tous les langages sont égaux alors que certains livrent les clés du monde et du succès et que d'autres se limitent au « ghetto » et maintiennent leurs locuteurs dans l'impasse.

Si l'on veut éviter la démagogie facile comme le purisme méprisant, il faut dénoncer deux des arguments les plus fréquemment utilisés pour cacher le fossé qui sépare ceux qui possèdent le pouvoir linguistique de ceux qui en sont privés (généralement les jeunes). Le premier soutient que toute innovation ou transformation linguistique apporte « naturellement » à qui l'utilise puissance et force d'expression. Le second prétend que

¹ Ici, la cohabitation paisible est possible et on considère le bilinguisme ou même le plurilinguisme comme un atout.

² Dans ce contexte, deux langues ou plusieurs langues sur un même territoire sont forcément en guerre et la cohabitation paisible est impossible.

³ Le lexème « Illettrisme » est ici considéré dans une double acception à savoir :

- personne qui a eu une scolarité écourtée ou bien troublée à un moment donné, et jamais compensée par la suite ;
- personne connaissant des difficultés spécifiques dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (mauvaise maîtrise linguistique à l'oral et à l'écrit, grande pauvreté du vocabulaire et de l'expression, dyslexie).

⁴ Selon Mendo Zé (2003 : 32), « la maîtrise d'une langue française correcte, standard, la connaissance des universaux du langage, la manifestation d'une performance linguistique ouvre le monde aux locuteurs ».

toute création ou modification enrichit un trésor linguistique commun dans lequel chacun pourrait puiser à sa guise.

Questionnons tout d'abord la supposée puissance d'information de ces innovations linguistiques. En réalité, le français tel qu'il se développe dans la rue au Cameroun dispose d'un vocabulaire et d'une syntaxe certes spécifiques, mais flous et ambigus. Sur le plan du vocabulaire, une bonne partie de ces mots nouveaux peuvent se mettre à toutes « les sauces contextuelles » (A. Bentolila et J.-Ph. Rivière, 2001¹) ; ils s'appliquent docilement à n'importe quelle situation. L'étendue de leur signification est tellement vaste que leur pouvoir d'information tend vers zéro. Ces mots *relookés* sont très souvent presque vides d'information et de ce fait exigent, pour avoir un sens, une relation d'étroite proximité et d'extrême connivence entre ceux qui les utilisent. Mots de la communion plutôt que mots de la communication, ils condamnent ceux dont ils constituent l'essentiel du vocabulaire à renoncer, à imposer leur propre pensée à l'intelligence des autres. Ce type de processus qui consiste à faire du neuf en étendant inconsidérément le champ d'utilisation d'un mot jusqu'à le priver de sa spécificité sémantique est véritablement l'apanage du français de la rue, de l'illettrisme.

En voici quelques exemples : tout peut être « mouvement », tout peut être « comment », tout peut être « tuyau », tout peut être « eau »...

On entend régulièrement dire : « je vais au mouvement » pour dire « je vais à la fête » ; « il y a mouvement », pour parler des transactions financières ; « mouvement » qualifie aussi une action de grève active ou passive.

Pour sa part, « comment » veut dire « bonjour, bonsoir, comment ça va ? » ; « comment » marque aussi « l'étonnement, la surprise, le désaveu, le mécontentement ».

En ce qui concerne « tuyau », il signifie aussi « fête » (Ex : « Il y a tuyau de la journée de la femme ce soir au restaurant universitaire ») ; « tuyau » renvoie aussi au « moyen frauduleux utilisé pour obtenir un succès quelconque » (Ex : « Par quel tuyau tu es entré à l'E.N.A.M² ? »).

On a enfin le lexème « eau » et ses variantes « eau propre » et « eau sale ». L'«eau» signifie la fuite des épreuves aux examens officiels. Ex. « L'eau a bien coulé l'année dernière au Baccalauréat ». Elle est « propre » quand ces épreuves sont celles qui ont été véritablement proposées à l'examen, alors qu'elle est « sale » quand elles ont été remplacées par de nouvelles épreuves, au grand désarroi des fraudeurs. Ensuite, « l'eau » renvoie au bénéfice obtenu après la vente d'un objet ou après avoir trompé quelqu'un dans une transaction (entre un vendeur et un acheteur). Ex. « J'ai bien bu l'eau sur lui ».

Comme on peut le constater, ces mots sont engagés dans une spirale d'affaiblissement de leur sens : si n'importe quoi peut être « mouvement », si tout peut être « comment », si tout peut être « eau », si tout peut être « tuyau »..., rien ne le sera plus. Nous ne sommes pas là devant un processus de novation, mais bien au contraire face à l'appauvrissement inquiétant du sens de certains mots de la langue française. Et c'est ici qu'il faut se poser des questions non seulement sur le futur des utilisateurs de ce vocabulaire, mais plus encore sur la pensée et la vision du monde français au Cameroun.

Et que dire de certaines tournures syntaxiques et énonciatives du type :

- Tu parles même que quoi ? (Qu'est-ce que tu racontes ?)
- Pour moi quoi là dedans (cela ne me concerne pas).
- Ça sort comme ça sort (advienne que pourra).
- Je sais moi que quoi (je ne sais rien ; je ne suis au courant de rien).
- Fait quoi fait quoi (qu'on le veuille ou pas).
- Enlève moi sur ça ; sors-moi sur ça (désintéresse-moi).
- Je ne comprends pas ma tête sur ça (je suis embarrassé devant cette situation).
- Quelqu'un reste à terre sa part vient (surpris par un événement généralement malheureux).

¹ <http://sd.alinea.free.fr/Documents/200105paris/rapport.htm>

² École nationale de l'Administration et de la Magistrature.

- Sors dehors.
- Il vient de Douala même-même.

Si dans une certaine mesure ces expressions peuvent être considérées comme étant des particularismes¹, il faut tout de même dire qu'elles sont tout d'abord l'apanage de l'illettrisme et du français de la rue.

Enfin le « camfranglais ». Véritable langue de la rue et parlée beaucoup plus par les jeunes, le « camfranglais », tel qu'il est pratiqué au Cameroun, est un mélange des mots anglais, des langues camerounaises et du pidgin-english. Exemple²:

[...] Manga, Atangana, Kamga, Souleymanou. Le seul Camer 100% Douala, 100% Éwondo, 100% Bosniaque et 100% Maguida. Je recame comme chaque semaine pour vous commot les bons divas du kwat dis donc. Mais, gars, vous ne pouvez pas know dis donc, je suis vexé quoi. Mais trop vexé pour l'affaire de la CAN là. Je n'avais pas prévu de speak des lions aujourd'hui mais c'est plus fort que moi, je suis obligé de speak dis donc. Les gars là m'ont seulement wanda ! Mais la mort seulement quoi. [...] Si je knowais que les petits blancs d'Égypte là pouvaient nous boundja jusqu'à 4 buts, c'est que je ne serai même pas go meet le ndamba au quartier et je serai moi stay une fois tranquille à la locale pour look mes bêtises.

[...] Un autre lion qui m'a taya le cerveau, c'est le Stéphane Mbia là ! Encore un gars qui joue a mbeng en ligue 1. Je ne know pas ce qu'Otto Fisha a vu sur les enfants là. Moi j'ai seulement découvert que le gars existait quand il y a eu l'affaire de racisme là sur lui en avril 2007. Si non francho, je ne le knowais même pas. Et maintenant, je ya seulement que le gars joue titus jusqu'à il a fait chauffer les Émana ooh.

[...] Bref, dans l'ensemble, notre équipe était très décevante et Fisha donnait l'impression de vraiment falla encore son onze entrant pour le prochain ndamba. On espère seulement qu'il a trouvé, parce que sinon, c'est nous même qui allons waka à Mvomoka pour speak à Popaul. Faites nous tout ce que vous voulez ici au mboa, coupez la lumière, changez la Constitution, volez même all les dos de la fonction publique, faites tout, mais ne blaguez surtout pas avec l'affaire des lions indomptables là ! Parce que ça, c'est notre bébé ! Sinon vous allez seulement ya que les gars de Nkomondo et de Ndokoti se sont soulevés ! Walaï... (Mak's, 2008, <http://www.20mai.net>).

La presse écrite³ regorge aussi de plusieurs exemples :

- Il était hors de question que je me trouve avec un bélé (grossesse)⁴ ou une « rare maladie ». Avec l'un ou l'autre, mes parent allaient me kill (tuer). Par prudence, je suis djoum (entrée) dans la boutique d'un wadjo (Haoussa ; ressortissant du Nord-Cameroun) et je lui ai demandé de me donner un paquet de condoms. Il a wanda (être surpris) puis m'a ask (demandé) si je les utilisais déjà. (100% Jeune, n° 031, 2003 : 4).

¹ Selon Dassi (2003 : 139), un particularisme a tendance à s'enfermer dans une aire géographique. Il est un écart par rapport à la pratique normative ou codifiée (non marquée de la langue).

² Cet exemple est un extrait du commentaire du match Cameroun-Égypte réalisé par un jeune Camerounais le 24 janvier 2008, quelques jours après la cuisante défaite de l'équipe nationale du Cameroun face aux Égyptiens à la troisième journée de la phase finale de la 26^{ème} édition de la Coupe d'Afrique des Nations (Ghana-2008).

³ Ces exemples sont extraits du numéro 031, 2003 du journal 100% Jeune, Magazine d'informations et d'analyses. Une publication de l'Association Camerounaise pour le Marketing social (ACMS).

⁴ C'est nous qui traduisons dans les parenthèses.

- Certains deviennent feymen (escrocs) ou croquent le grimbah (magie) pour évoluer. Gars, je ne te conseille pas ces way-là (ces façons-là). Ça peut te bring (apporter) le ndutu (malchance). (100% Jeune, n° 031, 2003 : 6).

Les exemples susmentionnés ne sont qu'un tout petit échantillon de la pratique du camfranglais. Si, dans une certaine mesure, « le camfranglais est pour les jeunes Camerounais une manière à eux de vivre le bilinguisme camerounais en affichant joyeusement le « franglais » et en y imprimant une marque locale particulière » (L. Nzessé, 2008 : 316), il faut dire, à bien observer, que cette « langue » est parlée en majorité par les jeunes ayant eu une scolarité écourtée ou bien troublée à un moment donné, et jamais compensée par la suite. À cet effet, nous pensons que la supposée puissance d'information et d'expression que certains évoquent en parlant du « camfranglais » cache en vérité les limites de ses locuteurs, leur incompétence linguistique, et ne peut qu'accentuer les difficultés qui se dressent contre eux.

En définitive, le « camfranglais » enferme les jeunes Camerounais dans une sorte de ghetto linguistique et constitue une menace sérieuse à la fois pour la consommation de la langue française et pour le devenir de cette jeunesse qui se trouvera incapable d'offrir à leur pays un nouveau destin.

Examinons à présent l'image illusoire d'un trésor linguistique toujours renouvelé et toujours disponible pour tous. En réalité, la langue française s'incarne aujourd'hui dans les langages des Camerounais et Camerounaises dont les pouvoirs linguistiques sont devenus tellement inégaux que la notion même de communauté linguistique se trouve gravement mise en cause. Dans ce contexte de communication inégale, l'enrichissement produit par la création de nouveaux mots et de nouvelles structures se fait le plus souvent dans un seul sens : il ne concerne que ceux qui, possédant déjà un vocabulaire varié, une syntaxe précise, veulent enrichir leur panoplie linguistique de quelques camerounismes du plus bel effet. À cet effet, *les nantis du langage* (Bentolila et Rivière, 2001¹) utilisent ces audaces langagières² sans risque et avec la meilleure conscience du monde. Mais ceux (les jeunes) dont le vocabulaire est limité et imprécis, ont-ils un réel pouvoir linguistique ? Non, ce sont les pauvres du langage, condamnés à ne communiquer que dans l'immédiat et dans la proximité.

Le dernier facteur de l'insécurité du français et partant du drame de la condition de la jeunesse camerounaise est le contexte de l'enseignement et la didactique même de cette langue.

3. Le contexte de l'enseignement et la didactique du français

Le discours officiel au Cameroun ne cesse de dénoncer les écarts dans les milieux pédagogiques. L'arrêté n°23/MINÉDUC/GP/ESG portant sur l'orientation des programmes de langue française et de littérature au second cycle des lycées et collèges d'enseignement général et technique, et signé le 27 juin 1994 par le ministre de l'Éducation nationale d'alors, vise l'enseignement et la protection du français de référence contre l'acharnement des variétés endogènes et l'influence des langues nationales. Le premier point de cet arrêté portant sur les « Objectifs généraux de formation » stipule ce qui suit :

Dans un contexte socioculturel où les langues nationales exercent une très grande influence sur les élèves, l'enseignement du français visera à parfaire la maîtrise active et réfléchie de la langue contemporaine, de ses niveaux et registres divers en vue d'une expression claire et aisée, orale et écrite (1994 : 3).

¹ <http://sd.alinea.free.fr/Documents/200105paris/rapport.htm>

² Quelques exemples d'audaces langagières : « attacher le cœur » (être courageux) ; « attacher la figure » (être fâché) ; échouer la tontine (ne pas cotiser) ; « lancer la tontine » (cotiser) ; « taper les commentaires » (discuter, bavarder longtemps) ; « taper la bouche » (balbutier) ; « être frais » (être bien habillé ; être élégant) ; « mettre l'eau à la bouche » (corrompre) ; « tchouker la voiture » (pousser une voiture pour la faire démarrer quand la batterie ne fonctionne plus normalement) ; etc.

Dans le même ordre d'idée, les « Objectifs spécifiques » insistent sur la nécessité de faire en sorte que l'élève soit en mesure de *s'exprimer aisément et correctement, oralement et par écrit, de manier les structures grammaticales complexes et un vocabulaire riche pour traduire sa pensée, ses sentiments ou des concepts ; de reconnaître et de caractériser divers niveaux de langue et d'en faire un usage approprié* (op. cit. : 4).

Force est de reconnaître que, malgré ces déclarations solennelles, régulièrement martelées sur la priorité que l'on doit accorder à la maîtrise d'une bonne langue française, ceux qui ont, depuis quelques années, la responsabilité de l'Éducation au Cameroun n'ont répondu à cette exigence que par des mesures ponctuelles et éphémères. Que constatons-nous aujourd'hui ? On a laissé se creuser au sein de l'école camerounaise un fossé linguistique qui prive plus de la moitié des élèves de la République d'une bonne maîtrise de la langue française et par ricochet rend incertain leur destinée sociale. Certains diront que faute d'être doués pour la littérature ou la grammaire, ils feront d'excellents menuisiers ou d'habiles maçons ou mécaniciens. Aucune chance ! Ils ne seront bons en rien, car, comme le remarquent A. Bentolila et J.- Ph. Rivière (2001) : « Il n'existe pas aujourd'hui de métier, aussi "manuel" qu'il soit, qui n'exige de solides capacités de communication orale et écrite ».

En effet, remarque G. Mendo Zé (2007 : 35), « le système éducatif camerounais connaît des problèmes qui contribuent [...] à la détérioration des conditions d'apprentissage du français ». Ceci est d'autant plus vrai que lorsqu'on observe les conditions inacceptables dans lesquelles la majorité des élèves camerounais sont contraints de se scolariser en général, et d'apprendre la langue française, on ne peut que conclure à l'avenir incertain de ces apprenants : effectif pléthorique, atteignant parfois 150 élèves¹ par classe, inexistence de bibliothèques, et quand bien même elles existent, les livres les plus récents datent d'une dizaine d'années ; démotivation quant à la lecture : voyez-vous, dire aux gens, dans un tel contexte, qu'ils doivent lire davantage, qu'ils doivent élargir leur vocabulaire, qu'ils doivent investir beaucoup d'effort s'ils veulent maîtriser le français de référence, n'est pas particulièrement payant. Par contre envisager un plan à long terme visant à ne pas dépasser 45 à 50 élèves par classe, à aménager sérieusement les lieux d'accueil, à vulgariser les auxiliaires didactiques (bibliothèques, outils informatiques, Internet, etc.) dans les écoles et les municipalités, constitue un élément fondamental de la réussite sociale de la jeunesse camerounaise.

Comment oublier la détérioration progressive de la formation des enseignants de français ? En effet, la baisse du niveau du français est incontestable chez les enseignants de cette langue au Cameroun. Tous les spécialistes s'accordent pour le dire. Pour G. Mendo Zé (2003 : 28), « les enseignants de français n'ont pas le niveau de base requis ». Quel doit être le profil du nouvel enseignant de français à former de nos jours ? M.F. Minyono-Nkodo répond pertinemment à cette question, et nous adhérons à son point de vue. Selon ce dernier, on doit définir la topique de formation du nouvel enseignant de français selon cinq axes :

La formation académique générale² ; la formation complémentaire ou interdisciplinaire³ ; la formation didactique et pédagogique¹ ; l'intégration des

¹ Une descente sur le terrain nous a permis de constater qu'au cours de l'année scolaire 2012-2013, un lycée de la ville de Yaoundé avait un effectif de 124 élèves dans une classe de 1^{ère} D et de 120 élèves dans une classe 1^{ère} A4. Quelle peut être la pertinence des activités qu'on y mène et l'intérêt que les élèves leur accordent ? La langue française étant ici le principal outil de transmission des connaissances.

² La formation académique générale comprend : *la langue française, la littérature française et en français, les sciences du langage et du texte, la sémiotique textuelle et culturelle, la stylistique, la rhétorique, la pragmatique, la sémantique, la lexicologie* (M.F. Minyono, 2003 : 49).

³ La formation complémentaire quant à elle comprendra : *la sociolinguistique, la critique littéraire, la littérature comparée et la littérature orale, enfin la méthodologie de recherche* (id.)

TIC² dans le système de formation des enseignants de français ; l'évaluation au service de l'apprentissage du français³ (2003 : 49).

En plus, une fois sur le terrain, des stages de recyclage doivent être régulièrement⁴ organisés dans le but de compléter la formation des enseignants et de leur adaptation aux tendances nouvelles d'enseignement de la langue française.

Enfin, on note des insuffisances dans la didactique du français notamment la non couverture des programmes ainsi que des horaires dévolus à l'enseignement de cette langue. C'est pourquoi, mentionne G. Mendo Zé (2007 : 45),

les objectifs éducationnels ne sont pas atteints et des chapitres importants des programmes de français non abordés. Les élèves traînent ainsi, d'une année à l'autre, des lacunes réelles parce qu'ils n'ont ni maîtrisé, ni étudié, ni pratiqué certaines règles de la langue française. Ces lacunes se reflètent dans leur expression écrite et orale. [...] Ceux-ci deviendront, à coup sûr, des élèves vivants dans l'insécurité linguistique.

Au total, les décideurs doivent prendre des mesures radicales pour combattre l'insécurité du français qui hypothèque la destinée de la jeunesse camerounaise d'aujourd'hui et de demain. Comment imaginer que des élèves en mal de mots, maîtrisant à peine la lecture de phrases puissent s'engager dans cette voie aride de l'insertion sociale et de la concurrence liée à la mondialisation ? Comment imaginer un enseignant de français ayant une connaissance sommaire et lacunaire de sa discipline ? Il faut que les responsables de

¹ Quant à la formation didactique et pédagogique, il s'agira de *la didactique générale, la didactique du français, (langue et littérature et l'utilisation des TIC), la didactique appliquée : méthodes et techniques des exercices des 1^{er} et 2nd cycle, les sciences de l'éducation et la méthode de recherche en didactique* (id.)

² Technologie de l'information et de la communication.

³ Selon M.F. Minyono Nkodo (op. cit : 50-51) : *l'évaluation pédagogique doit avoir, dans le système de formation des formateurs, une place spécifique, en tant que discipline d'enseignement, avec son objet, sa méthodologie, son épistémologie, et ses champs d'étude. En effet, la pratique de l'évaluation aujourd'hui amène tout un chacun à la remettre en question : élèves, parents, responsables institutionnels. Tant il est vrai que loin de contribuer à la formation et à la motivation de l'apprentissage, l'évaluation pédagogique déprime ou fait des déchets du système, ou alors prend des formes complaisantes inavouables. Dans l'un comme dans l'autre cas, l'évaluation n'est pas au service de l'apprentissage.*

C'est pourquoi il est impératif de donner à l'enseignant et à l'apprenant une culture de l'évaluation : apprendre à évaluer, mieux évaluer, évaluer autrement, tels sont les principes qui régissent la didactique de l'évaluation.

Apprendre à évaluer c'est :

- *ne pas confondre notation ou annotation et évaluation. Ces deux notions relèvent de la docimologie qui est une évaluation-mesure ;*

- *ne pas réduire l'évaluation au contrôle des connaissances. L'objectif des procédures de contrôle est de comparer la conformité entre les modèles enseignés et leur restitution. Tout le contraire de l'évaluation qui est le feed-back, c'est-à-dire prise de conscience par l'apprenant du processus de transformation éducative par des comportements adéquats ou non ;*

- *connaître le véritable objet de l'évaluation, à savoir, une activité formative essentiellement pédagogique. Le processus d'évaluation permet ainsi de développer la compétence à l'observation et à l'analyse des résultats de l'apprentissage : identification des erreurs, pertinence des remédiations. L'évaluation formative affiche une meilleure lisibilité des aptitudes et capacités de l'apprenant. Exemple : la lecture, la maîtrise de l'orthographe, de l'argumentation, etc.*

- *diversifier les modes et formes d'évaluation et pratiquer une évaluation pluraliste, ouverte, et non une grille pointue, linéaire d'attrape-nigauds.*

Au total, la recherche de la maîtrise d'une évaluation à des fins pédagogiques et non de sanction.

⁴ G. Mendo Zé (1990 : 117) remarque que *des stages de recyclage des professeurs de français [...] sont timidement organisés. Les efforts de l'Ambassade de France au Cameroun pour organiser des séminaires [...] sont réels mais ne suffisent pas.*

l'éducation nationale (MINÉDUB¹, MINESEC², MINESUP³, MINAC⁴) acceptent de porter leur regard beaucoup plus loin que le temps de leur séjour à ces postes ministériels. Et qu'on ne se leurre pas, ce ne sont pas des **Assises, Forums, États généraux** qui changeront quoi que ce soit sur la frustration et la difficulté de la jeunesse camerounaise de s'affirmer comme acteur primordial du devenir du Cameroun.

En guise de conclusion

Dans cette communication, nous avons, sur la base d'un certain nombre de faits, montré que la non maîtrise d'un français de qualité en Afrique francophone en général et au Cameroun en particulier hypothèque nécessairement l'avenir⁵ de la jeunesse, voire le développement de cette partie du continent africain. Le français étant devenu un patrimoine africain et moyen d'ouverture à la modernité, la jeunesse africaine francophone devra, autant que faire se peut, recourir à un français de qualité qui favorisera d'abord son accès aux nouvelles technologies, condition *sine qua non* du développement de l'Afrique dans un contexte de la mondialisation ; ensuite pour *véhiculer sa pensée dans le concert des nations, pour manifester sa civilisation, son être dans le monde ou ce qui lui reste d'authenticité* (A. Kom, 1979 : 58). Malheureusement, il nous a été donné de constater que les causes de l'insécurité du français ne viennent pas d'ailleurs, elles sont endogènes. Pour ce qui est du Cameroun, certains parlent du recul du français et en prévoient même une éventuelle « disparition » si on ne prend pas les mesures fortes qui s'imposent. Ces « puristes » décrient constamment la dénaturation triomphante du français. Pour notre part, nous ne plaidons pas pour une normalisation aveugle au non de la pureté immuable du langage ; notre propos n'est pas de dénoncer simplement les écarts en pleurant sur un passé où l'on était censé respecter la norme de la langue française ! Non ! Ce que nous voulons, c'est qu'on élabore une véritable politique d'aménagement linguistique qui mette un accent sur l'enseignement effectif des langues et cultures nationales dans le système éducatif : ceci est d'autant plus important que l'enseignement de ces langues améliorera nécessairement la maîtrise du français de qualité sans pour autant créer chez les jeunes un sentiment d'aliénation linguistique et culturel ; ensuite que l'on mette sur pied une politique spécifique de formation et de suivi des enseignants de français ; enfin que l'on aménage sérieusement les écoles, les universités et les espaces culturels, qu'on les équipe d'Internet et des bibliothèques avec des livres de qualité dans lesquels les jeunes disposeront des mots suffisamment précis, des structures grammaticales suffisamment efficaces et des formes d'argumentation suffisamment organisées pour imposer leur pensée au plus prêt de leur intention et pour recevoir la pensée des autres avec autant de bienveillance que de vigilance. C'est le moins que l'on puisse attendre de nos décideurs, sinon la jeunesse africaine camerounaise continuera sa marche paisible vers les abîmes de l'exclusion (sociale, politique et économique).

Bibliographie

- Bentolila, Alain et Rivière, J-Philippe, 2001, « Illettrisme et exclusion », in *Solidarité et développement*, Université de Paris V, <http://sd.alinea.free.fr/Documents/200105paris/rapport.htm>
Boyer, Henri et al., 1990, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CEE International.
Bretegnier, Aude et Ledengen, Gudrun, 2003, *Insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques en hommage à Nicole Guenier*, L'Harmattan, Paris.

¹ Ministère de l'Éducation de base.

² Ministère des enseignements secondaires.

³ Ministère de l'enseignement supérieur.

⁴ Ministère des arts et de la culture.

⁵ Ne nous dis-t-on pas que « la jeunesse constitue le fer de lance d'une nation » ?

- Dassi, 2003, « Question de sémantique : de la néologie autour de la téléphonie au Cameroun », in *Langues et Communication*, n° 03, pp. 139-153.
- Dassi et Ladislav Nzesse, 2016, *Le français en Afrique : évaluation de sa Portée patrimoniale*, L'Harmattan, Paris.
- Kom, Ambroise, 1979, « La langue française en Afrique noire postcoloniale », in *Peuples Noirs-Peuples Africains*, n° 12, pp. 47-59.
- Makouta Mboukou, Jean Pierre, 1973, *Le français en Afrique noire*, Paris, Bordas.
- Mak's, 2008, « Commentaire du match Cameroun-Égypte », <http://www.20mai.net>.
- Mendo Zé, Gervais, 1990, *Une crise dans les crises. Le français en Afrique noire francophone : le cas du Cameroun*, Paris, ABC.
- Mendo Zé, Gervais, 2003, « Quelle langue française enseigner en Afrique noire francophone ? », in *Langues et Communication*, n° 03, vol 2, pp. 19-36.
- Mendo Zé, Gervais, 2007, « Considérations sur l'insécurité linguistique, la compétence et l'appropriation du français en milieu plurilingue », in *Langues et Communication*, n° 06, pp. 19-98.
- Minéduc, 1994, *Programmes officiels de langue et de littérature française au 2nd cycle de l'enseignement secondaire*, Yaoundé.
- Minyono-Nkodo, Mathieu-François, 2003, « Quel enseignant pour quel français dans l'Afrique francophone ? Quelques propositions pour la formation des formateurs à l'École normale supérieure », in *Langues et Communication*, n° 03, pp. 37-55.
- Nzesse, Ladislav, 2008, « Le français en contexte plurilingue, le cas du Cameroun : appropriation, glottopolitique et perspectives didactiques » in *Francofonia*, n° 17, Université de Cadix, pp.303-323.
- Tadadjeu, Maurice / Gfeller, Élisabeth / Mba, Gabriel, 1988, *Manuel de formation pour l'enseignement des langues nationales dans les écoles primaires* (PROPELCA, 32), Université de Yaoundé.
- Vigner, G., 1991, « École et choix linguistique : le cas du Cameroun », in *Le français dans le monde*, n° spécial, février-mars, pp. 102- 117.

**LA CONSTRUCTION DE L'ETHOS POLITIQUE DU PRÉSIDENT
BIYA¹ DANS SES DISCOURS À LA JEUNESSE
CAMEROUNAISE / THE CONSTRUCTION OF POLITICAL ETHOS
IN PRESIDENT PAUL BIYA'S SPEECHES DELIVERED FOR THE
YOUTH IN CAMEROON / CONSTRUCȚIA ETOSULUI POLITIC ÎN
DISCURSURILE PREȘEDINTELUI BIYA CĂTRE TINERETUL
CAMERUNEZ²**

Résumé: Dans cet article, il est question de montrer comment Paul Biya construit l'image de soi (ethos) dans ses discours en direction de la jeunesse camerounaise. L'analyse du rapport entre l'ethos prédiscursif et discursif du Président Biya est une mise en perspective de son identité discursive et de son identité sociale. En fait, l'opérateur politique réalise un travail de renforcement de traits favorables ou de déconstruction des représentations négatives d'une identité et d'une image de soi spécifiques, ceci dans la visée d'une efficacité de son projet de persuasion. Cet ethos est constitué de trois figures majeures à savoir : l'ethos de crédibilité, l'ethos d'identification et l'ethos paternaliste.

Mots-clés: ethos, Paul Biya, jeunesse camerounaise, discours politique, argumentation.

Abstract: This work aims at showing how President Paul Biya constructs self image (ethos) in his speeches to cameroonian youth. Analysing the relationship between prediscursive and discursive ethos of president Biya, is to put into perspective his discursive and social identity respectively. For an effectiveness project of persuasion, the political operator achieves a work either or favourable features reinforcement, or of deconstruction of the negative representations for both specifics identity and self image. This ethos consists of three major figures namely: credibility ethos, identification ethos and paternalist ethos.

Keywords: ethos, Paul Biya, Cameroonian youth, political speech, argumentation.

Introduction

L'ethos, image de soi que l'orateur construit dans son discours, est étroitement lié à la notion d'identité. En fait, la question de l'« ethos » comme la plus efficace des trois preuves inhérentes au genre discursif, à côté du logos et du pathos (Aristote)³ est, depuis l'Antiquité, sujette de controverses. Deux conceptions antagonistes s'en dégagent : la première considère l'ethos comme l'image de soi telle qu'elle est produite par et dans le discours de l'orateur. Une image projetée par l'orateur, qui l'inscrit dans l'acte de l'énonciation. Cette image s'établit comme identité discursive du sujet langagier. La seconde conçoit l'ethos comme donnée préexistante au discours, une construction de l'image de soi qui s'attache à la personne réelle qui parle – le locuteur – et s'attache à l'identité sociale du sujet. En synthèse, l'image de soi construite par l'orateur se fonde sur

¹ Deuxième chef d'État du Cameroun depuis 1982, après la démission d'Ahmadou Ahidjo qui fut le premier chef de l'État après l'indépendance, le 1^{er} janvier 1960. Dans le cadre de cette étude, nous avons consulté 22 discours du Président Biya adressés à la jeunesse entre 1990 et 2016. La visée de cette étude est principalement synchronique, en centrant le corpus à partir des années 90, période charnière des grandes mutations de la société camerounaise et début des grandes incertitudes de la jeunesse quant à son avenir.

² Nzessé Ladislas, Université de Dschang – Cameroun, nzesseladislas@yahoo.fr, Nguemo Tsagho Carelle, Université de Dschang - Cameroun

³ Aristote distinguait trois grands types d'arguments dont l'un relève de la rationalité et est appelé le logos et les deux autres relevant de la subjectivité, l'ethos, ou de l'affectivité, le pathos. Dès lors, si l'ethos et le pathos constituent ce qu'Aristote a appelé les preuves extratechniques, celles qui existent indépendamment de l'orateur, un moyen de preuve qui rend le discours persuasif, le logos quant à lui, est un moyen de preuve intratechnique car, est fourni par le texte lui-même.

un tout associatif des identités discursive et sociale. Partant, notre analyse s'inscrit dans cette dernière perspective. Ainsi, comment le chef d'État camerounais, en tant qu'orateur politique, se sert-il des données individuelles et des données sociales préexistantes pour construire une image de soi favorable, image qui lui confère autorité et crédibilité aux yeux des jeunes ? Cette étude de l'ethos mis en place par l'orateur politique [ici le président Biya] fait appel au cadre théorique de l'analyse argumentative du discours. Cette approche, selon Ruth Amossy (2000 : 4), « met en œuvre un locuteur qui se lance dans une entreprise de persuasion, et l'allocutaire qu'il tente d'amener à ses vœux ». Elle permet de comprendre les deux grandes catégories d'ethos indispensables dans le champ politique à savoir décrites par Patrick Charaudeau (2005) : l'ethos de crédibilité et l'ethos d'identification. En plus, étant donné que le président camerounais s'adresse à une classe spécifique qui est la jeunesse, on observe une tendance de l'orateur à adopter la posture du protecteur, un «ethos paternaliste ».

1. Les ethos de crédibilité

Si la légitimité conférée au chef de l'État par le peuple est une qualité attachée au sujet social, la crédibilité quant à elle, est « le résultat d'une construction, construction opérée par le sujet parlant de son identité discursive de telle sorte que les autres soient conduits à le juger digne de crédit » (Charaudeau, op.cit. : 91). La crédibilité est donc fondamentale dans le discours politique, puisque l'enjeu consiste à persuader un certain public que l'on a un certain pouvoir. Cette crédibilité est complexe car elle doit satisfaire à la fois aux trois conditions suivantes : « condition de sincérité qui [...] oblige à dire vrai ; condition de performance qui [...] oblige à mettre en œuvre ce que l'on promet ; condition d'efficacité qui doit prouver que le sujet a les moyens d'appliquer ce qu'il promet et que les résultats sont positifs » (Charaudeau, ibid. : 92). Ces ethos de crédibilité s'inclinent dans le corpus à deux niveaux : l'ethos de vertu et l'ethos de compétence.

1.1. L'ethos de vertu

En tant que représentant du peuple, Paul Biya est censé incarner la « république vertueuse », c'est-à-dire donner aux jeunes le bon exemple. L'ethos de vertu « exige qu'il fasse preuve de sincérité et de fidélité, à quoi doit s'ajouter une image d'honnêteté personnelle » (Charaudeau, ibid. : 94). La mise en scène de la sincérité et de la fidélité dans le discours fait ressortir des constances dans les lignes de pensée et d'action. En effet, la régularité de l'expression thymique permet de dépasser le cadre institutionnel pour installer une intersubjectivité dans la communication. Toutefois, l'expressivité n'est pas la seule fonction de ces segments de discours : en renouvelant chaque année son plaisir et son enthousiasme à s'adresser aux jeunes (la couche sociale la plus importante par le nombre), le chef de l'État camerounais assigne à sa prise de parole une fonction phatique et séductrice évidente :

« **Je suis très heureux** de vous retrouver à l'occasion de cette 24^{ème} édition de la fête de la jeunesse, votre fête » (1990) ;

« **Je me réjouis** autant que vous de l'idée de célébrer cette fête de la jeunesse, votre fête » (1992) ;

« **C'est avec un plaisir renouvelé** que, comme chaque année je m'adresse à vous ce soir, à l'occasion de votre fête » (2007) ;

« **C'est toujours pour moi, un moment important** de m'adresser à vous, à l'occasion de la célébration de la Fête Nationale de la Jeunesse » (2016).

Ces propos sont bâtis autour de la reprise d'un même patron sémantique : l'expression de l'euphorie. Il faut ajouter que l'euphorie exprimée séduit parce qu'elle reflète la franchise et l'honnêteté d'un homme qui transcende la réserve et l'austérité que commandent sa nature et sa fonction. Celui-ci accorderait alors une place de choix à ses jeunes concitoyens. À cette image vertueuse d'expression du cœur, s'ajoute celle du guide,

l'homme qui annonce des lendemains meilleurs. Cette épiphanie se traduit par l'usage des modalisateurs de la certitude :

« Car **j'ai la conviction** que le temps est venu pour le Cameroun des Grandes Ambitions » (2004) ;

« **Je crois fermement** que votre avenir est plein de promesses. **J'ai la conviction** qu'ensemble, nous pouvons leur donner consistance » (2006) ;

« Je vous disais l'an dernier que **j'avais la conviction** que nous étions sans doute à la veille d'une reprise de notre économie, laquelle, vous le savez, a subi les effets retardateurs de la crise mondiale. **J'ai le sentiment** que les faits sont entrain de me donner raison » (2011) ;

« **Je persiste à croire** que nous pourrions faire mieux. **J'ai la forte conviction** que nous allons le faire » (2014).

De ces modalisateurs de la certitude, le locuteur peut escompter un double effet : en même temps l'acte perlocutoire est effectué du moment où ces verbes provoquent un changement de croyance du destinataire, il en ressort parallèlement une suggestion sous-jacente qui incite l'interlocuteur à l'action, car « la persuasion, tout comme la conviction de A [le chef d'État] est pour B [les jeunes] un stimulant à l'acte que A voudrait voir accomplir » (Watcha, 2011 : 434). À travers ces marques de la subjectivité¹ évaluative et appréciative, le locuteur exprime son optimisme et sa conviction en l'évolution des choses. Il espère partager avec son interlocuteur la véracité de cette observation, ce dans l'optique de le maintenir dans l'expectative d'une amélioration de ses conditions sociales. La promesse ferme est donc une vertu de la communication présidentielle.

Toutefois, le degré de sincérité du locuteur se mesure sa capacité à garantir la transformation en actes de ses promesses : le président le fait en rappelant la réalité des promesses précédemment faites à son auditoire. Autrement dit, ce n'est qu'en réalisant ses promesses que l'homme politique acquiert une certaine crédibilité aux yeux de l'instance citoyenne. Dès lors, le président Biya présente les différentes réalisations effectuées par son gouvernement comme conséquence d'une promesse tenue. Il veut ainsi apparaître comme un homme loyal, un homme de parole qui associe la parole à l'action : « *Retenez de ceci que les promesses qui vous ont été faites ont été tenues* » (2010).

Cette image d'honnêteté personnelle se manifeste non seulement au travers du discours - au sens de parole - : « *je vous disais l'an dernier que nous étions sans doute à la veille d'une reprise de notre économie, laquelle, vous le savez, a subi les effets retardateurs de la crise mondiale. J'ai le sentiment que les faits sont entrain de me donner raison* » (2011), mais de façon concrète via les actions accomplies, comme le prouvent les statistiques qui vont parfois au-delà des estimations prévisionnelles, tel qu'il le précise dans cet extrait : « *Pour 2013, les prévisions de création d'emploi étaient de 200000. Les créations effectives ont été supérieures de 12% environ et ont atteint un chiffre proche de 225000* » (2014).

Dans ces derniers passages, une rupture est opérée entre les faits au passé exprimées par l'imparfait de l'indicatif et les réalités actuelles exprimées par le présent de l'indicatif et le passé composé. Le contraste énonciatif des temps verbaux fait évoluer la diégèse de la gestion du Cameroun des manquements et besoins vers les réalisations. En fait, en termes d'acte illocutoire, la promesse est rangée dans la catégorie des « promissifs » (Searle, 1982 : 32), actes de langage à travers lesquels le locuteur s'engage à faire quelque

¹ La subjectivité est l'ensemble des traces de l'activité du sujet parlant. Si chez Benveniste elle est « la capacité du locuteur à se poser comme sujet » (1966 : 220) et est perceptible à travers les déictiques et d'autres marques qui se définissent toujours par rapport à l'instance de l'énonciation, chez Kerbrat-Orrechionni, il existe une autre forme de la subjectivité dite affective et évaluative (2002 :168) qui dénonce la réaction émotionnelle du sujet qui s'avoue explicitement ou implicitement comme source d'interprétation et d'évaluation du référent qu'il est censé décrire

chose. Paul Biya avoue sa fierté de réaliser ses promesses, il renforce alors son ethos de vertu.

Néanmoins, selon la loi de sincérité édictée par Ducrot, et qui stipule que l'on est tenu de dire ce que l'on croit vrai, il reste difficile de déduire de par la subjectivité du locuteur, son degré de sincérité, partant de l'imaginaire circulant sur le discours politique généralement perçu comme « pomme de discorde aux yeux de l'opinion publique » (Watcha, 2011 : 444). Toutefois, étant donné que la sincérité revêt la forme d'un contrat passé entre les partenaires du discours, elle est tributaire de l'image que l'auditoire a de l'orateur (et de son statut socioprofessionnel), ainsi que de la façon dont l'orateur tient compte de cette image a priori dans la construction du discours. C'est donc cette image préexistante du président Biya qui est retravaillée, en vue de garantir auprès de son auditoire un contrat de sincérité acquis et un contrat de compétence.

1.2. L'ethos de compétence

L'ethos de compétence exige de l'orateur politique qu'

Il possède à la fois savoir et savoir-faire : il doit avoir une connaissance approfondie du domaine particulier dans lequel il exerce son activité, mais il doit également prouver qu'il a les moyens, le pouvoir et l'expérience nécessaires pour réaliser concrètement ses objectifs en obtenant des résultats positifs » (Charaudeau, 2005 : 96).

Afin de bâtir son ethos de compétence, le chef de l'État camerounais, de prime abord, fait preuve d'empathie et de lucidité en montrant aux jeunes qu'il a connaissance des difficultés qu'ils rencontrent, difficultés notamment liées à l'éducation, au chômage ou à la quête d'insertion socioprofessionnelle. C'est ce qui ressort de ces propos :

« Je sais que beaucoup parmi vous, qu'ils aient fait ou non des études, se retrouvent sans emploi. Je sais bien que beaucoup parmi vous, pour survivre, se rabattent sur des options précaires, sans lien avec leur formation ou leur diplôme » (2015) ;

« Je suis pleinement conscient de vos difficultés. Je connais vos doutes et vos angoisses. Je sais notamment que vous avez de la difficulté à trouver du travail [...] Je vous sais affectés, plus que les autres catégories de la population, par le chômage » (2016).

Par ces affirmations, le président Biya construit l'image d'un « chef » qui connaît les problèmes que rencontrent ses jeunes compatriotes et se présente ainsi comme un « guide » dont la mission est de les conduire avec lucidité. En exposant sa conscience de leurs difficultés, Biya enchaîne par l'énumération des structures et organismes habilités à prendre en charge, à différents niveaux, diverses tâches, en vue de l'amélioration de leur statut.

« En cours de création, le Fonds National de l'Emploi, chargé de mettre en relation l'offre et la demande, permettra de mieux cerner vos problèmes » (1990) ;

« Il va également de soi que les programmes qui se proposent de faciliter l'accès à la vie professionnelle des jeunes tels que le Programme d'Appui à la jeunesse Rurale et Urbaine (PAJER-U), le Projet d'Insertion socio-économique des jeunes par la création de micro-entreprises et la Fabrication de Matériel Sportif (PIFMAS) et le Projet Relais Multimédias de Développement (REMUDEV), qui ont permis de créer des centaines de micro-activités et de junior entreprises, que tous ces programmes seront poursuivis » (2012).

La présentation de ces structures les fait apparaître compétentes et performantes. C'est pourquoi le locuteur [Biya] insiste sur quelques réalisations qu'elles ont permises d'accomplir :

« Par le biais des organismes spécialisés comme le Fonds National de l'Emploi, nous avons engagé diverses actions pour l'insertion des jeunes dans le monde du travail, 40000 jeunes ont été accueillis dans le cadre des informations sur les opportunités d'emploi » (1998) ;

« Le Programme d'Appui à la Jeunesse Rurale et Urbaine qui s'adresse surtout aux jeunes non scolarisés ou déscolarisés, a permis d'en former plus d'un millier dans dix-sept filières d'activités, d'en placer un bon nombre en emploi salarié et de financer plusieurs centaines de micro-activités et de juniors entreprises » (2009).

Afin d'agir efficacement sur sa cible, le chef de l'État camerounais procède à une déconstruction de l'image préalable que les jeunes se font de lui, celle d'un président qui serait éloigné des préoccupations de la jeunesse. Dès lors, pour construire son ethos de compétence, il fait preuve d'une part de son savoir en exprimant sa connaissance des difficultés que rencontre la jeunesse notamment les problèmes liés au chômage, à l'éducation et à l'insertion socioprofessionnelle, et de son savoir-faire d'autre part, par la mise sur pied d'organismes compétents et performants, montrant ainsi son efficacité.

Bref, ces ethos de vertu et de compétence qui participent de la déconstruction par le locuteur des données préexistantes, confèrent une certaine crédibilité aux dires du président Biya. À cet effet, l'on peut conclure avec Patrick Charaudeau (op.cit. : 104) que « l'ethos de crédibilité est un construit et un attribut. Un construit par la façon dont le sujet met en scène son identité discursive. Un attribut par l'identité sociale que possède le sujet et qui dépend à la fois de la façon dont le public le perçoit ». Ainsi, si l'ethos de crédibilité se construit dans « une interaction entre identité sociale et identité discursive » (Patrick Charaudeau, op.cit. : 106), l'ethos d'identification quant à lui, puise dans l'affect social.

2. Les ethos d'identification

Divers types d'images caractérisent l'ethos d'identification. Charaudeau (op.cit. : 105) remarque en effet que « dans le discours politique, les figures d'ethos sont à la fois tournées vers soi-même, vers le citoyen et vers les valeurs de référence ». Ainsi, avec l'ethos d'identification, les images puisent dans l'affect social car « le citoyen, au travers d'un processus d'identification irrationnel, fonde son identité dans celle de l'homme politique » (Charaudeau, op.cit. : 105). De ce fait, l'ethos d'identification de Paul Biya est construit de deux façons dans ses discours : il affiche un ethos de caractère avant de montrer sa solidarité.

2.1. L'ethos de caractère

L'ethos de caractère concerne davantage la force de l'esprit que celle du corps. Il s'agit en fait des différents moyens mis en exergue par le président Biya pour construire l'image d'un homme d'action. Pour ce faire, le locuteur cherche à montrer de prime abord sa rigueur :

« Observez...jugez...dites ce que vous pensez...agissez...Mais faites tout cela dans les limites qu'impose la loi, dans un esprit constructif, dans l'éthique démocratique qui suppose dialogue, compromis, quête de l'objectivité » (1995) ;

« J'en appelle donc à l'esprit de responsabilité, à la sagesse des communicateurs et des journalistes pour qu'ils respectent les règles de déontologie propres à leur noble métier et qu'ils tiennent compte dorénavant des principes de convenance inhérents à toute société civilisée » (2006).

En exprimant ainsi sa rigueur, il affiche sa volonté de réprimander certains comportements des jeunes qui sont un frein au développement de la société « modèle » qu'il s'efforce de bâtir, pour les inviter à plus de responsabilité. Par ailleurs, pour renforcer

cette image d'homme d'action, il présente les défis à relever afin de parvenir à l'objectif collectif visé, celui de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Dans ce regard prospectif, il insiste sur la professionnalisation du système éducatif :

« Dans le même souci de lutter contre le sous-emploi des jeunes, nous venons de procéder à la réforme du système universitaire [...] L'accent sera davantage mis sur la professionnalisation et l'apprentissage des métiers pour une meilleure adéquation entre la formation et l'emploi » (1993).

En outre, le contenu de la prospective oriente les jeunes à l'arrimage à l'évolution des nouvelles technologies de l'information et de la communication :

« L'évolution technologique a changé le cours des choses. La nouvelle économie est dominée par l'informatique. Il nous faut accentuer la formation des techniciens et des ingénieurs » (2015).

Par ailleurs, sa détermination à agir est également manifeste à travers les efforts que le gouvernement consent pour les jeunes, en dépit de la conjoncture économique difficile qui perdure. Par ce fait, il se présente comme un homme courageux, capable d'affronter la crise et d'agir malgré les difficultés. Il se construit ainsi l'ethos de « l'opiniâtre », qui se manifeste par « sa persévérance face aux obstacles qui se dressent sur son chemin de bâtisseur [d'une société où chaque citoyen pourrait s'épanouir] » (Tandia, 2009) :

« En dépit du contexte difficile que nous subissons, aucun effort n'est et ne sera ménagé pour vous assurer de bonnes conditions de réussite » (1990) ;

« La crise économique a rendu plus aigus vos problèmes de formation, d'emploi, voire de subsistance. J'en suis pleinement conscient et, malgré un environnement économique difficile, nous déployons tous nos efforts pour y remédier » (1993).

En définitive, avec l'ethos de caractère, le président Biya se présente comme un homme courageux et un homme d'action. Cette image est aussi le résultat du contraste entre la péjoration de la situation du pays du fait de la crise économique, et l'énoncé d'actions qui apparaissent comme des efforts pour relever les défis auxquels l'évolution de la société moderne contraint ses interlocuteurs. Ainsi, étant donné qu'il est question pour le locuteur de construire, avec la participation de son allocutaire, une société « modèle » où chacun pourra tirer son épingle du jeu, le président Biya a recours également à la modalité de rejet. À cet effet, il montre un ethos de « sérieux », s'opposant ainsi au mensonge. Il rapporte en conséquence comme mensonger le discours d'une instance adverse non nommée. Il la tient pour véritable responsable du soulèvement de la population de février 2008, grève qui avait été qualifiée d'« émeutes de la faim » :

« Ce qui est en cause c'est l'exploitation, pour ne pas dire l'instrumentalisation, qui a été faite de la grève des transporteurs, à des fins politiques » (2008/2).

Cette image de sérieux se joint à l'image de « combattant » qui dénonce le comportement malsain et antipathique de ses adversaires: « *les apprentis sorciers qui dans l'ombre ont manipulé ces jeunes ne se sont pas préoccupés du risque qu'ils leur faisaient courir en les exposant à des affrontements avec les forces de l'ordre* » (2008/2). Ces images de « combattant » et de « sérieux » renforcent ainsi l'ethos de caractère du président. L'image d'un homme déterminé à agir et engagé à stopper toute politique extrême visant à déstabiliser la société stable qu'il s'efforcera de préserver : « *À ceux qui ont pris la responsabilité de manipuler des jeunes pour parvenir à leurs fins, je dis que leurs tentatives sont vouées à l'échec. Tous les moyens légaux dont dispose le Gouvernement seront mis en œuvre pour que la force reste à la loi* » (2008/2). L'expression de cette détermination participe donc à la construction de l'exemplarité politique. Une autre image dans laquelle les jeunes pourraient s'identifier est le caractère solidaire du locuteur.

2.2. L'ethos de solidarité

L'ethos de solidarité fait de l'homme politique un être qui est non seulement attentif aux besoins des autres, mais les partage et s'en rend comptable (Charaudeau, op.cit. : 125). En effet, le président camerounais Paul Biya essaie de créer dans ses discours une communauté d'intérêt et de pensée avec ses interlocuteurs. Pour ce faire, il montre tout d'abord que les difficultés auxquelles sont confrontés les jeunes le concernent tout autant qu'eux:

« Le problème de l'emploi, et en particulier celui des jeunes, nous préoccupe en effet au plus haut point » (1994) ;

« Vous le savez, vos préoccupations majeures ont toujours retenu mon attention » (1996) ;

« Je connais vos difficultés. Je partage vos inquiétudes mais aussi vos espoirs » (2006).

Ainsi, en exprimant son implication dans les problèmes que connaît son public, le chef de l'État manifeste sa solidarité, défendant par là les mêmes idéaux que les jeunes. C'est pourquoi, il se montre impartial et prend en considération toutes les couches sociales de la population jeune :

« Je m'adressais d'abord à la jeunesse « encadrée », c'est-à-dire à celle qui fréquente l'école, le collège, le lycée, l'université ou les grandes écoles [...]

Mais je désire aussi parler directement aux jeunes qui ne vont pas à l'école, à ceux qui sont sortis prématurément du système scolaire et aux diplômés qui n'ont pas encore trouvé d'emploi et qui désespèrent d'en trouver » (2013) ;

« À vous tous, jeunes des villes et des campagnes, jeunes des usines et des chantiers, jeunes des écoles, des lycées et des collèges, jeunes des facultés et des grandes écoles, et à vous, jeunes à la recherche d'un emploi, jeunes déshérités et jeunes handicapés, je vous souhaite une bonne fête et vous renouvelle mes vœux pour l'année 1993 » (1993).

La construction de cet ethos de solidarité se joint pour ainsi dire à l'ethos d'humanité, qui se mesure à « (sa) capacité de faire preuve de sentiment, de compassion envers ceux qui souffrent » (Charaudeau, ibid. : 114). C'est ce qui ressort de ses propos lorsqu'il exprime de la compassion envers les jeunes de plusieurs catégories, idée renforcée par l'usage du pronom « ceux » (3 fois) qui marque une énumération des différentes catégories de jeunes qui sombrent dans le désespoir, tel que l'on peut lire dans cet extrait:

« Je n'ignore pas, croyez-le bien, quelles sont vos inquiétudes quant à votre avenir. Je peux imaginer la déception de ceux qui, après de longues années d'études, peinent à trouver un emploi correspondant à leurs qualifications. Le découragement de ceux qui, sans diplômes, n'ont au mieux, comme perspective, que des emplois précaires. Le sentiment d'injustice de ceux qui, privés de tout espoir, ont l'impression d'être rejetés par la société » (2011).

Puisant ainsi dans l'affect social de la grande majorité de son instance citoyenne, le président Biya construit l'image d'un homme de caractère déterminé à agir et d'un homme solidaire qui partage les mêmes idéaux que son auditoire. Il se construit ainsi une image dans laquelle les jeunes pourraient s'identifier.

Bref, le président camerounais en tant qu'orateur politique regroupe les deux grandes catégories d'ethos qui sont, chez Patrick Charaudeau, indispensables à tout homme politique. Ces différentes images de vertu et de compétence, auxquelles viennent s'ajouter les images de caractère et de solidarité, contribuent pour ainsi dire à accorder à ses dires une certaine crédibilité, nécessaire à son projet de persuasion. Néanmoins, étant donné qu'il s'adresse à un auditoire constitué de « jeunes », il doit également faire preuve de paternalisme pour susciter l'adhésion de son auditoire. C'est pourquoi il met en place un ethos de père de famille.

2.3. L'ethos paternaliste

Lorsqu'il s'adresse à ses jeunes compatriotes, Paul Biya se présente comme un père qui guide et conduit ses enfants vers le chemin de la réussite. Pour ce faire, il se présente comme un moraliste, puis un conseiller.

2.3.1. L'ethos du moraliste

La morale est perçue comme l'ensemble des règles ou préceptes relatifs à la conduite, c'est-à-dire à l'action humaine. Ces règles reposent sur la distinction entre des valeurs fondamentales : le juste et l'injuste, le bien et le mal, etc. Est donc moraliste toute personne qui, dans ses œuvres, ses discours, a tendance à donner des conseils et des préceptes de morale. Ainsi, analyser l'ethos du moraliste chez Paul Biya revient à étudier les actes de langage à travers lesquels, le locuteur dénonce ou critique certains comportements des jeunes, ainsi qu'il émet à leur encontre des avertissements ou des mises en garde.

En fait, l'orateur politique Biya est généralement remonté contre certains jeunes à cause de comportements tels que la violence. Il fait alors usage de la tournure impersonnelle, renforcée par l'usage de l'infinitif, pour énumérer les différents actes répréhensibles, idée renforcée par l'emploi de la préposition « par » (3 fois): « *S'exprimer par des actes de vandalisme, par des manifestations illégales, des revendications intempestives, par le chahut ou le désordre n'est pas digne d'une jeunesse responsable* » (1991).

En plus, il condamne le non respect des valeurs morales qui sont un frein au bon développement du citoyen et de la société toute entière : « *Je voudrais également aborder un sujet qui me tient à cœur et sur lequel j'ai souvent appelé votre attention. Le niveau de la moralité de notre jeunesse se dégrade. Il suffit de lire la rubrique des faits divers de la presse pour s'en rendre compte* » (2013).

Par ailleurs, le locuteur relève également un fait couramment observé chez les jeunes scolarisés principalement : l'accès à la fonction publique non par vocation, mais en quête d'un matricule. Pour exprimer cet acte répréhensible, il procède par une comparaison. En effet, il encourage vivement les jeunes qui, par amour pour la nation, s'engagent à combattre le terrorisme islamiste Boko Haram et ce au péril de leur vie. Il les oppose ainsi à ceux qui :

s'intègrent dans la fonction publique seulement en quête d'un matricule comme ils aiment à le dire. Ceux-là ne méritent pas de la Nation.[...] Ils [les jeunes engagés au front] ne se comportent pas comme ces autres jeunes qui se sont faits recruter au prix d'importants sacrifices, dans l'administration. Ils désertent ensuite leurs postes d'affectation, tout en continuant de percevoir leur rémunération. Ceux-là sont l'exemple de ce qu'il ne faut pas faire » (2016).

Ainsi, par cette réprobation/condamnation le président Biya, en tant que garant des institutions, exprime son refus de voir ses « jeunes compatriotes » verser dans l'anarchie. C'est pourquoi, il les met également en garde face aux actes illicites qu'ils commettent ou qu'ils pourraient commettre, afin de les rappeler à l'ordre. Cet avertissement s'accomplit à travers des actes de langage exprimés par la modalité négative, où l'énonciateur montre aux jeunes ce qu'il ne faut pas faire : « *Et surtout, n'acceptez pas d'être les instruments d'idéologies dépassées, d'ambitions malsaines, qui sont autant de menaces pour la paix civile, l'unité nationale et, par conséquent, pour l'avenir de la jeunesse* » (1995).

En outre, le locuteur condamne le non respect de la moralité publique, condition sine qua non du bon fonctionnement de la société. Cette idée est renforcée par l'usage anaphorique de la locution conjonctive « même si » (3 fois), qui énonce les différents actes

à accomplir par le gouvernement, et de la conjonction « si » qui exprime la condition de succès sans laquelle ces différents actes accomplis seront malheureux :

« En effet, **même si** nous parvenons à relever le niveau de vie de notre population, **même si** nous assurons le fonctionnement de nos institutions démocratiques, **même si** nous maintenons la paix et la stabilité de notre pays, la société prospère et apaisée que nous voulons construire sera minée à l'intérieur, **si** ces avancées ne sont pas accompagnées par un progrès de la moralité publique » (2013).

L'énonciateur a enfin recours à la modalité impérative pour mettre en garde les jeunes. L'interpellation à travers l'usage du verbe modalisateur « devez », verbe qui actualise le sème d'obligation morale :

« Vous devez surtout vous défier des chants trompeurs des oiseaux de mauvais augure, ces marchands d'illusion qui n'ont pour projet que la déstabilisation via les réseaux sociaux. Ces prophètes irresponsables cherchent de façon évidente à vous instrumentaliser » (2015).

Bref, l'ethos du moraliste du président Biya est construit à travers les actes de langage qui visent à dénoncer certains comportements jugés répréhensibles chez les jeunes, en même temps qu'ils les mettent en garde. Cet ethos du moraliste rejoint ainsi l'ethos du conseiller que le locuteur laisse transparaître dans ses discours lorsqu'il prodigue aux jeunes des conseils.

2.3.2. L'ethos du conseiller

L'image paternaliste du chef de l'État camerounais lorsqu'il s'adresse aux jeunes, est également perceptible à travers les conseils qu'il leur prodigue, se positionnant ainsi comme un conseiller. Le conseil est entendu comme un avis, une recommandation donnée à une personne sur ce qu'il convient de faire, sur ce qu'elle doit faire ou ne pas faire. Paul Biya a recours à la requête, tantôt sous la forme de l'exhortation, tantôt sous celle de la suggestion. En fait, le président Biya prodigue des conseils aux jeunes, leur montrant ce qu'il faut faire ou ne pas faire, afin d'être des citoyens responsables. Ceci est perceptible via l'emploi de l'impératif, généralement lié à la modalité négative, mais souvent à la modalité assertive :

« **Ne cédez pas** à la facilité. **Ne trichez pas**. Sachez donner le bon exemple » (1990) ;

« Refusez les affrontements. N'acceptez **que** le dialogue et l'ouverture » (1991) ;

« **Ne vous laissez pas** décourager devant les difficultés, **ne désespérez pas**. Faites face avec courage et opiniâtreté » (1993) ;

« **Ne gâchez pas** vos chances ! Refusez la facilité et l'oisiveté, apprenez, cultivez-vous, observez, inventez, ambitionnez de faire mieux que vos aînés, étudiez avec acharnement, travaillez » (1993).

Par ailleurs, il fait usage des actes de langage où il inscrit explicitement les verbes illocutoires qui visent à exhorter tels que demander, exhorter... :

« Je vous **exhorte** donc à persévérer sur ces chemins de la recherche et de la créativité qui sont les clés véritables de la réussite, face aux défis d'aujourd'hui et de demain » (1995) ;

« Je vous **demande** de ne pas vous décourager, de ne pas renoncer, de ne pas vous résigner » (2006).

À travers l'usage des exhortatifs, le président se présente non pas comme un chef qui donne les ordres, mais comme un père qui exhorte ses jeunes enfants à marcher dans le bon chemin. En effet, les exhortatifs appartiennent à la catégorie searlienne des

« directifs »¹, mais des directifs de type coopératif à travers lesquels le locuteur tente d'amener son auditoire à accomplir le désir exprimé par le contenu propositionnel de l'acte. Ainsi, outre l'exhortation à travers laquelle le locuteur encourage les jeunes de persévérer dans le bon chemin, il fait également des suggestions.

Le Chef de l'État camerounais propose à ses jeunes compatriotes, certaines mesures appropriées, en vue d'améliorer leurs conditions d'emploi et réduire de ce fait, le taux de chômage. Il s'agit par exemple du développement des initiatives personnelles dans certains domaines d'activités, ce qui va générer de ce fait l'auto-emploi, plus précisément dans les secteurs agricole, industriel, touristique, technologique. Ces différentes suggestions sont présentées sous le mode de l'évidence. Cela explique le recours à des syntagmes figés tels que « il va de soi que », « sans aucun doute », « vous le savez », etc. qui marquent l'évidence d'un tel fait :

« Il va de soi que la pêche, l'élevage, l'artisanat et le tourisme méritent, comme l'agriculture, de susciter des vocations de notre jeunesse » (1994) ;

« La solution réside sans aucun doute dans la relance des secteurs d'activités où notre compétitivité est reconnue et d'autre part dans le développement d'activités nouvelles dans l'agriculture, l'industrie, les services, sans oublier le tourisme » (2000) ;

« Vous le savez, la maîtrise de la science et de la technologie est l'une des conditions majeures de l'édification d'une société moderne, comme nous le démontrent aujourd'hui les pays développés » (1997).

L'évidentiel s'utilise surtout pour évoquer deux secteurs qui sont les principaux secteurs à explorer : l'économie agricole susmentionnée, et l'économie numérique :

« Si notre agriculture se révèle capable de faire ce « bond en avant », elle offrira une gamme importante d'emplois, allant des plus simples aux plus qualifiés. C'est la raison pour laquelle j'engage nos jeunes à ne pas se détourner du travail de la terre qui est garant de stabilité et d'épanouissement » (2011).

Le développement du secteur agricole est donc pour le président, un moyen de réduire le taux de chômage, de la même manière que le développement de l'économie numérique :

« Un autre moyen d'accéder à la « société mondiale » en pleine gestation passe par la maîtrise des nouvelles technologies de l'information » (2001) ;

« À tout ceci, il faut ajouter un domaine qui, je le sais, vous est très cher, à vous de la génération dite « Androïde ». Il s'agit du développement de l'économie numérique » (2016).

Ainsi, pour le locuteur, il s'agit là des secteurs d'activités qui sont de véritables « niches d'emplois » qui ne demandent qu'à être développés et exploités. Il invite ainsi les jeunes à en être les pionniers en lançant des initiatives privées dans ces secteurs, qui vont générer l'auto-emploi et leur permettre pour ainsi dire de recruter d'autres jeunes. En conséquence, il leur suggère de « suivre l'exemple de beaucoup de (leurs) camarades qui, à la faveur de la croissance retrouvée, ont créé leurs entreprises, petites ou moyennes, et y ont réussi » (2001), surtout que « Le Cameroun encourage vivement les initiatives privées qui vont dans le sens de (sa) politique de libération économique » (1991).

Bref, comme le constate (Fosso, 2005 : 393), « le ton change quand il s'adresse à la jeunesse », c'est avec un ton « véritablement paternaliste, un discours fait à la fois de reproches et de compréhension, de mises en garde et de conseils » qu'il s'adresse à ses

¹ « Les directifs sont des actes de langage à travers lesquels le locuteur essaye de faire faire des choses à son interlocuteur » (Searle, 1982 : 32). « La classe des actes illocutoires directifs comprend les actes d'ordonner, commander, demander, plaider, supplier, prier, solliciter, donner des instructions, interdire et d'autres encore (ibid : 39).

«jeunes compatriotes ». Dès lors, pour construire une image de soi favorable à son entreprise de persuasion, le président Biya effectue une reconstruction en profondeur de l'imaginaire qui circule sur sa personne avant sa prise de parole. Il « se fonde sur son statut institutionnel et sur la représentation de sa personne telle que la perçoit selon lui l'auditoire, pour la retravailler en vue de produire une impression appropriée à ses visées argumentatives » (Amossy, 2000 : 86). Ce faisant, il « refuse d'assumer un ethos en prise sur les représentations d'un système social dont il n'accepte pas les prémisses et les valeurs » (Amossy, 2000 : 85). Ces données préalables retravaillées ne sont repérables dans le discours que par les modalités de son énonciation. Ainsi, la construction de l'ethos prend donc en considération la somme des données prédiscursives et discursives, d'où une influence mutuelle entre identité discursive et identité sociale pour la construction d'une image de soi efficace dans l'entreprise de persuasion.

Conclusion

Au total, l'ethos du président Biya est constitué de son identité discursive ainsi que de son identité sociale qui renvoie à l'ethos prédiscursif. Par contrastes successifs, l'orateur politique Biya allie ces deux identités pour construire une image de soi favorable à son auditoire et de ce fait efficace à son projet de persuasion. Cet ethos est ainsi constitué de trois figures majeures: les ethos de crédibilité lorsqu'il se présente comme vertueux et compétent ; l'ethos d'identification, avec une image exemplaire d'homme de caractère déterminé à agir et du solidaire qui prend à cœur les problèmes des jeunes ; l'ethos paternaliste du moraliste qui dénonce les comportements illicites des jeunes avant de les mettre en garde, et du conseiller qui souhaite le meilleur à ses compatriotes. La construction de l'ethos du chef de l'État camerounais dans ses adresses à la jeunesse allie donc le locuteur en tant qu'être réel, tel qu'il est source de l'énoncé, ainsi que l'image de lui telle qu'elle est montrée dans et par les modalités de l'énonciation. Elle est un processus de persuasion à travers lequel le locuteur se construit une image de soi favorable qui vise la captation d'un grand nombre d'auditeurs.

Bibliographie

- Amossy, R., 2000, *L'argumentation dans le discours. Discours politique, Littérature d'idées* », Paris, Nathan.
- Benveniste, É., 1966, 1974, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, T.1 & 2.
- Charaudeau, P., 2005, *Le discours politique. Les masques du pouvoir*, Paris, Vuibert.
- Discours du Président Biya à la jeunesse : 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 2000, 2001, 2004, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016.
- Ducrot, O., *Le dire et le dit*, Paris Minitext 1984.
- Fosso, V., 2005, « L'énonciation polémique dans les discours du président Paul Biya adressé à la jeunesse camerounaise de 1992 à 2002 », in Marillaud et Gauthier, *Rhétorique des discours politiques*, pp. 383-393.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 2001, *Les actes de langage dans le discours*, Paris, Nathan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. & Moillaud, M., 1984, *Le discours politique*, Lyon, PUL.
- Maingueneau, D., 1999, « Ethos, scénographie et incorporation », in Amossy, R. (dir.), *Image de soi dans le discours. La construction de l'ethos*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, pp. 75-100.
- Maingueneau, D., 2002, « L'ethos : de la rhétorique à l'analyse du discours », in *Pratique*, n° 113-114, (version raccourcie et légèrement modifiée de « Problème d'ethos », (en ligne), consulté le 19 novembre 2016.
- Maingueneau, D., & Charaudeau P., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- Searle, J. R., 1982, *Sens et expression, étude de théorie des actes du langage*, Paris, Minitext.
- Watcha, A., 2011, *Structures grammaticales et pragmatisme dans le discours politique. Le cas du Cameroun*, Thèse de Doctorat/PhD, Université de Yaoundé I.

**EMPRUNTS LEXICAUX EN LOBIRI, LANGUE GUR DE CÔTE
D'IVOIRE / LEXICAL BORROWINGS IN LOBIRI, A GUR
LANGUAGE OF CÔTE D'IVOIRE / ÎMPRUMUTURI LEXICALE ÎN
LOBIRI, LIMBA VOLTAICĂ DIN COSTA DE FILDEȘ¹**

Résumé: Au contact d'autres langues, les langues se maintiennent ou évoluent par le biais de l'analogie et de l'emprunt. Le lobiri (langue gur de Côte d'Ivoire) partage son environnement linguistique avec des langues ivoiriennes locales telles que le teen ; le koulango, le dioula... Aussi est-il en contact avec des langues Indo-Européennes comme le français, l'anglais. Le besoin de nommer, voire de représenter des réalités qui n'apparaissent pas dans leur couvert linguistique amène les locuteurs du lobiri à intégrer des mots et des expressions liés à l'innovation technologique, au développement social, linguistique et aux échanges commerciaux, par exemple. Ainsi, l'on constate le développement rapide d'un phénomène linguistique qui contribue à l'enrichissement du stock lexical du lobiri. A ce titre, on observe des particularités au niveau phonologique, morphologique, syllabique et sémantique. L'objectif de l'étude est de décrire l'impact des emprunts sur le lobiri.

Mots-clés: contact, analogie, emprunt, stock lexical, phonologique, morphologique.

Abstract: Language Contacts cause them to maintain or evolve through analogy and borrowing. The Lobiri (gur language Ivory Coast) shares its linguistic environment with local Ivorian languages such as teen; Koulango, Dioula ...It is also in contact with Indo-European languages such as French and English. The need to name or to represent realities that do not appear in its language environment prompts speakers of Lobiri to incorporate words and phrases related to technological innovation, social development, language and trade. Thus, we see the rapid development of a linguistic phenomenon that contributes to the fertilization of the lexical stock of Lobiri. As such, occurred phonological, morphological, semantic and syllabic particularities. The objective of the study is to describe the impact of loans on the Lobiri.

Keywords: contact, analogy, borrowing, lexical stock, phonological, morphological

Introduction

L'emprunt, considéré comme un phénomène qui relève de la communauté linguistique n'étant point individuel et qui représente une caractéristique du code, donc de la langue et non pas du discours, fait partie des procédés par lesquels, on enrichit le lexique d'une langue ; c'est un procédé externe d'enrichissement de celui-ci, qui relève de la situation linguistique de contact entre les langues. Il consiste à faire apparaître dans un système linguistique un mot qui provient d'une autre langue. Ainsi de nombreux travaux sur les emprunts linguistiques des langues africaines ont porté exclusivement sur les emprunts aux langues indo-européennes. (Adj, 2004 ; N'gatta 2008 ; Gbéto 2012). Mais, en enrichissant leur stock lexical, certaines langues africaines empruntent, certes, à des langues étrangères, mais aussi à des langues voisines. C'est le cas du lobiri, langue gur de Côte d'Ivoire. Comme toutes les langues du monde, en plus des ressources internes qui contribuent à l'enrichissement de son vocabulaire, le lobiri s'est retrouvé en situation de contact avec certaines langues étrangères comme le français et d'autres langues africaines comme le dioula. Théoriquement, l'on peut postuler qu'il existe trois aspects importants : l'aspect phonologique, l'aspect morphologique et l'aspect social résumant les critères d'intégration. Cette étude se propose d'examiner les processus d'intégration phonologique et morphologique des emprunts d'origine dioula et française en lobiri.

¹ Sib Sié Justin, Université Félix Houphouët -Boigny d'Abidjan-Cocody, Département des Sciences du Langage, Côte d'Ivoire, sibsijustin@yahoo.fr

Problématique et méthodologie

Cette analyse, qui se veut une contribution aux travaux de Deroy (1956), de Sambiéni (2012) et de Tajudeen (2015), soulève plusieurs questions d'analyse. Les questions portant sur l'intégration phonologique et morphologique amèneront à nous interroger sur l'intégration des emprunts d'origine dioula et française en lobiri. Les questions que nous nous posons alors sont de savoir, comment se présentent les changements phonologiques que connaissent les mots lobiri empruntés ? Comment se manifeste l'intégration morphologique des emprunts d'origine dioula et française ? Pour répondre à ces questions, nous sommes parti des travaux antérieurs de Becuwe (1982), Demba (2000), Loubier (2011) Assanvo (2012) et du corpus lobiri élaboré¹.

Mais il n'existe pas d'étude sur les emprunts lexicaux en lobiri. Notre hypothèse fondamentale étant que l'emprunt se fait sur la base de la perception auditive, il a fallu faire ressortir les critères d'intégration. Cette méthodologie nous permettra de mettre en évidence la particularité de l'emprunt lobiri au dioula et au français.

L'analyse qui suit sera menée dans le cadre de la théorie de l'analyse de création lexicale. Ainsi voulons-nous montrer que l'emprunt est un procédé de formation de mots. Il fait partie des ressources externes indispensables à l'enrichissement du stock lexical de la langue en pleine évolution.

Ce travail est structuré, mis à part la présentation de la langue et le rappel phonologique, en deux grandes parties : l'emprunt lobiri au dioula et l'emprunt lobiri au français. A chaque niveau, nous abordons les modifications phonologiques et ensuite les modifications morphologiques constatées.

Présentation de la langue

Le lobiri est une langue du groupe gur parlée en Côte d'Ivoire et au Burkina Faso. En Côte d'Ivoire, il est essentiellement parlé dans la zone de Bouna, Doropo et de Téhini. Cette zone, proche du Ghana au Nord-Est et du Burkina Faso au Nord, s'étend sur la rive droite de la volta noire. C'est une langue parlée par une population qui représente plus de 1,8% de la population ivoirienne, soit environ 414000 locuteurs selon le recensement général de la population et de l'habitat (RGPH 2014). La présente description concerne essentiellement le lobiri de Bouna ou plus précisément langue parlée au Nord-Est de la Côte d'Ivoire dans la région du Bounkani.

1. Rappel phonologique du lobiri

Pour mieux cerner l'étude sur les emprunts en lobiri, il est important de présenter le système phonologique de cette langue.

1.1. Le système vocalique

Selon les résultats de l'étude de Sib (2003 : 40-44), portant sur la détermination nominale en lobiri, le système vocalique se présente comme suit :

(1)

		Antérieures	Centrales	Postérieures
+ATR	fermées	i	ə	u
	ouvertes	e		o
-ATR	fermées	ɪ	a	ɔ
	ouvertes	ɛ		ɔ

¹ Les données qui ont servi à cette étude ont été recueillies en 2003, puis étoffées en 2016.

1.2. Le système consonantique

Le système consonantique du lobiri (Sib 2003 : 48), comprend trente (30) consonnes. Soit le tableau qui suit :

(2)

		labiales	alvéolaires	palatales	vélaires	Labio-vélaires	Glottales	
,non-sonantes	Occlusives	sourdes	p	t	c	k	kp	
		sonores	b	d	ɟ	g	gb	?
		aspirées	p ^h	t ^h		k ^h		
		Glottalisées	?b	?l	?j		?w	
Fricatives	sourdes	f	s				h	
	sonores	v						
Sonantes	Nasales	m	n	ɲ		ŋm		
	Semi-voyelles			j		w		
	Latérale		l					
	Vibrante			r				

2. Emprunt du lobiri au dioula

Au niveau des échanges commerciaux dans la région du Bounkani, le lobiri en contact avec le dioula a emprunté certains items afin de faciliter cette communication commerciale. A cet effet, lors de l'emprunt, dans son stock lexical, nous assistons à une adaptation factuelle dans la langue emprunteuse qu'est le lobiri. Au cours de cette adaptation, nous remarquons que le lobiri pour adapter le mot à son stock lexical, subit un changement phonologique et morphologique résultant d'un processus de réparation qui est un phénomène d'intégration phonologique et morphologique.

Ce changement se décline en deux manières : la substitution vocalique et la substitution consonantique.

2.1. Substitution vocalique

On parle de substitution vocalique lorsque l'opération permet de substituer aux voyelles du mot emprunté des voyelles proches ; bien entendu celles de la langue emprunteuse. Soit les exemples suivants :

(3)

<i>dioula</i>		<i>lobiri</i>	<i>glose</i>
[jùfà]	→	[jìfà]	« viande souillée »
[sàwàrè]	→	[sàwàrò]	« excuse »
[fîlà]	→	[fòlà]	« peulh »
[jîná]	→	[jîná]	« genie »

Au regard des items lexicaux en (3), le processus d'emprunt lexical du lobiri se fait sur la base du paramètre de position. Ainsi, une voyelle antérieure/ postérieure du dioula est systématiquement remplacée par son pendant antérieur/postérieur de même degré d'aperture dans le lexique lobiri. A titre récapitulatif :

(4)

dioula		lobiri
u	→	i
l	→	ɔ
i	→	u
ɔ	→	t

En observant l'exemple (4), on voit que les voyelles postérieures figurent bien dans le système vocalique en lobiri. Pourquoi, en contexte d'emprunt, note-t-on cette substitution ? Comment expliquer le cas d'exception [jɪnǎ] ? Pour bien comprendre cette explication, il suffit de comparer [jufà] et [jɪnǎ] qui sont différemment rendus en lobiri par [jɪfà] et [jɪnǎ]. La solution est de l'ordre de la contagion phonétique. En effet, la consonne palatale [j] influence sa voyelle en lui imposant le trait [+palatal]. Ainsi, la voyelle [u] est rendue [i] en lobiri. En ce qui concerne l'item [jɪnǎ], aucun changement vocalique n'est observé puisque la voyelle [i] est réalisée dans la région du palais dur, lieu de prédilection de réalisation des sons [+palatal].

2.2. Substitution consonantique

Un grand nombre d'emprunts, pour être adaptés à la langue d'accueil ; connaissent une substitution au niveau consonantique. Ces consonnes sont [n], [l] et [r]. Comment ce processus se présente-t-il ? Avant de répondre à cette question, voyons les exemples en (5).

(5)

[dúnújá]	[dúlújǎ]	« vie, monde »
[kǎnátújé]	[kǎlǎtú]	« égorger »
[sɛ̀lídàgá]	[sɛ̀rídàgà]	« bouilloire »
[jɛ̀lɪ̀bà] →	[jɛ̀rɪ̀bà]	« griot »
[bàràkà] →	[bàlákà]	« bénédiction »
[sàràkà] →	[sàlákà]	« sacrifice »
[kàrà̀mò̀yò̀]	[kàlámò̀]	« marabout »

On constate qu'il n'y a pas de changement consonantique en contexte de voyelle(s) nasale(s) ; ce qui n'est pas le cas du dioula où /l/ devient [n]/ C[+nasal]. En lobiri, la consonne /l/ devient [r] entre deux voyelles distinctes.

Lorsque la langue source possède une consonne alvéolaire dans la deuxième syllabe du mot emprunté, et, quand ce terme est récupéré en lobiri, il s'alterne avec une alvéolaire qui lui est proche pour qu'elle soit acceptée par la langue. Cette alternance ou substitution est réciproque dans le cas des liquides, mais pas dans le cas de la consonne nasale à laquelle se substitue la latérale. Cette disposition s'établit de la manière suivante :

[l] devient [r] et vice versa

[n] devient [l] et non pas la réciproque.

Aussi, cette alternance peut s'expliquer dans la mesure, où le manding parlé à Kong utilise les deux sons, c'est-à-dire [l] et [r]. Mais plutôt le son [r]. Pourquoi le son [r] ? Pour répondre à cette question, nous disons que faisant frontière avec Kong, le lobi, en épousant la religion musulmane venant de Kong, a adopté le son [r] pour marquer cette différence avec le dioula véhiculaire qui emploie le [l] dans les items ci-dessus. Pour éclairer cette remarque sur les phonèmes en question, Dérive (1976 : 72) affirme ceci :

« Nous notions que [l] et [r] à l'intervocalique sont en variante libre tout en remarquant une plus grande fréquence de [r] à l'intervocalique. En fait après une analyse plus fine, il semble bien que dans cette position l et r soient deux phonèmes distincts même si le nombre de paires minimales est restreint. ». En nous référant à cette position de l'auteur, cette réciprocity substitutionnelle de l et r abordée ci-dessus apparaît normale, car ces deux sons sont des variantes.

2.3. Changement morphologique

En adaptant le terme emprunté au dioula à son propre stock lexical, le lobiri procède soit par une élision syllabique, soit par une adjonction syllabique. Dans ce cas, l'on peut dire que ces deux procédés sont issus de l'adaptation morpho-syntaxique. Comment se présentent-ils ? Nous pouvons dire que ces procédés se déclinent en élision syllabique et en suffixation syllabique.

2.3.1. Élision syllabique

L'élision syllabique se manifeste soit par la suppression de la dernière syllabe soit par élision consonantique de la dernière syllabe. Voyons les exemples suivants.

(6)

[kánátìyè]	→	[kàl̀àt̀ì]	« égorger »
[kàrà̀mò̀ỳ]	→	[kàl̀àmò̀]	« marabout »
[násìjì]	→	[násì]	« potion magique »

D'après 2.2, en plus de l'alternance consonantique, on observe une élision syllabique ou une apocope dans ces différents items.

2.3.2. Suffixation syllabique

Soit les exemples suivants :

(7)

[fàrà̀]	→	[fàrà̀ǹì]	« partager »
[kàrà̀]	→	[kàrà̀ǹì]	« écrire, envoûter à l'aide d'un talisman »

En empruntant au dioula, le lobiri ne fait qu'ajouter le suffixe -ǹì à l'item emprunté afin de l'insérer dans son stock lexical.

2.3.3. Création lexicale avec le suffixe [bàrà̀]

Considéré comme substantif dans le stock lexical du dioula, [bàrà̀] devient un morphème suffixal dans la création lexicale en lobiri. De ce fait, emprunté au dioula, **bàrà̀** se comporte comme un suffixe pour créer des noms agent en lobiri. De plus en plus, la langue dans son évolution admet cette création. Ainsi constatons-nous chez les jeunes locuteurs la disparition de **t^hòmá** désignant « travail », et formant un nom composé avec le composant en question pour désigner le nom d'agent que veut exprimer le locuteur. Soit les exemples suivants :

(8)

Bases	Dérivés
[jòl̀ò̀]	[jòl̀ò̀t ^h òmá]
« poulet »	« fermier »
[dè]	dèt ^h òmá]
« or »	« orpailleur »

[jù]	[jùt ^h òmá]
« vol »	« voleur »

Quand le locuteur intègre le suffixe / -bàrà/ dans la formation de ces substantifs simples, nous obtenons ce qui suit.

(9)

Bases	Dérivés
jòlò	jòlòbàrà
« poulet »	« fermier »
dè	dèbàrà
« or »	« orpailleur »
jù	jùbàrà
« vol »	« voleur »

Comme nous l'avons exprimé ci-dessus en 2.3.3, bàrà suffixé au substantif de base a valeur de suffixe mais pas un composant comme thòmá.

3. Emprunt du lobiri au français

L'emprunt du lobiri au français présente une particularité, celle de faire surgir des unités nouvelles sans recourir à des éléments lexicaux préexistants dans la langue. C'est ce qui fait dire à Dumas (2008 :153) que, « les mots d'emprunt s'intègrent dans la langue comme des éléments isolés. ». Par la suite, ils trouvent leur place dans le système linguistique de la langue emprunteuse. A ce titre, il s'agit de se demander quels sont les procédés et les moyens par lesquels ce processus d'intégration se produit en lobiri. Avant tout, nous prendrons comme point de départ la position de Guiraud (1971), qui parlait de trois niveaux d'intégration des termes étrangers en français, « le niveau phonétique, le niveau morpho-lexical et le niveau syntactico-lexical. ». Mais le processus d'intégration des emprunts en lobiri se situe à trois niveaux linguistiques : phonologique, morphologique et sémantique. En ce qui concerne le niveau sémantique, le signifié du terme emprunté est monosémique. Il n'y a donc pas de changement sémantique.

3.1. Modification phonologique

Dans cette section, nous aborderons en premier lieu l'aspect phonétique puis l'aspect phonologique. Que se passe-t-il au niveau phonétique ? Pour répondre à cette question, voyons les exemples suivants :

(10)

<i>Maître d'école</i>	[metr]		[mésétìr]
<i>Fourchette</i>	[furjet]	→	[firséétí]
<i>Commissaire</i>	[komiser]		[kòmiséér]
<i>Sardine</i>	[sardin]	→	[silèdí]
<i>Casseroles</i>	[kaserò]		[kàsítìòò]
<i>Sacoche</i>	[sakəʃ]		[sàkóósí]
<i>Collège</i>	[kolɛʒ]		[kòléésì]

Pour Dumas (2008: 154) à propos de l'intégration des emprunts dans la langue française, « la francisation phonétique repose sur le déplacement de l'accent tonique et de la réduction de la finale, conformément aux deux types de mots français : masculins accentués sur la finale et les « féminins » accentués sur l'avant-dernière syllabe, la finale étant alors un e sourd, post-tonique. »

Partant de ce constat, en lobiri, l'intégration des emprunts présente une particularité au niveau phonétique. Comment cette particularité se présente-t-elle ? On peut remarquer qu'au lieu d'un déplacement de l'accent tonique connu par la francisation phonétique, le lobiri opte pour une modification de la syllabe accentuée consistant en un allongement vocalique généralement accompagné d'un ton haut.

Au niveau phonologique, on remarque quelques phénomènes d'intégration phonologique tels que le changement consonantique, vocalique, la nasalisation, l'insertion, l'élision etc...

3.1.1. Changements consonantiques

On peut remarquer que les emprunts qui comportent des consonnes inexistantes en lobiri, se sont adaptés au système consonantique de cette langue. Les exemples qui suivent nous le montrent.

(11)

français	lobiri	glose
buʒi	bùsɪ	« bougie »
ʒosɛt	sɪséétì	« chaussette »
ʃaʒœʁ	sàʃjèr	« chargeur »
ʒuʒ	ʃùsɪ	« juge »
ʒadarm	ʃadàr	« gendarme »
ʒuʒemɑ̃	ʃusèmà	« jugement supplétif »
maʃin	màsɪn	« machine »

En observant les exemples ci-dessus, nous remarquons les changements consonantiques suivants :

La fricative post-alvéolaire /ʒ/ devient soit la fricative sourde /s/ soit l'occlusive palatale sourde /ʃ/. Quant à la fricative sonore, /ʒ/, elle devient également /s/.

3.1.2. Ajout vocalique

Dans ce processus phonologique, les emprunts intégrés peuvent subir une intégration vocalique soit à l'initiale, soit à la finale du terme lobiri avec d'éventuelles modifications. Soit le corpus suivant :

(12)

français	lobiri	glose
radjo	àràʃò	« radio »
repase	ìrɪpàsì	« repasser »
tomat	tòmàtì	« tomate »
tetanòs	tètànòsì	« tétanos »
bruwɛt	brùwètì	« brouette »
bik	bìkì	« bic »
bròs	bròsì	« brosse »
pus	pìsì	« puce »

Dans ce processus, nous postulons premièrement que l'insertion vocalique à l'initiale se présente de manière suivante. En lobiri, le phonème /r/ n'est pas admis à l'initial d'un item. Ceci dit, il est intervocalique. Pour l'adapter afin de l'intégrer dans son stock lexical, on doit ajouter une voyelle afin de respecter l'environnement d'apparition de /r/ en lobiri. C'est ce qui explique la préfixation des voyelles /a/ et /ɪ/ dans les deux premiers items de l'exemple (13).

Deuxièmement, les substantifs qui se terminent par les consonnes /t/ ; /s / et /k/, en s'intégrant dans le stock lexical lobiri, se voient ajouter un /ɪ/ afin d'être acceptés par le locuteur. Pour mieux marquer une différence entre le mot français et l'emprunt lobiri, dans

la plupart des cas, afin d'éviter les consonnes finales, le locuteur a ajouté une voyelle finale qui est /u/.

3.1.3. Changement vocalique

Soit les exemples suivants :

(14)			
Français	lobiri		glose
député	dèpità		« député »
numero	nìmirò		« numéro »
profésœr	pròfòsèr		« professeur »
pastœr	pàstèr		« pasteur »
lunet	lòlòti		« lunette »
portabl	pòrtabl		« portable, téléphone »

On remarque que la voyelle antérieure /u/ alterne avec /i/ ; /e/ s'alterne également avec /i/. La voyelle /ɔ/ s'alterne avec /ω/ et /œ/ avec /ε/. Il convient de retenir que dans les emprunts lobiri, au niveau du changement vocalique, nous assistons à une harmonie d'altérité et vocalique comme le suggère la langue emprunteuse elle-même.

3.1.4. Elision vocalique

Ce processus est perceptible à deux niveaux, à l'initiale et à la finale. Soit les exemples suivants :

(15)			
Français	lobiri		glose
apràti	pràti		« apprenti »
esàs	sàs		« essence »
ažas	jas		« agence »
patalɔ	patal		« pantalon »
pòli	pòl		« poli (lisse) »

L'élosion vocalique à l'initiale se perçoit au niveau des trois premiers items du corpus ci-dessus. A ce niveau, lorsque les mots en question sont intégrés au stock lexical lobiri, ils perdent leur voyelle initiale qui est /a/ ou /e/. Quant à la deuxième opération, nous remarquons également que dans les deux derniers items du corpus ce sont les voyelles /ɔ/ et /i/ qui s'élient lorsque ces items français sont intégrés dans le lexique lobiri.

3.2. Modification morphologique

Cette section permet d'analyser l'intégration morphologique des emprunts français en lobiri. A cet effet, il s'agira de faire une analyse portant sur la fusion syllabique et l'adaptation morpho-syntaxique. En ce qui concerne la fusion syllabique dans ce cas, elle peut s'appeler aussi figement de spécificateur (déterminant). Certains parlent d'agglutination de l'article défini ou indéfini. Comment ce phénomène se présente-t-il ?

3.2.1. Fusion syllabique

Dans ce procédé de création, la fusion syllabique n'est autre que la fusion du déterminant et du déterminé qui composent le nominal emprunté à intégrer dans le stock lexical lobiri. Ceci se perçoit à travers les exemples suivants :

(16)			
Français	lobiri		glose
ekɔl	làkòl		« l'école »
kle	làklè		« la clé »
pɛ	dìpɛ		« du pain »

εpo	lèpó	« l'impôt »
duane	làduápè	« la douane »
vε	dìvè	« du vin »
imam	ìmàm	« l'imam »
hoer	lèèr	« l'heure »

On observe dans ces exemples que l'agglutination entraîne la formation d'un seul syntagme. Pour Kossonou (2013 :9) : « La liaison ici, entraîne une sorte d'agglutination dans certains syntagmes. Ce faisant au lieu de deux ou trois items, c'est plutôt un seul qui est généré. Le phénomène d'agglutination est observé entre les articles et le verbe. » Comparativement à l'observation faite par Kossonou sur le cas de l'écriture électronique dite SMS, nous observons que dans les emprunts français, l'agglutination est observée entre l'article et le substantif.

3.2.2. Adaptation morpho-syntaxique

Pour justifier les modifications des emprunts constatés en lobiri dans cette section, observons les exemples qui suivent :

(17)

Français	lobiri	glose
komase	kòmàsìrì	« commencer »
demeRde	dèmèèdìrì	« démerder »
syɔRte	sìpɔ́rtírì	« supporter »
εtR dakɔR	dàkòòrì	« être d'accord »
εtR fu	fòrì	« être fou »

A partir de ce corpus, nous constatons deux modifications : la modification vocalique et l'ajout d'un suffixe verbal. Comment ces changements se présentent-ils ? Au niveau de la modification vocalique, lorsqu'on intègre le mot dans le stock lexical lobiri, les voyelles [+ATR] deviennent [-ATR] ; alors que les voyelles [-ATR] ne changent pas dans cette intégration. La deuxième modification constatée, est l'ajout du suffixe verbal /-rì/.

Conclusion

A travers cette analyse, nous avons montré qu'en plus des emprunts d'origine française, le lobiri comporte des emprunts d'origine dioula, langue voisine et commerciale de la région du Bounkani. De plus, lorsque le lobiri emprunte, il adapte les mots dans son système, certaines modifications phonologiques et morphologiques s'imposent à lui. Pour ce qui est de l'emprunt lobiri au dioula, au niveau phonologique, il a été fait mention de la substitution vocalique et consonantique. Quant au changement morphologique, nous avons relevé l'élision vocalique, la suffixation syllabique et la création lexicale. Concernant l'emprunt du lobiri au français, nous avons relevé également la modification phonologique et morphologique. Au niveau phonologique, d'abord, un changement consonantique a été observé. A ce propos, il y a eu des consonnes telles que /z/ devient /s/ ou /ʒ/, et /ʃ/ devient /s/. Ensuite nous avons observé l'ajout vocalique, et enfin l'élision vocalique. Au niveau de la modification morphologique, la fusion syllabique et l'adaptation morpho-syntaxique ont été relevées dans l'analyse morphologique des emprunts français.

Bibliographie

- Assanvo, A.D., 2012, « Les emprunts lexicaux en agni indénié dans la gamme chromatique », *Journal Africain de Communication Scientifique et Technologique*, Série Sciences Sociales et Humaines n° : 28, p. 3633-3642.
- Adji S. A., 2004, « Les emprunts linguistiques des langues gur du Togo aux langues du colonisateur : intégration et motivation », *Revue du CAMES*, Série B, vol.006 N° 1-2, p. 213-221.

- Becuwe J., 1982, *Eléments de phonologie et de grammaire du lobiri (parler de Bouna. Côte d'Ivoire)*, Thèse de doctorat de troisième cycle, Université la Sorbonne Nouvelle, Institut National des Langues et Civilisations Orientales, Paris II, 479p.
- Coffi S., 2012, « Les français et anglais : une étude de leur intégration phonologique en biali, langue gur Orientale », *Journal Of West African Languages*, XXXIX.2, Benin, p. 83-99.
- Dérive M. J., 1976, Dioula véhiculaire, dioula de Kong et dioula d'Odienné, *Annales de l'Université d'Abidjan, Série Linguistique H*, Fasc. 1, p. 55-83.
- Deroy L., 1956, *L'emprunt linguistique*, éd. Les Belles Lettres, Paris.
- Félicia Dumas, 2008, *Lexicologie française, Româniean Isia* : Casa Editorială Demiurg, 208p.
- Gbéto F., 2012, *Nouveau dictionnaire étymologique des emprunts linguistiques en langue fon*, Bénin, les éditions LABO GBE. (int.), P.99.
- Guiraud P., 1971, *Les mots étrangers*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Kossonou K. T., 2013, « Economie Linguistique, Abréviation et écriture orthographique du français : Cas de l'électronique dit SMS Short Message Service », *Revue sudlangues*, N°20, p.67-79. <http://www.sudlangues.sn/spip.php?article216>
- Louvier Ch., 2011, « De l'usage de l'emprunt linguistique », https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/terminologie/20110601_usage_emprunt.pdf
- N'gatta K. E., 2014, « Emprunts lexicaux abouré aux langues indo-européennes : contexte d'apparition et changements morphologique », <http://www.ltml.ci/files/articles10/NGATTAKoukouaEtienne.pdf>
- Pamanta D., 2000, « Les emprunts lexicaux peuls au français : analyse linguistique et sociolinguistique à partir du journal kabaaru », https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/terminologie/20110601_usage_emprunt.pdf
- Sib S. J., 2003, *Détermination nominale en lobiri (parler de Bouna)*, Mémoire de Maîtrise, Université de Cocody, 100p.
- Tajudeen A. O., 2015, « Les emprunts de source anglaise en français et en yoruba : quelques corrélats sociolinguistiques », <http://www.sudlangues.sn/spip.php?article243>

**POUR UNE APPROCHE RIFFATERRIENNE DE LA CONVERSION
AUTOUR DES POUVOIRS DE L'IMAGE DE LA FEMME DANS À
CALIFOURCHON SUR LE DOS D'UN NUAGE DE BOTTEY ZADI
ZAOUROU / FOR A RIFFATERREAN APPROACH TO A
CONVERSION AROUND THE POWERS OF WOMAN'S IMAGE IN À
CALIFOURCHON SUR LE DOS D'UN NUAGE BY BOTTEY ZADI
ZAOUROU / O ABORDARE RIFATERIANĂ A CONVERTIRII ÎN
JURUL IMAGINILOR PUTERINICE ALE FEMEII ÎN À
CALIFOURCHON SUR LE DOS D'UN NUAGE DE BOTTEY ZADI
ZAOUROU¹**

Résumé: L'œuvre poétique *À califourchon sur le dos d'un nuage* (2009) de l'Ivoirien Bottey Zadi Zaourou investit une matrice ou proposition sous-jacente : la célébration de la femme. L'hypogramme intratextuel et extérieur qu'elle constitue, rendus explicites par des conversions ou permutations des marques desdits hypogrammes, transforment les constituants de cette matrice en les modifiant par un seul et même facteur : "la femme", perçue comme étant un mot-noyau ou nucleus. Les mondes possibles qui en découlent génèrent plusieurs images dont les pouvoirs aussi riches que variés participent à la génération des textes poétiques décryptés.

Mots-clés: femme, image, conversion, matrice, hypogramme.

Abstract: Ivorian Bottey Zadi Zaourou's poetic work *À califourchon sur le dos d'un nuage* (2009) chronicles an underlying matrix or proposition, namely the celebration of the woman. The intra and extra-textual hypogram it constitutes, made explicit through the conversion or permutation of the hypogram's marks, transform the matrix's constituents by modifying them through one factor only: "woman", seen as a core word or nucleus. The subsequent possible worlds generate many images whose rich and varied powers partake in the generation and production of the analyzed poetic texts.

Keywords: woman, image, conversion, matrix, hypogram.

Introduction

Selon Jean-Baptiste Tati Loutard, « *L'intérêt de la femme dans l'art vient du fait qu'elle est le seul être tangible qui soit toujours au-delà de sa présence.* » (Loutard, 2007 : p. 576) En d'autres termes, la femme ressemble à un immense réseau où convergent les multiples réalités difficilement maîtrisables. L'on sombre souvent dans l'erreur en ne se focalisant que sur son "seul être tangible", sur sa morphologie qui n'est qu'un aspect superfétatoire de la multi-dimensionnalité qu'elle incarne. Mieux vaut ce faisant aller "au-delà de sa présence", la saisir davantage dans un regard pluriel puisqu'indépendamment de son état physique et biologique, la femme est un "tout" gigantesque, une énigme à décrypter indéfiniment. Son seul nom rime avec amour, beauté, douceur, maternité, affection, élégance... Mais, elle est aussi souvent au centre des frasques et des passions pernicieuses qui enlaidissent sa belle réputation et ses rayonnantes qualités physiques sus-indiquées ; autant de contrastes qui font que l'art, dans sa propension à découvrir l'inconnu, l'impensable, l'insolite, le beau dans sa relative contradiction, lui accorde un intérêt particulier. Ainsi donc, l'image que la femme suscite dans la création artistique, en général, et dans la poésie, en particulier, déborde d'exubérance : « *Les images sont dans la poésie comme les étoiles dans le ciel : il faut les rassembler en un dessin significatif pour que la lumière en soit plus vive* » (Loutard, *op.cit.* : 569). Nul ne peut dénombrer avec exactitude

¹ Yagué Vahi, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan, UFR Langues, Littératures et Civilisations, Département de Lettres Modernes, Groupe de Recherches Sémiotiques-Côte d'Ivoire, youlavahi@yahoo.fr

les "étoiles" qui inondent le ciel ; il en est de même pour la représentation de la femme sous la plume d'un poète. En effet, entre la première réalité (A), c'est-à-dire la femme perçue physiquement, concrètement, objectivement, et la deuxième réalité (A') qui s'identifie à l'imageant – femme – pris dans un autre référent qui éclaire et illustre le premier, il y a évidemment un rapport de proximité et surtout de ressemblance. Mais ledit rapport engendre de multiples possibilités de réalisations qui font que la réalité (A') s'étend à une grande échelle, comme nous l'indiquions tantôt. La forte quantité de cette « *motivation analogique du signifié* » (Rigolot, 1979 : 158) qui s'opère au moyen des obliquités sémantiques¹ renforce la fonction imaginante. Ainsi conçue, celle-ci contribue à l'émergence d'une intumescence de l'image ou de l'augmentation de la capacité "analogique" dont le débit intempestif et sans cesse croissant se transforme en un pouvoir que Louis Marin définit en ces termes :

Pouvoir, c'est être en état d'exercer une action sur quelque chose ou quelqu'un, non pas agir ou faire, mais en avoir la puissance, avoir cette force de faire ou d'agir. Pouvoir dans le sens le plus vulgaire, et le plus général, c'est être capable de force, d'avoir – et il faut insister sur cette propriété, cette appropriation, cette possession – une réserve de force qui ne se dépense pas, mais met en état de se dépenser. Pouvoir, c'est être en puissance de ... (Marin, 1993 : 11).

L'image est un "pouvoir" parce qu'elle peut "agir", produire et provoquer de grands effets psychologiques ou moraux sur une personne. Elle détient, donc, une grande capacité d'actions susceptibles de transformer ladite personne dans la mesure où celle-ci se trouve souvent contrainte de changer d'attitude, d'apprécier, de juger autrement suite à cette "force", cette énergie extérieure due aux effets psychologiques et moraux susmentionnés.

Notre dessein dans la présente contribution consiste à décrypter l'œuvre poétique *À califourchon sur le dos d'un nuage* de l'écrivain Bottey Zadi Zaourou au moyen de la conversion ou de la permutation des marques conçue par le sémioticien Michael Riffaterre, le pouvoir que l'image de la femme exerce sur le poète et en déterminer la signification. La mise en lumière de cette préoccupation s'articulera autour de la conversion du système descriptif, de la conversion comme signe textuel et de la conversion combinée avec l'expansion.

La conversion du système descriptif

Pour aider le lecteur à mieux comprendre les argumentations qui suivront tout au long de ce travail, une définition des concepts de "système descriptif" et de "conversion" s'impose. En effet, selon Riffaterre : « [*l]*e système descriptif est un réseau de mots associés l'un à l'autre ; réseau organisé autour d'un mot-noyau en conformité avec le sémème de ce nucleus » (Riffaterre, 1983 : 58). Johanne Prud'homme et Nelson Guilbert, dans le même sens, avancent que « le système descriptif est un groupe de mots, d'expansions et d'idées qui sont utilisés dans le texte pour désigner les parties du tout que l'on veut représenter » (Prud'homme & Guilbert, 2006 : [en ligne]).

Le système descriptif s'assimile à une représentation construite à partir d'un mot autour duquel gravitent d'autres mots qui sont en réalité des métonymies de ce "mot central" appelé "mot noyau ou nucleus". En effet, "le tout que l'on veut représenter" désigne alors ce mot noyau ou nucleus. "Le groupe de mots, les expansions et les idées"

¹ Riffaterre en joignant le substantif "obliquité" à la sémantique du poème veut insister sur le mode de fonctionnement de la signification du texte poétique par rapport au langage prosaïque. Selon lui, le langage poétique est perçu de biais, dévié, incliné, penché, infléchi. Il n'est donc pas droit, vertical ; d'où le caractère "oblique" qui lui est dévolu.

dont nous parlions tantôt, sont donc des mots satellites sémantiquement liés à un "concept" qui désigne la matrice, l'idée générale du texte.

La conversion, quant à elle : « *transforme les constituants de la phrase matrice en les modifiant tous par un seul et même facteur* » (Idem). Une phrase se définit par les éléments qui la constituent ; en un mot, sa structure. Il est possible que ces éléments subissent une transformation – un passage d'une forme à une autre –. Mais, ils parviennent, à la suite de ce processus, à converger vers un seul et même "facteur", un résultat unique qui regroupe sémantiquement tous les éléments de la phrase en présence donnant ainsi naissance à une conversion qui « *consiste à prendre une phrase et à en modifier une constante qui altère le sens double, celui de la phrase initiale et celui de la transformée* » (Riffaterre, *op.cit.* : 86). Cette transformation qui s'opère de la phrase matrice ou initiale à la phrase convertie peut prendre en compte soit un hypogramme soit un système descriptif. Au cas où le texte est hypogrammatique – synonyme d'un cliché ou d'un système de signes à caractère référentiel déjà actualisé dans un texte antérieur –, l'on s'aperçoit qu'une orientation positive ou négative apparaît. La signifiante qui en découle se présente sous deux aspects : l'hypogramme négatif appelle une valorisation positive et l'hypogramme positif, une valorisation négative. À cet effet, Riffaterre précise : « *Les composantes de la conversion convertissent toujours les marques de l'hypogramme ; dans certains cas la conversion n'est rien d'autre que la permutation des marques* » (Idem.). La permutation des marques dont il s'agit, ici, s'assimile aux deux pôles de l'hypogramme sus-indiqués, en l'occurrence le positif et le négatif.

La conversion des systèmes descriptifs se transforme en un code au moyen de la permutation des marques et devient par ricochet un signe à part entière sur des séquences plus élargies :

Tout s'annonça par un roucoulement des désirs
Le ciel somnolait
La ville aussi
La musique ruisselait en nous
Et mille éclairs couvaient dans le ventre de l'orage
J'ai surpris ton regard
Et toi le battement de mes peurs battant la chamade
Mais le ciel a souri d'un arc-en-ciel complice
Et l'amour-orage a reverdi tout soudain
Paix
Paix sur les cœurs que fécondent les blancs cumulus
Vénus est née (Zadi, p. 11)

Le processus de génération du texte poétique ci-dessus est rendu possible par la description de l'amour qui prévaut entre le poète et son amante. La lecture heuristique de ce poème laisse apparaître d'emblée une permutation négative déclenchée par le lexème "orage" dans "nulle éclairs couvaient dans le ventre de l'orage/ l'amour- orage a reverdi tout soudain". La conversion dictée par cette négativation du lexème "orage" fait penser à la violence d'un amour qui, au lieu de consolider les liens affectifs, détruit outre mesure toute personne qui s'y adonne, comme, par exemple, le poète. Par conséquent, l'amour s'assimile aux "éclairs" que provoquent un temps tempétueux dont la colère et la violence inouïes tel un cyclone dévorent tout sur son passage et accentuent les "peurs" du passant ou de l'amoureux. L'environnement où se déploie cet amour devient subitement hostile puisqu'il sombre indéfiniment dans une lassitude indescriptible ; le lexème "somnolait" dans "Le ciel somnolait/ La ville aussi " corrobore cette assertion.

Au regard du contexte, l'analyse componentielle ou sémique du lexème "orage" engendre une pratique signifiante dont la productivité est à élucider :

orage : averse + violence + accompagnée + foudre + tonnerre
averse : pluie + brève + importante

→ Noyau sémique commun = "eau"
 tonnerre : bruit + foudre
 foudre : lumière + vive + éclair + violente + détonation
 → Noyau sémique commun = "feu"

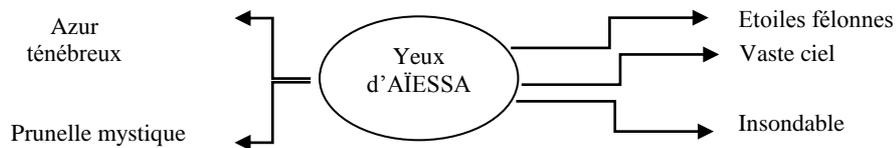
Analyse

Selon le poète Zadi Zaourou, « *l'amour, c'est l'eau trouble qui étanche la soif de la gazelle et du gnou ; mais qui masque aussi le corps rugueux et la gueule criminelle du prédateur. Aimer une femme, aimer un homme – pour une femme – c'est toujours accepter de souffrir* » (Zaourou, 2009 : 73). L'amour vraie et vivace apporte la joie au cœur et vivifie les rapports humains. Il apaise par sa fraîcheur naturelle la soif du désir partagé, de l'affection passionnée pour une personne. Ce faisant, l'on peut l'assimiler à une "eau", car « *l'eau est la maîtresse du langage fluide, du langage sans heurt (...) qui assouplit le rythme, qui donne une matière uniforme à des rythmes différents* » (Bachelard, 1942 : 209). L'amour unit deux personnes issues de pays, de régions, de familles différentes. Il brise, donc, les murs de la méfiance. Il "assouplit", adoucit les relations humaines en annihilant les frontières religieuses et culturelles et en unissant deux personnes pour en faire "une matière uniforme", un seul corps rigide et immuable dont la complicité s'accorde comme des "rythmes" d'une musique suave. L'amour atténue, par sa force inégalée, l'avancée meurtrière de "l'orage", des averses même les plus dévastatrices pour installer en toute majesté le "feu" dans la mesure où « *l'amour est la première hypothèse pour une reproduction objective du feu* » (*Ibidem*, p. 51). C'est par le feu sexualisé que la vie prend véritablement forme. Le désir naît lorsqu'il y a frottement et le feu vient du frottement. Par le frottement, le plaisir devient total ; l'amour s'intensifie comme un feu de brousse attisé par le vent sec de l'harmattan en pleine saison sèche ou un orage dans toute sa plénitude.

Dans le poème ci-dessous, la conversion continue son travail d'unification en investissant cette fois-ci une partie du corps de la femme, l'amante, la bien-aimée dont l'image sans cesse renouvelée séduit irrésistiblement le poète :

Vaste ciel tes yeux
 AÏESSA
 Azur ténébreux qui dévore tout !
 Que de mondes ensevelis dans le secret de ta prunelle
 mystique
 Insondable est l'œil de ma bien-aimée
 J'y vois pourtant une étoile
 Deux étoiles
 Mille étoiles félonnes » (ZADI, *op.cit.* : p. 49)

La lecture herméneutique de ce poème fait écho aux constituants sémantiques qui définissent le regard d'Aïessa à travers une grille de métonymies insérant un mot noyau. Le schéma du système descriptif indiqué *infra* l'atteste :



Analyse

Les épithètes péjoratives telles que "azur ténébreux/ vaste ciel/ étoiles félonnes/ insondable/ prunelle mystique" affectent le mot noyau "yeux" par leur discordance sémantique. Les hypogrammes positifs : "Azur" – couleur d'un beau bleu lumineux – et "étoiles" – corps célestes qui apparaissent comme des point brillants – traduisent la rayonnante beauté de l'amante ; mais, lorsqu'ils subissent une conversion, une permutation des marques, la signifiante qui en découle devient une valorisation négative à travers les investissements sémantiques "ténébreux/ félonnes" dans "Azur ténébreux/ étoiles félonnes". La surprenante modification de cette séquence ne signifie pas que le regard de l'amante – cette partie intégrante de sa beauté – repousse par sa laideur le poète ou a une répercussion violente sur la personne de celui-ci. Loin s'en faut ! Il – le regard de l'amante – est une représentation littéraire d'une passion amoureuse vécue par le poète. En effet, le regard de l'amante est tellement "insondable" – extrêmement profond – qu'il – le poète – l'assimile à un fait "mystique" ou à quelque chose de surnaturel, un regard hors du commun, séduisant à l'excès.

Dans la première partie de ce travail, il faut retenir que la conversion ou la permutation des marques dans le poème analysé donne à l'image de la femme-amante un pouvoir de séduction qui ne laisse pas le poète indifférent ; d'où la réaction de celui-ci à se répandre dans une appréciation laudative qui surprend souvent le lecteur. Une telle réaction va grandissante et accouche d'une autre conversion.

La conversion comme signe textuel

Dans le poème ci-dessous, la conversion convertit les marques de l'hypogramme dont la variation et la modulation n'est pas une suite de mots mais une unité textuelle :

La femme que j'aimais me fit dire que son âme vibrat
Vibrat à l'appel du tocsin.
Mais pour quelle guerre lui dis-je
Pour quelle victoire ? (Zadi, *op.cit.* : p. 55)

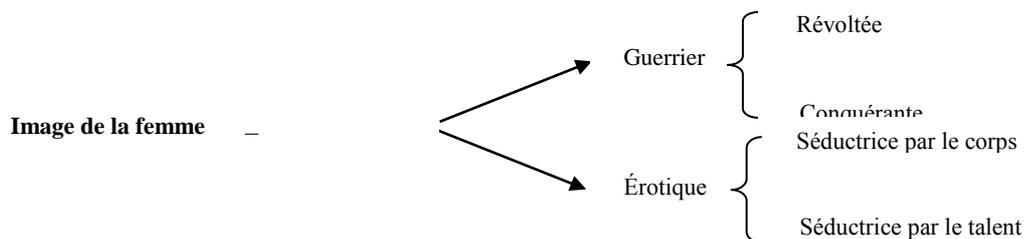
La conversion des marques de l'hypogramme est rendue possible par l'emploi du lexème "guerre" dans "Mais pour quelle guerre lui dis-je". La lecture référentielle dudit lexème traduit sémantiquement "la lutte entre deux peuples, deux pays en armes". Là, le lecteur non-investi est tout de suite surpris de la présence inopinée d'un tel phénomène dans une œuvre poétique dont la trame s'articule essentiellement autour de l'image de la femme. Pour comprendre aisément le langage déviant que le lexème "guerre" engendre au-delà du contexte imposé par le poème, il faut absolument considérer l'émergence d'un texte imaginé hypogrammatiquement et qui aboutit à la mise en place d'une unité formelle par conversion. Ici, le texte est un jeu nominal, une anomalie discursive qui permet de reconstruire un hypogramme qui est le véritable mythe en pays Bété – groupe ethnique résidant à l'ouest de la Côte d'Ivoire – ; en l'occurrence le mythe de Mahié. L'authenticité de cet hypogramme est garantie par l'usage langagier des lexèmes appelés lieux communs en sémiotique poétique. Il s'agit ici de "femme/ guerre/ victoire", respectivement repérables aux vers 1-3 et 4.

Le mythe de Mahié (Zadi, 2001 : 8-9) rapporte que les femmes et les hommes vivaient, autrefois, en communauté séparée. Un jour, à la suite de l'aventure d'un chasseur, les femmes découvrent l'existence des hommes non loin de leur royaume, ce qui constitue pour elles une menace. Une guerre s'éclate alors entre les deux communautés. Mais, à maintes reprises, celle-ci se solde par la victoire des femmes. Les hommes ne désespèrent pas pour autant. Après plusieurs investigations, ils se rendent compte que le secret du pouvoir des femmes est détenu par Zouzou, le seul homme qui vit dans cette communauté des femmes. Mahié, la reine des femmes, pense que Zouzou l'a trahie. Elle le capture et l'exécute.

Les femmes de la communauté n'admettent pas du tout la mort de Zouzou avec qui elles partageaient paisiblement leur vie de chasteté. Ce faisant, elles se révoltent contre Mahié. Celle-ci voit son autorité bafouée. Excédée par cette humiliation, elle se suicide. Les femmes, toutes libres en actions, décident désormais de s'unir aux hommes, les semblables de Zouzou.

L'on remarque que la conversion fait de l'épisode du mythe de Mahié, un texte à part dans le poème, une unité textuelle, comme nous l'indiquions plus haut. En effet, en nous référant à cette marque hypogrammatique conçue à partir du lexème "guerre", la séquence tout entière devient l'équivalent syntagmatique d'une double référence. Ici, la "guerre" n'est pas synonyme d'une opposition violente entre deux peuples ou deux pays armés. Elle sort de la linéarité, de la mimésis et devient une agrammaticalité – un langage déviant – logée à la même enseigne qu'un prétexte, un alibi qui cache une intention que nourrissent depuis longtemps les deux communautés. Par conséquent, les femmes cherchent, contre vents et marées, à rentrer dans l'intimité des hommes et vice-versa, d'où l'interrogation sans réponse du poète : "Quelle victoire" ; celui-ci ne comprend pas la réaction de sa bien-aimée qui, contre toute attente, "vibre à l'appel du tocsin", tremble en entendant la sonnerie prolongée de la cloche, sonnerie destinée peut-être à donner l'alarme. Pour le poète, cette alarme n'est pas assimilable à un trouble provoqué par un danger ou un malheur quelconque, un avertissement, un signal qui fait connaître un danger, une agression. Elle tonifie un projet érotique quand l'on sait que la chasteté des femmes vient de prendre fin avec la mort de Zouzou. Là, les femmes ne tremblent pas de vengeance ou d'une éventuelle violence latente mais elles sont plutôt émues à l'unisson en découvrant un sexe-autre susceptible de leur fournir le plaisir. La "victoire" dont parle la bien-aimée n'a donc pas sa raison d'être. Elle n'est qu'une vue de l'esprit. Elle est partout et nulle part. La guerre s'assimile, ce faisant, à une bataille saine pour la conquête du cœur de l'amant ou de l'amante, la personne désirée. Cette guerre n'avilit point, n'animalise pas l'individu mais l'élève, le rend plus sociable et, surtout, sensible à "l'appel" de ce "tocsin" d'un autre genre qui n'annonce pas du tout l'avènement d'un conflit armé, d'un affrontement sanglant mais d'une joie de vivre, d'un amour partagé.

À l'issue de la lecture du mythe de Mahié que les lieux communs susmentionnés donnent à découvrir et auxquels s'ajoutent les hypogrammes repérables dans les vers : "Mahié toutes les femmes à barbe (Zadi, *op.cit.* : 33) / L'Aïessa-guerrière" (Zadi, *op.cit.* : 51), il faut retenir que l'image de la femme ne se réduit pas à son seul pouvoir de séduction sur l'homme. Elle révèle aussi le talent de la gent féminine, la volonté de celle-ci à se battre sainement pour conquérir le cœur de l'être aimé et combler son désir érotique. Cette image rime aussi avec la détermination, le courage de la femme dans sa quête de la liberté ainsi que les retombées qui en découlent. Le schéma ci-dessous est le résumé de cette pratique signifiante.



Dans *À califourchon sur le dos d'un nuage*, une seconde marque de l'hypogramme permet de mettre en relief une autre conversion comme signe textuel :

Aiessa
Flamme sonore sur les lèvres de minuit
Ivresse ivresse
Délire du temps quand s'éloignent les feux
Que pourchassent d'autres feux
Puis d'autres encore qui parachèvent, fêériques,
Le fier embrasement de la nuit (Zadi, *op.cit.* : 26)

Le lexème "feux" perceptible dans "Délire du temps quand s'éloignent les feux/ Que pourchassent d'autres feux" (vers 3-4) est une marque de l'hypogramme dont la particularité due à sa récurrence sur la chaîne discursive focalise l'attention de l'analyste. Les lexèmes "flamme" (vers 1) et "embrasement" (vers 6) isotopes en vertu de la redondance du sème "feu" dans les éléments de prédication, accentuent davantage la particularité sus-indiquée. Le "feu" au regard du contexte devient un cliché de la représentation littéraire qui désigne les deux amants, en l'occurrence le poète et sa bien-aimée. La personnification implicite à travers les séquences verbales "s'éloignent les feux" et "pourchassent d'autres feux" corrobore cette assertion et affirme l'idée selon laquelle « *l'amour est la première hypothèse scientifique pour la reproduction objective du feu* » (Bachelard, 1949 : 51). Vouloir communier, s'unir physiquement, moralement, psychologiquement avec l'autre, partager avec lui la joie, les peines et les souffrances sont le leitmotiv et les intentions des personnes qui tombent amoureuses l'une de l'autre. Il y a donc là une volonté manifeste de tisser un lien très étroit et de maintenir vivace comme la chaleur, les rapports avec l'autre, l'être désiré. Or, la vraie chaleur qui explose les prévisions météorologiques, est produite par un "feu" ardent ; lequel "feu" naît toujours d'un frottement. En plus, le frottement donne à deux corps différents, sexuellement, un plaisir intense qui vivifie et consolide l'amour.

Conscient de cette indéniable réalité susmentionnée, Gaston Bachelard annonce « *la chaleur est un bien, une possession. Il faut la garder jalousement et n'en faire don qu'à un être élu qui mérite une communion, une fusion réciproque* » (*Ibidem*, p. 75). Lorsque deux personnes s'aiment réellement, elles sentent une sensation forte l'une pour l'autre. Par conséquent, une énergie intense les rapproche, une ardeur, une passion les pousse l'une vers l'autre créant ainsi une cordialité sans faille, une ferveur totale, un enthousiasme immodéré, une "fusion", une "communion", une union "réciproque" des cœurs. Là, la "chaleur" s'identifie à un "bien", un trésor, une richesse qu'il faut "garder", réserver "jalousement" pour soi, préserver avec la plus grande précaution afin de l'offrir à "l'être élu", la personne que l'on aime. En somme, la conversion de la marque de l'hypogramme qui investit le lexème "feu" fait penser au complexe de Novalis.

S'inspirant d'un poème de Novalis, le complexe de Novalis conçu par Bachelard met en scène deux personnages : FREYA – la fille du roi ARCTUR – et ÉROS qui, dans les propos ci-dessous, partagent avec le lecteur les circonstances de leur amour naissant :

Laisse-moi toucher ton écu, dit-elle (FRÉYA)
avec douceur
Et comme il (ÉROS) y consent
Son armure vibra ; et une force vivifiante parcourut
tout son corps. Ses yeux jetèrent des éclairs ; on entendait
son cœur battre contre la cuirasse (...)
Quand ÉROS transporté de joie se vit devant
FRÉYA endormie, tout à coup un fracas formidable
éclata. Une étincelle puissante avait couru de la
princesse au glaive (...)
ÉROS laissa tomber le glaive. Il courut à la princesse
et imprima un baiser de feu sur ses fraîches lèvres (*Ibidem*, p.
74)

Les lexèmes "flamme/ embrasement" (cf. poème de Bottey Zadi) et "éclairs/ étincelle" (cf. poème de Novalis) sont des signes éminemment convertibles qui ont deux valorisations contraires : le bien et le mal. Mais, la valorisation positive, c'est-à-dire le bien, prend le dessus puisqu'elle aboutit au résultat d'un processus de conversion qui reconstruit un hypogramme : celui de la véritable histoire d'un amour que le poème de Bottey Zadi donne à découvrir. Par conséquent, ledit lexème fonctionne comme un signe textuel et constitue un texte à part dans le poème. Le complexe de Novalis confirme la présence de cette conversion hypogrammatique que la phrase attendue, "baiser de feu", insinue en contexte. En effet, par un "feu" qui brille sans brûler, Éros manifeste ouvertement et avec la plus grande vivacité son amour pour la princesse Fréya. Il en est de même pour le poète Bottey Zadi et sa bien-aimée Aïessa dont le sentiment symbolisé par un "feu" réciproque - "(...) les feux/ Qui pourchassent d'autres feux" - traduit une seule intension : se rapprocher l'un de l'autre pour communier en noce.

Que retenir au terme de la deuxième partie de cette contribution ? Le mythe de Mahié et le complexe de Novalis mentionnent successivement et alternativement des transformations d'un hypogramme dont la conversion respective et l'univocité des marques convergent vers une signifiante unique construite autour d'une matrice : l'histoire d'un amour entre l'homme et la femme. Par conséquent, les lexèmes "guerre" et "feu" deviennent des signes textuels et constituent un texte à part dans les poèmes sus indiqués. Le cours de cette conversion hypogrammatique est surtout dominé par le pouvoir de l'image de la femme ; une image caractérisée par sa subtilité ; en d'autres termes, la femme, pour exprimer ses sentiments, emploie des moyens qui demandent, pour être saisis, une finesse d'esprit assez exceptionnelle (cf. la réaction des femmes dans les épisodes précités). La conversion ou permutation des marques n'est pas figée. Elle poursuit sa randonnée en dévoilant d'autres formes de production du texte poétique.

La conversion combinée avec l'expansion

Selon Riffaterre,

il existe un type de conversion qui n'est pas lié à un hypogramme extérieur. Ce type modifie la production d'un texte généré par expansion. Au lieu de produire de manière indifférenciée des formes plus complexes que leur homologue dans la matrice, l'expansion, ici, se limite à celle de ces formes plus complexes qui répètent aussi des traits caractéristiques de la matrice (Riffaterre, *op.cit.* : 99-100).

Dans la deuxième partie de ce travail, le complexe de Novalis est un texte, une idée minutieusement agencée, tirée d'un autre texte bien connu et le mythe de Mahié, une représentation de la réalité dont le poète Zadi a hérité à une certaine période de son existence. Les deux épisodes sont donc des "hypogrammes extérieurs" qui fournissent un apport très important "dans la production d'un texte généré par expansion". Ici, la structuration du texte poétique est le résultat provenant "des formes plus complexes", en d'autres termes, les signes poétiques qui participent à la mise en place d'une proposition sous-jacente génératrice de plusieurs images s'étendent de façon discontinue et forment un "tout", un ensemble constitué d'éléments multiples et variés sur la chaîne discursive ; d'où le caractère "complexe" qui lui est dévolu. La matrice ainsi obtenue – car c'est de cela dont il s'agit – devient, par conséquent, un mode d'organisation de toute une séquence, une microstructure, dirait-on.

En ce qui concerne la conversion combinée avec l'expansion, "les formes complexes" demeurent mais "elles répètent les traits caractéristiques de la matrice", c'est-à-dire que l'expansion convertit les marques d'un hypogramme intratextuel à partir de lexèmes sémantiquement contradictoires et répétés, conçus selon un principe d'unification

qui traduit souvent des propos surprenants et blessants, susceptibles de générer des mondes possibles :

Swilia
Comment te nommer au réveil
(...)
Embrun qui tréssaille et soupire entre ciel et mer
Orage orage cyclone aux quatre rives de l'âme
Quand te tient la transe des désirs que tu inspires
Comment te nommer, femme
Ô vaste plaine à éclore mille vergers
Graines bourgeon fleur succulent fruit de pleine saison
Emerge donc féline et radieuse
Swilia mon SIDA !
Et qu'à mon signal
Chaque étoile s'incline et te salue au passage du
gué (Zadi, *op.cit.* : 70)

Les constances de la conversion sont traduites par une matrice qui se résume comme étant une célébration de la femme. Du point de vue référentiel, le lexique du système descriptif est en grande partie commutable avec ladite matrice. Les atouts physiques de Swilia, mis en relief par les images telles que "fleur/ radieuse", et les investissements sémantiques en contexte "vergers/ plaine" l'attestent. En effet, Swilia rayonne de toute beauté comme une "fleur" au printemps et qu'une "plaine" couverte "de mille vergers", d'une végétation riche et verdoyante, étale au regard du passant. Elle séduit irrésistiblement le poète qui ne peut s'empêcher d'inviter les "étoiles" cachées dans le firmament à descendre sur terre afin qu'elles "s'inclinent" avec résignation devant cette beauté immarcescible qui éblouit, fascine et qu'un homme, même le moins attentionné, "salue" respectueusement après le "passage du gué", cette traversée d'eau peu profonde qui, au départ, "tréssaille", fait agiter résolument sans, en définitive, inquiéter.

Cependant, la convocation des images "orage/ cyclone, SIDA" est inappropriée quant à la célébration de la femme. L'étrangeté de ces images fait que cette catégorie de paradigme exclut celle évoquée plus haut, en l'occurrence, "fleur/ radieuse", à telle enseigne qu'il y a dans un contexte de langage cognitif, une contradiction dans les termes encourageant cette célébration inaccoutumée. Le sémème "féline" a, par exemple, deux facettes lexicales, l'une négative qui se caractérise par la violence, puis la répugnance, et l'autre positive. L'on sait que le félin est très dangereux pour l'homme car il tue. Les maux qu'il provoque s'assimilent à ceux d'un "orage" – une averse violente accompagnée de foudre et de tonnerre – ; un "cyclone" – un vent très violent qui cause de grands dégâts – et au "SIDA" – une maladie virale très contagieuse et mortelle –. Mais le félin se distingue aussi des autres animaux par son allure majestueuse, douce et "radieuse". Le portrait moral et physique de Swilia fonctionne donc comme un catalogue d'images contradictoires qui conduit à une détérioration irréversible de la matrice. Swilia est tantôt belle, élégante et fascinante tantôt violente, horrible et laide moralement. En somme, le poème de Bottey Zadi Zaourou est l'expansion de deux pôles opposés que l'on observe à travers le potentiel discursif dérivable de l'association des lexèmes "radieux/ fleur" d'une part et "orage/ cyclone/ SIDA" d'autre part. L'actualisation de la matrice n'est pas, ce faisant, déchiffrable immédiatement. Cet aspect ne peut s'apercevoir qu'après une lecture rétroactive corroborant la présence effective de la conversion combinée avec l'expansion dans l'œuvre poétique étudiée. La production de texte qui découle de ce mécanisme théorique sus indiqué va grandissant :

Elle a meurtri mon cœur
Comme la peur le cœur du fusil mitrailleur
Mais chantez

Chantez sa gloire Ô ! vous
Mots sacrés qui veillez mes nuits ensorcelées
Il n'est douleur que ne séduise la poésie
(...)
Chantez haut sa gloire
AËSSA est née pour souper sur les genoux des dieux (ZADI,
op.cit. : 43)

Une marque mimétique est perceptible dans ce poème parce que l'expansion n'est pas le résultat des traits distinctifs de la matrice. Un détour textuel impose à travers une altérité lexicale un paradigme qui, de prime abord, reste indéchiffrable. En d'autres termes, Swilia – lexème susceptible d'être le nucleus du système descriptif – n'est concaténé à aucun investissement sémantique sur toute la chaîne discursive. Cependant, par un modèle métaphorique, l'on peut rendre explicite la matrice et lever les ambiguïtés qui en découlent afin que la conversion apparaisse. Pour y parvenir sans heurt, il faut établir une parenté sémantique entre les différents sémèmes. Ainsi donc, en contexte, les sémèmes "meurtri/douleur/ fusil mitrailleur/ nuits ensorcelées" et "gloire/ séduise/ chantez" sont respectivement isotopes en vertu de la redondance du sème "affliction" et "amour" dans les éléments de prédication. L'association des lexèmes "souper sur les genoux des dieux", à elle seule, exprime la frivolité.

Swilia fait partie de la race des femmes volages, inconstantes en amour. Elle est "née pour souper sur les genoux des dieux", c'est-à-dire qu'elle change constamment, sans vergogne, de partenaires. Malgré son attitude déshonorante, l'amant (le poète) ne peut s'empêcher de l'aimer. Il n'hésite donc pas à invoquer la poésie afin que, par le biais de ses "mots sacrés", elle l'aide à "chanter" la "gloire", à magnifier laudativement Swilia. Cette réaction paradoxale qui choque et surprend le lecteur confirme la présence de la conversion combinée avec l'expansion dans l'œuvre poétique de Bottey Zadi Zaourou si l'on se réfère aux travaux de Riffaterre. Le poème ci-dessous renforce davantage ce constat :

J'ai travaillé une nuit
Deux nuits
Toutes les nuits
Pour que surgissent dans l'iris du soir
Et comme une étoile
Les feux sanglants de ton corps d'étoile
Ô SWILIA (Zadi, *op.cit.* : 66-67)

La détérioration irréversible de la matrice poursuit son cours dans les associations des lexèmes "feux sanglants" et "corps d'étoile", et bascule d'une valorisation positive à une valorisation négative si l'on s'en tient au nucleus "SWILIA" que la matrice rendue explicite à travers "la célébration de la femme" fait ressortir dans les analyses antérieures. En effet, pour l'amant (le poète), le "corps" de l'amante (Swilia) scintille comme une "étoile" dans la "nuit" même la plus opaque ; d'où la redondance du lexème "nuit" dans "J'ai travaillé une nuit/ Deux nuits/ Toutes les nuits" aux vers 1-2-3. Le numéral cardinal "deux" et l'adjectif indéfini "toutes" marque la périodicité dans le temps et dans l'espace de cette "nuit" particulière qui, quelle que soit son intensité exponentielle, n'aura aucun effet néfaste sur cette beauté, comme pour dire que la beauté de "SWILIA" résiste au temps, excelle en tout lieu et en toute circonstance.

Pourtant, le lecteur ou l'analyste est surpris et même choqué de constater que cette beauté laudativement exprimée sombre dans l'hostilité en affligeant l'amant (le poète) ; ce qui explique l'emploi de l'association des lexèmes "feux sanglants". Ici, le substantif "feu" concaténé à l'adjectif qualificatif "sanglant" est synonyme de torture morale et psychologique. Il n'est plus ce "feu" qui « *montre des profondeurs de la substance et s'offre comme un amour* » (Bachelard, 1949, 23) ; loin s'en faut ! car ce "feu" d'antan, expression

vivifiante de cet amour entre l'amant (le poète) et l'amante (SWILIA), s'est subitement transformé en un phénomène monstrueux qui vicie l'existence humaine. L'on suppose que l'amant (le poète) souffre d'une vive déception amoureuse qui le ronge atrocement. Autant de contradictions des termes dans ce poème qui débouche sur une étrange célébration de la femme.

À la fin de la troisième partie du présent article, une autre forme de production du texte poétique focalise l'attention du lecteur ou de l'analyste, en l'occurrence la conversion combinée avec l'expansion. Celle-ci se manifeste dans *À califourchon sur le dos d'un nuage* à travers des traits distinctifs ou caractéristiques de la matrice qui met en relief une image de la femme dotée d'un pouvoir tantôt doux, conciliant, tantôt acariâtre, belliqueux. Toutes ces contradictions choquantes et surprenantes s'enracinent dans un hypogramme intra-textuel dont l'engendrement participe à la signification des poèmes étudiés.

Conclusion

Au total, trois types de conversion investissent l'œuvre poétique *À califourchon sur le dos d'un nuage* autour d'une matrice ou une proposition sous-jacente ; en l'occurrence, la célébration de la femme. Il s'agit tour à tour de la conversion du système descriptif, de la conversion comme signe textuel et de la conversion combinée avec l'expansion. Chacune de ces permutations de marque participe à la génération ou à la production du texte tout en s'appropriant d'une multitude d'images de la femme. Le pouvoir de celle-ci, aussi riche que varié, se résume en termes de séduction, de discrétion, de délicatesse, de volonté à se battre sainement pour conquérir le cœur de l'être aimé, de détermination, de courage dans la quête de la liberté en vue d'exprimer les sentiments, de subtilité dans l'expression de l'amour et enfin d'attitudes contradictoires tantôt acariâtres, belliqueuses, tantôt douces, conciliantes. Les pratiques signifiantes qui en découlent constituent des mondes possibles dont la signification a été décryptée.

Bibliographie

Livres

- Bachelard, G., 1942, *L'eau et les rêves. Essai sur l'imagination de la matière*, Paris, Librairie José Corti.
- Bachelard, G., 1949, *La psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard.
- Fontanille, J., 1999, *Sémiotique et littérature. Essai de méthode*, Paris, PUF.
- Hébert, L., 2009, *Dispositif pour l'analyse des textes des images. Introduction à la sémiotique appliquée*, Limoges, Pulim.
- Marin, L., 1993, *Des pouvoirs de l'image*, Paris, Seuil.
- Riffaterre, M., 1983, *Sémiotique de la poésie*, Paris, Seuil.
- Tati, L., 2007, *Œuvres poétiques*, Paris, Présence africaine.
- Zaourou, Z. B., 2001, *La guerre des femmes suivie de La termitière*, Abidjan, Nouvelles Éditions Ivoiriennes.
- Zaourou, Z. B., 2009, *À califourchon sur le dos d'un nuage*, Paris, L'Harmattan, (Corpus).
- Rigolot, F., 1979, « Le poétique et l'analogique » in *Sémiotique de la poésie*, Paris, Éditions du Seuil, pp 155-177.

Sources électroniques

- Prud'homme, J. & Guilbert, N., 2006 « Le langage poétique » in Hébert, L. (dir) : *Signo* [en ligne], Rimouski (Québec) <http://www.signosemio.com>, consulté le 4 juillet 2016.

**L'ANALYSE DE LA CONSTRUCTION DE L'IMAGE POUR UNE
APPROCHE DIDACTIQUE/ ANALYSIS OF THE IMAGE
CONSTRUCTION FROM A TEACHING PERSPECTIVE / ANALIZA
CONSTRUCȚIEI IMAGINII PENTRU O ABORDARE DIDACTICĂ¹**

Résumé: Dans le présent article nous nous proposons de faire une analyse de la construction de l'image pour une découverte détaillée, nécessaire dans une exploitation didactique de l'image. Tout élément visuel est important, y compris la légende, qui parfois accompagne l'image.

Mots-clés: image, construction, les plans, l'angle de vue, les couleurs, orienter l'image.

Abstract: The purpose of this article is to analyse the image construction with a view to understanding it in detail. This is seen as a necessity if we consider a teaching approach. Any visual element is important, including the key, which sometimes accompanies the picture.

Keywords: image, construction, levels, point of view, the colours, to project the image.

Introduction

Les images sont constamment présentes dans notre vie, nous sommes quotidiennement amenés à les décrypter, à les interpréter ou à les utiliser. On les observe à la télé (surtout les images publicitaires), dans les rues (les affiches, les graffitis), dans les livres et les journaux (les dessins, les photos), dans le domaine de la science (les radiographies, les échographies), etc.

Même si on s'y est tellement habitué, il y a toujours des images qui nous surprennent, qui attirent notre attention et nous communiquent un message qui est plus ou moins saisi.

Ce sont les aspects de la multitude d'interprétations de sens, de l'éveil de l'attention et de la provocation à la communication qui nous intéressent pour l'analyse de l'image du point de vue didactique.

On arrive à découvrir sa construction, "la lecture de l'image" étant une bonne occasion pour les élèves de fixer un vocabulaire spécifique: le point de vue, le cadrage, le gros plan, le plan moyen... De plus, par certaines images l'élève découvre une partie du domaine des arts plastiques et deux disciplines d'étude sont en interférence. Aux arts plastiques "l'élève apprend à analyser des images ou des créations plastiques pour les situer dans l'ensemble des genres, des styles, des mouvements artistiques, et en dégager le sens" (Conseil National des Programmes, 2002:105) En classe de français, l'exploitation de l'image est une activité attrayante et très profitable pour encourager l'expression orale et écrite. L'image communique, transmet un message et déclenche finalement l'expression. L'image "peut être aussi un procédé d'expression extrêmement riche, inattendu, créatif, même cognitif, lorsque le rapprochement de deux termes (explicite et implicite) sollicite l'imagination et la découverte de points communs insoupçonnés entre eux" (Joly, 2015).

Le professeur peut utiliser l'image pour éveiller l'intérêt des élèves et pour atteindre ses objectifs. En outre, il peut enrichir certaines activités.

De ce fait, le choix de l'image est très important: plus elle est intéressante, plus elle est prégnante.

La construction de l'image

Pour l'observation de la construction d'une image, il faut tenir compte de plusieurs éléments: de l'organisation d'ensemble, de sa composition, des couleurs et des lignes qui sont intégrées dans une image.

¹ Laura Alina Alexe, Collège National Zinca Golescu, Roumanie, lauraalinaalex@yahoo.fr

Les lignes de force (Crépin, 1992:81)

Les lignes de force sont les lignes repérées immédiatement, sans la moindre analyse de l'image.

Les horizontales peuvent suggérer le calme, l'immobilité, approfondir l'image en traçant l'horizon. Elles peuvent être représentées par un chemin, la séparation entre deux éléments d'un paysage, un mur...

Les verticales ralentissent le regard, elles peuvent suggérer la hauteur. Elles peuvent être représentées par un personnage debout, un arbre, un poteau...

Les courbes introduisent un effet de douceur et, associées à des droites, peuvent créer une impression d'harmonie. Elles peuvent être représentées par un objet rond, le contour d'un visage.

Les pôles d'attraction

Dans une image, il y a des zones qui attirent particulièrement le regard: personnages ou objets qui se détachent de l'ensemble par contraste de forme ou de couleur, taches claires et plus lumineuses, éléments à l'intersection de lignes de force...

Ces zones aident à l'interprétation de l'image en créant une hiérarchie dans la lecture. Ce sont les points forts de l'image.

Les divisions de l'image

- a) Divisions en deux (la symétrie): l'image peut être décomposée en zones qui se répondent, de part et d'autre d'axes horizontaux, verticaux ou obliques. On peut observer les symétries ou les absences de symétrie.
- b) Divisions en trois: l'image peut être décomposée au tiers, en rectangles successifs. Par cette division, l'équilibre de la symétrie est rompu, mais un nouvel équilibre est créé.

Les effets de profondeur

Les effets de profondeur apparaissent lorsque les éléments de l'image sont regroupés en plans successifs qui donnent l'impression d'être de plus en plus éloignés. Cette impression est renforcée par l'échelle, les éléments les plus éloignés étant dessinés plus petits. En ce qui concerne le chevauchement des formes, l'objet à demi caché suggère qu'il est situé derrière l'objet qui le cache. L'effet de profondeur est créé aussi par les couleurs: les lointains ont une teinte bleutée, des couleurs de plus en plus pâles...

Le point de fuite

Le point de fuite assure la perspective de l'image. Dans la construction de plusieurs personnages ou objets, il y a certains segments de droite qui suivent la même orientation; si on les rejoint, on reconstitue une droite imaginaire qui traverse l'image. Ces droites (lignes de fuite) se rejoignent dans un point situé dans l'image ou hors de l'image (le point de fuite).

L'échelle des plans

L'échelle fixe par convention des équivalences de dimensions. Elle ne dépend pas de l'agrandissement de l'image, mais exprime un rapport de proportion entre le sujet et le cadre.

Les plans (Wateau, 1996: 8)

- a) *Le plan général* a la fonction essentielle de décrire. On le voit dans les peintures ou photographies de paysages, aussi dans les vignettes des bandes dessinées et des romans-photos. Le plan général présente le sujet principal dans son entourage plus ou moins proche, il montre le contexte et peut susciter une émotion esthétique.

- b) *Le plan large* a la fonction de situer. Il se remarque spécialement en peinture, quand on présente des paysages d'accompagnement, servant de toiles de fond à des scènes profanes ou religieuses. Il suggère le contexte sans lui accorder une place très importante.
- c) *Le plan moyen* a la fonction d'attirer l'attention. Par exemple dans les images qui présentent des portraits où l'attitude est significative. On accorde une grande importance au personnage et à ses gestes. En bande dessinée et au cinéma, il y a trois possibilités de coupe pour le plan moyen: aux genoux (plan italien), à la taille (plan américain), à la poitrine (plan poitrine).
- d) *Le gros plan* a la fonction d'émouvoir, de dramatiser. Il isole une partie du décor ou du personnage (par exemple un visage, une main...) et on permet de transmettre une dimension intérieure. Par le gros plan, on peut exprimer des sensations, des ressentiments.
- e) *Le très gros plan* a la fonction de porter l'émotion à son paroxysme, de capter l'attention. Il met en valeur un élément extrêmement précis (par exemple: un oeil, un canon de revolver...). Il est fréquent dans les photographies et les peintures à caractère symbolique ou fantastique, dans les images publicitaires qui jouent sur la valeur d'un détail et dans les vignettes de bandes dessinées qui suggèrent l'intensité de l'émotion. Le fait de saisir un détail, de le grossir, exprime une autre dimension dans la vision d'une image.
- f) *Le premier plan* est celui qui semble le plus près de notre regard.
- g) *Le second plan* est par définition celui qui se présente derrière le premier et ainsi de suite pour le troisième plan, le quatrième plan... Le dernier plan est appelé *l'arrière-plan*.

L'angle de vue

L'angle de vue est donné par le rapport qui existe entre l'oeil et le sujet regardé. Un objet ou un personnage peuvent être perçus de face, de profil, de dos ou de trois quarts. La vision s'effectue soit du haut vers le bas ou du bas vers le haut, soit au même niveau que le sujet.

- a) *Vue de face*. Cette vision a une fonction de contact. Elle est appelée aussi vision frontale. Elle donne l'impression que le personnage représenté s'adresse directement au lecteur (ou au spectateur). Utilisé très fréquemment dans la publicité, ce procédé peut avoir des effets négatifs (le destinataire de l'image peut se sentir dévisagé, voire agressé).
- b) *Vue de profil*. C'est un procédé couramment employé dans les films: l'ombre d'un personnage vu de profil peut apporter un caractère fantastique ou évoquer l'imminence d'un danger.
- c) *Vue de dos*. Elle crée un effet énigmatique et insolite. Un personnage vu de dos est indéchiffrable et déclenche chez le spectateur l'envie d'attendre qu'il se retourne.
- d) *Vue de trois-quarts*. Ici, l'affirmation du personnage est moins forte. Le trois-quarts peut apparaître moins subjectif et plus neutre que la vision frontale.
- e) *La plongée*. Par la plongée, le lecteur (ou le spectateur) se situe au-dessus du personnage ou du décor présenté. La vue en plongée donne souvent l'impression que le personnage est dominé. Elle peut servir à décrire. En ce qui concerne un paysage vu de haut, il est plus lisible dans sa structure.
- f) *La contre-plongée*. Cette fois, la personne qui regarde est située au-dessous du sujet regardé. La contre-plongée peut donner un effet positif (la personne représentée semble puissante) ou un effet négatif (si elle est accentuée, le personnage apparaît despotique, autoritaire).

Pour les bandes dessinées et le cinéma, on peut observer tous ces procédés, ainsi que d'autres:

- a) Le panoramique. C'est le mouvement rotatif de la caméra autour d'un axe. Par une rotation sur lui-même, le spectateur balaie l'ensemble du paysage.
- b) Le travelling. Par un procédé optique (ZOOM) ou mécanique (RAIL), la caméra s'approche ou s'éloigne en mouvement continu de l'objet à filmer.
- c) Le Flash-back. C'est une séquence, plan évoquant une période antérieure à celle de l'action qui se déroule. Il permet de remonter dans le temps pour retrouver une situation antérieure à celle que le personnage vit actuellement.
- d) Les encarts de simultanéité. C'est un procédé utilisé pour montrer que plusieurs actions se déroulent au même moment. Cela permet au lecteur de savoir d'un seul coup d'oeil la complexité de la situation.
- e) Le contre-jour. C'est l'éclairage d'un objet par une source lumineuse située en face de l'observateur. Le contre-jour joue un grand rôle dans l'ambiance d'une scène.

Les couleurs

Les couleurs chaudes (orange, jaune, rouge) et les couleurs froides (bleu, vert, gris, violet) agissent de façon différente sur les centres nerveux. Les couleurs chaudes suggèrent le dynamisme, elles sont plus excitantes, quelquefois agressives, tandis que les couleurs froides suggèrent l'immobilité, elles apaisent, calment.

La complémentarité

Chaque couleur a une complémentaire. Si dans une image sont réparties une quantité d'une couleur et une quantité moindre de sa complémentaire, apparaît un effet d'harmonie. Le vert est la complémentaire du rouge, l'orangé est la complémentaire du bleu, et le violet est la complémentaire du jaune.

Les couleurs ont des valeurs symboliques, qui peuvent être résumées de la façon suivante: (Amon, 1991: 172)

- a) Le rouge est une couleur qui peut évoquer la puissance, signifier la vie, la force. C'est la couleur du feu. Elle peut aussi être le symbole de la colère ("voir rouge"), mais le rouge est utilisé aussi pour honorer (le tapis rouge déroulé devant une personnalité)
- b) Le jaune suggère le soleil, la chaleur et le bien-être. C'est une couleur symbolique de la vie, de la clarté, de la lumière. En cyclisme, le maillot jaune est porté par le coureur le mieux classé du Tour de France. Il devient une appellation pour désigner le leader d'un groupe, une référence.
- c) Le bleu donne une impression de fraîcheur. C'est une couleur qui allège les formes et rend son support presque immatériel, comme le ciel infini. C'est une couleur qui apaise, que nous regardons volontiers. Le bleu peut aussi symboliser la noblesse ("du sang bleu"), ou la jeunesse ("être un bleu" signifie être un novice en la matière).
- d) Le vert (mélange de bleu et de jaune) symbolise la jeunesse et le renouveau. C'est la couleur du monde végétal et on lui attribue la force, l'espoir et la longévité.
- e) Le blanc est la couleur de l'innocence, de la pureté (comme la blanche colombe). Il peut aussi être associé à la sagesse (c'est la couleur de l'habit du pape). Il est aussi le symbole de la naissance et de la renaissance perpétuelles.
- f) Le noir, opposé au blanc, c'est l'absence de lumière et de couleur. Le noir donne aux objets une impression de rétrécissement et de masse (opposé au blanc qui donne aux objets l'impression de légèreté et de volume).
- g) Le gris (mélange de blanc et de noir) évoque l'intelligence (la matière grise est considérée être celle du cerveau, siège de l'intelligence), mais également l'indistinct (la nuit tous les chats sont gris), le flou, l'incertain.

Orienter l'image

La photographie renforce l'impression de réalité. L'événement enregistré sur une pellicule photographique devient authentique pour le lecteur. Mais une même photographie peut prendre des significations différentes en fonction de son cadrage, des images qui éventuellement l'environnent et de la légende qui l'accompagne.

a) Le cadrage

Le cadrage c'est déterminer la forme, c'est l'action de cadrer, de choisir avec précision ce qui sera ou non présenté au lecteur (spectateur). Un cadrage plus serré permet d'éliminer les perturbations de l'attention et d'augmenter la lisibilité et l'intensité dramatique.

b) Le contexte

Le contexte peut apporter une autre valeur à la photographie. La photographie d'un nouveau président de la République peut être un plan large laissant apercevoir le lieu d'exercice des fonctions, ou une photographie plein cadre sans contexte. Les deux photographies ont un rôle d'attestation, mais la première met en évidence la fonction et la deuxième la personne. Si le choix se porte sur un cadrage en gros plan, c'est la personnalité, le caractère qui prédominent.

Si certains éléments sont supprimés, le sens de l'image peut être perçu différemment: la photographie d'un athlète poursuivi par un individu armé peut être vue comme l'arrivée d'une course, si l'élément important de l'image (l'individu armé) a été supprimé.

c) La contamination d'une image par une autre image (Crépin, 1992: 87)

Deux images proches dans l'espace ou dans le temps peuvent exercer une influence l'une sur l'autre. La signification d'une image est contaminée par celle d'une autre image. Le lecteur ne rassemble pas seulement les éléments de l'image observée, il en ajoute d'autres pour réaliser une séquence narrative ou descriptive: l'image observée est interprétée à la lumière de l'autre image. De cette manière fonctionnent les vignettes de bandes dessinées.

d) L'influence d'un texte sur l'image

Les commentaires de tableaux dans les musées ou un texte indépendant de l'image, mis en page à proximité, agissent sur l'interprétation de l'image, en l'orientant. La forme du texte a aussi son importance: la calligraphie, la ponctuation (guillemets, points d'interrogation, points d'exclamation), la typographie (gros, italique...) et la disposition du texte.

Quant au texte lui-même, il remplit la fonction d'ancrage ou de relais. "La fonction d'ancrage consiste à arrêter cette chaîne flottante de sens qu'engendrerait la nécessaire polysémie de l'image, en désignant le bon niveau de lecture, quoi privilégier parmi les différentes interprétations que peut solliciter l'image seule" (Barthes, 1993: 96)

En somme, le texte réduit considérablement le champ des interprétations, il "ancrage" le sens de l'image. Il est redondant par rapport aux informations transmises, car il répète le message transmis par l'image, les deux s'illustrant l'un l'autre.

En ce qui concerne la fonction de "relais", celle-ci se manifeste "lorsque le message linguistique viendrait suppléer des carences expressives de l'image, prendre son relais." (Barthes, 1993: 96). Elle est retrouvée surtout dans les dessins humoristiques et les bandes dessinées, où la parole et l'image sont dans un rapport complémentaire.

Le texte peut apporter d'autres informations. Il identifie les personnages, les lieux. Il ouvre le sens et il est complémentaire de l'image.

e) L'influence de la légende sur l'image (Crépin, 1992:87)

La légende oriente l'interprétation de l'image, elle réduit le nombre des connotations suggérées et impose la signification, car l'image toute seule peut susciter des associations d'idées différentes.

La légende peut avoir plusieurs fonctions:

Explicative. Elle explicite les informations contenues dans l'image, car une photo ne peut présenter tous les éléments de l'information (comme noms des personnes et des lieux, chiffres, dates). C'est la légende qui complète l'information (les légendes des photos de presse sont souvent construites de cette manière).

Elle peut orienter le lecteur dans l'interprétation du sujet. Elle réduit la polysémie de l'image en proposant un sens (fonction interprétative).

Elle peut falsifier en détournant abusivement l'image. Bref, la légende peut être fidèle aux intentions de celui qui a produit l'image, elle peut proposer une orientation nouvelle ou elle peut être délibérément mensongère.

L'analyse de l'image est une activité par laquelle le professeur sollicite les capacités d'invention des élèves et invite à l'expression personnelle par des approches diversifiées. Il y a plusieurs modalités d'aborder une image. On peut la découvrir à partir de quatre opérations:

- a) Identifier les éléments techniques qui la composent;
- b) Étudier ce qu'elle signifie concrètement, conformément aux codes sociaux et culturels;
- c) Découvrir ce qu'elle évoque, ce qu'elle "symbolise", au-delà de la chose vue;
- d) Synthétiser, présenter l'impression d'ensemble que l'image laisse et l'information transmise pour définir le message global. De plus, pour l'image publicitaire, on cherchera à déterminer quelle est la cible visée.

Toute image est porteuse de sens. Le lecteur qui interprète l'image, s'appuie sur les détails qui y sont représentés, mais aussi sur le contexte icônographique ou textuel.

De façon plus détaillée, l'analyse d'une image qui n'est pas accompagnée de texte, peut être faite comme suit:

1. L'approche denotative, basée sur la description (Labouret, 1994: 34). Par la dénotation, le lecteur repère ce que l'image isolée montre (objets, portraits, paysages...).
- a) Le support: c'est la reproduction d'un tableau, photo, sculpture, dessin, montage d'image.
- b) L'origine: elle donne des indications sur l'émetteur et le destinataire, elle est souvent imprévisible.
- c) La composition:
 - Le cadrage est centré sur des personnages, un décor, des objets;
 - La mise en page utilise ou non des techniques cinématographiques, d'angles de prise de vues (plongée, contre-plongée), de grosseur de plan (gros plan, plan américain, plan moyen...). Dans la plupart des images, ces techniques donnent des effets de réel et font croire au lecteur qu'il est le véritable spectateur de ce qu'il surprend;
 - On peut décrire ce que l'on voit au premier, au second ou à l'arrière-plan;
 - Les couleurs sont chaudes (dominante de jaune, rouge), froides (vert, bleu, mauve), atténuées ou vives.
- d) La représentation: on peut décrire les objets et le décor. On peut décrire les personnages (nombre, âge, sexe, actions, regards et habillements). On peut indiquer

leur rôle. Il faut noter que la simple description d'une image ne permet pas de lui donner une signification précise.

2. L'approche connotative (Labouret, 1994: 34) Elle est influencée par notre perception du monde. Par la connotation le lecteur repère ce que l'image évoque, les valeurs morales qui s'y ajoutent, les émotions qu'elle suscite.
 - a) La lecture contextuelle: l'image d'une plage bordée de palmiers ne sera pas interprétée de la même manière au mois d'août qu'au mois de janvier.
 - b) Les facteurs socioculturels: la lecture est influencée par notre connaissance du sujet. L'interprétation de l'image dépend de l'expérience du lecteur. La photo du président de la République parlera plus à une personne qui sait qui il est.
 - c) Les facteurs personnels: une image peut provoquer des émotions diverses, suivant les sensibilités individuelles (plaisir, dégoût, enthousiasme, colère...).
 - d) La lecture symbolique: certains objets, certains gestes sont interprétés en fonction des codes sociaux et culturels; le coq gaulois, par exemple, appartient à un code symbolique.
 - e) La notion d'indice: elle crée des énoncés sur ce qui n'est pas présent à l'image (la fumée, par exemple, fait parler du feu).
3. La synthèse de ces deux approches et l'association de certains facteurs précisent pour chaque lecteur le message de l'image.

On peut dire que l'image est polysémique (Crépin, 1992:87) et qu'il y a deux types de polysémies:

- a) Les images qui possèdent par leur construction, plusieurs sens superposés.
- b) Les images qui ont une ambiguïté et offrent la possibilité d'interprétations différentes, même divergentes (c'est le cas le plus fréquemment rencontré).

La polysémie naît aussi de l'influence des références personnelles du lecteur (le lecteur regarde l'image en fonction de ses propres références, liées à ses savoirs spécifiques, à son caractère, à son expérience...) et de l'influence des codes collectifs de la société (des lecteurs appartenant à des communautés différentes peuvent donner à l'image des interprétations différentes).

En ce qui concerne l'analyse d'une oeuvre d'art on peut "étudier chacune de ses parties, dans un ordre choisi, de la simple constatation à l'interprétation plus complexe, pour ne rien oublier"(Wateau,1996:14)

Fabrice Wateau propose un questionnaire pour analyser une oeuvre d'art:

- Quel type d'oeuvre? (dessin, peinture, photographie...)
- Quel est le style? (oeuvre figurative, abstraite...)
- Quel est le genre? (portrait, paysage...)
- Quel est le sujet? (paysage de montagne, paysage industriel...)
- Comment est-elle composée et pourquoi?
- Comment sont les couleurs et quel est leur rôle?
- Quelles sont les particularités techniques?
- Qu'évoque-t-elle ou à quoi fait-elle référence?
- Que provoque l'oeuvre sur le spectateur?

Dans la classe de français on peut découvrir l'image, et proposer des activités variées pour inciter les élèves à s'exprimer: imaginer ce qui s'est passé avant / après,

simuler une activité quotidienne, faire des exercices d'expression par monologue, dialogue, exercices pour exprimer une opinion, projets en groupe: dossiers thématiques, albums d'images, biographies, expositions, remplir un formulaire, exercices du type vrai/faux, grouper des informations en tableaux, mettre en relation un texte et une image, exercices de rédaction: rédiger une carte postale, une carte de voeux, une description, une histoire, un essai, une lettre amicale, une lettre officielle, un portrait.

L'image est un appui considérable pour la réalisation de diverses activités didactiques qui visent surtout l'expression orale et écrite. Si elle est accompagnée d'un texte, elle peut être utilisée aussi dans des activités qui fixent la compréhension écrite.

Chaque image choisie par le professeur est une source très riche pour des activités didactiques intéressantes que le professeur peut faire en fonction du niveau de la classe en arrivant finalement à enrichir les connaissances de ses élèves.

Conclusion

L'image est si prégnante et variée qu'elle provoque en nous des impressions différentes, quelquefois surprenantes. L'analyse d'une image permet aux élèves de s'exprimer d'une manière personnelle et apprécier en même temps la pluralité des points de vue et la diversité de compréhension. Elle éveille l'intérêt et la curiosité des élèves, elle favorise le développement de la sensibilité et peut être un moyen privilégié pour comprendre le monde. Utilisée en classe, elle est un vrai trésor, car ses apparences et ses modalités d'exploitation sont multiples, voire inépuisables. Grâce à l'image, le professeur incite les élèves à découvrir, à signifier et à imaginer un monde de formes, de couleurs, de situations, d'événements par des exercices choisis, tout en prônant la langue française, aussi bien orale qu'écrite. La tâche essentielle du professeur consiste à faire un choix judicieux des images qu'il a l'intention d'exploiter avec sa classe. Il doit arriver à susciter l'intérêt de ses élèves, leur meilleure participation et leurs capacités d'imagination et d'expression.

Bibliographie

- Amon, E., Bomati, Y., 1991, *Littérature et méthode*, Paris, Editions Hatier
- Barthes, R., 1964, « Rhétorique de l'image », *Communications*, no 4, Seuil, in Joly, M., 1993, *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Editions Nathan, pp. 96
- Conseil National des Programmes présidé par Luc Ferry, 2002, *Qu'apprend-on au collège?* Paris, XO Éditions, p.105
- Crépin, F., Loridon, M., Pouzalgues, E., 1984, *Français- Méthodes et Techniques*, Paris, Editions Nathan, pp.81- 87
- Joly, M. 2015, *Introduction à l'analyse de l'image*, 3-e édition, Paris, Armand Colin, [\(http://liseuse-hachette.fr/file/15994?fullscreen=1&editeur=Armand%20Colin#epubcfi\(/6/12\[chap11\]/4/2\[chap-0011/4/4\[niv1-002\]/14\[niv2-004\]/10/3:209\)](http://liseuse-hachette.fr/file/15994?fullscreen=1&editeur=Armand%20Colin#epubcfi(/6/12[chap11]/4/2[chap-0011/4/4[niv1-002]/14[niv2-004]/10/3:209)) (consulté le 28 septembre 2017)
- Labouret, D., Meunier, A., 1994, *Les Méthodes du français au lycée*, Paris, Editions Bordas
- Wateau, F., 1996, *Arts plastiques au collège*, Paris, Editions Belin, pp. 7-14

IMPACT DE LA RÉVISION COLLABORATIVE: UNE RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE LA PRODUCTION ÉCRITE EN FLE / IMPACT OF THE COLLABORATIVE REVISION: RESEARCH IN THE DIDACTICS OF WRITING IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE / IMPACTUL REVIZUIRII COLABORATIVE: O CERCETARE DIDACTICĂ DESPRE EXPRIMAREA SCRISĂ ÎN FRANCEZA CA LIMBĂ STRĂINĂ¹

Résumé: Ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit en français langue étrangère, il vise à vérifier l'impact de l'enseignement/apprentissage de la révision dans un contexte coopératif en classe de FLE. Notre démarche s'appuie sur différents modèles d'écriture et plus spécifiquement quelques modèles de la révision (BERG 1999, KELLOG 1994, 2003). Nous nous sommes basés sur des recherches relatives aux démarches de révision qui privilégient la correction par les pairs. L'étape suivante consiste à vérifier si la révision collaborative permet d'améliorer la qualité des produits écrits.

Mots-clés: production écrite, révision collaborative, cognition, acquisition.

Abstract: This research work is part of the didactics of writing in French as a foreign language; it aims to verify the impact of the teaching / learning of revision in a cooperative context in the class of FFL. Our approach is based on different models of writing and more specifically some models of the revision (BERG 1999, KELLOG 1994, 2003). We have based our research on revision processes that favor peer correction. The next step is to verify that collaborative editing can improve the quality of written products.

Keywords: written production, collaborative revision, cognition, acquisition.

Introduction

L'activité de production écrite est l'une des pratiques fondamentales de la classe de langue, sa maîtrise est devenue un élément indispensable à la réussite scolaire. Or, beaucoup d'apprenants sont en difficulté et affirment leurs hésitations face à l'écrit, du fait qu'ils sont incapables de générer un simple écrit. En effet, c'est le constat initial qui a principalement nourri la présente étude.

Les recherches en didactique de la production écrite, majoritairement centrées depuis une vingtaine d'années sur des démarches innovatrices, se sont peu à peu tournées vers l'étude des pratiques collectives dans les classes – modes de faire des enseignants.

Afin d'analyser la place de ces différents éléments dans les situations de révision collaborative et leur impact sur l'activité d'écriture et de révision des apprenants, nous avons organisé une situation en classe qui vise à dissocier et à étudier de manière comparée les effets de la révision, d'une part, de la réception des demandes et des suggestions des pairs et de la lecture critique des textes d'autrui d'autre part. Dans le cadre du volet de la recherche présenté ici, les élèves ont écrit des textes explicatifs portant sur des questions scientifiques.

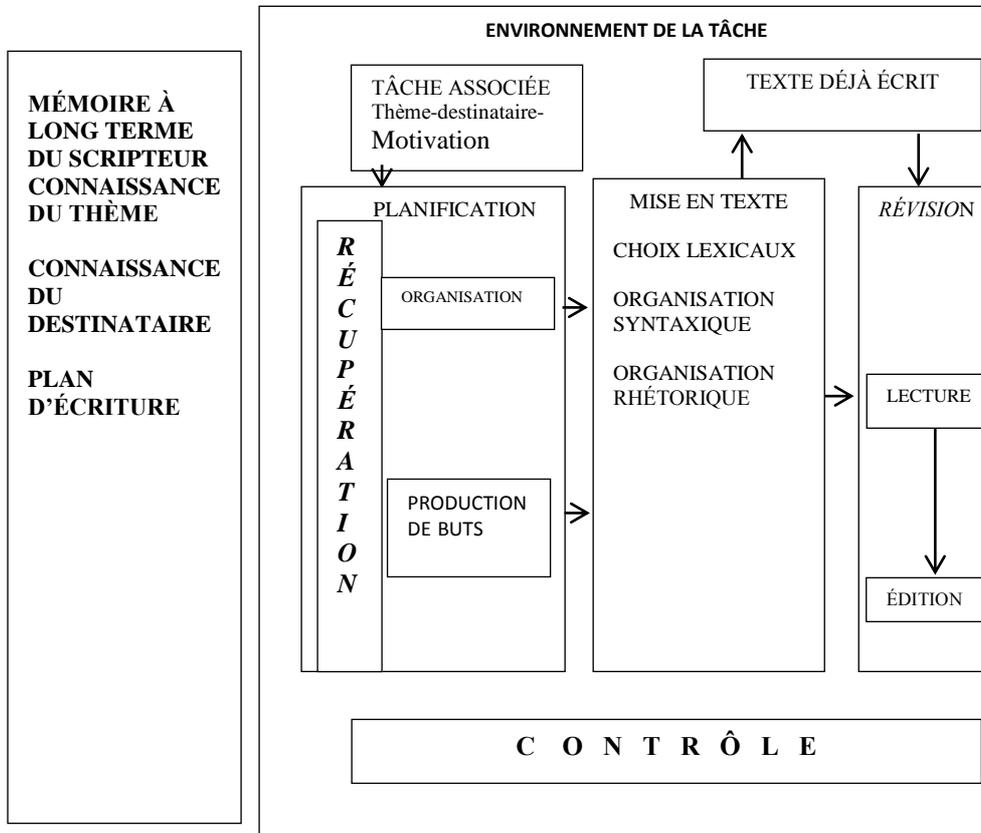
1. La production écrite

Dans plusieurs dictionnaires, la production écrite ne constitue pas une entrée à part, elle est souvent intégrée dans la définition du mot « écriture ». Dans le livre « Production du langage : Traité des Sciences cognitives » (Alamargot & Chanquoy, 2002 : 45), la production de texte est « une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux ». De ce

¹ Djamaleddine Nouredine, Université de Mostaganem, Algérie, djamaleddine14@yahoo.fr; Mehdi Amir, Université de Tiaret, Algérie, amir.mehdi@hotmail.com

fait il est à signaler que la production écrite est une partie majeure de l'écriture. La didactique de la production écrite s'intéresse, plus particulièrement, à l'étude des activités cognitives plus complexes qui consistent à composer un texte.

Les étapes du processus d'écriture



Modèle de Hayes et Flower (1980) adapté par Fayol (1996).

2. La révision

La révision n'a pas le même sens chez différents chercheurs, voire chez le même chercheur. Heurley (2006) a essayé d'explicitier ce terme en présentant trois conceptions de la révision.

Première conception :

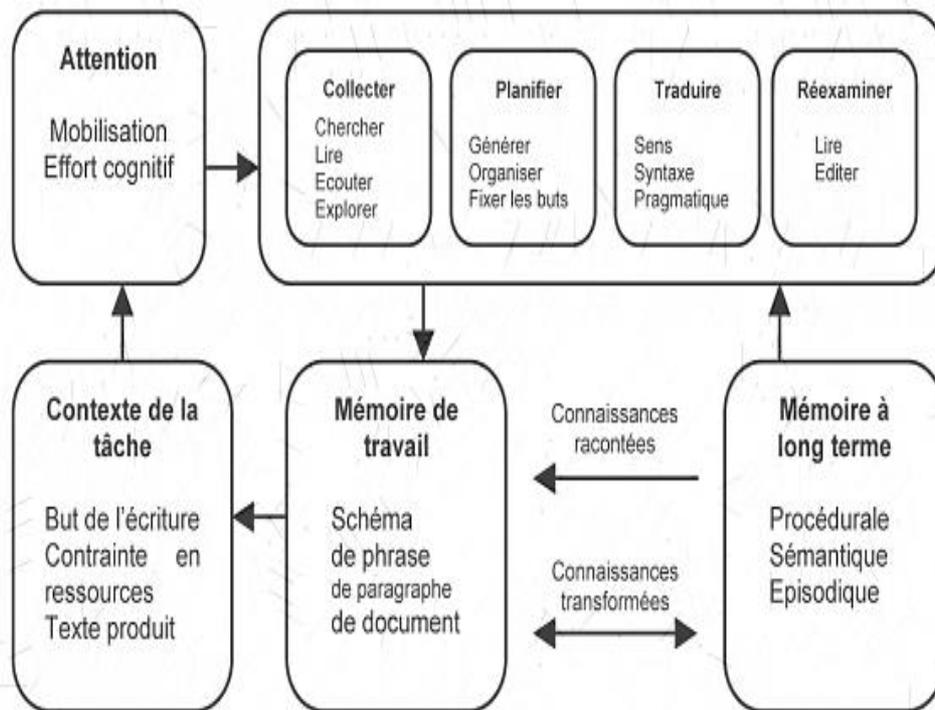
La révision comme modification effective apportée à un texte : Certains chercheurs considèrent la révision comme un comportement opérationnel observable qui consiste à effectuer une modification sur un texte, la révision consiste à « *apporter des corrections au texte, soit à sa forme, soit à son contenu, en vue d'améliorer la qualité* ».

Deuxième conception :

La révision comme sous-processus ou composante du processus rédactionnel visant à améliorer le texte déjà écrit, en effet, dans les modèles rédactionnels de Hayes & Flower (1980), la révision est considérée comme un des trois processus rédactionnels : planification, mise en texte, révision.

Troisième conception :

Elle est considérée comme un processus regroupant des traitements impliqués dans le contrôle de la production écrite (Roussey & Piolat, 2005). Hayes (1996) définit la révision comme un processus composite constitué de plusieurs sous-processus et d'une structure de contrôle guidée par un but, qui vise à améliorer le texte et qui détermine le moment et l'ordre dans lesquels ces sous-processus doivent intervenir. Elle est maintenant considérée comme un contrôle des différents processus rédactionnels auxquels participe également le processus de planification.



Modèle de Kellogg (1996)

Les travaux de recherche¹ de Kellogg ont permis d'enrichir les recherches portant sur l'écrit, en contribuant à l'ajout de trois instances qui prennent en compte le rôle de la MDT. Ces trois instances (formulation- exécution- contrôle), chacune se subdivise en deux processus. La formulation se compose de la planification et la traduction. L'exécution se compose de la programmation graphomotrice et l'exécution graphomotrice. Enfin le contrôle qui comprend la lecture-relecture et l'édition.

« La planification engagerait effectivement le calepin visuo-spatial pour traiter des informations à caractère imagé » (Olive & Piolat, 2005). La traduction permettrait d'engager la récupération des informations conservées dans la boucle phonologique lors de

¹ D'après Kellogg, la révision est assurée par un système de contrôle, qui est une des trois composantes des processus rédactionnels. Le système de contrôle est divisé en : lecture et édition. Ce système interagit avec le système de formulation et le système d'exécution, le tout est géré par l'administrateur central qui distribue des ressources cognitives nécessaires à leur fonctionnement. L'intérêt principal du modèle de Kellogg (1996) est de préciser la relation entre les processus rédactionnels et les différents composants de la mémoire de travail.

la traduction verbale du contenu. La programmation et l'exécution, deux composantes au cours desquelles le système est activé. Ce système qui « *est à l'origine de la traduction des idées, il permet le passage du texte virtuel au texte concret* » (Marin & Legros, 2000), il contrôle les mouvements de la main.

3. La révision collaborative

Les productions écrites sont l'objet d'interactions langagières dans l'espace scolaire : annotations des enseignants, corrections collectives, relectures critiques croisées en tandem, échanges de textes dans le cadre d'une correspondance scolaire. En quoi et pourquoi ces interactions pour réviser les textes permettent-elles aux apprentis-scripteurs (ou à certains d'entre eux ?) de progresser ? Nous appellerons « révision collaborative » une situation de retour sur le texte écrit dans laquelle le scripteur, contrairement aux situations de révision individuelle, bénéficie d'échanges verbaux sur son texte et dans laquelle ces échanges ont lieu avec des pairs.

En premier lieu, le scripteur soumis à la critique d'autrui reçoit des remarques, des conseils, des suggestions de formulation, qui constituent un étayage direct de son activité : il réalise avec l'aide d'autrui ce qu'il n'est pas encore capable de faire de manière autonome (Vygotski, 1997).

4. Hypothèse et contexte de recherche

Des chercheurs en didactique de l'écrit comme Hayes et Flower (1981), (Alamargot & Chanquoy, 2002) ont représenté l'organisation des processus cognitifs par des modèles qui accordent une importance particulière aux processus rédactionnels, ils ont montré que le processus de révision contribue largement à l'amélioration de la qualité du produit écrit des apprenants. Dans une étude comparative entre l'écriture individuelle et l'écriture collaborative, L'objectif de ce travail est de montrer l'efficacité de la révision collaborative sur la qualité du produit écrit.

Notre expérience s'est déroulée en deux étapes : dans la première, les apprenants ont rédigé puis révisé leurs textes d'une manière individuelle en suivant les démarches classiques proposées lors d'une séance de production écrite ; dans la deuxième étape les élèves travaillent en groupe de deux.

Nous émettons l'hypothèse que la pratique de la révision avec les pairs permettrait de mieux détecter les erreurs et d'améliorer le produit écrit. Nous prédisons que la révision collaborative est plus efficace que la révision individuelle.

4.1 Méthodologie

Notre expérimentation a été menée au sein d'une classe de troisième année secondaire lettres et langues au lycée cheikh Bouamama à Tiaret qui est composée de 30 élèves (21 filles et 9 garçons), âgés entre 16 et 19 ans. Nous avons assisté à plusieurs séances en fin de projet de la vulgarisation scientifique qui consistaient à préparer les élèves à produire un texte scientifique, qui se fait à la fin de chaque séquence plus les deux séances de production écrite (il s'agit d'écrire sur le même thème) ; la première s'est faite d'une manière classique et individuelle, la deuxième séance nous avons réparti les élèves en binômes. Après avoir fait les comparaisons des productions écrites de nos apprenants, nous avons relevé puis classé les erreurs commises dans des tableaux précisant leur nature (orthographe, conjugaison...) lors des deux séances de révision individuelle et collaborative.

Ces tableaux montrent une hétérogénéité dans la capacité à détecter et à identifier les erreurs, aussi bien en révision individuelle qu'en révision collaborative. Enfin, nous avons dénombré les modifications apportées lors des deux types de révision. Une hétérogénéité a été également relevée au cours des modifications pour les deux types de révision.

Nous avons pu analyser des variables dans les productions écrites des apprenants qui sont l'ajout, la suppression et le déplacement en procédant à un recouplement des jets d'écriture et en nous référant aux brouillons correspondant à chaque jet. Cette démarche va nous permettre de donner une description plausible de la manière de traiter l'information en général et, en particulier, la façon d'intégrer de l'information nouvelle à de l'information ancienne tout en gardant le texte cohérent dans la situation individuelle et collaborative d'écriture.

a) L'ajout : Ajouter (réaliser un ajout ou addition) consiste à placer dans un état de texte un élément A qui ne se substitue à aucun élément d'un état précédent, de sorte que la séquence XY du premier état devient l'une des séquences AXY, XAY, ou XYA dans l'un des états suivants.

b) La suppression : Consiste à enlever un élément présent dans un texte sans lui substituer en remplacement aucun autre élément dans un état de texte ultérieur. La séquence XAY devient la séquence XY (suppression simple de A).

c) Le déplacement : Une opération de déplacement est marquée entre deux états d'un écrit lorsqu'une séquence XAY apparaissant dans l'une des versions se trouve remplacée dans l'autre par la séquence AXY ou XYA.

4.2 Interprétation des résultats

Pour vérifier l'impact de la révision collaborative sur la qualité des productions écrites, nous avons analysé les copies ainsi que les brouillons que nous avons demandés préalablement aux élèves de nous les remettre afin de nous permettre de réaliser notre étude comparative.

Selon la grille d'évaluation proposée par le cadre européen de référence pour les langues (CECR). Chaque critère dans cette grille est noté sur deux points, nous avons aussi remarqué qu'en dehors de ces critères les élèves lors de la deuxième séance ont apporté des modifications pertinentes :

Exemples

Ajouts de graphèmes : parti/e/ malade/s/ de/s/ calm/e/ san/g/.

Ajouts d'un mot : technique/ invention/ création/

Ajout d'une expression : /au vingtième siècle/ /ont fait des découvertes/ /maladies contagieuses/ ;

-*Suppression des signes inutiles*, mots et expressions moins significatives;

-*Déplacement des expressions* permettant de respecter le plan proposé.

		Graphèmes	Mots	Expressions
Ajouts	<i>Individuel</i>	8%	10%	6%
	<i>Collaboratif</i>	12%	15%	10%
Suppressions	<i>Individuel</i>	3%	5%	2%
	<i>Collaboratif</i>	14%	18%	5%
Déplacements	<i>Individuel</i>	3%	7%	3%
	<i>Collaboratif</i>	20%	15%	12%

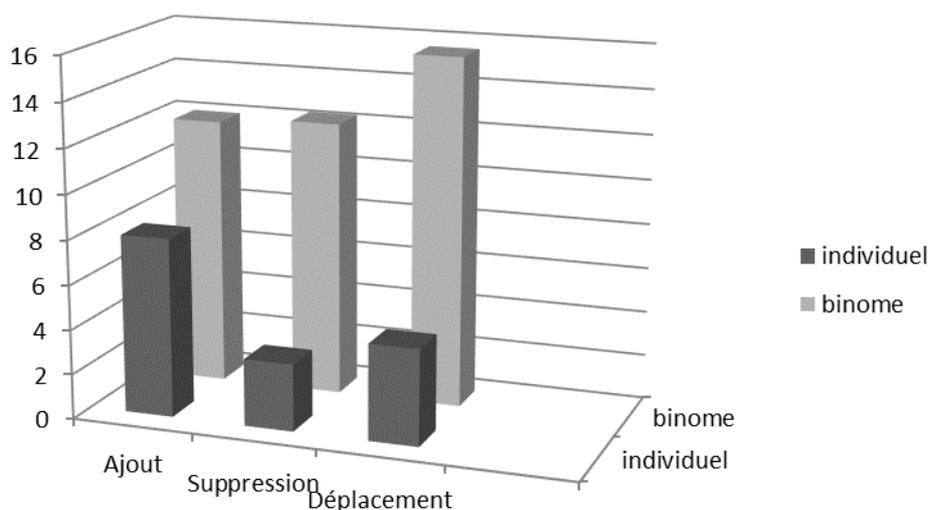


Figure 1 : pourcentage des répartitions des modifications

Grille d'évaluation de la production écrite

	<i>Individuel</i>	<i>Binôme</i>
Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0.5	1.5
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0.5	0.5
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et ou ses réactions et donner son opinion.	0.5	1.5
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0.5	1
Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0.5	1.5
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0.5	1.5

Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0.5	1.5
Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0.5	1
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0.5	1
Morphosyntaxe – orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0.5	0.5

5. Conclusion

Ce dispositif de travail collaboratif a constitué pour les élèves une aide qui leur a permis de produire des jets plus pertinents par rapport aux premiers jets. Cette nouvelle situation a favorisé la notion du débat. Les élèves producteurs de critiques ont en outre rédigé, de séquence en séquence, des critiques de plus en plus « expertes » qui ont probablement constitué une aide de plus en plus efficace pour leurs partenaires.

Les élèves ont emprunté des informations aux textes qu'ils ont lus pour les critiquer, en activant d'autres informations. L'évolution des critiques émises par les élèves de la première à la dernière séquence, leurs progrès dans le « métier de critique » sont des indices du développement de ce que l'on pourrait appeler une « conscience scripturale », à travers l'activité d'explicitation et de reformulation des critères de réussite et des manières de faire. Cependant les élèves respectent les consignes reçues. Même les plus faibles arrivent à construire une conception claire de l'activité de révision et des critères d'un texte explicatif réussi, ainsi qu'une explication satisfaisante du phénomène scientifique étudié. Bref, Il est nécessaire de laisser plus de place au travail collaboratif et l'ancrer comme une activité de classe. Des ateliers d'écriture peuvent être mis en place pour permettre aux groupes d'apprenants de mener un travail collaboratif.

Bibliographie

- Barbier, M. L., 2004, « Ecrire en langue seconde, quelles spécificités ? », *Langues et écritures*, pp. 181-203.
- Barré-de Miniac, C., 2000, *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques. Villeneuve d'Ascq (Nord)*, Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C., 1995, « La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche (note de synthèse) », *Revue française de pédagogie*, n°33, pp. 93-113.
- Chanquoy, L., 2003, « Impacts de la collaboration sur la révision de textes argumentatifs chez des enfants de 9 à 11 ans ».
- D. Bouget & S. Karsenty (Dir.), 2003, *Regards croisés sur le lien social - Journée de la Maison des sciences de l'homme Ange-Guépin Nantes Xe anniversaire*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- Moirand, S., 1979, *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Paris, Nathan/CLE international, 6e édition 1997.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C., 1998, *L'expertise en lecture - rédaction de textes, Approche cognitive*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Véronique, D., 2009, *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Paris, Didier.
- Vygotsky, L.S. 1934, 1998, « Pensée et langage », *Revue française de pédagogie*, vol. 122, pp. 188-189.

IMPROVING SPEAKING SKILLS. AN EXAMPLE OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY IN NORTHERN FRANCE / DÉVELOPPER L'INTERACTION ORALE DANS LE SECTEUR LANSAD. UN EXEMPLE EN ANGLAIS À L'UNIVERSITÉ DU LITTORAL CÔTE D'OPALE / ÎMBUNĂȚIREA ABILITĂȚILOR DE COMUNICARE ÎN ENGLEZĂ LA O UNIVERSITATE FRANCEZĂ DIN NORDUL ȚĂRII - UNIVERSITÉ DU LITTORAL CÔTE D'OPALE (SECTORUL LASAD)¹

Abstract: *This practice report focuses on the development of oral interactions in EFL classes at Dunkirk University. Its aim is to show how role-plays in English used as social games can become part of a broader teaching and pre-professional scheme involving a task-based process recommended by the CEFRL (Common Framework of Reference for languages).*

Keywords: *action-oriented approach, didactics in English, EFL university student, oral interaction.*

Résumé: *Dans cette fiche, nous allons expliquer comment nous avons développé l'interaction orale en cours d'anglais en licence, à l'université de Dunkerque (secteur LANSAD), par la mise en place d'exercices systématiques, de type CLES2 et une tâche finale appliquée au domaine professionnel des étudiants, dans le cadre d'une approche communicative à visée actionnelle. Les scénarios proposés ont favorisé un apprentissage par l'action et la création d'automatismes indispensables aux étudiants les plus fragiles en langues vivantes.*

Mots-clés: *approche communicative actionnelle, didactique de l'anglais, interaction orale, secteur LANSAD*

Introduction

This paper aims at presenting a two-year class teaching experiment set among EFL² students in Economics at the French university of Dunkirk in northern France. In these course units we decided that spoken production and more precisely oral interaction in English would be prominent and that it would be reached through role playing. This objective of second language learning by playing oral games is part of the Common European Framework of References for Languages³ (CEFRL) which is a comprehensive project related to a very general view of using a language as a broad social task overcoming linguistic barriers. Communication is thus seen as an integral part of university education where participants engage in interaction as an action performance. Teaching English is no longer focused on the document to be studied but on the task to be achieved. This action-oriented approach has been wide spread among secondary education in France for many years but it has not necessarily developed among university teachers and among decision-makers practices.

In what ways can the students carry out activities, tasks and processes to build up the abilities needed for communication based upon a task-based method? How can higher education in France adapt to the students' professional training ambitions by improving interactive activities?

I am going to describe my experiment as a teacher in the EFL sector of Dunkirk University in northern France for two years (2013-2015) in the department of Economics

¹ Sophie, Dufossé Soumin, Université de Limoges CeReS, France, sophie.dufosse@unilim.fr

² EFL or English as a foreign language and ESL or English as a Second Language.

³ Common European Framework of References for Languages or CEFRL. Put together by the Council of Europe in the 1990s, this reference document is meant to provide a method of learning, teaching and assessing which applies to all languages in Europe.

and more precisely among a group of 25 undergraduate, third-year students. Each English class lasted two hours spread over 12-week project cycles. No particular material was required except a video projector. The ten-minute oral activity occurred at the very end of the sessions and was included in the pedagogical planning scheme of the sequence.

This paper will fall into four sections. First a didactic background will be provided to allow the reader to contextualise the experiment. Then we will expose our personal pedagogical aims and implementations. The third part will principally deal with the presentation of precise examples while the last one will provide the didactic results of this study.

1. Observation

When I first arrived at the university, I was given classes of English for non-specialists ranging from undergraduate to postgraduate, from Law studies to French Literature, for example. So I decided to follow the tracks of the other teachers giving it a personal didactic orientation. The whole schemata was to use sets of genuine documents either spoken or written with a level proficiency required of CEFRL B2 (vantage or upper intermediate [appendix 1]) so as to train for their final assessment and for the CLES¹. The group of teachers was supposed to write and supervise testing and evaluation within classes and handle diverse learner types and abilities. They were also asked to react to students' remarks in adapting their syllabuses and studying *ad hoc* documents. For example, gap-filling exercises were given to A2 students to help them carry out the B1 comprehension activities.

This framework was part of a larger strategy unanimously voted by all the French university decision-makers to lead to the modification and reinforcement of language learning and teaching in the universities meeting the students' academic needs and unifying the diverse teaching practices displayed in the various places. It was adopted by Dunkirk University in 2013.

In September 2014 the teaching scheme had become more demanding because based on the aforementioned blueprint. During the semesters, we had to exercise four language competences out of five in class, using either spoken or written documents. For the undergraduate and postgraduate students, studying a foreign language had become compulsory either in face-to-face interaction or in self-access learning via a virtual language center tending to promote their autonomy through diverse activities. The learner groups were limited to 25 members according to their CEFRL L2 level established after a test taken in September. Their semester results were composed of a 5-mark-score out of a 20-point scale i.e. one for each language ability plus a fifth one representing their management of self-access learning. What is more, continuous monitoring evaluation had become the rule giving more credit to the work done in classes.

Passing the CLES² 1 or 2 certification was made mandatory in the third university year, the result being included in the students' global attainment giving an accurate representation of the proficiency of the candidates. The procedures stipulated that 50% of the final mark should be composed of continuous assessment while the other 50% should be made up of validated CLES competences (marked out of 20³). This mark depended on the

¹ In France, the Ministry for Education has created a government-mandated certificate called CLES (Certification en langues de l'enseignement supérieur) which formalizes the use of the CEFR in teaching programmes in higher education.

² Higher education performance assessment or certification based on a scenario involving 4 language domains and evaluated by descriptors providing a profile grid defining the relevant levels for certain categories.

³ ECTS were devoted to L2 attainments representing a 75-to-90-hour personal work charge for a sum of 18 ECTS for an undergraduate degree in France. The CLES assessment is validated when all 4 categories are passed.

number of CEFRL language L2 competences¹ validated (B1: intermediate or B2: upper intermediate) which are summarized in the following table:

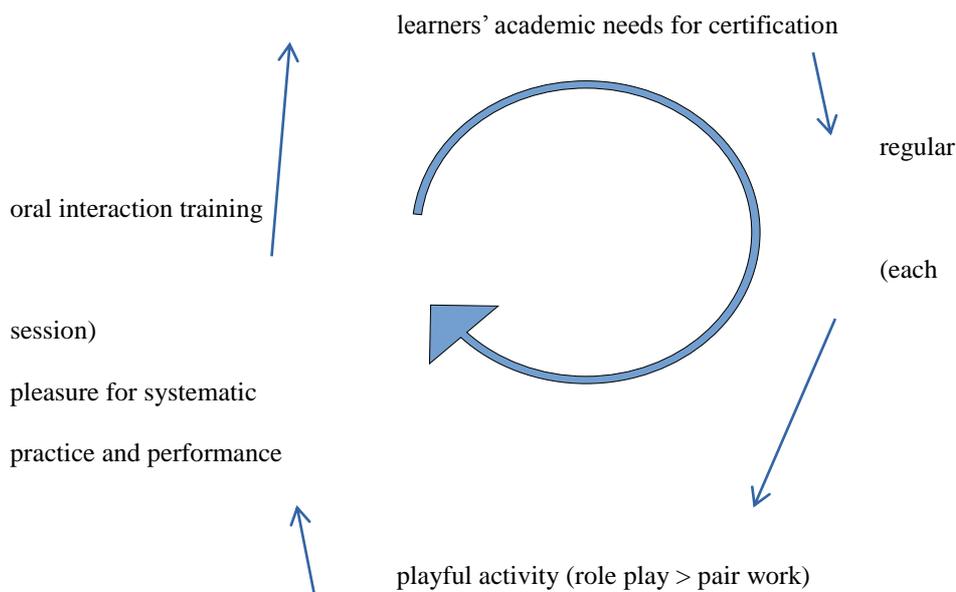
	B1	B2
4 credited CLES competences	16	20
3 credited CLES competences	11	15
2 credited CLES competences	8	12
1 credited CLES competence	5	7
0 credited CLES competence	0	0

Table 1: marking **CLES** levels correspondences to be credited to the students' attainment results in year 3.

2. A personal methodology

At the beginning of year two (2014) I adopted additional didactic targets. The comprehension documents used would all be context-bound and economics-relevant copying the strategy set by the department of Law studies. I also decided that each 2-hour session would systematically end with a role-play to practise spoken interaction with flashcards to support the exercise adapted from the CLES 2 oral assessments sheets (see an example of this in appendix 2). Indeed, the whole group of learners was asked to take part in pair work to train for the certification which had become compulsory at the beginning of 2013. It meant adding the fifth language domain to the four already required by the university to complete the overall teaching scheme of the learners. It soon became a playful time, each student playing a part which was written according to the text situation and following the sequence preparation. The activity was considered a game by the students or even a challenge driving them to more training and performance and fixing the skills, a process that could be described by the following circle:

¹“*Communicative language competences* are those which empower a person to act using specifically linguistic means.” CECFR: 118.



The cycle means that the students' interest and engagement are reinforced by the sense that their efforts are being rewarded by a higher proficiency in English.

Their pair work performance was not necessarily evaluated as it was considered as training, so they felt more comfortable about it making it a relaxed time for acquiring L2 competences.

I started this focalisation work on spoken interaction by using drills not out of any Skinnerian behaviorist psychology strategy but to reassure the students who, even in year 3, still needed basic language knowledge and still strongly thought that English learning is a matter of acquiring verbal habits. They soon realized that there is no need for habits if no explicit treatment of linguistic, sociolinguistic and pragmatic forms is provided. They also realized that if considered and treated as a task, any language teaching may reach outcomes involving specific competences related to occupational needs. I am here referring to the task-based approach which has been developed in education in France since 2005 (see Bourguignon 2014 and 2015) and licensed by the CEFRL as explained in our introduction.

Repeating and using context-bound prompts was part of the training imposed at the end of each class in pair works. The students were asked to:

- repeat what had just been said
- plan another argument to confirm or invalidate what had just been said but not a new one without any link to the context
- develop more fluent communication using spoken language markers¹

To reach this aim I gave students language « modules » or slides on which spoken communication situations were matched with model answers they had to note and try and memorize because according to Kalyaniwala-Thapliyal (2014: 172): “appropriation needs to be studied as a process and not as something acquired at a certain moment in time”.

Setting a collaborative structured teaching of L2 adapted to the learners' academic and occupational needs via built-up and hierarchical drills played a metacognitive role since the students had to work with 2 or 3 modules at a time according to the background provided. It proved to:

- help acquire necessary skills
- put these skills into action

¹ We will not develop this aspect of action-research here.

- help memorize the skills
- make the skills sustainable

I also noticed that teaching L2 spoken communication using role-plays also enhanced a spontaneous and rather authentic English language through pleasure and fun (see part 3 below).

During the first end of class role plays I asked each pair of students to reformulate what the tandem partner had just said by repeating the argument using 1 out of the 5 prompts suggested on the slides, for example:

To check you have understood what your partner means, you will say:

- So ...
- Does that mean ...?
- If *I'* understand right ...
- *I'm* not sure *I* understand. Does that mean ...?

It can be noticed that the prompts range from elementary to intermediate according to the students' abilities and knowledge. As the time session passed they could pick out other prompts and enrich their speeches. What was aimed at was a CEFRL B2 level accuracy coupled with a B2 level fluency even if the prompts involved were B1 giving an overall impression of rather spontaneous and goal-oriented mastered spoken interactions. Some students always zeroed in on the first prompts on the slides whereas others progressively "scrolled down" the list. Then they went on practising the role-play using the next materials to introduce the following topic argument:

To add another argument, you will say:

- *I'd* also like to say ...
- *I'd* like to make another point ...

Micro systems are shaped that turn out to be sustainable and available in diverse communicative situations. They can be combined to others to provide fluent occupational or personal-related conversations, the strategy supporting the development of language learners' autonomy. They are also useful to practise and pass the CLES 1 and 2 certifications.

It should be noted that students were told from the very beginning of the session cycle what kind of oral test they would be given as semester 6 final examination. So they knew the criteria used and the scales and grids adopted to assess their spoken work. They were told they would have a scenario to enact, that it would be related to their occupational field and that they would have to use as many prompts as possible to make it as fluent and authentic as possible. They would be evaluated according to the descriptors used in the CLES 2 oral certification (see appendix 4). They were handed out the grid so that they could use it as self-evaluation throughout the whole session cycle.

¹ The italics illustrate a focussing prosody not quite familiar to the French students.

3. The example of a whole sequence cycle in the department of Economics¹

The first document studied that semester was entitled *Slow is Beautiful* (see the whole-cycle's documents list in appendix 3). It dealt with a new form of holiday that stressed executives undertake to escape corporate pressure. Students first got involved in an oral brainstorming followed by a written comprehension sheet and were eventually asked to play the following pair work scenario:

Pair work tandem partner A: *The best way to de-stress is to have a hectic holiday.*

Pair work tandem partner B: *The most relaxing holidays are always the slowest ones.*

Learners practised the prompts given and performed conversations such as:

A. *For me the best way to relax during the holidays is to go parachuting.*

B. *Parachuting! Does that mean you spend your time playing sports during your holidays?*

A. *Yes. I'd also like to say that my girlfriend/boyfriend is a real fan too.*

B. *A fan! A fan of what? If I understand you right ...*

This example is one of the best interactions heard. Most students improved their oral competences throughout the course cycle.

To carry out pair work, the students were asked to talk to each other but all together at the same time in the same place. This situation was adapted from the CLES 1 spoken assessment when candidates are gathered in a language lab and record their voicemail-like messages via headphones and microphones. Even if it sounds counter-productive, it is very effective if used in a university EFL class when no lab is available. The pairs are focused on their conversations imposed on them and ignore the other tandem pairs. They are concentrated on their interlocutor's speech and cannot interfere with others' chats. They admit they are less self-conscious or stressed and feel free to make real efforts in English. When speaking together the classroom sound level is regulated because if the students speak too loudly, they can no longer communicate, making the role-play useless. Out of this cacophony stands out some kind of pleasure to exercise in a foreign language. Oral pair work lifts barriers and gives the training a playful and convenient dimension.

The context-bound topic that year was "*The employee within his/her firm*". It was divided into sub-themes that matched the texts under study. The full range of activities processed in the learning session will not be developed in this article as a limited corpus of examples will be representative of the plan elaborated throughout the cycle. Three templates will be detailed indicating:

- the source of the document
- the tackled sub-theme
- the developed lexical pattern
- the suggested role plays or spoken interaction scenarios

Here are the three examples:

A. The first one is number 2 on the list (appendix 3):

Help your workers

(plus a vocabulary sheet about corporate relationship issue)

document source: *New Starting Up* book

sub-theme: *should your company help you run your life?*

lexical pattern: *can your company interfere with your life? Up to where and when?*

role-play/scenario:

A. *You spend so much time at work. You may find it necessary for your company to help you in case of hardship.*

B. *No way! In case you should have a problem you should never ask your company for help but your family, for example.*

B. The second one is number 5 on the list:

Perks that work

¹ University year 3 / semester 5.

document source: *Business English* book

sub-theme: *getting life comfort from your company*

lexical pattern: *perks [holidays; days off; sick leave; health insurance ...]* (+ voc. studied in *The case against self-employment* list doc. 4

role-play/scenario:

A. *Sick leave is definitely a company perk.*

B. *What you are allowed to is part of a country's legal code. There's no need to negotiate it with the Department of Human Resources.*

C. *The third one is number 9 on the list:*

Yahoo and Google furious over reports NSA secretly intercepts data links.

document source: *The Guardian*

sub-theme: *being spied on by the Internet (even at work)*

lexical pattern: *the web/Internet/mega companies*

role-play/scenario:

A. *Being spied on by big web companies is the price for staying connected with the rest of the world.*

B. *Privacy is privacy whatever the situation, wherever the place.*

At the end of the teaching session learners were asked to activate the many strategies developed during the semester pair work to carry out the final assessed interaction which, in fact, was the assessing completed one. In the CEFRL (59), it is explained that "The user or learner naturally adapts, adjusts and filters task inputs, goals, conditions and constraints to fit his or her own resources, purposes and (in a language learning context) particular learning style." So they were asked to perform the following task:

You represent your colleagues during an interview with the director of human resources at your company.

Report on working conditions by stressing:

- *those that are favorable to the employees;*

- *those that are not.*

You will then make suggestions to improve the situation.

I acted the part of the director and I intervened during the second part of the scenario, contradicting students to make them react, using the prompts studied throughout the class programme cycle. In carrying out this specific task, they had to select, balance and coordinate the appropriate elements called "interactional schemata" (CEFRL: 169) in a rather fluent English labelled B2 by the CEFRL oral production grids.

4. Final remarks

The students became more confident in English. Those prompts-based drills, inserted in competence-related norm-referenced spoken tasks allowed the learners:

- to mitigate the stress associated with oral conversations

- to dramatize the activity in a sense that they play a part

At the end of the session cycle I even witnessed a shift in the notion of affect, which is favorable to L2 learning.

I would label those oral pair work "social games" because they soon became the way to copy real life or more precisely occupational life experiences and proved profitable for the learners' acquisition of L2 English. Their training was realistic and useful and hence met with their expectations. The role-plays I elaborated could be used as elements of reference and relevant models, especially for those who would apply for a Master's degree. The playful side of the performance came as an unexpected criterion and was considered a positive strategy by the students.

Conclusion

Due to its complexity, a specialized language cannot be mastered without properly planned out prior training. In this research paper, three examples of teaching activities are proposed and described in detail. They illustrate how the action-oriented approach matches professional activities and requirements in a foreign language course.

In this reflective account of my experience as a teacher, I have reviewed the major steps of class teaching practice based upon oral conversations which took place in the department of Economics in the northern France university of Dunkirk between 2013 and 2015. The article describes how a third year group of 25 university students practising oral pair work can progressively develop CEFLR B2-labelled language skills. Not only do oral interactions prove to be enjoyable, they are also extremely useful as they meet learners' future specific professional needs. In fact "nous avons besoin de vivre les choses pour qu'elles modifient notre structure mentale ou affective, et lorsque le travail est fait à notre place, il ne nous touche pas réellement"¹ (Julié and Perrot, 2014: 200). This quotation illustrates what we meant by "social gaming" in EFL undergraduate L2 English classes.

References

- Bourguignon, C., 2014, *Pour enseigner les langues avec le CECRL*, Paris : Delagrave.
- Bourguignon, C., [2005] 2015, *La démarche didactique en anglais. Du concours à la pratique*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Brouttier, J.-F., Dufossé Sourmin, S., Lecuit, E., 2015, « Parcours et expériences croisés autour d'un profil LANSAD », in Deyrich, M.-C. & Lery N. (éds), *Enseigner les langues à l'université, un métier qui s'apprend*, aplv, n° 3 : 48-55.
- Cauvin, É., « Le CECRL et l'évaluation de la compétence phonologique : point de vue à partir d'un corpus sur l'anglais » in Valentin-Foucard M., Frath P., (éds), *Évaluer avec le CECRL*, 2012, aplv, n°1 : 33-40.
- Conseil de l'Europe, (2010), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- CLES <<http://www.certification-cles.fr/>> (consulted 20 July 2016)
- Dubois-Lombard, S., Strutt, P., 2008, *Niveaux B1 et B2 du CECRL. Le PET et le FCE*, Paris : Ellipses.
- Frath P., (eds), *Les Langues Modernes, Évaluer avec le CECRL*, Paris : aplv, n°1 :12-17.
- Horner, D., 2010, *Le CECRL et l'évaluation de l'oral*, Paris : Belin.
- Julié K., Perrot L., [2008] 2014, *Enseigner l'anglais*, Paris : Hachette Éducation.
- Kalyaniwala-Thapliyal, C., « Educational appropriation of the blog-tool in project-based learning » in Raby F., Hardy M., (éds), 2014, *Pratiques émergentes et recherches en didactique de l'anglais. Jalons, interrogations et perspectives*, vol. XXXIII, n°2 : 170-191.
- Lions-Olivieri, M.-L., Liria, P., (éds), 2009, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris : Éditions Maison des Langues.
- Narcy-Combes, M.-F., 2005, *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*, Paris : Ellipses.
- Privas-Bréauté, V., « Le jeu dramatique comme dispositif de consolidation des compétences en anglais » in Delagneau J.-M., (éds), *Enseigner la grammaire à des étudiants non-spécialistes*, 2013, aplv, n° 1 : 58-66.
- Tagliante, C., [1994] 2001, *La classe de langue*, Paris : CLE international.
- Tardieu, C., 2014, « Résurgence et rémanence des méthodes au fil du temps : réflexion sur les méthodologies de l'enseignement de l'anglais en France » in *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Pratiques émergentes et recherches en didactique de l'anglais, jalons, interrogations et perspectives*, Cahiers de l'APLIUT, vol. 33, n°2 : 12-33.

¹ "We need to live things through to make them improve our mental or affective structures, and when the work is done by someone else we don't really feel affected." (our translation)

Appendix 1: *Common Framework of Reference for Languages* levels



Proficient user	C2 Mastery
	C1 Effective Operational Proficiency
Independent user	B2 Vantage
	B1 Threshold
Basic user	A2 Waystage
	A1 Breakthrough

Table 2: CEFRL levels (adapted from CEFRL: 23)

Breakthrough > beginner

Waystage > elementary

Threshold > intermediate

Vantage > upper intermediate

EOP > advanced

Mastery > proficiency

Proficient User	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
Independent User	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
Basic User	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

CEFRL: 24

Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment

	OVERALL SPOKEN INTERACTION
C2	Has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms with awareness of connotative levels of meaning. Can convey finer shades of meaning precisely by using, with reasonable accuracy, a wide range of modification devices. Can backtrack and restructure around a difficulty so smoothly the interlocutor is hardly aware of it.
C1	Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Has a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions. There is little obvious searching for expressions or avoidance strategies; only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.
B2	Can use the language fluently, accurately and effectively on a wide range of general, academic, vocational or leisure topics, marking clearly the relationships between ideas. Can communicate spontaneously with good grammatical control without much sign of having to restrict what he/she wants to say, adopting a level of formality appropriate to the circumstances.
	Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction, and sustained relationships with native speakers quite possible without imposing strain on either party. Can highlight the personal significance of events and experiences, account for and sustain views clearly by providing relevant explanations and arguments.
B1	Can communicate with some confidence on familiar routine and non-routine matters related to his/her interests and professional field. Can exchange, check and confirm information, deal with less routine situations and explain why something is a problem. Can express thoughts on more abstract, cultural topics such as films, books, music etc.
	Can exploit a wide range of simple language to deal with most situations likely to arise whilst travelling. Can enter unprepared into conversation on familiar topics, express personal opinions and exchange information on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).
A2	Can interact with reasonable ease in structured situations and short conversations, provided the other person helps if necessary. Can manage simple, routine exchanges without undue effort; can ask and answer questions and exchange ideas and information on familiar topics in predictable everyday situations.
	Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters to do with work and free time. Can handle very short social exchanges but is rarely able to understand enough to keep conversation going of his/her own accord.
A1	Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition at a slower rate of speech, rephrasing and repair. Can ask and answer simple questions, initiate and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar topics.

CEFRL: 74

Appendix 2:



**CERTIFICAT DE COMPÉTENCES EN LANGUES
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
CLES**

Langue : ANGLAIS

Niveau : CLES 2

INTERACTION ORALE

 You will participate in a contradictory debate with another candidate. You will be asked to defend a given position. Use the information in the documents you have been studying to support your point of view and then negotiate an intermediary position to reach a compromise.

Situation 1

The “Committee on Health, Education, Labor & Pensions” of the US Government is about to issue official recommendations to improve children’s and teenagers’ health. Two “health awareness” organizations, “the American Academy of Pediatrics” and “Shape Up America!” advocate different kinds of approaches.

Role A

You are a member of “the American Academy of Pediatrics”, which advocates the gym class to increase physical activity for children and teenagers in schools.

You have to reach a compromise with a member of “Shape Up America!” on a joint list of recommendations.



**CERTIFICAT DE COMPÉTENCES EN LANGUES
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
CLES**

Langue : ANGLAIS

Niveau : CLES 2

INTERACTION ORALE

 You will participate in a contradictory debate with another candidate. You will be asked to defend a given position. Use the information in the documents you have been studying to support your point of view and then negotiate an intermediary position to reach a compromise.

Situation 1

The “Committee on Health, Education, Labor & Pensions” of the US Government is about to issue official recommendations to improve children’s and teenagers’ health. Two “health awareness” organizations, “the American Academy of Pediatrics” and “Shape Up America!” advocate different kinds of approaches.

Role B

You are a member of “Shape Up America!”, a health awareness organization. You think that the traditional gym class has its limits and you advocate a global approach in order to improve children’s and teenagers’ health.

You have to reach a compromise with a member of “the American Academy of Pediatrics” on a joint list of recommendations.



**CERTIFICAT DE COMPÉTENCES EN LANGUES
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
CLES**

Langue : ANGLAIS
Niveau : CLES 2

INTERACTION ORALE

 You will participate in a contradictory debate with another candidate. You will be asked to defend a given position. Use the information in the documents you have been studying to support your point of view and then negotiate an intermediary position to reach a compromise.

Situation 2

An informal discussion is being held at the “Committee on Health, Education, Labor & Pensions” of the US Government to discuss if Physical Education should be made obligatory for all students in American schools. Your objective is to come up with recommendations which could become the official line of the committee.

Role A

Physical Education is a national priority. You advocate making it obligatory for all students in all American schools.



**CERTIFICAT DE COMPÉTENCES EN LANGUES
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
CLES**

Langue : ANGLAIS
Niveau : CLES 2

INTERACTION ORALE

 You will participate in a contradictory debate with another candidate. You will be asked to defend a given position. Use the information in the documents you have been studying to support your point of view and then negotiate an intermediary position to reach a compromise.

Situation 2

An informal discussion is being held at the “Committee on Health, Education, Labor & Pensions” of the US Government to discuss if Physical Education should be made obligatory for all students in American schools. Your objective is to come up with recommendations which could become the official line of the committee.

Role B

Physical Education should remain optional in American schools. Health and well-being do not depend just on Physical Education classes for all.

Appendix 3:

1. Slow is beautiful
2. Help your workers (+ voc. « relationship problems [at work]»)
3. Only tourism can help our bankrupt land
4. The case against self-employment
5. Perks that work
6. Presenters in trouble over sexism row
7. Success
8. Blonde Beautician from Essex wins court battle
9. Yahoo and Google furious over reports NSA secretly intercepts data links
10. Keeping your client relationship afloat
11. Jack Dorsey

Appendix 4: CLES oral assessment grid

	<p>CERTIFICATION NATIONALE CLES Grille d'évaluation de l'interaction orale CLES 2</p>
---	--

N° d'anonymat :

Critères	Niveau B2	Validé	Non validé
PRAGMATIQUES	1. Situation Joue de manière adéquate le rôle qui lui a été attribué dans le cadre de la situation donnée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. Contenu Utilise des arguments variés et pertinents issus des documents en ajoutant éventuellement des idées personnelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3. Interaction Sait interagir : prend son tour et l'initiative de la parole quand il convient, sait relancer l'échange si nécessaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4. Aisance Exprime ses idées avec fluidité sans faire de longues pauses (hésitations tolérées).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5. Phonologie A une prononciation et une intonation suffisamment claires pour être compris(e).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LINGUISTIQUES	6. Correction grammaticale Maîtrise suffisamment la grammaire pour ne pas commettre d'erreurs conduisant à des malentendus (erreurs non systématiques tolérées.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	7. Cohérence Dispose d'outils linguistiques pour lier, nuancer et adapter son discours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	8. Lexique Utilise un lexique juste et varié (quelques lacunes sont tolérées).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RÉSULTAT : B2 est validé <u>si et seulement si</u> chacun des critères est validé*	
OUI <input type="checkbox"/>	NON <input type="checkbox"/>

* En cas de non validation d'un des critères, le jury CLES appréciera

**AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS DE LA CLASSE INVERSÉE /
FLIPPED CLASSROOM ADVANTAGES AND DISADVANTAGES /
AVANTAJELE ȘI DEZAVANTAJELE CLASEI INVERSATE¹**

Résumé: Cet article présente l'étude sur la classe inversée, un nouveau concept pédagogique. La classe inversée est une méthode devenant de plus en plus populaire surtout depuis la démocratisation d'internet. L'interaction est un des éléments clés de l'inversion de classe. Les classes inversées permettent aux étudiants d'avoir un accès direct aux connaissances, le professeur jouant alors un rôle de coach et de mentor. Quels sont les avantages et les inconvénients des classes inversées ? Les avantages font-ils oublier les inconvénients ?

Mots clés: Classe inversée, avantages, inconvénients, inversion de la performance, application.

Abstract: This paper presents a study on the flipped classroom. The flipped classroom is a method that has become more popular since the advent of internet. Interaction is a key element when flipping the classroom. With the flipped classroom, students have direct access to the knowledge while the teacher serves as a coach and mentor. What are the advantages and disadvantages of the flipped classroom? Will the advantages outweigh the disadvantages?

Keywords: Flipped classroom, advantages, disadvantages, inversion of student performance, application.

„ Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends.”

Benjamin Franklin

Nul doute que l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères ont connu un grand bouleversement ces dernières décennies avec l'apparition des technologies digitales d'information et de communication.

Les apprenants d'aujourd'hui ne sont pas ceux d'hier, nous sommes face à une génération initiée totalement à la technologie qui passe la majorité de leur temps en face de l'ordinateur usant de l'internet avec les réseaux sociaux, les forums, les portables, tablettes et autres moyens technologiques. Comme dans d'autres domaines, les apprenants ne peuvent plus continuer à apprendre comme il y a 25 ans.

L'apprentissage des langues étrangères n'échappe pas à cette règle: le numérique a modifié les modes d'accès au savoir, de production et de diffusion du savoir.

Les technologies nous permettent d'avoir facilement accès à tout type de documents et l'enseignant n'est plus le seul détenteur des savoirs de la langue-cible. On en peut plus aller en classe et se contenter de corriger les exercices ou lire des leçons de grammaire.

Aller en classe doit signifier autre chose. On peut vérifier les acquisitions par des tâches complexes, qui demandent aux apprenants de mobiliser toutes les compétences et de le faire non pas simplement ou uniquement de façon individuelle mais aussi collectivement, en mettant en avant le travail collaboratif. Car l'apprentissage d'une langue doit permettre aux apprenants d'être véritablement actifs, et actifs dans un milieu donné.

Cependant, l'impact positif de l'utilisation des outils numériques se réalise uniquement lorsque l'enseignant quitte ses pratiques pédagogiques traditionnelles basées sur la transmission de savoirs, pour des méthodes „nouvelles”, plus actives.

C'est la classe inversée qui consiste à inverser le concept traditionnel de la classe : les leçons en classe et les devoirs à la maison. Désormais, il faut inverser les rôles, ou plutôt, rendre l'élève le plus actif possible pendant le temps de classe. En ce cas, il faut donc accepter le nouveau rôle de l'enseignant qui est celui d'éduquer les élèves à rechercher et consulter les bonnes ressources grâce à un esprit critique.

¹ Floare Gavra, Lycée Théorique Aurel Lazăr, Oradea, Roumanie, icagavra10@gmail.com

Il y a souvent la perception erronée que la notion de la classe inversée n'a pas été inventée dans l'enseignement supérieur, mais en fait, c'était bien J. Wesley Baker de l'université de Cedarville aux Etats-Unis qui a créé et utilisé le „flipped classroom” la première fois déjà au milieu des années 90. Il a présenté ses idées en 2000 dans une présentation „The 'Classroom Flip’: „Using Web Course Management Tools to Become the Guide by the Side” à la conférence internationale sur „College Teaching and Learning” (Ropchan & Stutt, 2013). Selon Pilling (2013) Baker était en train d'enseigner un jour et ses étudiants prenaient des notes de sa présentation électronique quand il s'est rendu compte que c'était une perte de temps précieux. Il a donc mis les présentations à leur disposition pour qu'ils puissent les étudier en leur temps et il a commencé à utiliser le temps en classe pour appliquer les concepts en guidant et aidant ses étudiants avec des exercices et activités. A cette époque, avant de décider de se concentrer sur son enseignement, il a présenté plusieurs ateliers sur son modèle et d'autres enseignants ont commencé à inverser leurs classes.

En même temps, Lage, Platt et Treglia ont publié deux articles sur leur enseignement inversé dans leurs cours d'économie à l'université de Miami, à savoir : „The Internet and the Inverted Classroom” et „Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment”. Dans le but de mieux répondre aux besoins de leurs étudiants qui avaient une variété de styles d'apprentissage, ils ont inversé le modèle traditionnel de cours magistraux devoirs. Ils ont demandé aux étudiants de travailler sur un thème avant le cours, en utilisant un choix de différentes ressources, par exemple des cours enregistrés, soit en vidéo, soit en audio avec des présentations PowerPoint, ou des documents écrits sur le thème.

Ils ont ensuite utilisé le temps en classe pour répondre aux questions avant de continuer avec des expériences et des activités pratiques (Lage & Platt, 2000; Lage, Platt & Treglia, 2000).

La recherche sur cette façon d'enseigner a été lancée et quelques années plus tard, en 2007, il y avait déjà Strayer qui a terminé son doctorat sur l'effet de la classe inversée sur l'environnement d'apprentissage dans lequel il comparait une classe inversée avec une classe traditionnelle. Il a comparé une classe inversée avec une classe traditionnelle dans le cadre d'un cours introductif de statistiques. Les résultats montrent que le changement radical de méthode d'enseignement en une classe inversée n'a pas été bien reçu par les apprenants et ils n'ont pas pu s'adapter rapidement et sans problème à ce nouvel environnement d'apprentissage. En conséquence, les apprenants dans la classe inversée étaient moins satisfaits de la structure du cours que les autres.

Cependant, ils se montraient plus ouverts en ce qui concerne l'apprentissage coopératif et d'autres méthodes d'enseignement plus créatives et novatrices parce qu'ils avaient vécu ces aspects dans la classe inversée. L'analyse des résultats a montré également que la variété d'activité d'apprentissage dans la classe inversée a fait que les apprenants se sont sentis un peu perdus, ce que les apprenants dans la classe traditionnelle ne ressentaient pas. Cette recherche conclut en disant que la classe inversée peut mieux convenir à certains cours qu'à d'autres, par exemple un cours plus spécialisé (avec des apprenants qui sont plus motivés et aussi plus intéressés par les contenus) plutôt qu'à un cours introductif.

Egalement en 2007, deux professeurs de chimie à Woodland Park High School à Colorado, Bergmann et Sams, ont commencé une pratique semblable à celle de Baker ainsi qu'à celle de Lage et ses collègues. Ils ont cherché une solution pour leurs apprenants qui rataient souvent des cours à cause des sports qu'ils pratiquaient par exemple. Au lieu d'expliquer le contenu plusieurs fois à différents apprenants dans des sessions de rattrapage, ils ont commencé à mettre de petites capsules de vidéos sur YouTube pour que ces étudiants puissent les regarder (Bergmann & Sams, 2012).

Ils se sont rendu compte de la valeur potentielle de cette pratique et ils ont donc décidé de réévaluer leur façon d'enseigner et de flipper la classe entière pour que la partie

transmissive se fasse à la maison (au rythme des apprenants) et les devoirs (qui étaient traditionnellement faits après le cours) se fassent pendant le cours.

En utilisant des vidéos, les apprenants avaient la possibilité d'effectuer une pause, de revenir en arrière, de réécouter ou même d'avancer rapidement quand ils regardaient les cours. Ces professeurs ont trouvé que leurs apprenants arrivaient en cours en discutant des vidéos et qu'ils étaient beaucoup plus motivés à faire les activités en classe.

Le temps passé en classe devenait beaucoup plus actif et productif parce qu'ils pouvaient l'utiliser pour des applications, des activités et des discussions. Ce modèle a permis également à l'enseignant de guider les apprenants individuellement. Depuis cette première version de leur classe inversée, ils ont continué à développer leur enseignement en commençant également un réseau à but non lucratif „Flipped Learning Network™ (FLN)” pour fournir aux milliers d'enseignants des informations, des compétences et des ressources pour bien utiliser le modèle de la classe inversée (Hamdan, McKnight, McKnight & Arfstrom, 2013).

En bref, les „inventeurs” Bergmann et Sams, expriment pourtant bien les transformations, les *flips*, induites par cette méthode en présentant les attributs constitutifs, à savoir :

- un moyen d'amplifier les interactions et les contacts personnalisés entre les élèves et entre ces derniers et l'enseignant.
- un environnement dans lequel les étudiants prennent la responsabilité de leurs propres apprentissages sous la guidance du formateur.
- une classe dans laquelle l'enseignant n'est pas le maître sur l'estrade mais l'accompagnateur attentif, le guide au côté de l'apprenant, en permettant ainsi différentes formes de différenciation.
- un mélange fertile de la transmission directe (j'enseigne) avec une approche constructiviste ou encore socioconstructiviste de l'apprentissage (c'est aux apprenants qu'il revient d'apprendre).
- une classe dans laquelle les élèves qui sont absents pour cause de maladie ou activités extracurriculaires (pour des sportifs, sorties éducatives) ne sont pas laissés « en arrière ».
- une classe où les contenus travaillés (la « matière ») sont accessibles tout le temps pour les révisions, les examens, la remédiation.
- une classe où les élèves sont davantage engagés dans leurs apprentissages.
- un lieu où les élèves peuvent recevoir un accompagnement personnalisé.

Autrement dit, une véritable classe inversée ne se contente pas de donner à lire ou regarder des documents qu'on explique ensuite en cours.

Pendant cette même période, mentionnons enfin l'initiative de Salman Khan, mathématicien américain diplômé du MIT et de Harvard. Après avoir également constaté un succès en téléchargement de vidéos initialement destinées à ses proches, il crée, en 2009, la Khan Academy qu'il veut être „ la première école virtuelle gratuite et d'ambition mondiale”.

Elle propose des centaines de vidéos à disposition des élèves et des enseignants, essentiellement en mathématiques et en physique. Ces tutoriels devenaient très populaires ce qui l'amenait à quitter son travail et à se concentrer sur cette académie (Khan, 2011). Aujourd'hui l'Académie Khan se compose de milliers de vidéos ainsi que d'exercices et fournit une occasion d'apprentissage à un public qui est prêt à apprendre. Selon les sources consultées, elles seraient visionnées par quelque 6 millions de personnes par mois. Une version française de cette académie se développe aujourd'hui grâce à Bibliothèques Sans Frontières.

Avant de conclure ce bref historique de la classe inversée, il nous semble pertinent de souligner que même si l'appellation de cette notion date des années 2000, la stratégie de faire travailler les apprenants chez eux en préparant une section de travail en amont, avant

d'arriver en classe, existe depuis longtemps. Comme Lebrun (2012, 2013c) le précise, déjà dans les années 70 il a vécu cette pratique en tant qu'étudiant à l'université quand il fallait lire un chapitre pour un certain cours. En arrivant en classe le professeur n'a pas du tout enseigné, mais il a simplement donné aux étudiants l'occasion de lui poser des questions et si les étudiants n'avaient pas lu le chapitre, il n'était pas possible de poser des questions ou de profiter des discussions. Cependant, ce qui distingue cette présente notion de la classe inversée de cette pratique décrite par Marcel Lebrun, c'est l'utilisation des TIC ainsi que l'utilisation des méthodes actives. Avec l'aide des TIC les apprenants peuvent avoir de différents types de ressources pour préparer le cours et le temps en classe devient un environnement centré sur l'apprenant (Sams & Bergmann, 2013).

Marcel Lebrun propose une définition assez large : „ Une Flipped Classroom” ou „ classe inversée „ est une méthode (une stratégie) pédagogique où la partie transmissive de l'enseignement (exposé, consignes, protocole,...) se fait „à distance” en préalable à une séance en présence, notamment à l'aide des technologies (ex. : vidéo en ligne du cours, lecture de documents papier, préparation d'exercice,...) et où l'apprentissage basé sur les activités et les interactions se fait „en présence” (ex. : échanges entre l'enseignant et les étudiants et entre pairs, projet de groupe, activité de laboratoire, séminaire, débat ...).

Les classes inversées font partie de la famille des dispositifs hybrides. Elles sont bien souvent supportées par une plateforme technologique (un rassemblement d'outils comme Claroline ou Moodle) et leur caractère hybride provient d'une modification de leurs constituants (ressources, stratégies, méthodes, acteurs et finalités) par une recombinaison des temps et des lieux d'enseignement et d'apprentissage. Il s'agit donc bien d'un continuum dont une dimension est liée au rapport présence-distance et une autre au rapport entre „ enseigner” et „ apprendre”¹.

Cependant, il y a souvent la perception erronée que dans la classe inversée il s'agit d'utiliser des vidéos en cours, mais en fait, il s'agit de la meilleure façon d'utiliser le temps en classe avec les étudiants (Sams & Bergmann, 2013). La classe inversée ne veut pas dire que l'enseignant soit remplacé par des vidéos ou que les apprenants passent le temps en classe devant un écran. Les vidéos sont un seul type de ressources que l'enseignant peut utiliser pour mettre la transmission des savoirs à l'extérieur de la classe afin de rentabiliser le temps en classe.

La classe inversée n'est pas un cours en ligne ou totalement à distance non plus. Une partie se fait en dehors de la classe, mais il reste encore du temps en classe. Les apprenants dans la classe inversée ne travaillent pas en solitaire ou de manière non structurée (Sams & Bergmann, 2013). L'inversement de la classe change également l'interaction entre les apprenants et les enseignants. Selon Goodwin et Miller (2013) la classe inversée n'inverse pas seulement la classe, mais également le paradigme dans l'enseignement, c'est-à-dire que l'enseignant n'est plus le maître qui détient tous les savoirs, mais plutôt un animateur qui guide les apprenants dans leur apprentissage.

Puisqu'il y a plus d'interaction entre l'apprenant et l'enseignant dans la classe inversée, l'enseignant peut mieux déterminer le progrès des apprenants, même avant d'avoir les résultats d'une évaluation (Roehl et al., 2013 ; Morgan, 2014). Cette situation permet également aux enseignants de donner des réponses aux questions posées par les apprenants au lieu de simplement donner des informations et c'est ainsi que les rôles de ces derniers est inversé : des ignorants qui écoutaient passivement se transforment en savants qui peuvent poser des questions sur ce qu'ils savent déjà (Lebrun, 2013d).

Avec la classe inversée, les apprenants gagnent du temps parce que, au lieu de se frustrer et de perdre du temps à la maison en faisant les devoirs d'application, les apprenants peuvent les faire en classe où l'enseignant est disponible pour aider et guider si

¹ http://legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=428:quand-les-qflipped-classroomsqfont-tiltn&catid=54:analyses&Itemid=115#sdfootnote1anc

nécessaire. L'environnement d'apprentissage en classe devient plus dynamique et plus interactif ce qui mène les apprenants à être plus engagés et plus motivés en classe (Lage et al., 2000 ; Bergmann & Sams, 2012; Millard, 2012).

Malgré les avantages, il y a certain défis liés à la classe inversée et il existe également des sceptiques qui critiquent cette idée. Un défi, surtout la première année, est que l'enseignant doit passer plus de temps en préparation afin de créer des vidéos et des ressources de qualité, et concevoir des activités de classe centrées sur l'apprenant (Bergmann & Sams, 2012 ; Brown, 2012 ; Hawks, 2014). Cependant, les ressources disponibles sur Internet peuvent aider à cet égard. Dans une classe inversée les apprenants doivent prendre plus de responsabilités pour leur propre apprentissage en se préparant pour chaque cours (Brown, 2012) Vu que la classe inversée exige que les apprenants soient actifs et qu'ils s'engagent, s'ils ne participent pas, il ne leur sera pas possible de réussir. Pour réussir la classe inversée, il faut absolument que les outils et ressources technologiques soient disponibles en dehors de la classe. En général, l'accès à l'Internet est également très important. L'enseignant peut également utiliser des stratégies alternatives en utilisant par exemple des clés USB, des DVD ou des ordinateurs disponibles à la place de l'enseignement prévu.

D'autres critiques sont que les apprenants ne visionnent pas les vidéos, comme ils ne font pas de devoirs dans le modèle traditionnel et par conséquent, ils ne seront pas capables de faire ou de profiter des activités en classe. La question se pose de savoir si la classe inversée est véritablement plus efficace comme modèle et si elle fonctionne au-delà des enseignants et apprenants très motivés et doués (LaFEE, 2013). Selon Nielsen (2012), la classe inversée est encore fondée sur une approche plus traditionnelle (par cours magistral - même si c'est à la maison et par vidéo, et apprentissage par cœur) plutôt qu'une approche constructiviste. Lozac'h (2013) conclut en disant qu'il ne faut pas la rejeter systématiquement, mais qu'il faut également veiller à „la fascination pour la classe inversée”.

Il y a différentes possibilités pour structurer un cours inversé, mais les composants de base restent les mêmes : les activités d'avant cours, les activités à faire pendant le cours et parfois également les activités post-cours. Il importe de préciser que les activités d'avant-cours ne se réduisent pas seulement à des vidéos. De ce fait, l'utilisation de vidéos éducationnelles n'est absolument pas nécessaire. L'enseignant peut choisir d'utiliser des diaporamas, des articles, des flashcards etc pour transmettre les savoirs.

Cela dit, l'application de la classe inversée peut profiter considérablement de l'utilisation des moyens technologiques. Leur utilisation doit juste être sensée et réfléchie. En fait, le format des activités d'avant-cours est même moins important que le contenu du cours lui-même. L'enseignant doit veiller à ce que les activités soutiennent l'acquisition et la compréhension de la théorie.

Les principes de la méthode de la classe inversée s'accordent bien avec le Le Cadre européen commun de référence pour les langues qui est une base européenne pour l'enseignement des langues. Ce document promeut une perspective actionnelle dans l'enseignement des langues qui peut facilement être intégrée dans la pratique de la classe inversée. La perspective actionnelle « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR). La capacité de parler une langue n'est pas une compétence à part mais est liée à plusieurs d'autres. En fait, les applications concrètes que nous avons mises en pratique relient les concepts théoriques à des situations de la vie réelle et des connaissances (socio)culturelles.

Les projets finaux constituent essentiellement des tâches à accomplir (préparer un voyage thématique et présenter des prévisions météo) qui mobilisent un ensemble des compétences différentes et pas seulement langagières.

VOYAGES: A2 / B1

TITRE: EN ROUTE

NIVEAU A2/B1

TÂCHE: PRÉPARER UN CIRCUIT THÉMATIQUE „NATURE ET CULTURE”

MISSION: Tu as une entreprise spécialisée en tourisme scolaire et le professeur principal de la XIe classe te demande d’élaborer un circuit personnalisé pour ses élèves.

CONTRAINTES:

N’oublie pas que :

Les élèves sont des adolescents;

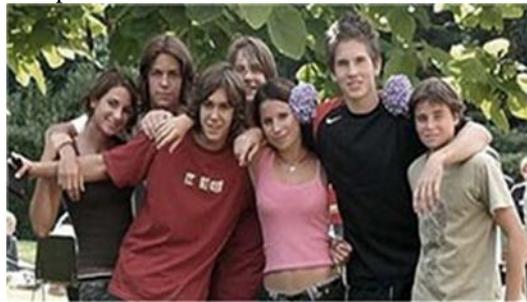
L’itinéraire est Royère de Vassivière- Marseille;

Les élèves disposent seulement d’un budget de 300 euros au maximum;

Le règlement de l’école doit être respecté.

POUR ACCOMPLIR TA MISSION :

Document 1 :Tu regarderas la photo



Document 4: La carte de la France



Document 2: Tu liras un article: Présentation du village de Royère de Vassivière

Royère de Vassivière

Situation géographique :

Au sud du département de la Creuse, Royère de Vassivière se trouve en bordure du plateau de Millevaches et s'ouvre au nord sur des territoires moins accidentés. Le bourg est situé au nord-ouest du plateau, en moyenne montagne, à 720m d'altitude. La commune s'étend sur 7414 hectares et englobe la partie nord-est du lac de Vassivière et la partie ouest du lac de Lavaud-Gelade. A distance de 60 à 150 km de grandes villes (Limoges, Montluçon,

Clermont-Ferrand) mais proche de pôles d'activités tels que Guéret, ville administrative, Aubusson, capitale de la tapisserie et Bourgneuf, bourg-centre de la communauté de communes, Royère de Vassivière et ses 34 villages restent préservés de toute défiguration de leurs paysages et de leur patrimoine bâti.

Lac de Vassivière

Le Lac de Vassivière est un lac de retenue de 1 000 hectares au cœur d'un environnement naturel où l'empreinte de l'homme reste discrète. Vassivière vient du nom du village en parti situé sur l'île, dominée par une tour-phare de 27 m de haut. Il a été créé en 1949, à 650 m d'altitude, pour accueillir les eaux du plateau de Millevaches afin de produire de l'énergie hydro-électrique. C'est un des plus grands lacs artificiels de France. Son barrage est à Auchaize (commune de Royère de Vassivière), il alimente la centrale du Mazet à Peyrat-le-Château et mesure 220 m de long, il offre une vue de 33 m sur l'ancien lit de la Maulde. On y pêche toute l'année en deuxième catégorie.

Document: 3 Tu visioneras la « MonNuage.TV à Marseille »

<https://www.youtube.com/watch?v=nKtKKpo4JXg>

Tu discuteras avec le professeur principal pour établir le programme du circuit thématique.

PE

1. Tu concevras et rédigeras une brochure touristique comprenant les attractions touristiques.

. Tu écriras un essai „ La pétanque - un jeu provençal ” .

PO

1. Tu téléphoneras au professeur principal pour lui présenter les détails du circuit que tu lui as préparé. Tu justifieras ton choix.

2. Tu discuteras avec lui et vous allez finaliser les détails du circuit thématique (durée, attractions touristiques, hébergement, gastronomie, prix).

FONCTIONS LANGAGIÈRES : exprimer son opinion; donner un conseil ; poser des questions / répondre à des questions ; décrire des événements ; proposer qqch. à qqn.

LINGUISTIQUES:

a. V. / Le champ lexical du tourisme; les adjectifs qualificatifs; l'opinion; l'accord/le désaccord, donner des conseils, les homonymes.

b. PH. / Les sons /y/, /u/, /wa/

c. G. / Les adverbes de manière ; l'emploi du futur proche.

I. Tu viens d'écouter un document audio&vidéo « MonNuage.TV à Marseille » <https://www.youtube.com/watch?v=nKtKKpo4JXg>

a. Écoute une première fois l'enregistrement et reconnais les sons /y/, /u/, /wa/ :

MOTS	/y/	/u/	/wa/
culture			
voilà			
tout			
mois			
bienvenue			

b. Écoute une première fois l'enregistrement. Coche la structure que tu entends :

1. tous les mois / toutes les moi

2. la vue / il l'a vu

3. la mer turquoise / la mère turque d'Oise

4. toute la semaine / tu la sème

5. cette fois-ci / sept fois six

6. chaîne voyages / chêne vois- je

b. Écoute une deuxième fois l'enregistrement.

1. Note le champ lexical du tourisme ; mets-les en commun avec tes collègues.
 2. Note les adjectifs que tu entends ; classe-les en fonction du genre ; mets-les en commun avec tes collègues.
 3. Note les adverbes en –ment que tu entends ; mets-les en commun avec tes collègues.
- c. Parmi les mots et les structures suivants, coche ceux que tu entends. Compare tes choix avec ceux de ton collègue : 1. pastis, pétanque, foot ; des touristes étrangers ; 3. on va se promener ; 4. j'ai envie de vous dire ; 5. une excellente idée ; 6. la plage Borély
- II. Maintenant, écoute une deuxième fois le document et vérifie que tu as bien compris :
- a. Réponds aux questions suivantes :
 1. Qui est Joseph Ayoub ? - un vacancier - un reporter - un blogueur
 2. Quelle est le titre de la vidéo :
 - Marseille – Cité Phocéenne
 - Marseille, capitale européenne de la culture
 - Marseille – Tournoi de la pétanque
 3. La Plus Belle la Vie est un feuilleton télévisé, un roman, une livre ?
 - b. Réponds par : Vrai / Faux /On ne sait pas

	Vrai	Faux	On ne sait pas
1. La plage Borély est située juste à côté du parc Borély.			
2. La Friche de la Belle Mai est un lieu culturel de Marseille.			
3. En 2014, Marseille a été désignée Capitale européenne de la culture.			
4. L'écrivain Marcel Pagnol a évoqué le parc Borély dans ses romans et dans ses films.			
5. Les studios de la série La Plus Belle la Vie se trouvent à Nice.			

Conclusion

Pour conclure, cette méthodologie comporte de nombreux avantages comme ceux de déclencher la motivation chez l'apprenant, ou d'agir pour effectuer une même tâche finale. Il existe toutefois de nombreux obstacles à la réalisation de cette approche qui sont pour la plupart des contraintes temporelles ou matérielles. Néanmoins, il reste possible de mener une approche actionnelle si l'on s'adapte au public et aux contraintes, tout en gardant les bénéfices d'une telle approche sur l'apprentissage. Pour que la mise en œuvre de la classe inversée soit efficace, il est nécessaire de bien la planifier et le choix des moyens et des tâches doit être justifié et qu'il faut avoir de la motivation et de la persévérance pour travailler avec du nouveau matériel en autonomie. La plupart des aspects négatifs se manifestent quand les prérequis ne sont pas remplis. Il est également vrai que l'application du modèle de la classe inversée représente un travail supplémentaire qui entraîne un changement de paradigme dans l'éducation.

Bibliographie

Baker, J.W. "The 'Classroom Flip': Using Web course management tools to become the Guide by the Side." In J. A. Chambers (Ed.), Selected papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning (2000), pp. 9-17. Jacksonville, FL: Florida Community College at Jacksonville;

Bergmann, Jonathan et Sams, Aaron, *La classe inversée*, Édition Technologie de l'éducation, 2014, 152 p;

Lebrun, M. et Lecoq, J., *Classes inversées : enseigner et apprendre à l'endroit !*, Éditeur Réseau Canopé, 2015, 128p;

Lebrun, M. (2013c). Quand les "Flipped Classrooms" font tilt !, http://legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=428:quand-lesqflipped-classroomsq-font-tiltn&catid=54:analyses&Itemid=115#sdfnote1anc, consulté le 30 juillet 2017;

Lebrun, M., 2013, *Une application de la recherche européenne HY-SUP: le cours LPSY1408. Un dispositif hybride entre «Métro» et «Écosystème »*, in QPES: Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur.,

http://www.academia.edu/8396420/UNE_APPLICATION_DE_LA_RECHERCHE_HY_SUP_LE_COURS_LPSY1408_Un_dispositif_hybride_de_formation_entre_M%C3%A9tro_et_Ecosyst%C3%A8me consulté le 15 juillet 2017;

Pilling, N., 2013, Baker's "Classroom Flip" Spreads Globally, <http://www.cedarville.edu/Offices/Public-Relations/CampusNews/2014/BakersClassroom-Flip-Spreads-Globally.aspx>, consulté le 30 mai 2017.

Sitographie

www.inversionslaclasse.fr;

www.classeinversee.com/presentation/.

**POUR UN ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNICATION ORALE
AUTHENTIQUE EN AFRIQUE / FOR TEACHING AUTHENTIC
ORAL COMMUNICATION IN AFRICA / PREDAREA
COMUNICĂRII ORALE AUTENTICE ÎN AFRICA¹**

Résumé: L'article revient sur la problématique de l'enseignement du français langue étrangère en Afrique. Il aborde le sujet sous l'angle des objectifs communicatifs fixés dans les programmes d'enseignement-apprentissage en Afrique en général et au Sénégal en particulier. Il tente de démontrer que les programmes d'enseignement en langue sont fortement influencés par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et posent un problème d'adaptation aux réalités culturelles des apprenants africains.

Mots-clés: Communication orale, cadre européen commun de référence, objectif communicatif, authentique, compétence communicative, Français Langue Etrangère, contextualisation.

Abstract: The article focuses on the issue of teaching French as a foreign language in Africa. It addresses the subject from the point of view of the communicative objectives set in the teaching-learning programs in Africa in general and in Senegal in particular. It attempts to demonstrate that language teaching programs are strongly influenced by the Common European Framework of Reference for Languages and pose a problem of adaptation to the cultural realities of African learners.

Keywords: Oral communication, common European framework of reference, communicative objective, authentic, communicative competence, French Foreign Language, contextualization.

INTRODUCTION

Dans toutes les recherches en didactique des Langues Etrangères, l'objectif est de trouver les méthodes les plus efficaces pour amener l'apprenant à utiliser les compétences linguistiques de sa langue première pour aller vers la langue seconde. Autrement dit, il s'est toujours agi, dans les réflexions qui sont menées, d'accorder une place importante à la culture de l'apprenant évoluant en contexte bilingue ou plurilingue pour favoriser l'acquisition de la langue seconde grâce au mécanisme de transfert de compétence linguistique. Mais l'existence de ce principe et l'unanimité qu'il fait au sein de la communauté scientifique n'empêchent pas certains pays hors d'Europe d'élaborer leur programme d'enseignement du français en s'appuyant sur le *CECR*² produit dans un environnement radicalement différent. L'objectif de cet article est de démontrer en trois étapes l'inauthenticité des situations et des objectifs communicatifs que nous utilisons pour installer la compétence communicative chez les jeunes apprenants de FLE en Afrique. Pour cela, nous rappellerons d'abord le contexte de production du *CECR* en mettant l'accent sur ses principaux objectifs. Une étude comparative des objectifs du *CECR* avec les objectifs et les contenus des programmes d'enseignement du français en

¹ Gueye Demba, Celis (Centre des Littératures et de la Sociopoétique), Equipe de recherche : Ecritures et interactions sociales, Université Clermont-d'Auvergne, Clermont-Ferrand, France, SOLDILAF (Sociolinguistique, Linguistique et Didactique des Langues en Afrique), Université Cheikh Anta Diop, Dakar, Sénégal, salane2007@yahoo.fr

² Cadre européen Commun de Référence pour les Langues. C'est une base commune aux pays européens pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'exams, de manuels, etc. en Europe. Il décrit ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer. Il énumère les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace.

Afrique et particulièrement au Sénégal sera ensuite faite pour montrer leur isomorphisme. Un troisième point permettra de rappeler les principes de base d'une situation de communication authentique gage d'une bonne articulation des enseignements-apprentissages avec les besoins des apprenants en communication.

1. LE CONTEXTE DU CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES

Avant de commencer l'analyse des programmes de langues en Afrique, il serait utile de revisiter *le Cadre Européen Commun de Référence* dont le contexte de production mérite d'être rappelé. Il a été conçu par les pays européens et pour les pays européens. Dans la partie introductive de ce document, les rédacteurs précisent à l'endroit des utilisateurs :

Vous constaterez que le Conseil¹ a pour souci d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la compréhension réciproque et renforce la coopération².

L'objectif du *CECR* est donc de donner aux ressortissants de l'Union Européenne et aux étrangers résidant en Europe, les aptitudes langagières qui leur permettraient de satisfaire leurs besoins de communication dans tout autre pays de l'UE autre que le leur. Des niveaux de référence, c'est-à-dire des systèmes de description de la compétence langagière du locuteur expatrié ont été définis. Le niveau A qui nous intéresse le plus correspond à celui de l'utilisateur élémentaire. Il comprend deux paliers : le palier A1 et le palier A2. Voici un résumé des descriptions qui sont faites de ces paliers :

A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Comme on peut le constater, l'accent est mis sur les domaines immédiats de priorité comme

- les informations personnelles et familiales simples,
- les achats,
- l'environnement proche,
- le travail, les relations.

La satisfaction des besoins immédiats de communication de l'apprenant européen en situation d'expatrié dans l'espace européen reste donc le principal objectif des programmes mis en œuvre.

¹ Le Conseil de l'Europe.

² Cadre européen Commun de Référence pour les Langues.

2. LE CECR, UN PIEGE POUR LES PROGRAMMES DE LANGUE EN AFRIQUE

Dans le cadre des journées d'animation régionale du réseau « *Observation du français et des langues nationales* » tenues à Maurice en 2007 et dont le thème était *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'Océan indien*, Robert Chaudenson¹ mettait déjà en cause les méthodes d'enseignement du français hors d'Europe qui s'inspirent de l'orientation fixée par le CECR. Il a pris l'exemple d'une leçon de français donnée dans une classe de deuxième année du primaire aux Seychelles. Il s'est étonné que le manuel utilisé par l'enseignante soit un manuel édité en France dont le titre était *Les petits Lascars*, le titre de la leçon « *Les truffes* » et la phrase qui a servi de corpus « *Charlotte pioche les truffes dans la boîte* ». Il a relevé trois ordres de difficultés majeures dont celle culturelle qui consiste à parler de *truffes* en chocolat à des enfants seychellois de 8-9 ans. Michel Sagaz pose le même problème pour la contextualisation du CECRL en Asie². Il affirme qu'à cause du facteur culturel, les apprenants japonais de FLE qui sont essentiellement composés d'adultes atteignent difficilement le niveau A1 après un an d'apprentissage. Les programmes d'enseignement du français en Afrique souffrent du même problème.

2.1. L'EXEMPLE DU SENEGAL

Une étude comparative des objectifs du CECR avec les objectifs et les contenus des programmes d'enseignement du français en Afrique permet de constater le niveau élevé d'influence du premier sur les derniers. Une lecture attentive révèle un ancrage très fort dans les orientations du CECR.

2.1.1 CECR ET CURRICULUM DE L'EDUCATION DE BASE AU SENEGAL : DES OBJECTIFS COMMUNICATIFS IDENTIQUES

En comparant par exemple la description de la compétence langagière attendue dans le premier niveau de référence défini par le CECR avec les objectifs d'enseignement-apprentissage de la communication orale en première année de primaire au Sénégal, on constate que le programme retient étrangement les mêmes domaines sociaux de l'activité langagière que le CECR à savoir *les relations civiles, les relations commerciales et les relations professionnelles*. Les *actes de parole* visés pour développer la compétence communicative en français des jeunes sénégalais sont les mêmes que dans le CECR. *Le dictionnaire pratique de didactique du français*³ de Jean-Pierre Robert les résume ainsi qu'il suit :

- *L'identité (se présenter, présenter quelqu'un),*
- *La politesse (saluer, remercier),*
- *L'espace, le déplacement (demander, indiquer son chemin),*
- *L'achat (demander/ Donner un prix),*

¹ Robert Chaudenson, « Vers une stratégie et une didactique dans un enseignement précoce du français en milieu créolophone », Actes des Journées d'animation régionale du réseau « Observation du français et des langues nationales » tenues les 29 et 30 janvier 2007 à l'Université de Maurice, pp.27-39.

² Michel Sagaz, « Pourquoi adopter le CECRL au Japon ? » Synergies Europe, n° 6 - 2011 pp. 153-163.

³ Jean-Pierre Robert, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, 2^{ème} édition revue et augmentée, prise en compte détaillée du Cadre européen commun de Référence pour les langues, OPHRYS, 2008. p.7.

- *Les sensations (exprimer un malaise),*
- *L'opinion (convaincre, exprimer un doute).*

Pour une lecture plus claire de la liaison consanguine qui existe entre les deux programmes, voici un extrait des objectifs fixés dans le *Guide du Curriculum*¹ en vigueur dans l'enseignement primaire au Sénégal. Les actes de langage à installer chez les apprenants sont :

- *Saluer une personne/ réagir à une salutation ;*
- *Se présenter et demander à son interlocuteur (trice) de se présenter ;*
- *Présenter quelqu'un (e) ;*
- *Saluer un groupe, Se présenter en groupe ;*
- *Prendre congé ;*
- *Demander/ Donner un renseignement sur un lieu ;*
- *Demander/donner un renseignement sur le moment d'une action, d'un événement... ;*
- *Demander/donner un renseignement sur le prix, le nombre ;*
- *Exprimer ses besoins, ses sentiments ;*
- *Exprimer son avis ;*
- *Exprimer ses préférences ;*
- *Demander/donner un service.*

Prenons par exemple l'objectif communicatif *demander/ Donner un renseignement sur le prix*. Dans le manuel de langage *Sidi et Rama*² destiné aux enseignants de la première étape, le même objectif donne les projets expressifs suivants :

Cours	Thème	Objectif	Situation de communication	Dialogue de référence
CI	La boutique- le marché	Demander le prix d'un objet	Rama va au marché. Elle demande le prix d'un poisson	Rama : combien coûte ce poisson ? La marchande : 200f. Tu veux l'acheter ? Rama : Oui, mais je n'ai pas assez d'agent.
CP	La boutique- le marché	Demander le prix d'un objet	Adama rencontre Aminata au marché et lui demande le prix des tomates qu'elle a achetées.	Adama : Où as-tu acheté ces belles tomates ? Aminata : Là-bas, à côté du boucher. Adama : Combien coûte le kg ? Aminata : 100f

La volonté d'inscrire le programme dans les composantes pragmatique, sociolinguistique et linguistique apparaît à travers cette séquence. La situation de communication est bien ancrée dans le savoir socioculturel de l'africain. Le lieu et les noms des personnages du dialogue renvoient aux réalités africaines. Les activités de communication langagières requises pour faire des achats au marché sont bien choisies :

¹ *Guide Pédagogique de l'Enseignement Élémentaire, Langue et Communication, 1^{ère} Etape*, Curriculum de l'Éducation de Base, 2016, Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal.

² *Sidi et Rama, Langage, Cours d'initiation et cours préparatoire, livre du maître*, Ministère de l'Éducation Nationale, INEADE, NEAS, pp. 128-129.

demander le prix d'un objet ; donner un renseignement sur le prix ; relancer la discussion ; négocier le prix. L'acte de parole consistant à négocier un prix (plus connu au Sénégal sous le nom de marchandage) est une pratique très ancrée dans les mœurs commerciales en Afrique. Ailleurs (en Europe), les prix des objets sont généralement inscrits sur une étiquette. Pour ce qui est de la composante linguistique, les contenus ciblés sont les suivants :

- la structure : combien coûte + COD ;
- le vocabulaire : poisson- je n'ai pas ;
- conjugaison : avoir au présent de l'indicatif, forme négative.

Ces contenus dont le choix relève des objectifs fixés par l'enseignant (lesquels dépendent des besoins langagiers des apprenants) sont en adéquation avec la compétence communicative à installer.

Mais ce qui pose fondamentalement problème pour des programmes de ce type, c'est l'inadéquation entre les objectifs communicatifs et les besoins de communication des apprenants. Il est étonnant que de tels objectifs communicatifs soient retenus dans un programme scolaire destiné à des apprenants débutants en FLE. Ceci pour une raison principale : la situation et les actes de langage mobilisés relèvent des domaines immédiats de priorité en communication de l'adulte et non d'un enfant de 7-8 ans. Autrement dit, il se pose un problème d'authenticité. Ce qui mérite d'être expliqué car une mauvaise compréhension du terme authenticité peut bien être à l'origine des problèmes identifiés.

3. POUR DES SITUATIONS AUTHENTIQUES EN DIDACTIQUE DE LA COMMUNICATION ORALE EN FLE

Il a été précisé dans le *CECR* que les objectifs langagiers, qui ont manifestement inspiré le choix du programme de communication orale au Sénégal, correspondent à des « tâches authentiques » de la « vie réelle » d'un locuteur « en situation de touriste »¹ sur le territoire européen. Le sens du terme « authentique » ne prête donc à aucune équivoque dans la philosophie du *CECR*. Il indique que l'apprenant de L2 devra le faire en étant soumis aux différentes variétés de situations dans lesquelles l'Européen natif parle sa langue dans la vie réelle. Le *CECR* adopte la même définition. Mais le quotidien de l'européen adulte en Europe n'est pas celui de l'Africain adulte en Afrique encore moins celui de l'enfant africain en Afrique. De même, le quotidien de l'enfant africain diffère de celui de l'adulte africain. Or, c'est du quotidien de ce dernier, inspiré du quotidien de l'adulte européen que les auteurs ont tiré la quintessence des programmes de langues en Afrique. Robert Chaudenson, en faisant référence aux contenus qui font l'objet de notre analyse disait que l'enfant africain

n'a nul besoin d'être mis en état de pouvoir accomplir en français des tâches quotidiennes comme demander son chemin pour aller à la poste ou au marché pour y acheter un boubou ou des bananes. L'écolier malien, qui doit accomplir ces actions à Bamako, le fera sans problème en bambara, comme l'enfant dakarois le fera en wolof ou le petit Burkinabé en mooré à Ouagadougou. Ses urgences, et plus largement ses besoins linguistiques, sont d'une autre nature. (Chaudenson, 2007: 30)

Les situations de communication à partir desquelles l'écolier africain fait ses premiers pas dans l'apprentissage de la langue française relèvent strictement de l'artificiel. Elaborer un tel projet expressif, c'est accepter que *faire ses courses au marché* est un besoin immédiat de l'enfant, c'est imaginer qu'un enfant africain de 7-8 ans ou un enfant

¹ Cadre européen commun de référence pour les langues. Page 30.

tout court peut sortir seul de façon tout à fait ordinaire pour aller au marché avec son porte-monnaie et acheter les articles dont il a besoin en utilisant la compétence communicative précitée. Il en va de même pour la plupart des actes de langage choisis pour installer la compétence communicative chez les apprenants du primaire au Sénégal. Dans le cadre de l'*Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres*, les concepteurs du livret 6 intitulé « *Développer la compréhension et la production orale en français chez les élèves 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} étape* » s'inscrivent dans le sillage des orientations données par le Guide du Curriculum de l'Éducation de Base. Pour installer la compétence communicative chez les apprenants, ils comptent s'appuyer dans le cadre de la mise en situation des enseignements-apprentissages sur

*des simulations (qu'on appelle aussi des jeux de rôles), par exemple quand les élèves inventent un dialogue entre une commerçante et un acheteur ou entre un fonctionnaire et quelqu'un qui vient chercher un document administratif ou encore une touriste et un chauffeur de taxi*¹.

Dans ce document certifié scientifiquement au niveau universitaire et destiné à la formation des enseignantes et des enseignants du primaire, en plus du thème des relations commerciales, on ajoute les relations professionnelles ou tout simplement, pour reprendre l'un des objectifs cher au CECR, les relations interpersonnelles relevant de la survie de l'individu en situation « d'expatriation » (Chaudenson, 2007: 29). Cet état de fait montre que les auteurs des programmes africains sont plus obnubilés par les fonctions de la langue en général que par les vrais besoins en communication des jeunes apprenants. Pourtant, comme l'a dit Chaudenson, les « urgences » pour l'enfant, ses besoins « linguistiques sont d'une autre nature » (*ibidem*). Dans une réflexion portant sur le français en situation de plurilinguisme au Cameroun, M. Dassi décrit la situation dans laquelle se trouve l'enseignant en classe de FLE. Celui-ci s'interrogerait « *sur le discours pédagogique à adopter, pour ne paraître ni artificieux, ni artificiel, ni périmé, ni hérétique, ni rêveur* » (Dassi, 2002: 37-50). Pour apporter une réponse à cette situation d'incertitude, il faut une solution pratique qui met l'apprenant au centre des stratégies d'enseignement-apprentissages.

4. COMMENT INSTALLER LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE EN CLASSE DE FLE ?

Savignon disait que la solution la plus efficace pour installer la compétence communicative en didactique d'une langue seconde est « *une combinaison d'expérience qui engage l'apprenant aux plans physique, psychologique et intellectuel* » (Savignon, 1990: 37). Elle va même plus loin en ajoutant que de telles expériences doivent être aussi « *affectives* ». En effet, en didactique des langues secondes, tout l'enjeu est d'articuler les enseignements-apprentissages avec les besoins immédiats des apprenants en communication. La mise en mots de la vie du groupe classe doit donc être la priorité de l'enseignant de la première année de primaire. Cela permettra d'exploiter à la fois les ressources de la relation horizontale et verticale. Avec le programme décrit ci-dessus, on est loin de la prise en compte de cette préoccupation. Les objectifs communicatifs choisis dans notre programme de référence relèvent strictement du domaine des interactions langagières entre adultes. Ils ne s'inscrivent aucunement dans le sillage de la perspective de l'approche psycholinguistique qui soutend la philosophie de l'approche par les

¹ « *Développer la compréhension et la production orale en français chez les élèves 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} étape* », Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM), Livret 6, Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal, Direction de la formation et de la communication, 2016, p. 23.

compétences en vigueur au Sénégal. Pour cette dernière, le but de tout apprentissage est de permettre à l'apprenant de pouvoir mobiliser et d'intégrer un ensemble suffisant à un moment donné, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre une situation-problème nouvelle, familière et significative. Pour un enseignement-apprentissage du FLE dont l'objectif est d'installer une compétence communicative en rapport avec les besoins immédiats des apprenants, aborder en priorité les thèmes comme *les transports, les cérémonies, les voyages, la ville, le village, le stade, les métiers, le travail, la santé, les maladies, la boutique, le marché*, est plus que surprenant en classe de débutants. La « contre-didactique » (Lefranc, 2009: 177-194.) dont parle Yannick Lefranc et qui consiste à inventer d'autres dispositifs d'enseignement des langues passe forcément par l'élaboration d'un matériel didactique qui respecte le milieu naturel des apprenants. Il s'agira de « *Laisser la parole aux apprenants en leur accordant un statut de connaisseur ou d'expert* » (Lefranc, 2004: 79-95). L'apprenant, selon Lefranc est ainsi « concepteur » et « co-gestionnaire » de son apprentissage. Il accède au rôle de « décideur » et n'exécute plus des tâches mécaniques du programme. C'est cela pour Yannick Lefranc qui fait que l'apprenant de FLE joue un rôle de « gens important ». C'est cela également qui garantit sa sécurité communicative.

CONCLUSION

L'importation du *CECRL* est un véritable problème pour les systèmes éducatifs africains. Elle pose le problème de la contextualisation des réalités européennes dans un environnement radicalement différent. Les objectifs communicatifs tirés du *CECRL* sont hors contexte et inadaptés aux besoins immédiats de l'enfant africain. Les situations de communication sont artificielles. L'équilibre entre les composantes psycholinguistique, pragmatique et linguistique est rompu. Par voie de conséquence, l'apprentissage de la langue devient une mécanique organisée qui n'a rien à envier à l'approche structurale. Pour éviter une telle situation qui retarde la maîtrise des langues étrangères par les apprenants africains, il y a deux défis majeurs à relever pour les Etats.

Le premier consiste à travailler ensemble sous la houlette de l'Union Africaine pour élaborer un cadre africain commun de référence pour les langues (CACRL). Des programmes authentiques ancrés dans le milieu naturel de l'enfant pourraient alors être construits et permettraient de donner la parole aux apprenants, de garantir leur sécurité communicative et de faciliter les apprentissages.

Le deuxième défi consiste à mener une étude sur les besoins en communication de l'enfant africain. Cette étude aurait pour principal objectif de cerner les différentes étapes de l'évolution de la compétence communicative en langue maternelle de l'enfant africain. Pour chaque étape, un bilan des trois principales composantes devra être fait : la composante sociolinguistique, la composante pragmatique et la composante linguistique. A partir du bilan général, il serait possible d'élaborer un référentiel de compétence en FLE qui ouvre des perspectives pour le transfert de compétence de la langue première à la langue seconde.

Bibliographie

- Chaudenson, R., 2007, « Vers une stratégie et une didactique dans un enseignement précoce du français en milieu créolophone », Actes des Journées d'animation régionale du réseau *Observation du français et des langues nationales* tenues les 29 et 30 janvier 2007 à l'Université de Maurice, pp.27-39.
- Dassi, M., 2002, « A la rescousse de la norme : de l'entretien de la langue française en situation de plurilinguisme camerounais », *SudLangues*, pp.37-50.

- Lefranc, Y., 2009, « Apprentissage des langues Modernisation et domestication participative », *Synergies Sud-Est européen*, n° 2 pp. 177-194.
- Lefranc, Y., FLE, FL«M», FLS, 2004, « L'apprenant, sa faculté de langage et la classe de langue », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 133, pp.79-95.
- Robert J.-P., *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, 2^{ème} édition revue et augmentée, prise en compte détaillée du Cadre européen commun de Référence pour les langues, OPHRYS, 2008.
- Sagaz M., « Pourquoi adopter le CECRL au Japon ? » *Synergies Europe*, n° 6 - 2011 pp. 153-163.
- Savignon S., « *Les recherches en didactique des langues étrangères et l'approche communicative* », *Études de linguistique appliquée*, janvier 1990, 77, p.37.
- Guide Pédagogique de l'Enseignement Élémentaire, Langue et Communication, 1^{ère} Etape*, Curriculum de l'Éducation de Base, 2016, Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal.
- Cadre européen Commun de Référence pour les Langues.
- Module de formation, « *Développer la compréhension et la production orale en français chez les élèves 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} étape* », Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM), Livret 6, Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal, Direction de la formation et de la communication, 2016, p. 23.
- Sidi et Rama*, Langage, Cours d'initiation et cours préparatoire, livre du maître, Ministère de l'Éducation Nationale, INEADE, NEAS.

**TEACHING ENGLISH IN AND ACROSS MULTIPLE CONTEXTS /
ENSEIGNER L'ANGLAIS DANS ET À TRAVERS DES CONTEXTES
MULTIPLES / PREDAREA LIMBII ENGLEZE ÎN CONTEXTE
EDUCAȚIONALE MULTIPLE¹**

Abstract: *The new educational system in general and the acquisition of a foreign language in particular can no longer be regarded as an insular topic, within limited boundaries and only syllabus based, but in a more dynamic way complying with society's needs. Demands of contemporary times in terms of education are much more versatile and prone to various analyses whose main purpose is to highlight that different subjects are being closely intertwined and work together in a well formed network. Learning a foreign language may be referred to as an accumulation of cultural background, civilization, history, geography and other fields that substantially contribute to its better understanding. Globalization, the constant movement of masses of people, the brain drain phenomenon have all created a complex structure providing language with a more privileged place in the learning system. The above mentioned ideas will bear witness to the work under way.*

Keywords: *syllabus, limited boundaries, demands, cultural background, brain drain.*

The terms *multidisciplinary interdisciplinarity and transdisciplinarity* emerged later in the current language, by the mid of the twentieth century. Pluridisciplinarity involves studying a topic from the perspective of several disciplines. For example, environmental ecology can be approached from the perspective of the following subjects: geography, chemistry, physics, biology, etc.

Interdisciplinary refers to the transfer of methods from one discipline to another. Transdisciplinarity entered the field of research and theory in 1980, after the previous organization of a seminar to Nice, where J. Piaget, one of the promoters of the concept, proposed adding the term *beyond the discipline*.

Starting from the need for curricular integration, psychologists propose a holistic constructivist approach, while scientists regard the concept of transdisciplinarity as a new worldview and reality. The underlying idea aims at organizing the curriculum in terms of inter / pluri and multidisciplinary perspective. The traditional boundaries of learning in one context, without cultural and historical correlations were overcome by an innovative approach designed to reconfigure the path of learning.

Pluricontextuality is a frequently used concept which allows learners to familiarize and respond favourably to different life situations. The capacity to understand and interpret diverse viewpoints on a given topic helps students to advance critical thinking and contributes to cognitive development. Interdisciplinary approach is guidance to solving ambiguities and understanding the causes and consequences of an issue. It also helps learners to evaluate the ethical dimensions of the issues explored. Ethics entails an objective analysis of phenomena in compliance with *good-bad, right-wrong* principles.

Integrating ideas into a more complex thinking system, recognizing the social impact of these ideas and acknowledging the significance of feelings and values contribute to making the learning process viable and authentic.

A foreign language didactics can also be viewed and developed by teachers working across multiple contexts. These contexts go beyond the learning environment itself and extend to out-of-school backgrounds (society, family, culture etc.) As already stated, the recent educational pillars put significantly less emphasis on knowledge and promote

¹ Laura Ionică, University of Pitești, România, lauraionica1976@yahoo.com

directions such as: *learning to know, learning to do, learning to live with others, learning to be*.

People respond to, interpret and influence actions in contexts they engage in. Teaching across history has only served its school and curricular purpose, but today's globalized society reconsiders the act of teaching and gives it other valences. Any language springs up as a polycontextual resource inserted in diverse cultures.

English, for instance, is spoken in different communities, in many variants and therefore has become the main tool of cultural diversity. English is acquired both in school and out-of-school contexts. The latter may be regarded as innovative and practical outside the classroom or unsuitable for a curricular context. Students have been accustomed to being informed and familiarized with knowledge in school, but today's society has encountered numerous challenges that have substantially contributed to our evolution.

The traditional perspective of language learning within the educational system has been replaced by a large insight towards learning. Formal, informal contexts, family, the circle of friends and workplaces are all fruitful environments of enlightening. The advances in technology have also brought about the extension of communication in the virtual world. Computer-assisted communication has thus become the appanage of those working in or out-of-school domains. "Teaching needs to address not only a standardized or institutionalized discourse in EFL, but the many social languages that reside within this discourse." (Gee, 2004)

The same author refers to *discourse* as "ways of being in the world: they are forms of life which integrate words, acts, values, beliefs, attitudes and social identities, as well as gestures, glances, body positions and clothes." (Gee, 1989. p.6-7). Therefore, learning is no longer a personal component, but extends to the whole educational community. The manifestation of our thoughts and needs in a specific context reveals how we relate to the world surrounding us.

In sociocultural terms, the learner establishes a special relationship with the world around him. Knowledge acquisition is in close relation with social interaction. It is only through participation in the speaking community that learners develop a broad horizon of how language mechanisms work. Outside contexts of learning provide us with new resources and opportunities for communication. Learners move between school, workplace, local community, online and offline.

Most European institutions that grant language certificates promote the idea that proficiency in English involves participation and management of multiple worlds. School contexts are formal, steady and curriculum-based, whereas out-of-school contexts are dynamic and maintained by the social environment. Although the two boundaries are difficult to establish, English learners should try to construct their discourse by making connections between them.

However, natural questions arise from here: *In what contexts can teachers be more productive?, To what extent do out-of-school contexts serve the purpose of the curriculum.* Debates on these questions are high and far from solving contradictory opinions.

The scholarly literature emphasizes harmonization of curriculum with external backgrounds in which the learner is engaged. The two are inseparable and cooperate according to the student's needs. Understanding these needs requires exploiting the students' intellectual potential in various environments of action. Productive interactions are those in which the teacher selects, exploits and categorizes elements from the learner's life world.

For instance, during my teaching career I have exploited numerous learning situations in and out-of school environments. One of them aimed at involving students in a hypothetical situation of witnessing a car crash. My overt intention was to find out how they react to such a situation, what emotional state they experience, what psychological impact the event has on them.

Previously, I had exposed them to a reading exercise about car crashes. Their performance while practising the reading skill was lifeless, boring and unspirited and they responded the very way I had expected. When confronted with a simulation of a car crash, things took a different turn. Surprisingly, they revealed a multitude of emotional reactions, which were indistinguishable in the traditional classroom context. Learners were not at all dynamic or productive in the classroom, unlike the outer context which generated unexpected outcomes. The students' communicative situation in the outer context is high-spirited and enriched with lexical elements, psychological insight and imaginative forms.

The role of the teacher in an out-of-school context is needed to handle activities and language skills that will serve students across multiple contexts. By this, both teachers and students acknowledge the increasing impact of linguistic diversity.

Conclusion

In this respect, English didactics should be regarded as a flexible practice that allows for a new interpretation of the world. Such practices need to be encouraged since they transcend the constraints of time and space and help us to work simultaneously and in mixed ways.

English didactics can be captured as a social practice in which learners and teachers design a knowledge domain that interferes with non-formal activities and situations. Learning and teaching in multiple contexts require that participants manage to interact in one situation and make this competence work in another situation. "There is a third place between standardization and pluralism, homogeneity and heterogeneity, where EFL didactics emerges as a boundary object translating between different social worlds and discourses while maintaining consistency in the form of a shared goal." (Star and Griesemer, 1989). "Meaning is not stored in the language but built as networks of interacting activity systems." (Engeström *et al.*, 1995)

English didactics is a conglomerate of history, culture and language acts. Learners have the capacity to adapt language to new communication opportunities, design and participate in activities that transcend classroom constraints of time and space.

Bibliography

- Engeström J., 1995, *Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities*, in *Learning and instruction*, 5 (4), pp.319-336
- Gee, J. P., 1989, *Literacy discourse and linguistics: Introduction*, *Journal of Education*, 171 (1), pp. 5-17
- Gee, J. P., 2004, *Discourse analysis. What makes it critical?*, in Rebecca Rogers, *An introduction to critical discourse analysis in education*.
- Kern, R., Ware, P., Warschauer, M., 2004, *Crossing frontiers: new directions in online pedagogy and research*, *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 243-260
- Miller, J., 2004, *Social languages and schooling: the uptake of sociocultural perspectives in school*. In Hawkins, M.R., editor, *Language learning and teacher education: a sociocultural approach*. Multilingual Matters, pp. 113-146
- Norton, B., & Toohey, K., 2002, *Identity and language learning*. In Robert Kaplan *The handbook of applied linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- Oprea I., 2008, *Comunicare culturală și comunicare lingvistică în spațiul european*, Institutul European
- Robinson, G.L.N., 1985, *Crosscultural Understanding*. Oxford: Pergamon.
- Robinson, W.P., 1972, *Language and social behaviour*. Harmondsworth, Penguin.
- Scrivener, J., 2010, *Learning teaching (Teacher development)*, Macmillan Education, N. Y
- Star, S.L., Grieseman J.R., 1989, *Social Studies of Science*, no 19, pp. 387-420.

**MY ERROR IS RICH: ERREUR, HUMOUR ET ANGLAIS DES
AFFAIRES / MY ERROR IS RICH: ERROR, HUMOUR AND
BUSINESS ENGLISH / GREȘELILE SUNT MULTE: GREȘEALĂ,
UMOR ȘI ENGLEZA DE AFACERİ¹**

Résumé: Dans cet article, nous nous proposons de réfléchir à la relation entre l'erreur et l'humour tels qu'ils se manifestent dans un corpus de dessins humoristiques britanniques représentant le monde du travail et des affaires. Cette réflexion dévoile non seulement les stratégies mises en œuvre par les humoristes mais aussi la richesse du thème de l'erreur, qui s'avère révélateur de questions de la mentalité et donc de la culture britanniques. Le potentiel pédagogique de ces documents pour un enseignement d'anglais des affaires en Langues Étrangères Appliquées sera également traité.

Mots-clés: Erreur, humour, dessins humoristiques, anglais des affaires, Langues Étrangères Appliquées (LEA).

Abstract: This article aims to explore the relationship between error and humour as they appear in a corpus of British cartoons depicting the world of work and business. This analysis reveals not only the strategies used by the cartoonists concerned, but also the fact that the theme of error is extremely rich, for example because it can be linked to questions of British mentality and culture. The potential role of these documents as teaching tools in a Business English course in Applied Languages will also be examined.

Keywords: Error, humour, cartoons, Business English, Applied Languages.

Par l'intermédiaire de dessins humoristiques ayant pour thème le monde du travail et des affaires, documents que nous intégrons à certains enseignements d'anglais que nous assurons dans la filière de Langues Étrangères Appliquées (LEA), nous nous proposons d'étudier l'association de l'erreur et de l'humour ainsi que les possibilités offertes par cette association dans notre contexte d'apprentissage.

Notons tout d'abord que l'erreur et l'humour partagent certaines caractéristiques fondamentales, comme le fait d'impliquer un écart face à la norme tous les deux. En outre, ils sont de nature très variable, élément qui peut expliquer en partie l'intérêt que leur portent les chercheurs. Alors que l'erreur est en général perçue comme négative et que l'humour est surtout considéré comme positif, une réflexion un peu plus poussée révèle que la situation est bien plus complexe. Selon la sagesse populaire « C'est par des chutes qu'on apprend à marcher » et qui ne risque rien (en se mettant donc à l'abri de l'erreur) n'a rien ; l'erreur constitue ainsi le passage obligé du progrès, à opposer au principe de précaution, source de sclérose pour la société comme pour l'élève. L'erreur fournit donc l'occasion d'apprendre, aspect positif du phénomène que nos étudiants – nous l'espérons – sauront mettre à profit. Qu'en est-il de l'humour ? Il est clair que le rire de supériorité de certains professeurs d'autrefois, et le rire jaune des élèves se trouvant confrontés à leur humour caustique ou moqueur, n'ont pas leur place dans la salle de classe moderne. Toutefois, du matériel qui exploite certaines formes d'humour négatives peut très bien être intégré à un enseignement, en fournissant notamment des exemples à ne pas suivre.

Attardons-nous sur quelques questions concernant les documents qui font l'objet de notre étude. A la différence des dessins de presse, les dessins humoristiques évoquent en général des sujets en dehors de toute actualité (et donc éternels) et visent à provoquer le rire pour le rire et qui, dans la très grande majorité des cas, n'ont aucun lien avec les articles qui les entourent. A l'exception d'un document qui relève de la catégorie des dessins de presse,

¹ Pauline Tee Anderson, Université de Perpignan Via Domitia, CRESEM (Centre de Recherche sur les Sociétés et Environnements en Méditerranée, EA 7397 UPVD), Axe « Langages et identités » (Études catalanes, hispaniques et sciences du langage), France, paulinejanderson@wanadoo.fr

nous traiterons ici des dessins humoristiques. Ils ont pour source le *Weekly News*, hebdomadaire de la presse populaire qui ne comporte que des dessins humoristiques, et le *Spectator*, hebdomadaire de la presse dite de qualité qui contient – en très grand nombre – les deux types de documents : dessins de presse et dessins humoristiques.

Attardons-nous également sur les étudiants à qui ces documents sont destinés : les 2^{ème} année de licence de Langues Étrangères Appliquées. Cette formation universitaire pluridisciplinaire a pour vocation de préparer de futurs cadres trilingues ayant des compétences dans différents domaines (économie, gestion, commerce international, droit, etc.) ; il est à souligner cependant que malgré sa finalité essentiellement professionnelle, la formation reste généraliste (ANLEA). Il s'ensuit qu'elle attire un public varié qui, par exemple, aime soit les langues (mais pas forcément la nature technique des langues en LEA), soit les matières d'application, soit encore l'aspect polyvalent de la formation qui permet de ne pas s'enfermer dans une seule discipline dès l'âge de 18 ans. Nous pensons donc qu'il est important d'inclure dans notre enseignement des thèmes qui permettent de sortir de l'anglais des affaires proprement dit en procurant aux étudiants un certain dépaysement intellectuel qui, grâce aux sujets des dessins humoristiques, conserve néanmoins un lien avec leur domaine d'étude. Le thème de l'erreur en fait partie.

L'un des objectifs de ce travail est d'explorer la nature des erreurs représentées dans les dessins humoristiques et d'identifier les procédés comiques qu'utilisent les auteurs pour aboutir à une certaine joie de l'erreur. Mais nous souhaitons aller bien plus loin en dégagant des pistes de réflexion et donc de discussion avec les étudiants, susceptibles de se révéler très riches étant donné que l'étude du thème de l'erreur met en lumière des questions de mentalité et donc de culture britanniques. Nous traiterons également certaines activités pédagogiques auxquelles se prêtent les documents qui, nous le verrons, permettent aux étudiants d'aiguiser leur sens de l'erreur comme leur sens de l'humour en anglais.

1. Erreurs et fautes liées à la langue

Une première réflexion concerne la nature même de l'erreur et de la faute chez les apprenants de langue, thème auquel s'intéressent les linguistes et didacticiens depuis les années 1960. Les étudiants connaissent-ils la distinction faite entre les termes *error* (*erreur*), qui désigne une déformation systématique liée à la compétence (le locuteur ne connaissant pas la règle) et *mistake* (*faute*), qui concerne une déformation liée à la performance (Corder, 1967 : 166-167), le locuteur connaissant la règle dans ce cas mais ne l'appliquant pas ? Une discussion sur ce point – appuyée par des exemples proposés par les étudiants en faisant référence à leur propre travail – leur permet de constater qu'ils peuvent parfois réduire le nombre de corrections que comportent leurs exercices, tout en permettant à l'enseignant, pour qui l'origine des impropriétés des apprenants reste souvent opaque, de mieux les comprendre.

Toutefois, il convient de souligner qu'il existe un certain flottement dans les termes car, par exemple, rien ne permet de soutenir que ceux qui commettent des *fautes* d'orthographe connaissent les règles concernées. Yves Reuter aborde une autre facette de la question : conscient de la charge émotionnelle du vocabulaire lié à ce thème, il propose le terme *dysfonctionnement* car il estime qu'il comporte moins de connotations négatives et surtout *moralisantes*¹ que le terme *faute*, par exemple, et qu'il est plus « ouvert » que le terme *erreur* (Reuter, 2013 : 52-53).

1.1 Ponctuation

Les humoristes montrent certains acteurs du monde des affaires de manière très stéréotypée. C'est le cas notamment des secrétaires (représentés très souvent par des individus de sexe féminin) et employées de bureau, qui ne connaissent pas leur métier et

¹ Souligné par l'auteur.

travaillent de manière désinvolte, commettant donc de nombreuses erreurs et fautes. Ainsi, une secrétaire ignore les règles de ponctuation – ou n'en tient pas compte – et, s'adressant à son patron, confond les mots simples ("You're always complaining about my punctuation, so I arrived early for once!" (*Weekly News*) / « Puisque vous n'arrêtez pas de vous plaindre de ma ponctuation, je suis arrivée de bonne heure pour une fois ! »), ajoutant à ces défauts le manque de ponctualité¹. Comment arrive-t-on à déchiffrer une telle plaisanterie ? Ayant constaté que *punctuation* n'a rien à voir avec le fait d'arriver de bonne heure ou non, le spectateur doit réévaluer la première partie de la légende, démarche qui correspond au modèle de l'incongruité-résolution selon lequel le décodage de l'humour comporte deux étapes : la découverte d'une incongruité suivie de sa résolution – consciente ou inconsciente – qui consiste en l'explication qui rend l'incongruité cohérente ou appropriée (Forabosco, 1992 : 47, 57)². En effet, l'analyse des mouvements oculaires de lecteurs a permis de démontrer que lorsqu'ils lisent une blague, ils ont tendance à retourner en arrière après avoir découvert la chute (Coulson, Urbach & Kutas, 2006 : 244). Il est évident que les jeux de mots sont parfois difficiles pour les apprenants de langue et que l'enseignant peut être obligé de les guider, ce qui rend la résolution de l'incongruité consciente. Ici, le mot présenté (*punctuation*) et le mot évoqué (*punctuality*) sont des mots élémentaires qui, en outre, ressemblent aux termes français correspondants. Le document est donc accessible à nos étudiants mais demande néanmoins une certaine gymnastique mentale qui procure le plaisir du décodage réussi.

Un autre document fondé en partie sur le thème de la ponctuation erronée (liée ici à la grammaire) relève de la catégorie des dessins de presse. Publié par le *Spectator* dans son numéro du 14 février 2015, il constitue un commentaire sur les élections législatives du 7 mai 2015³. On y voit une affiche : *LABOURS PLEDGE TO BUSINESS / ENGAGEMENTS DES TRAVAILLISTES ENVERS LES ENTREPRISES*. Le document est donc ancré dans l'actualité et fait référence à un événement réel : l'annonce par Ed Miliband, chef à ce moment-là du parti Travailleiste, des mesures en faveur du secteur des affaires que prendrait son gouvernement si son parti gagnait les élections. Une femme demande à son compagnon : "*Shouldn't there be a catastrophe in that sentence ?*" / « Ne devrait-il pas y avoir une catastrophe dans cette phrase ? ». On constate qu'il manque une *apostrophe* pour marquer la possession (*LABOUR'S PLEDGE*) mais le mot *catastrophe* y est substitué. S'agit-il de la représentation d'un lapsus ou bien d'un mot d'esprit ? En effet, selon Freud, les deux phénomènes peuvent se rapprocher (Freud, 1997 [1901] : 147). Quoi qu'il en soit, l'humoriste fait allusion au fait que le secteur des affaires ne ferait pas confiance au parti Travailleiste, dont le chef de l'époque – et Premier ministre potentiel – était considéré comme plus à gauche du spectre politique que ne l'étaient Tony Blair et Gordon Brown⁴. Comme c'est le cas de nombre de dessins de presse, le décodage du document suppose des connaissances très variées de la politique et de l'actualité alliées à différentes compétences permettant au lecteur de refaire le chemin emprunté par l'auteur (Pothier, 1994 : 88, 93). Nous pouvons ajouter un détail qui est « accessoire » (il n'est pas essentiel au décodage) mais qui participe néanmoins à la construction du sens : les personnages du document ont l'air d'avoir 65-70 ans, tranche d'âge qui soutient le parti

¹ Il s'agit là de l'interprétation habituelle du document. Toutefois, un étudiant a suggéré que la secrétaire était peut-être arrivée de bonne heure pour corriger ses fautes de ponctuation de la veille, proposition qui montre la nature ouverte de certains dessins humoristiques qui sont susceptibles de provoquer le débat.

² Pour une discussion concernant les nombreux travaux liés au modèle de l'incongruité-résolution proposé par Jerry M. Suls en 1972, voir aussi Aillaud & Piolat, 2013.

³ Le document est visible sur le site du *Spectator* : <https://www.spectator.co.uk/comic/> (consulté le 7 juillet 2016).

⁴ Premiers ministres Travailleistes de 1997 à 2007 et de 2007 à 2010 respectivement. Le parti Travailleiste a perdu les élections législatives de 2010, ainsi que celles de 2015 et de 2017.

Conservateur qui, lui, défend les intérêts du milieu des affaires. Nous pouvons ajouter également que l'apparence traditionnelle de la femme – dont la tenue vestimentaire doit plus au confort qu'à l'élégance – rappelle celle de la professeur de lycée classique susceptible de sanctionner avec sévérité les erreurs et fautes de ponctuation, de grammaire ou autres.

Le manque de tolérance envers la ponctuation erronée relevait jadis du domaine d'enseignants et autres pédants. Mais la publication de l'ouvrage *Eats, Shoots and Leaves* de Lynne Truss en 2003 a tout changé. Véritable plaidoirie pour le respect de la ponctuation mélangeant explications érudites, exemples amusants et humour, ce livre est devenu un *bestseller* international qui a été suivi d'autres ouvrages sur des sujets analogues et avec le même succès. L'auteure démontre l'ambiguïté de certains écrits mal ponctués, la première partie du titre de son premier livre étant la chute d'une histoire drôle qui exploite le potentiel comique d'une virgule mal placée. Sans la virgule, le titre signifie : « Mange les pousses et les feuilles » et constitue l'un des éléments de la définition du panda. Mais, à cause de la virgule malencontreuse, la définition est absurde : « Mange, tire et s'en va ». Un panda, ayant lu la définition inexacte, décide de la mettre en pratique : après avoir consommé un sandwich dans un bar, il tire en l'air et s'en va. (Truss, 2003 : 4^e de couverture).

L'auteure de cet ouvrage s'insurge également contre les erreurs et fautes d'apostrophe qui sont légion dans différents documents¹ et aussi, parfois en grandes lettres, dans les pancartes, panneaux et affiches (comme dans le dessin de presse que nous venons de traiter), exhortant ses lecteurs à s'armer du matériel nécessaire afin de corriger les erreurs rencontrées (Truss, 2003 : 65-66) à l'instar du panda de la couverture du livre ; d'ailleurs, l'une des éditions de son livre contient un kit pour y procéder. Malgré le ton léger qu'elle adopte, on constate la position extrême de Lynne Truss lorsqu'elle évoque « le désespoir compréhensible des personnes instruites se trouvant dans un monde sombre d'illettrés » et son propre découragement devant « les preuves abondantes de la stupidité et de l'indifférence des Britanniques »² (Truss, 2003 : 49). Sa réaction correspond donc à l'intransigeance critiquée par Yves Reuter qui souligne, à propos de l'école française, que la croisade de générations d'enseignants contre l'erreur n'a pas porté ses fruits car elle a toujours résisté à tout effort de correction (Reuter, 2013 : 49-50). Celle que mène Lynne Truss a soulevé une certaine polémique, un linguiste britannique éminent – David Crystal – ayant attaqué dans un livre³ le « fondamentalisme de la langue ». Il déclare dans un entretien que cette approche « suggère que toutes les règles de la langue sont établies avec une certitude absolue. Cette suggestion est fautive. Nous ne connaissons pas toutes les règles de ponctuation. Et aucune règle de ponctuation n'est suivie par tout le monde en permanence » (Smith, 2006)⁴. Il plaide donc en faveur d'une certaine flexibilité et, d'ailleurs, juge le contenu du livre de Lynne Truss seulement « assez correct ». En effet, en anglais, la frontière entre ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas est parfois extrêmement ténue. Richard Mac Andrew, par exemple, estime qu'il existe « un noyau dur d'acceptabilité entouré d'une vaste zone d'incertitude » et que les enseignants ne peuvent pas toujours rendre un jugement absolu sur ce qui est « correct » ou « incorrect » (Mac Andrew, 1991 : 6). Il est à signaler qu'il n'existe pas en Grande-Bretagne l'équivalent de l'Académie française qui se prononce sur la correction de la langue, ce qui est parole

¹ L'un de ses exemples a été repéré sur le site internet de la BBC annonçant des leçons de grammaire pour enfants : "*Next week: Nouns and apostrophe's!*" à la place de *apostrophes* (Truss, 2003 : 50).

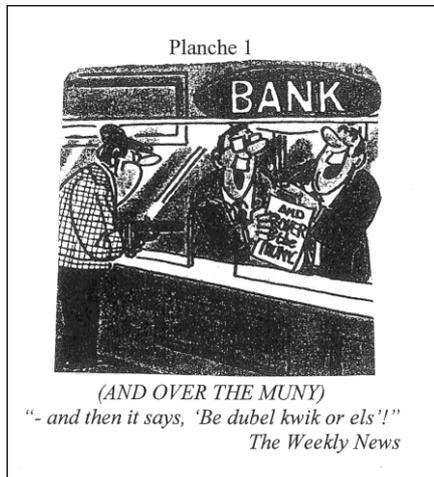
² Nous traduisons.

³ Le titre de l'ouvrage de David Crystal, *The Fight for English: How language pundits ate, shot, and left*, joue sur celui de l'ouvrage de Lynne Truss, *ate, shot et left* étant les formes au prétérit des verbes *eat, shoot et leave*. D'ailleurs, un panda figure sur la couverture.

⁴ Nous traduisons.

d'évangile pour les Français, et que la dictée n'y a jamais régné suprême dans la classe et, en fait, qu'elle n'est pas une pratique courante depuis une cinquantaine d'années.

1.2 Orthographe



Prenons l'exemple d'un dessin humoristique où une employée informe son patron : "Well, if you're going to go on about my spelling, I resign – R-E-Z-I-N-E – resign!" (Weekly News) / « Eh bien ! Si vous continuez à critiquer mon orthographe, je démissionne – je dis bien D-E-M-M-I-S-S-I-O-N-E – démissionne ! ». De telles erreurs ne relèvent pas du seul domaine du personnel subalterne de sexe féminin. En effet, un directeur du personnel, chez qui un panneau indique PERSONNEL MANIJER à la place de PERSONNEL MANAGER, informe un candidat qui passe un entretien : "Educational qualifications don't count for much in this firm!" (Weekly News) / « Les diplômés ont peu d'importance chez

nous ! ». Un autre dessin humoristique a pour cadre une banque où un holdup est en train de se produire (Planche 1). Les employés éclatent de rire en prenant connaissance du message très mal écrit du braqueur, sensé être menaçant : AND OVER THE MUNY (c'est-à-dire HAND OVER THE MONEY / DONNEZ-MOI L'ARGENT). BE DUBEL KWIK OR ELS (BE DOUBLE QUICK OR ELSE! / VITE ! SINON... [JE TIRE] !). On constate que la situation dramatique est réduite au statut de farce par la mauvaise orthographe ; l'erreur acquiert donc ici sa valeur emblématique qui *disqualifie* son auteur au sein de l'école et ailleurs¹ (Reuter, 2013 : 19, 22). En effet, le malfaiteur n'est pas crédible à cause de ses erreurs² car celles-ci déterminent la réaction de ses victimes potentielles qui leur accordent plus de poids qu'au pistolet pointé sur elles. En outre, l'orthographe *and* à la place de *hand* révèle très probablement que l'homme n'aspire pas les *h* au début des mots, caractéristique souvent perçue comme révélatrice des classes sociales peu instruites. Par conséquent, même si le braqueur avait livré son message à haute voix, il n'aurait pas échappé à la moquerie des employés de banque.

Quelles possibilités pédagogiques fournissent ces documents ? La plus évidente est la correction des fautes par les étudiants, exercice qui implique qu'ils sachent prononcer les lettres de l'alphabet en anglais, compétence qui a une importance capitale s'ils doivent épeler au téléphone soit un nom, soit une adresse postale ou électronique, soit encore une référence de produit. Certes, on peut penser qu'il s'agit d'une compétence fondamentale acquise bien avant l'université, mais en fait nombreux sont ceux qui prononcent mal certaines lettres et qui confondent, par exemple, les voyelles *e* [ɛ:] et *i* [aɪ] ainsi que les consonnes *g* [dʒɪ] et *j* [dʒeɪ], dont la prononciation ne correspond pas à la prononciation des mêmes lettres en français. Ces dessins humoristiques peuvent donc servir de prétexte à la révision de l'alphabet dans un contexte ludique. Pour ce qui est des fautes d'orthographe elles-mêmes, les étudiants francophones – et les locuteurs natifs – sont-ils susceptibles de les faire ? Nous n'avons jamais vu ni **rezine* ni **manijer*³ dans le travail de nos étudiants et il semble peu probable que les erreurs commises par le braqueur de banque s'y glissent ; en

¹ Souligné par l'auteur.

² Nous utilisons le terme *erreur* dans le cas du malfaiteur car le cumul d'impropriétés suggère qu'il ne connaît aucune règle d'orthographe.

³ Nous désignons les mots mal orthographiés par un astérisque.

revanche, ils sont nombreux à se tromper en écrivant *personnel* car ils ont tendance à mélanger l'adjectif *personal* et le substantif *personnel* et produisent des barbarismes comme **personnal* ou **personel* (mais pas **personnell*, en fait). Aucun de ces mots ne figure parmi les cent fautes d'orthographe les plus fréquentes identifiées grâce à l'Oxford English Corpus¹, mais le barbarisme du directeur du personnel – **personnell* – est répertorié dans le corpus de fautes d'orthographe de Birbeck². D'autre part, nous avons vu sur la bande d'annonce défilant sur Sky News, chaîne d'informations britannique, une faute analogue à l'une des erreurs du malfaiteur : ...*a report as found that* (au lieu de *has found that...*)³. Nous pouvons donc affirmer que certaines de ces erreurs et fautes fictives existent bien dans le monde réel.

Dans tous les cas, les apprenants d'anglais, habitués qu'ils sont à la correction de leurs erreurs et fautes de ponctuation et d'orthographe par leurs professeurs, que ce soit à l'école ou à l'université, en cours de langue étrangère ou de français, peuvent apprécier l'occasion de corriger celles des autres, même s'il s'agit de personnages de dessins humoristiques. Il peut être intéressant de lancer une discussion sur leurs réactions à cette correction : par exemple, que ressentent-ils lorsque l'enseignant leur rend un travail comportant beaucoup de rouge, symbole puissant de l'erreur dans une situation d'apprentissage ? Ont-ils l'impression qu'ils n'arriveront jamais à en réduire la quantité ? Ou bien ont-ils le sentiment d'apprendre grâce à cette correction ? S'ils étaient enseignants ou y aspirent⁴, comment procéderaient-ils pour ne pas décourager leurs élèves ?

Rappelons que ce type de discussion a deux avantages : celui de la prise de conscience par les étudiants de leurs processus d'apprentissage, à laquelle les pédagogues et didacticiens attachent une grande importance depuis longtemps déjà, et celui de donner des informations précieuses à l'enseignant, comme l'indique Stephen Pit Corder : « [...] les erreurs ne sont pas des signes d'obstacles mais des indices d'une stratégie utilisée dans l'apprentissage » (Corder, 1967 : 161). La discussion peut déboucher sur une mise en situation en binômes où, par exemple, un « patron » corrige les fautes de sa « secrétaire ». L'expérience montre que certains étudiants choisissent une mise en scène où le patron est sévère, à l'instar de la représentation stéréotypée de la relation patron-employé dépeinte dans les dessins humoristiques, alors que d'autres préfèrent une approche plus douce, ayant pris conscience – peut-être – de la vulnérabilité de celui qui a commis une erreur ou une faute. Toutefois, il est à reconnaître que ce choix dépend également du fait que certains étudiants sont plus enclins que d'autres à plaisanter et à créer des situations loufoques.

Un débat plus large concernant les préjugés liés à certaines formes d'anglais peut aussi être introduit. Lynne Truss, nous l'avons vu, utilise des mots comme *stupidité* et *illettrés* en évoquant ceux qui font des erreurs de ponctuation, d'apostrophe, etc. L'accent et certaines caractéristiques de l'anglais parlé associés aux classes populaires, nous l'avons vu également, sont considérés eux aussi comme révélateurs d'un manque d'instruction et même d'intelligence. Les réactions à la participation à des émissions de télévision d'Angela Rayner, porte-parole de l'opposition parlementaire (donc du parti Travailleuse) pour l'Éducation, de juillet 2016 à ce jour, montrent que les préjugés sont toujours d'actualité : cette femme politique, issue d'un milieu modeste et ayant un accent du nord-ouest de l'Angleterre, a été victime d'attaques et de critiques de la part de membres du public, surtout ceux originaires du sud du pays, qui indiquent qu'elle est bête (*thick*), qu'elle donne

¹ <https://en.oxforddictionaries.com/spelling/common-misspellings> (consulté le 16 septembre 2017).

² Le fichier dont il est question ici, extrait du corpus de fautes d'orthographe de l'université de Birbeck, concerne les fautes commises par des locuteurs natifs britanniques et américains. Il identifie 6 136 mots mal orthographiés (dont *personnel*) et 36 133 orthographe différentes de ces mots (dont **personnell*) (<http://www.dcs.bbk.ac.uk/~ROGER/corpora.html>) (consulté le 16 septembre 2017).

³ Sky News, le mardi 21 avril 2015.

⁴ Un certain nombre d'étudiants de LEA visent le métier d'enseignant malgré les objectifs de la formation de LEA, qui concernent surtout les métiers liés à l'entreprise.

une mauvaise image des gens du nord, qu'elle ne pourrait pas être recrutée comme enseignante à cause de son accent et de sa prononciation des lettres *t* et *h*, etc. Quelques membres de son parti, censé représenter les classes modestes, auraient manifesté le même snobisme à son égard (Gill, 2016). Ces réactions soutiennent donc la thèse de l'anthropologue Kate Fox, qui considère que la façon dont les gens s'expriment (accent, prononciation, vocabulaire) constitue le premier indicateur de leur classe sociale, les distinctions entre les classes étant toujours d'une très grande importance dans la société britannique (Fox, 2004 : 73). Rob Drummond, spécialiste de linguistique, souligne la gravité des préjugés de ce type, les considérant comme une forme de discrimination ; il fait remarquer également que les accents régionaux, plus acceptés dans les médias de nos jours, restent rares dans le monde politique (BBC, 2017). Que pensent les étudiants de ces points ? Existe-il les mêmes attitudes envers certaines formes de français ?

1.3 Lapsus

Le lapsus possède un grand potentiel comique, élément dont témoigne par exemple le nombre de recueils et d'émissions de type « bêtisiers » qui font le bonheur des lecteurs et des téléspectateurs.

Notre premier exemple est fondé sur un *lapsus linguae*, c'est-à-dire un lapsus commis en parlant. Un recruteur annonce à un candidat : "*The salary is negligible...er...I mean negotiable!*" (*Weekly News*) / « Le salaire est négligeable...euh...je veux dire négociable ! » Il s'agit ici d'un lapsus de la catégorie désignée en anglais par le terme *malapropism*, c'est-à-dire une impropriété du langage où un mot est substitué par erreur à un autre, les deux mots ayant une sonorité semblable mais un sens différent¹ ; ici le locuteur en est conscient car il le répare. Notre exemple fictif correspond-il à des cas que nos étudiants sont susceptibles de rencontrer dans le monde réel ? Bien que les *malapropisms* des enfants soient souvent purement phonétiques, il existe entre les mots qui composent la plupart de ceux des adultes un lien non seulement phonétique mais aussi sémantique (Aitchison, 1989 [1976] : 249), ce qui n'est pas le cas de *negligible / negotiable*. L'exemple correspond, en revanche, à d'autres caractéristiques de ce phénomène : les adultes, à l'inverse des enfants, ont également tendance à substituer un mot qui commence par la même consonne que le mot cible (Aitchison, 1989 [1976] : 255), ce qui est le cas du lapsus du recruteur ; en outre, les deux mots ont le même nombre de syllabes et se terminent par un suffixe (*-ible / -able*) qui se prononce de la même manière, éléments qui influent aussi sur la formation des *malapropisms* (Fay & Cutler, 1977 cité par Aitchison, 1989 [1976] : 255). Tout compte fait, la forme du lapsus est légitime². Qu'en est-il du fond ? S'agit-il d'un lapsus qui dévoile la pensée du locuteur ? Comme le dit Freud :

[...] concernant les troubles du langage pouvant encore être subsumés sous la catégorie du « lapsus » – qu'ils soient grossiers [...] ou plus subtils – je trouve que c'est, non pas l'influence des effets de contact des sons, mais celles de pensées situées à l'extérieur de l'intention qui sous-tend le discours, qui est déterminante dans la naissance du lapsus et suffit à apporter la lumière sur la faute d'élocution qui s'est produite (Freud, 1997 [1901] : 151).

Nous citerons l'un des exemples traités par Freud qui correspond au cas du recruteur du dessin humoristique : un médecin dit à son patient, dont l'état de santé est très inquiétant, que dans la clinique où il va être soigné « tous les types de malades sont *enterrement pris*

¹ Le terme *malapropism* est associé en général aux lapsus comiques de Mrs Malaprop, personnage créé par l'Irlandais Richard Sheridan dans sa comédie de mœurs *The Rivals*, dont la première représentation eut lieu en 1775.

² En fait, le lapsus du recruteur est plus réaliste que ceux de Mrs Malaprop, qui mélange les classes grammaticales alors que les locuteurs réels ne confondent pas les adjectifs et les verbes, par exemple (Aitchison, 1989 [1976] : 257).

en charge... je veux dire entièrement pris en charge »¹. Comme il l'indique plus loin, les lapsus ne demandent pas toujours « un grand art de l'interprétation » (Freud, 1997 [1901] : 144-5, 148) et il est permis de penser que notre recruteur considère que les salaires dans son entreprise sont bas et que la négociation que devra entamer le futur employé n'est donc pas de bonne augure. C'est ce que pensent nos étudiants, et ce qui caractérise la plupart des négociations lorsque nous les invitons à jouer la scène esquissée dans le dessin humoristique.

D'autres documents sont fondés sur des lapsus auditifs, phénomène qui n'est pas traité par Freud dans son étude sur les autres catégories de lapsus, c'est-à-dire le lapsus *linguae*, le lapsus *calami* – ou lapsus d'écriture – et le lapsus de lecture (Freud, 1997 [1901]) ; par la suite, dans *Conférences d'introduction à la psychanalyse*, Freud n'y consacre que quelques lignes et en donne une définition très sommaire : le récepteur d'un message « entend de travers quelque chose qu'on lui dit, le *lapsus auditif*, bien sûr sans qu'intervienne une perturbation organique de sa faculté auditive » (Freud, 1999 [1916] : 31 cité par Clavurier, 2003 : 227)². Il va de soi que le lapsus auditif provoque des malentendus et que cette possibilité est accrue si le message est en langue étrangère.

Dans le premier des trois cas que nous allons traiter ici le message qui a été entendu de travers est montré dans l'image. "You were supposed to bring a CV !" (*Weekly News*) / « Vous deviez apporter un CV ! » dit à un candidat un recruteur exaspéré, CD à la main. Bien que le terme *CD* ne soit pas écrit, les étudiants n'ont aucun mal à reconnaître le calembour que constitue ce lapsus auditif une fois qu'ils ont identifié l'objet que tient le recruteur. Le lapsus est plausible car les deux mots ont une certaine homophonie et, même si ce sont souvent les sons consonantiques de l'énoncé émis qui se conservent dans l'énoncé reçu, ils peuvent se transformer l'un en l'autre (Clavurier, 2003 : 230-231). Dans le deuxième document qui met en scène un lapsus auditif (Planche 2), l'humoriste joue sur la différence de prononciation entre *ship* [ʃ] et *chip* [tʃ], distinction qui est importante pour



prononcer correctement d'autres mots comme *cheque* et *charter flight* [tʃ], les équivalents en français (*chèque*, vol *charter*) étant prononcés comme se prononce *sh* [ʃ] en anglais. Une fois encore, le lapsus auditif semble réaliste, comme le serait – surtout pour les francophones – la confusion entre *chip* [tʃɪp] et *cheap* [tʃi:p] ou *ship* [ʃɪp] et *sheep* [ʃi:p] ; d'ailleurs, l'humoriste aurait pu montrer un mouton miniature (*sheep*) mais il est vrai qu'une frite dans une bouteille est encore plus insolite étant donné qu'elle n'a aucune valeur décorative.

Quoi qu'il en soit, les étudiants peuvent jouer la scène en y incorporant les quatre mots – *ship*, *chip*, (*sheep*, *cheap*) – ou bien concevoir des phrases difficiles à prononcer comme : "The sheep is eating chips on a cheap sheep ship" ou, encore plus saugrenu, "I'm sending my chips by sheep and not by ship because it's cheap". Les problèmes de prononciation et de compréhension ne manqueront pas, les rires non plus.

¹ Souligné par Freud.

² Vincent Clavurier évalue les différentes possibilités de traduction en français du terme *Verhören* utilisé par Freud et préfère à *fausse audition* et *méprise d'audition* la traduction proposée par F. Cambon, *lapsus auditif*, en partie parce que le terme *lapsus* est reconnu et répandu (Clavurier, 2003 : 233-4).



Du point de vue des sons, nous avons vu que les anglophones seraient susceptibles de commettre les lapsus auditifs présentés jusqu'ici, mais la confusion qui en résulte paraît peu probable dans le monde réel. Il est clair que le bon sens aurait poussé les deux hommes à vérifier si le recruteur avait bien demandé un CD et si le client souhaitait vraiment avoir une frite dans une bouteille ; d'ailleurs, ils auraient pu corriger eux-mêmes les messages mal reçus en mettant en œuvre les processus qui nous permettent de comprendre bon nombre de calembours.

Le dernier exemple est différent (Planche 3). Ici la confusion concerne moins les sons que l'accent tonique : *personnel* et *personal*. Or, certains travaux montrent que les lapsus auditifs liés à l'accentuation et l'intonation sont très rares (Garnes & Bond, 1980 : 237). Il est donc peu probable que Miss Baxter ait entendu de travers l'énoncé en question mais, si jamais elle l'avait fait, Freud aurait sans doute pu en expliquer la raison.

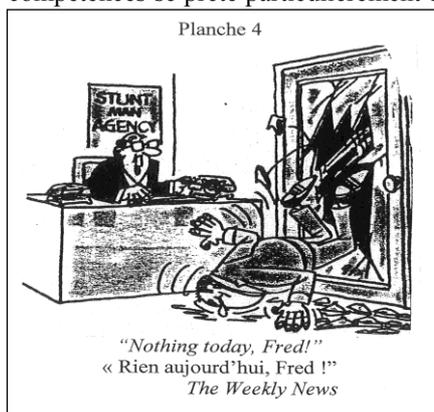
2. Erreurs liées au comportement

2.1 Salariés

De nombreux dessins humoristiques montrent des erreurs de comportement, voire des gaffes. En effet, certains personnages ne respectent pas les règles de base de la vie en entreprise, d'autres disent tout haut ce qu'ils feraient mieux de garder pour eux, d'autres encore révèlent des secrets par mégarde ou par naïveté. Nous allons traiter ici quelques exemples choisis parmi les erreurs les plus spectaculaires.

Ces erreurs peuvent être qualifiées d'absurdes lorsque leur lien avec la réalité est des plus ténus. Quand elles sont représentées dans l'image, le spectateur peut avoir l'impression d'assister à un extrait de film muet, genre cinématographique où le *slapstick* – comédie bouffonne, farce ou pantalonnade – occupe une place de choix et dans lequel excellent, par exemple, Laurel et Hardy ou encore Charlot.

La mise en scène de chercheurs d'emploi qui font la démonstration de leurs compétences se prête particulièrement bien à ce type d'humour visuel. Ainsi, un homme se



jette à travers la porte vitrée d'une agence de cascadeurs (Planche 4), alors qu'un autre, convoqué à un entretien, exhibe ses prouesses dans ce métier en plongeant par la fenêtre d'un grand immeuble, se rendant compte sans doute de son erreur lorsqu'il entend la phrase fatidique : "Thank you - we'll let you know!" (*Weekly News*) / « Merci, nous vous contacterons ! ». Quant à l'ouvrier qui postule pour un emploi dans une entreprise de démolition, il aurait eu plus de succès s'il n'avait pas montré ses talents en cassant à la masse le bureau du recruteur.

Comment réagissent les étudiants lorsqu'on leur soumet des dessins humoristiques de ce type ? En général, des rires accompagnent la découverte d'une image saugrenue, ce qui permet de profiter de certains avantages du rire en classe comme la création d'une ambiance détendue susceptible de

délier les langues. La mise en place d'un jeu de rôle où les étudiants sont invités à camper les personnages permet de prolonger l'atmosphère ludique créée par le document car, très souvent, cette activité engendre des situations amusantes et de nombreux rires. Mais l'étude de certains de ces documents peut déboucher aussi sur une discussion grave, les étudiants indiquant notamment que les chercheurs d'emploi sont parfois désespérés et prêts à tout pour décrocher un poste. On constate là que l'émotion est bien l'ennemi du rire, comme le souligne Henri Bergson (1945 [1899] : 17), car le ton n'est plus à la plaisanterie.

L'analyse d'un travail écrit effectué par nos étudiants de deuxième année de licence donne des informations précises sur leurs réactions à ce type de matériel pédagogique. Que pensent les étudiants de l'erreur absurde de l'employée mise en scène dans le document ci-dessous (Planche 5) ? Le fait qu'elle corresponde



au stéréotype de la secrétaire écervelée constitue une explication suffisante pour une partie d'entre eux. Mais la plupart ne se contentent pas de cette idée. Certains ont cherché les causes de l'erreur (elle n'a reçu aucune formation en arrivant dans l'entreprise, par exemple) et sont donc entrés dans le jeu de l'erreur en mettant de côté, semble-t-il, son énormité car, dans le monde réel, leurs propositions expliqueraient une erreur banale mais pas cette erreur très particulière qui, elle, reste inexplicable. C'est peut-être pour cette raison que d'autres étudiants écartent la thèse de l'erreur : la secrétaire, qui est parfaitement compétente, veut se venger de son patron mesquin qui lui refuse le salaire et la promotion qu'elle mérite, se livre à du

harcèlement, etc. En outre, de nombreux étudiants réfléchissent aux conséquences de l'erreur, qu'elle soit authentique ou non : la perte de documents et peut-être de clients dans le cas de l'entreprise, et la perte d'emploi dans le cas de la secrétaire ; comme l'a écrit une étudiante, une secrétaire qui casse un ordinateur pour chercher le courrier qu'elle pense trouver à l'intérieur est capable de commettre bien d'autres erreurs qui perturberaient le bon fonctionnement de la société. On constate que la nature dramatique mais discutable de l'erreur, alliée au caractère ludique du document, est susceptible d'engendrer des scénarios riches en hypothèses ainsi qu'en touches d'humour¹. L'erreur peut donc constituer une source de créativité chez les étudiants comme chez les auteurs de dessins humoristiques.

2.2 Patrons et cadres

- Devant les erreurs

L'un des thèmes de l'humour consiste en la confrontation qui peut survenir entre les personnages de statut différent, comme le patron et l'employé. Le comportement arrogant et cruel de certains patrons et cadres des dessins humoristiques correspond à la raideur comique que Bergson nomme « endurcissement professionnel » : le personnage comique s'insère si étroitement dans le cadre rigide de sa fonction qu'il n'a plus de place pour se mouvoir, et surtout pour s'émouvoir, comme les autres hommes (Bergson, 1945 [1899] : 112).

Comment se comportent-ils devant les erreurs de leur personnel (ou de leur personnel potentiel) ? Il est vrai que certains les acceptent avec philosophie, même lorsqu'ils sont confrontés à la destruction de leur porte vitrée, bureau ou ordinateur, le

¹ Voir Tee Anderson (2015) pour une discussion sur l'humour en anglais tel qu'il est exprimé par les étudiants de LEA.

manque de réaction du dernier patron, en particulier, augmentant l'humour du document (Planche 5). Mais la plupart des patrons réagissent avec nettement moins de professionnalisme. Le spectateur a l'impression d'entendre le rire de supériorité de ceux qui se moquent de leurs assistants : *"I'll say this, you never make the same mistake twice – you always come up with something new!"* (Weekly News) / « Au moins vous ne faites jamais la même erreur deux fois – vous trouvez toujours quelque chose de nouveau ! » Certains émettent des insultes : *"You'll have to watch out, Smith¹ – I hear we've got a computer stupid enough to replace you!"* (Weekly News) / « Attention, Smith – il semble que nous avons un ordinateur suffisamment stupide pour vous remplacer ! » dit un patron qui pointe le doigt devant le visage de l'employé. Certains arborent un visage renfrogné quand les employés arrivent en retard, bavardent, écoutent la radio, utilisent le téléphone de l'entreprise pour leurs appels privés, perdent des documents ou, nous l'avons vu, font des fautes d'orthographe. D'autres – le visage tordu par la colère et même, parfois, des gouttes de sueur sur le front – ne se contrôlent pas, le spectateur ayant l'impression, cette fois-ci, d'entendre leurs cris. Dans une grande partie des cas, les patrons menacent leur personnel de licenciement ou en mettent certains à la porte sur le champ.

Que pensent les étudiants de cette représentation caricaturale du comportement des patrons ? Certains ne prennent pas au sérieux les situations dépeintes, d'autres racontent leurs expériences personnelles qui, parfois, ne sont pas très loin des scènes des dessins humoristiques. De toute manière, une discussion sur la bonne réaction d'un patron face à une erreur – et sur la légalité de certaines situations – est fructueuse. En fait, l'un des aspects positifs de l'humour est sa capacité à assouplir les relations interpersonnelles, notamment en réduisant l'impact d'une remarque négative : en général, le destinataire reconnaît sa faute et en rit, à condition que l'humour soit approprié, bien entendu. Il a été démontré, par exemple, que les dirigeants peuvent taquiner gentiment leurs collaborateurs afin de transmettre une critique de manière acceptable (Holmes & Marra, 2006 : 121) ; l'autodérision peut également être employée car elle réduit le statut de l'énonciateur (Binsted, 1995 : 2). Les patrons des dessins humoristiques, quant à eux, ne souhaitent pas ménager leurs employés et ne veulent pas non plus réduire leur propre statut ; en revanche, ils utilisent ironie et sarcasme, parfois se moquant ouvertement de leur personnel ; leur comportement est donc à éviter. Il est fructueux d'organiser une activité qui met en évidence les deux approches : les étudiants peuvent jouer différentes scènes en binômes, d'abord en imitant un patron de dessin humoristique, ensuite en campant un patron compréhensif qui respecte ses employés. Ils proposent ensuite des exemples afin de remplir un tableau comportant les formules à éviter et les formules à utiliser.

- **Induire en erreur**

La création d'attentes qui seront déjouées par la suite est l'un des procédés de l'humour. Ainsi, un dessinateur nous présente un salarié entouré de grandes piles de documents qui ne tiennent pas sur son bureau et dont une partie se trouve par terre, son découragement et sa barbe naissante suggérant qu'il reste fidèle au poste depuis de longues heures déjà. Son patron semble conscient de ce surcroît de travail inacceptable car il annonce, grand sourire aux lèvres : *"Good news, Benson!..."* / « Bonne nouvelle, Benson ! ... » Va-t-il embaucher un assistant pour Benson ou, peut-être, investir dans un système informatique plus performant ? Va-t-il en plus récompenser le dévouement de son collaborateur en lui accordant une prime ou une augmentation de salaire ? Il n'en est rien car le patron a créé un faux espoir : *"... I've found you a bigger desk!"* / « ... Je vous ai trouvé un bureau plus grand ! ». L'a-t-il fait exprès pour se moquer de son employé ? Son

¹ Les auteurs de dessins humoristiques emploient le nom de famille sans « Mr » / « Monsieur » pour montrer la relation patron-employé. Cette pratique ne serait pas acceptable dans une entreprise britannique réelle.

sourire, s'il est authentique, suggère que non et que c'est donc lui qui fait erreur en ne pas mesurant le mal-être de son employé.

Dans d'autres documents, le patron semble faire une mauvaise plaisanterie en faisant fi de l'une des maximes conversationnelles formulées par le philosophe britannique Paul Grice, c'est-à-dire celle de la modalité, selon laquelle tout locuteur est censé s'exprimer de manière claire en évitant l'ambiguïté (d'après Grice, 1975 cité par Yule, 1996 : 37). Certains le font en jouant avec le sens propre et le sens figuré d'une expression, procédé très utilisé dans les jeux de mots. En s'adressant à un employé, le patron d'une menuiserie commence sa phrase : "*Remember, Jones – my door is always open,...*" / « N'oubliez pas, Jones – ma porte n'est jamais fermée, ... », mots qui, en principe, signifient qu'un patron est toujours prêt à recevoir les membres de son équipe. Toutefois, sa grimace ne correspond pas à cette explication et laisse présager la nature de la suite : "*... so find the man who made it and sack him!*" (*Weekly News*) / « ... alors trouvez l'homme qui l'a fabriquée et renvoyez-le ! ». Le spectateur doit donc réévaluer la première partie de l'énoncé. Ici, il a l'impression que le patron fait exprès d'induire son assistant en erreur car, pour rendre compte du défaut, l'énoncé "*my door doesn't close*" (« ma porte ne ferme pas ») serait nettement plus clair.

La plupart de ces documents ne comportent pas de difficulté particulière pour les étudiants qui, en outre, se montrent capables d'imiter ce type d'humour lorsque nous les invitons à compléter des légendes dont la chute a été supprimée.

- Leurs erreurs

Il arrive aux cadres de commettre des erreurs et parfois, lorsqu'elles concernent le comportement, ils commettent les mêmes que leurs subordonnés : ils jouent au golf au lieu de travailler, y compris au bureau, cultivent l'art d'avoir l'air occupés, etc. Mais certaines erreurs sont propres à leur niveau de responsabilité (par exemple, ils font perdre de très grosses sommes à l'entreprise) ou à leur position en haut de la hiérarchie dont ils profitent notamment pour se livrer à du harcèlement sexuel. Ils peuvent aussi avoir une impression erronée – et naïve – de leur relation avec le personnel : en lisant le contenu de la boîte à idées, un directeur dit à sa secrétaire, qui s'efforce de cacher ses rires : "*Here's one suggesting I take an extended holiday, how thoughtful!*" (*Weekly News*) / « En voici une qui propose que je prenne de longues vacances, que c'est gentil ! ».

Plusieurs patrons cherchent à faire endosser la responsabilité de leurs erreurs à leurs collaborateurs. L'un d'eux, devant les ventes en chute libre de l'entreprise, dit à sa secrétaire : "*Miss Brown – send in a scapegoat!*" (*Weekly News*) / « Mademoiselle – envoyez-moi un bouc émissaire ! », la colère exprimée dans son visage indiquant que la victime va passer de mauvais moments. Un autre conseille à l'un de ses employés d'adopter cette même stratégie au lieu d'accepter un échec sans réagir (*Weekly News*), un autre encore a un poste de bouc émissaire à pourvoir (*Weekly News*). Un humoriste fait un télescope habile de deux thèmes en montrant un PDG qui accueille une femme : "*This is a big day for the company, Ms Simmons. We've never had a female scapegoat on the board before.*" (*Spectator*) / « C'est un grand jour pour l'entreprise, Madame Simons. C'est la première fois que nous avons au conseil un bouc émissaire de sexe féminin ». L'auteur se moque donc du fait que certaines entreprises, obligées d'appliquer la législation sur l'égalité des sexes, cherchent à ne pas lui donner tout son sens.

Qu'en est-il dans le monde des affaires réel, où pourront évoluer plus tard nos étudiants ? Nombre de sites internet qui donnent des conseils sur le savoir-faire au travail affirment qu'il est important de reconnaître ses erreurs pour qu'une relation de confiance

s'installe entre le salarié et son supérieur hiérarchique¹. Toutefois, la situation n'est pas toujours aussi simple :

Comment sont réellement jugées les erreurs ? Voilà la question. Ne vaut-il pas mieux alors les camoufler, quitte à se leurrer soi-même ? Comment qualifie-t-on ceux qui ne réussissent pas du premier coup ? N'est-il pas préférable de persister dans l'illusion ? Peu d'entreprises ont instauré un véritable droit à l'erreur et préfère laisser peser une atmosphère de méfiance réciproque (Fernandez, 2013 : 99).

L'auteur décrit donc une ambiance qui ressemble fort à celle des entreprises fictives que nous avons vues. Il est clair que les cadres qui reconnaissent leurs erreurs peuvent voir remis en cause leurs compétences et même leur poste ; ils sont donc tentés de tenir responsable de leurs erreurs le personnel subalterne. Une fois de plus, les questions liées à l'erreur – de même que celles liées à l'humour – ne sont pas forcément claires et nettes.

En guise de conclusion, il semblerait bien que l'erreur soit humaine et le rire le propre de l'homme. Il paraît donc naturel d'associer ces phénomènes profondément (in)humains et, en effet, on constate que l'erreur constitue un levier d'humour très riche et que l'association des deux – sous forme de dessins humoristiques par exemple – procure des outils pédagogiques ludiques qui permettent d'explorer des thèmes très sérieux. Il est vrai que, si l'étudiant ne réussit pas le décodage, faute d'informations ou autre, il passera à côté d'un moment plaisant. Cependant, il est souvent impossible de savoir si telle ou telle interprétation des situations dépeintes est « correcte » ou non : loin d'attirer la désapprobation ou le stylo rouge du professeur s'il fait une proposition saugrenue, il risque plutôt de le faire rire. C'est en partie sa nature ouverte, cette zone d'incertitude, qui fait le charme – et la force pédagogique – de ces documents. Il serait donc dommage de prendre contact avec le service téléphonique proposé dans un dessin humoristique du *Spectator* – *FLUMMOXED? CALL CARTOONS EXPLAINED. 50P A MINUTE* – qui donne aux lecteurs perplexes des explications sur un dessin humoristique ou de presse. Mais l'auteur, en se moquant gentiment des dessinateurs qui transmettent plus de confusion que de sens, nous rappelle un point important : parfois la meilleure solution est de rire de soi, notamment lorsqu'on fait une erreur.

Bibliographie

- Aillaud, M. & Piolat, A., 2013, « Compréhension et appréciation de l'humour : approche cognitivo-émotionnelle », *Psychologie française*, 58, p. 255-275.
- Aitchison, J., 1989[1976], *The Articulate Mammal. An introduction to psycholinguistics*, 3ème édition, London, Unwin Hyman.
- ANLEA (Association Nationale des Langues Étrangères Appliquées), www.anlea.org (consulté le 4 septembre 2017).
- BBC, 2017, "Labour MP Angela Rayner: 'I'm proud of my accent'", <http://www.bbc.com/news/uk-40554137> (consulté le 15 septembre 2017).
- Bergson, H., 1945 [1899], *Le Rire. Essai sur la signification du comique*, Genève, Éditions Albert Skira. Articles publiés pour la première fois dans la *Revue de Paris*, 1^{er} et 15 février, 1^{er} mars 1899.
- Binsted, K., 1995, "Using humour to make natural language interfaces more friendly" in *Proceedings of the AI, A Life and Entertainment Workshop, International Joint Conference on Artificial Intelligence*, www2.hawaii.edu/~binsted/papers/BinstedIJCAI1995.pdf (consulté le 12 juillet 2017).
- Clavurier, V., 2003, « Psychopathologie de la vie quotidienne et savoir-faire (hören) de l'analyste », *Essaim* 1.11, p. 227-239.
- Corder, S.P., 1967, "The significance of learners' errors", *International Review of Applied Linguistics*, 5.4, p. 161-170 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED019903.pdf> (consulté le 2 juillet 2017)

¹ Voir, par exemple, <https://www.affirmation-de-soi.info/comment-reagir-quand-vous-avez-fait-une-boulette-au-travail-3-conseils.php> (consulté le 4 septembre 2017).

- Coulson, S., Urbach, T.P. & Kutas, M., 2006, "Looking back: Joke comprehension and the space structuring model", *Humor*, 19.3, p.229-250.
- Fernandez, A., 2013, *Les nouveaux tableaux de bord des managers: le projet Business Intelligence clés en main*, Paris, Editions Eyrolles.
- Forabosco, G., 1992, "Cognitive aspects of the humor process: the concept of incongruity", *Humor*, 5, 1-2, p.45-68.
- Fox, K., 2004, *Watching the English. The Hidden Rules of English Behaviour*, London, Hodder and Stoughton.
- Freud, S., 1997 [1901], *La psychopathologie de la vie quotidienne*, traduit par Denis Messier, Paris, Gallimard.
- Garnes, S. & Bond, Z.S., 1980, "A slip of the ear? A snip of the ear? A slip of the year?" in Fromkin, V.A. (éd), *Errors in linguistic performance: slips of the tongue, ear, pen and hand*, New York, Academic Press, p. 231-239.
- Gill, M., 2016, "Angela Rayner Called 'Thick As Mince' In Abusive Emails About Her Accent", http://www.huffingtonpost.co.uk/entry/angela-rayner-hits-back-at-abusive-emails-over-her-accent_uk_5811d990e4b04660a438156a (consulté le 15 septembre 2017).
- Holmes, J., & Marra, M., 2006, « Humor and leadership style », *Humor*, 19.2, p. 119-138.
- Mac Andrew, R., 1991, *English Observed*, s.l., Language Teaching Publications.
- Pothier, M., 1994, « Grandeur et servitude de l'utilisation du dessin de presse en classe de langue », *Études de linguistique appliquée*, 94, p. 87-98.
- Reuter, Y., 2013, *Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Smith, D., 2006, "Author takes on queen of commas", *The Observer*, <http://www.theguardian.com/uk/2006/sep/03/books.booksnews> (consulté le 18 juillet 2017).
- Tee Anderson, P., 2015, « De l'enseignement par l'humour à l'enseignement de l'humour : vers la production humoristique des apprenants de l'anglais des affaires et du commerce », *Études en didactique des langues, Humour*, 25, 2015, p.21-36.
- Truss, L., 2003, *Eats, Shoots & Leaves. The Zero Tolerance Approach to Punctuation*, London, Profile Books.
- Yule, G., 1996, *Pragmatics*, Oxford, Oxford University Press.

Cartoons © DC Thomson & Co. Ltd. & © The Spectator Ltd.
Used By Kind Permission of DC Thomson & Co. Ltd. and The Spectator Ltd.
Les dessins humoristiques sont reproduits avec la permission de
DC Thomson & Co. Ltd. & The Spectator Ltd.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE DE L'ÉCRIT AUX APPRENANTS DU FLE: BESOINS LANGAGIERS ET LINGUISTIQUES / THE DEVELOPMENT OF WRITING SKILLS IN LEARNERS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE: LANGUAGE AND LINGUISTIC NEEDS / DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE SCRIERE PENTRU ÎNVĂȚAREA LIMBII FRANCEZE CA LIMBĂ STRĂINĂ: NEVOI LINGVISTICE ȘI DE LIMBAJ¹

Résumé: Cette étude de recherche vise à, d'une part, dévoiler le rôle fondamental de l'écrit et, d'autre part, à mieux comprendre les besoins réels des apprenants vis-à-vis de celui-ci. Pour ce faire, nous avons opté un terrain représentatif. Notre champ d'étude est constitué d'apprenants de profils différents et, en d'autre termes plus précis, de domaines d'études variés. Cela rend notre recherche plus crédible et plus qualitatif. En partant de ce principe, nous avons reformulé des questionnements ouverts tels que: *Quelle est l'importance de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère?, Quel type d'écriture pratiquez-vous le plus?, Comment développer la compétence de l'écrit?, etc.* L'analyse des données recueillies nous a permis à relever quelques propositions didactiques pertinentes. Aussi, la reformulation du questionnaire nous a aidé considérablement à mieux préciser les points forts ou faibles chez les apprenants et, en même temps, à trouver des solutions fiables pour ces défis.

Mots-clés: Didactique de l'écrit, Motivation, Transfert, Besoins langagiers et linguistiques et profil sociodémographique.

Abstract: This research study aims, on the one hand, to reveal the fundamental role of writing and, on the other hand, to better understand the real needs of learners towards it. To do this, we opted for a representative field. Our field of study is made up of learners of different profiles and, in other words more specific, of varied fields of study. This makes our research more credible and more qualitative. Starting from this principle, we have reformulated open questions such as: *What is the importance of writing in the teaching / learning of a foreign language ?, What type of writing do you practice the most ?, How to develop the competence of writing ?, etc.* Analysis of the data collected enabled us to identify some relevant didactic proposals. Also, the reformulation of the questionnaire helped us considerably to better identify the strengths or weaknesses of the learners and, at the same time, to find reliable solutions for these challenges.

Keywords: Didactic of writing, Motivation, Transfer, Language and linguistic needs and Sociodemographic profile.

Introduction

Dans cette recherche, nous avons pour but de braquer la lumière sur l'importance accordée à l'écrit, sur les pratiques d'écriture utilisées pour motiver les apprenants, et enfin sur les besoins langagiers et linguistiques. Comme le confirme Chiss J.L., Puech C. (1996): «*capacité à lire et à écrire* », est de nos jours au centre de l'attention des didacticiens. Ce domaine revêt d'une importance majeure pour la didactique du français dans le contexte anglophone ou allophone où on se trouve dans une situation de malaise grandissant relative à l'enseignement/apprentissage de la langue française. La présente étude vise à apporter des éléments de réflexion et d'orientations aux décideurs concernés. L'écrit représente un des éléments le plus important pendant l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Grâce à l'écrit, nous pouvons identifier les défis des apprenants, leur mise à niveau, etc. Pour conclure, nous espérons suggérer un éclairage de considérations qui prennent leur source dans l'UOIT à Oshawa au Canada. Ces considérations ne sont bien sûr ni exhaustives ni définitives, mais visent à servir à des recherches à venir.

¹ Wael Salah Hussein Aly, Trent University, Department of French and Francophone Studies, Canada, waelhussein@trentu.ca, whussein@uottawa.ca

Description du cours

Ce cours est préparé et géré par le département des Langues Modernes & Littérature à l'Université de Trent et destiné aux étudiants n'ayant pas ou ayant un peu de connaissance précédente du français. Le FREN 1001HA/1002HB, le code du cours, est basé sur un manuel duquel les apprenants découvrent la littérature, la culture et la grammaire françaises. Aussi, les étudiants doivent faire en ligne des exercices variés concernant la grammaire, la phonétique, etc.

Le Manuel

Nous avons préféré de commencer cette partie de l'étude par la question suivante : « *Quelle méthode utilisez-vous pour apprendre le français ?* ». Notre but est de connaître de près le manuel utilisé, autrement dit la méthode utilisée par le professeur, pour enseigner cette formation. Selon H. Qotb (2008 : 181-182) : Le concepteur doit entamer une sélection des thèmes et des supports... Cette sélection paraît importante pour prendre en compte le temps limité accordé à l'apprentissage et les situations cibles des apprenants. Donc, il semble évident de déterminer les thèmes qui répondent le mieux aux besoins des apprenants. En effet, le programme pose de temps en temps un problème dans la pratique : soit le contenu est considérable, mais le temps loué reste limité; soit le contenu ne correspond pas aux attentes ou aux besoins de l'apprenant. Dans notre cas, le manuel enseigné, Alter Ego A1, aux étudiants se compose d'un livre avec un cahier d'exercices plus des activités en ligne. La quasi-totalité des interrogés a exprimé leur consentement du manuel et celui-ci correspond bien à leurs attentes et à leurs besoins langagiers.

Profil sociodémographique

Notre terrain d'étude est limité aux étudiants à l'UOIT à Oshawa, ayant choisi de suivre un cours de français langue seconde. Notre échantillon est composé de 80 étudiants. Trente-cinq des répondants sont du sexe masculin et quarante-cinq sont du sexe féminin. La tranche d'âge des interrogés est entre 19-26 ans.

Variation linguistique

Dans le cadre de cette étude, il nous paraît indispensable d'analyser le profil linguistique des étudiants afin de cerner leurs motivations et leurs intérêts réels pour l'apprentissage de la langue française. En effet, nous avons constaté que la quasi-totalité des répondants sont anglophones sauf une dizaine d'étudiants qui ont la langue arabe, la langue turque ou bien la langue persane comme langue maternelle et l'anglais comme langue seconde. Durant notre recherche, nous avons observé que la majorité des interviewés n'avaient pas l'occasion de prendre un contact direct avec la langue française tout au long de leurs cycles d'étude.

Didactique de l'écrit

Cette première partie de notre recherche sera consacrée à la didactique de l'écrit. Selon le dictionnaire, Le Robert Micro, (1998), « *L'écriture est un système de signes visibles, tracés, représentant le langage parlé.* ». L'un de nos moyens utilisés dans l'enseignement de l'écrit consiste à fournir une liste de vocabulaire ayant un lien avec la leçon en question en demandant, en même temps, aux apprenants d'écrire ces mots dans des phrases. Aussi, à la suite de chaque classe, nous donnions des exercices variés afin de mesurer et savoir le développement de la compétence de l'écrit des apprenants dont la compréhension écrite et la production de l'écrit. Deux constats de base doivent être rappelés en ce qui concerne l'écrit en langue étrangère: 1) son importance pour la compréhension écrite; 2) son lien étroit avec la production écrite dans son ensemble. Il est évident que l'écrit implique de nombreux facteurs pour rendre l'enseignement/apprentissage plus efficace (auditifs, visuels, socioculturels, linguistiques, contextuels et motivationnels, entre autres).

La motivation

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, la motivation exerce un rôle fondamental dans la réussite de l'apprentissage d'une langue seconde. Cette notion a connu depuis quelques années un grand essor grâce au développement de la psychologie sociale. La recherche sur la motivation a abordé pratiquement tous les domaines de l'existence humaine, allant du lieu de travail au contexte éducatif ainsi qu'à nos habitudes d'achat et même nos préférences culinaires. Selon le dictionnaire pratique de didactique de FLE, J. P. Robert (2008 : 66), « *Le terme de motivation a envahi de nombreux domaines de la philosophie, la psychologie, l'économie, la linguistique, etc. : la motivation consciente / inconsciente, des études de motivation, la motivation des onomatopées. En didactique, on se réfère surtout aux concepts de motivation intrinsèque ou interne et de motivation extrinsèque ou externe.* ». La première question que nous avons posée aux apprenants dans cette partie de l'enquête est « pourquoi avez-vous choisi d'apprendre la langue française à l'université ? ». En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, il existe deux types de facteurs qui influencent les motivations pour apprendre la langue française chez les apprenants: les motivations d'ordre professionnel et d'ordre personnel. D'après les résultats de l'enquête, nous avons remarqué que ces étudiants sont intéressés par le choix de la langue française, comme cours de français langue seconde au sein l'université, et ce pour deux raisons :

- Les motivations d'ordre professionnel

Comme l'expriment la quasi-totalité des interrogés, le Canada est un pays bilingue où le français est la deuxième langue officielle, les apprenants se trouvent dans la nécessité de faire le lien entre les études et les débouchés possibles dans la vie professionnelle. La maîtrise du français surtout à l'heure actuelle, représente une valeur ajoutée facilitant la recherche de travail.

- Motivations d'ordre personnel

Nous avons remarqué que la plupart des apprenants ont choisi d'apprendre la langue française par amour et pour la « beauté » de cette langue. Pour la plupart des étudiants, la langue française est la clé pour découvrir la culture, la littérature et la civilisation françaises et d'accéder à une culture francophone universelle que véhicule cette langue. Ces réponses font apparaître une motivation affective envers la langue française. Nous avons remarqué un véritable désir d'apprendre la langue de Molière, au-delà de tout aspect utilitaire et de projets précis. La présence du mot « amour » dans la plupart des phrases formulées par les apprenants, présentent une véritable « déclaration d'amour » de ces apprenants pour la langue française. Pour ces apprenants le mot « amour » est souvent associé à la « culture ».

Les apprenants notamment saoudiens sont fascinés par la prospérité culturelle de la France, eux qui se forgeaient du français, l'image d'une langue de culture, ainsi qu'une perception élitiste d'une France et d'une culture associée aux écrivains et aux penseurs. Cela donne ainsi aux apprenants la chance de découvrir la France et sa culture avant d'entamer leurs études universitaires. Ce qui montre l'attachement des étudiants saoudiens à découvrir la culture française dans la langue de ses auteurs même s'ils peuvent y accéder dans leur langue maternelle à travers la traduction. Pour conclure, nous avons remarqué que la plupart des apprenants ont des attitudes et motivations positives à l'égard de l'apprentissage de la langue française. En effet, la majorité de nos apprenants ont conscience de l'importance de la langue française. Ces apprenants ont choisi d'apprendre le français pour des motivations personnelles et professionnelles.

Transfert

Nous avons choisi de faire un questionnaire afin d'accéder aux informations qui répondent au questionnement de notre étude. Cette recherche met l'accent sur le

développement de l'écrit pendant l'enseignement/apprentissage du français et les besoins langagiers et linguistiques des apprenants. Après avoir analysé les données recueillies, nous avons remarqué que l'analyse des besoins des apprenants en langue est de temps en temps négligée. Il est évident que chaque apprenant peut avoir des besoins personnels d'apprentissage, il est donc nécessaire de se pencher sur ce qu'implique le fait de parler et de comprendre la langue cible. Qu'il s'agisse de notions ou de fonctions, de vocabulaire ou de grammaire, les besoins réels d'apprentissage en langue ne sont pas perçus comme étant essentiellement fonctionnels ou définis en fonction de la société ; ils sont avant tout pensés comme étant d'ordre linguistique. Ainsi, l'on associe d'abord les tâches qu'une personne doit savoir accomplir aux activités effectuées dans les salles de classe qui permettront à l'apprenant d'acquérir des éléments précis de la langue cible. Aussi, une étude analytique a été faite afin de déterminer les productions écrites qui témoignent un transfert de l'anglais vers le français. Ceci paraît positivement dans la production des mots dont la forme écrite est identique par exemple: macroni ou ressemblante par exemple : classe en français et en anglais. Un transfert de type négatif est aussi manifesté dans la production des mots ayant une forme écrite semblable dans les deux langues par exemple: Cinéma/Cinema; télévision/television, etc. Cette constatation correspond parfaitement avec l'étude de Salvi (2009) qui montre l'existence d'un transfert de type négatif de l'anglais première LE vers le français deuxième LE chez des étudiants turcophones au niveau universitaire dans la production des mots dans les deux langues.

Les besoins langagiers et linguistiques

Cette contribution a pour objectif de décrire soigneusement les éléments ou les facteurs des formations linguistiques et des pratiques langagières des apprenants. Les cours, les pratiques écrites ou les tests de langue ont pour objectif de faciliter l'enseignement/apprentissage des apprenants et devraient être conçus en fonction des besoins perçus des étudiants. D'après les études faites sur les besoins d'apprentissage en langue de groupes particuliers d'apprenants ou d'apprenants individuels (par exemple, Bartlett, 2005 ; Kellerman, Koonen & van der Haagen, 2005 ; Lett, 2005 ; Richards, 2001 ; Van Avermaet et al., 2004), les besoins sont spécifiques à un apprenant ou à un groupe d'apprenants ; ils sont liés aux contextes locaux et peuvent changer avec le temps. Toutefois, si la conception des curricula et le choix des objectifs sont censés être guidés par la recherche sur les besoins, il est nécessaire de contrôler cette grande diversité, sinon elle risque de ne plus pouvoir être organisée. En effet, s'il est possible, en théorie, de recenser les besoins de chaque apprenant, la plupart du temps, l'enseignement/apprentissage des langues doit être organisé par groupes, afin de rester accessible et réalisable. Par conséquent, il est nécessaire de regrouper ces besoins, qui peuvent apparemment varier à l'infini, en un nombre raisonnable de profils de besoins.

La plupart des étudiants interrogés choisissent d'étudier une nouvelle langue pour augmenter leurs chances de trouver un bon emploi, comme le confirme Shakeeni, étudiante de 21 ans en dernière année de biologie « *En apprenant le français, j'aurai certainement un bon job* »; d'autres, pour se sentir plus efficace dans leur travail surtout dans un pays bilingue comme le Canada; d'autres encore, pour faire meilleure connaissance avec leurs voisins, ou pour pouvoir lire certains livres, articles ou magazines, par exemple. Ainsi, il existe plusieurs types d'apprenants en langues, et chacun d'entre eux a des besoins spécifiques. En fait, nous avons adopté une approche fondée sur des tâches prend comme point de départ les besoins réels des apprenants, qui peuvent être essentiellement définis en essayant de répondre à la question suivante : « Pourquoi désirez-vous apprendre la langue française? ». Ceci permet en effet d'avoir un aperçu concret des domaines de la société dans lesquels ces derniers souhaitent utiliser la langue française. Il en découle que le type de compétences langagières que les apprenants doivent acquérir pour évoluer dans un domaine donné de la société dépend de ce qu'ils ont besoin de savoir faire dans cette langue.

Les résultats obtenus du questionnaire

Les apprenants de FLS (80 étudiants) ont un intérêt vague pour cette langue et il est évident que la production écrite n'est pas parmi leurs activités les plus préférées. En plus, le programme de la deuxième langue étrangère ne laisse pas beaucoup d'espace pour faire d'abord une bonne analyse des besoins, d'où ils ne se sentent en quelque sorte en droit d'exiger un investissement important de la part des étudiants. Les manuels avec lesquels ces étudiants apprennent le français (Alter Ego A1, Cahier d'activités et les CD à raison d'une seule séance par semaine) ne sont pas suffisants et les moyens audio visuels sont presque totalement manquants. Malgré l'ambition d'enseigner aux étudiants une deuxième langue étrangère, malheureusement nous constatons chez eux un faible intérêt pour cette langue au niveau de l'écrit.

Les étudiants écrivent moins fréquemment, ce qui se traduit en une activité par semaine sous la forme d'exercices de grammaire, plutôt que de véritables productions écrites. Pour eux, la fréquence avec laquelle ils écrivent revient à des devoirs pour chaque dossier de la méthode et les exercices complémentaires que les enseignants leur donnent. Quand ils écrivent en français, ils mettent en première place des difficultés telles que les fautes d'orthographe et le texte lui-même, en ne se concentrant pas sur le plan ou sur la structure de la phrase. Quant à la cohésion, ils choisissent tous les temps verbaux et les connecteurs et mettent en dernière place les anaphoriques. Les textes descriptifs et narratifs sont ceux qui sont vus comme les plus difficiles à rédiger. La plupart du temps il leur faut produire des textes descriptifs et narratifs d'une longueur moyenne dans le cadre de démarches rudimentaires de l'enseignement de l'écrit. Pour les étudiants de FLS il paraît que l'objectif de la production d'un texte écrit est celui de faire le moins de fautes d'orthographe et de bien lier les phrases et les idées entre elles, la conception d'un plan ou d'un brouillon venant en dernière place.

Ce que ces étudiants souhaiteraient voir améliorer pour la compétence de la production écrite en français, selon les réponses au questionnaire, c'est un travail plus ciblé, selon les niveaux au sein d'un même groupe, ainsi qu'une plus grande concentration sur le niveau de la langue apprise. La plupart des apprenants ne donnent pas de réponses sur leur niveau en production écrite selon le CECR, ce qui pourrait être justifié surtout par le support utilisé qui appartiendrait à l'approche communicative et non pas celle actionnelle.

Propositions didactiques

Après avoir présenté et analysé la situation actuelle du développement de la compétence écrite au niveau universitaire, il nous semble opportun de porter quelques réflexions sur l'amélioration de ses contenus et pratiques. Nous nous attacherons dans cette dernière partie à fournir quelques propositions didactiques afin de rendre cette formation du français langue seconde plus efficace et qu'elle réponde aux attentes des étudiants et de développer l'enseignement de cette formation au sein du département Langues Modernes et littérature. Ces propositions seront basées sur les besoins des étudiants, leurs motivations et leurs objectifs afin de dépasser les différentes difficultés ressenties pendant notre enquête.

• Favoriser des activités écrites

Le but final de notre recherche est d'aider les apprenants à acquérir une compétence linguistique, d'écrire adéquatement en français dans des situations variées. En effet, le manque d'activités écrites reste un défi pour la plupart des étudiants et cela s'explique par le manque des supports didactiques variés. Dans l'analyse de nos données, la plupart des apprenants ont montré que le recours aux activités communicatives est plus que celles écrites et le temps alloué aux activités écrites est insuffisant. Pourtant, pour mieux préparer l'apprenant à faire face aux réalités linguistiques différentes où l'utilisation de la langue française en dehors de l'Université est rare, il est indispensable d'introduire, en classe, des techniques d'enseignement permettant l'implication personnelle. En effet,

l'introduction de ces activités en classe favorise des supports didactiques variés.

- **Les documents authentiques contemporains**

En effet, l'utilisation des documents authentiques permet aux apprenants d'apprendre à repérer (les actes, les notions, les formulations), puis à classer, à hiérarchiser, à conceptualiser des données et, accessoirement, à se construire leur propre « inventaire » d'actes, de formes linguistiques, de notions, etc. Les documents authentiques exemplifient une pratique du français langue seconde. Aussi, ils aident les étudiants de FLS de les faire écrire beaucoup plus en français et de les initier aux différentes stratégies et pratiques de l'écrit autres que celles incluses dans le cadre restreint du manuel.

- **Le volume horaire** consacré à l'enseignement de l'écrit reste insuffisant. De cette manière on rendrait pleinement profitable le module Langue écrite qui aide à avoir une performance plus élevée dans plusieurs autres matières également.

- **L'organisation d'ateliers d'écriture** qui est une pratique absente au sein de notre département serait une démarche attrayante et efficace non seulement pour améliorer l'écrit, mais aussi pour donner l'envie d'écrire correctement et adéquatement.

Conclusion

Pour conclure, nous avons tenté d'analyser le développement de la compétence de l'écrit aux apprenants du FLE à l'UOIT d'Oshawa. Nous nous sommes ainsi intéressés aux facteurs motivationnels, aux besoins langagiers, aux profils sociodémographiques des apprenants du français langue seconde ainsi qu'à l'analyse des représentations didactiques et du fonctionnement de cette formation. Pour ce faire, nous avons choisi d'interroger le public concerné en utilisant un questionnaire. L'analyse nous a permis de répondre aux questionnements de notre recherche. Il importe de garder toutes ces considérations à l'esprit pour favoriser et faciliter le développement de la compétence l'écrit.

Bibliographie

- Beacco J. C., Castelloti V., Chiss J. L., 2007, L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Didier, Paris
- BOGARRDS P., 1984, « Attitudes et motivations : quelques facteurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère », *Le français dans le monde*, n°1984, Hachette, Paris, pp. 38-44.
- Castellotti V., Chalabi H., 2006, *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Hamattan.
- Chiss J.L., Puech C., 1996, « La genèse de l'écrit », *Études de Linguistique Appliquée*, n°101, Didier Erudition, Paris, p. 46
- Coste D., 1977, « Analyse des besoins et enseignements des langues étrangères aux adultes : A propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques », *Études de Linguistique Appliquée*, n°27, Didier, Paris, pp. 51-77.
- Cuq J-P, Gruca I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, Collection FLE.
- Defays J. M, Deltour S., 2003, *Le français langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage*, Sprimont(Belgique), Hayen.
- Gary N, Chambers, 1999, *Motivating Language Learners*, Great Britain, Multilingual Matters.
- Houvenaghel I., 2008-2009, *L'apprentissage du Français Langue Étrangère à Londres*, Angleterre : une question de motivation, mémoire de Master, 144 pages
- Puren C. 2001, *Études de Linguistique Appliquée*, n°122, Didier, Paris, pp. 135-141.
- Richterich R., 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 175 pages.
- Rodygina E., 2006, « Pourquoi apprend-on le français ? », *Le français dans le monde*, n°346, Clé International, Paris, pp. 38-39.
- Tomoko. T, 2004, *Les attitudes et la motivation au trilinguisme des étudiants allophones dans un cégep anglophone de Montréal*, mémoire de maîtrise faculté des études supérieures, Montréal.
- Vianin. P., 2006, *La motivation scolaire : Comment le désir susciter le désir d'apprendre?*, Bruxelles, Edition De Boeck Université, 224 pages

Annexe

Questionnaire

Nom.....Prénom.....Année.....Âge.....

1) **Quelle est l'importance de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère?**

- *Très important
- *Assez important
- * Pas important

Justifiez _____

2) **Avec quelle intensité écrivez-vous en français ?**

- * Souvent (p.ex. au moins trois fois par semaine pour les devoirs et les travaux que vous devez rendre régulièrement pendant l'année et non pas à la fin du semestre)
- * Relativement souvent (p.ex. au moins un devoir par semaine et à la fin du semestre)
- * Rarement (seulement pour les examens)

3) **Le nombre d'heures consacrées à la matière Langue écrite est:**

*Suffisant

*Ne suffit pas tenant compte des lacunes que nous avons à l'écrit Si vous choisissez la deuxième option mentionnez le volume horaire que vous voudriez avoir en Langue écrite (p. ex. 2 semestres ou de plus) _____

4) **Quelles sont les plus grandes difficultés que vous rencontrez quand vous écrivez en français ?**

- * La construction correcte de la structure de la phrase
- * La construction du texte qui a une bonne relation entre les idées, une bonne structuration
- * La rédaction d'une ébauche avant de se mettre à rédiger
- * L'adaptation de ce que vous écrivez avec le registre de langue que vous devez utiliser (p.ex. formel, familier, standard etc)
- * Les fautes d'orthographe

5) **Précisez de 1 à 5 l'importance de ces éléments dans la rédaction d'un texte(les temps verbaux, les connecteurs, les anaphoriques)! Les temps verbaux 1 2 3 4 5 Les connecteurs 1 2 3 4 5 Les anaphoriques 1 2 3 4 5**

- * Les temps verbaux 1 2 3 4 5
- * Les connecteurs 1 2 3 4 5
- * Les anaphoriques 1 2 3 4 5

6) **Quels sont les textes que vous considérez comme les plus difficiles à les rédiger !**

- * Les textes narratifs
- *Les textes descriptifs
- *Les textes argumentatifs
- *Les textes explicatifs

Justifiez votre réponse _____

7) **Entre les différentes pratiques de l'écrit précisez au moins 3 qui vous semblent les plus difficiles à être réalisées !**

- *L'essai
- *La dissertation
- *Le commentaire composé
- *Le résumé et le compte rendu
- *La lettre manuscrite et le CV
- * Le rapport de stage
- *La synthèse

8) **Quels sont d'après vous les objectifs principaux quand vous rédigez un texte? (Précisez de 1 à 3 en commençant par l'objectif le plus important) ?**

- *formuler le texte du point de vue linguistique
- *parvenir à relier les idées
- *avoir un plan préétabli des idées que vous devez écrire et avoir la possibilité de les mettre dans le texte

9) **Qu'est-ce que vous voudriez qu'il change dans l'enseignement de l'écrit en français (vous avez 2 possibilités de choix)?**

- *Les types de textes travaillés
- *La répartition du travail selon les niveaux de différents groupes

*Le travail sur les techniques utiles pendant les études universitaires (p.ex. la dissertation, l'essai, le mémoire de diplôme) *La fréquence de la rédaction à partir d'un support de l'écrit

*L'insistance sur l'aspect linguistique

Précisez _____

10) **Quelles sont vos motivations pour l'écriture?**

11) **Les pratiques d'écriture utilisées en classe correspondent-elles à vos besoins langagiers et linguistiques?**

Si oui, développez _____

Si non, pourquoi _____

12) **Définissez le niveau que vous avez atteint à l'écrit selon les échelles du CECRL!**

**COMMENT LE PRINTEMPS PEUT-IL ÊTRE ARABE ?
DÉSIGNATIONS ET REPRÉSENTATIONS DU PRINTEMPS DE LA
SAISON À LA REVOLUTION / HOW CAN SPRING BE ARABIC?
DESIGNATIONS AND REPRESENTATIONS OF SPRING FROM
SEASON TO REVOLUTION / CUM POATE FI PRIMĂVARA ARABĂ?
NOMINALIZĂRI ȘI REPREZENTĂRI ALE PRIMĂVERII DE LA
ANOTIMP LA REVOLUȚIE¹**

Résumé: « Le printemps arabe », cette expression qui désigne depuis 2011 la série de révolutions des peuples arabes, constitue un moment de rupture avec le sens habituel du terme printemps. Signifiant désormais révolution, le terme acquiert une dimension désignative renvoyant à une conjoncture sociopolitique particulière et relative à des événements particuliers. Ainsi, l'objectif du présent article serait donc de mettre en relief les relations linguistiques, historiques et discursives de ce rapport entre le terme printemps et le terme révolution à travers l'analyse de la dimension événementielle du nouveau sens du terme printemps dans sa relation avec les nouvelles représentations sociopolitiques auxquelles il renvoie.

Mots-clés: analogie, désignation, novation sémantique, représentation, sens discursif, sens événementiel.

Introduction

C'est en Tunisie qu'a jailli la première étincelle d'une révolte contre un pouvoir despotique et corrompu avant d'enflammer place Tahrir au Caire. Peu de temps après, la révolte devient une révolution dans tout le monde arabe et prend l'appellation *le printemps arabe*. Cette désignation qui a fait le tour de tous les quotidiens arabes et étrangers fait partie d'un ensemble de termes qui ont connu leur promotion dans la pratique quotidienne de la parole au sein d'un paysage politique recomposé rompant avec leur sens habituel. Cette émergence d'un nouvel usage relatif à une circonstance particulière qu'est la révolution reflète l'émergence de nouvelles représentations sociales relatives à ces concepts. Dans cette perspective et dans le but de contribuer à mieux comprendre les pratiques langagières dans leur rapport avec le contexte extralinguistique dans lequel elles se déploient, nous proposons dans le cadre de cet article d'analyser l'expression *le printemps* dans sa dimension désignative dans la langue et dans le contexte sociopolitique postrévolutionnaire. Pour cela, nous essayerons tout d'abord, de cerner les désignations relatives au terme *printemps* enregistrées et attestées par la langue. Nous nous intéresserons, ensuite, à l'analyser dans sa dimension analogique avec le terme *révolution*. Et enfin, nous focaliserons notre étude sur le sens du terme dans sa dimension événementielle renvoyant à des représentations sociopolitiques analysables au sein de l'espace géopolitique de cette révolution.

1. Emplois usuels du terme *printemps* :

Pour pouvoir étudier le rapport qu'il existe entre l'expression *printemps arabe* et la série de révolutions qui ont eu lieu en 2011 dans le monde arabe, il faudra tout d'abord commencer par cerner le sens que le terme *printemps* a dans la langue c'est-à-dire dans le lexique. Prenons les exemples suivants :

1. Le printemps marque le retour des hirondelles.
2. On s'est vu le printemps dernier.

¹ Rim Ben Yacoub, Institut Supérieur des Etudes Appliquées aux Humanités de Zaghouan, Université de Tunis, Tunisie, rimbenyacoub@yahoo.fr

3. Le printemps de sa vie.

Dans l'exemple 1, *printemps* désigne « la première des quatre saisons qui va du 21 mars au 21 juin dans l'hémisphère nord – saison qui succède à l'hiver, dans les climats tempérés, où la température s'adoucit, la végétation renaît » (*Le Nouveau Petit Robert*, 1993.) Ainsi, d'après cette définition, le terme *printemps* désigne une saison qui marque une transition entre l'hiver et l'été, une période de dégel, de renouveau durant laquelle la vie reprend au sein de la nature avec l'apparition de nouveaux bourgeons et l'éclosion de nouvelles petites fleurs...

En revanche, dans le deuxième exemple nous notons un élargissement du sens relevé dans le premier exemple qui inclut désormais toute l'année étant donné que *printemps* dans cet exemple ne désigne plus uniquement *une saison transitoire* mais *le cycle entier* par lequel passe la nature durant toute l'année donc à travers les quatre saisons.

Enfin, le dernier exemple met en relief un deuxième sens, attesté par le lexique, au terme *printemps* « jeune âge, temps du jeune âge » (Idem). Il s'agit d'un sens figuré formé sur la base d'un transfert de sens du domaine des saisons au domaine de l'âge humain. Par conséquent, il s'agit d'un écart de sens bâti sur un rapport analogique¹ entre la première saison de l'année et la jeunesse de l'âge autrement dit la première période de l'âge d'une vie.

Nous notons donc, à partir de ces exemples que le terme *printemps* garde toujours une même désignation celle de première saison marquant le début d'un cycle et ce en dépit des autres sèmes qui s'accrochent à lui dans les deux autres exemples. Cette première constatation nous porte à réfléchir sur le rapport pouvant exister entre deux termes appartenant chacun à un domaine différent tels que *printemps* et *révolution*.

2. Printemps et révolution

2.1. Bref rappel historique

Avant d'entamer l'analyse concernant l'expression *le printemps arabe*, nous proposons d'étudier tout d'abord le rapport entre le terme *printemps* et le terme *révolution*. En effet, les médias, en désignant les révolutions arabes par *le printemps arabe*, ont ainsi désigné avant tout *la révolution* par *printemps* avant même de la rattacher à une race ou à une localisation géographique. S'agit-il alors d'une simple métaphore bâtie sur une analogie entre deux concepts différents ? Pas uniquement ! Il semble que ce rapprochement entre la *révolution* et le *printemps* ait **un fondement historique** qui remonte à une date plus ancienne que 2011. Les premières révolutions désignées par cette expression sont celles qui ont eu lieu en Europe en **1848** et ont commencé par la chute du pouvoir du roi Louis Philippe à Paris. Cette vague de soulèvement a traversé toute l'Europe et a été désignée par les expressions ***Printemps des Peuples*** et ***Printemps des révolutions***. Ensuite, le même terme a désigné la période de libéralisation et de démocratisation du système politique tchécoslovaque appelée ***printemps de Prague*** en **1968** qui a été le résultat de la révolte des intellectuels réclamant la liberté d'expression dans le pays et qui a été suivie par la révolte des étudiants et, par la suite, par le soulèvement de tout le peuple.

Nous notons donc que cette mise en relation entre le terme *printemps* et le terme *révolution* n'est pas restreinte aux révolutions des pays arabes. Bien au contraire, il a bien **un fondement historique** qui fait de l'expression une désignation qualifiant, à travers l'histoire, tout soulèvement ou révolte ayant pour but une rupture avec un système

¹ Nous entendons par *analogie* un rapport de ressemblance entre deux termes appartenant chacun à un domaine différent. Le rapport de ressemblance en question mettra en relief l'opération de ce transfert de sens d'un domaine à un autre, transfert qui se fonde essentiellement sur un écart de nature sémantique établi par l'analogie entre les deux domaines de la relation.

tyrannique en vue d'une démocratisation du pouvoir politique. Par conséquent, *le printemps* désigne ce désir d'une libéralisation politique et sociale et donc il sert à représenter cette aspiration des peuples à une amélioration des conditions de vie dans le cadre d'un système politico-social plus conforme à leur propre représentation de la liberté et de la dignité. Le rappel de faits historiques fait, passons maintenant à l'analyse du terme *printemps* dans le cadre de cette nouvelle désignation que la langue, autrement dit, le lexique, semble ignorer.

2.2. Printemps et analogie :

Désigner toute révolution démocratique par le terme *printemps* c'est établir une relation entre deux termes appartenant chacun à un domaine particulier. Cette relation consiste donc à voir dans les deux termes certains points communs susceptibles de les rendre similaires et donc assimilables. Il s'agit donc dans ce cas d'un rapport *d'analogie* entre *printemps* et *révolution*. Cette analogie, qui est un rapport de ressemblance, mettra en relief l'opération de ce transfert de sens d'un domaine à un autre, transfert qui se fonde essentiellement sur un écart de nature sémantique établi par l'analogie entre les deux domaines de la relation. Pour le cas du terme *printemps*, nous posons que cet écart est à l'origine d'un **événement sémantique** qui est le résultat d'un rapport entre deux idées : l'idée du sens propre et habituel du mot *printemps* à savoir *première saison après l'hiver allant du 21 mars au 21 juin*, et l'idée du nouveau sens, *révolution*, qu'on lui accorde à travers le recours à l'analogie. En conséquence, ce rapport est à l'origine d'une **novation sémantique**¹ qui découle du nouveau sens qu'on prête au terme *printemps* en faisant de lui une désignation de la révolution. Ceci dit, cette novation sémantique reste ignorée par la langue. En effet, en dehors du contexte révolutionnaire, le terme *printemps* conserve son sens propre ou bien son sens figuré ; tous deux enregistrés par la langue et attestés par le dictionnaire. Ce n'est donc que par rapport à un contexte particulier qui est le contexte du soulèvement du peuple contre un tyran que nous observons une régulation du sens du terme. Nous dirons donc, que l'analogie relevée fait interagir deux pensées du même mot relatives l'une à la langue et l'autre au discours. Cette novation sémantique est donc originaire d'un *sens discursif* étant donné que le mot n'a plus de sens propre à lui tout seul mais c'est le discours en relation avec le contexte extralinguistique qui détermine le sens du terme *printemps*. Ainsi, nous posons qu'en désignant la révolution par le terme *printemps*, ce dernier s'est chargé d'une dimension désignative positivement connotée qui n'existe pas dans la langue mais qui est inscrite dans le contexte. Ainsi, le mot *printemps* semble avoir acquis un *nouveau référent* grâce à cette signification que lui donne cette *conjoncture extralinguistique* qu'est la révolution. En conséquence, cette conjoncture extralinguistique constituera la *condition de production de l'effet de sens voulu et souhaité par le recours au terme printemps*; ce qui implique la détermination du sens du terme *printemps* par cette conjoncture extralinguistique ou *formation idéologique*² qui peut se constituer par une ou parfois plusieurs *formations discursives* susceptibles de déterminer « ce qui peut et doit être dit » dans une conjoncture donnée. Ainsi, nous dirons que la Formation Discursive *révolution* ou *situation politico-sociale*

¹ Nous entendons par *novation sémantique* la création d'un nouveau sens pour le terme *printemps* qui est dans ce cas le sens *révolution*.

² « On parlera de formation idéologique pour caractériser un élément susceptible d'intervenir comme une force confrontée à d'autres forces dans la conjoncture idéologique caractéristique d'une formation sociale en un moment donné ; chaque formation idéologique constitue ainsi un ensemble complexe d'attitudes et de représentations qui ne sont ni « individuelles » ni « universelles » mais se rapportent plus ou moins directement à des positions de classes en conflit les unes avec les autres. » M. Pêcheux, « La sémantique et la coupure saussurienne : langue, langage, discours, 1971 », in *l'inquiétude du discours*, Ed. Les cendres, 1990, p. 148.

révolutionnaire constitue l'univers du discours propre au nouveau sens donné au terme *printemps*, un univers sélectif où les différents sens du terme *printemps* répertoriés par le lexique s'éclipsent devant ce nouveau sens. Mais, dire que la désignation de la révolution par le terme *printemps* est tributaire du contexte extralinguistique et donc de la conjoncture politico-sociale dans laquelle elle est émise renvoie à un ensemble d'images ou idées circulant dans cette conjoncture extralinguistique appelées, par ailleurs, *représentations* ou *domaines de représentation*.

2.3. Le rôle des représentations :

Parler à quelqu'un, c'est proposer sa propre pensée à propos d'un sujet particulier. A partir de cette évidence, parler est l'acte de faire passer une *image mentale* d'un objet réel ou de pensée relatif à un locuteur A vers un interlocuteur B. Cette image mentale a pour fonction essentielle de *représenter* cet objet. Ainsi, l'acte de parler est la *représentation* d'une réalité relative au locuteur ou au contexte de l'interaction. Ceci fait écho à la définition de Grize : « Toute action, tout comportement et en particulier tout discours repose sur le modèle mental de quelque réalité spécifique » (Grize, 1993 :2) ce modèle mental, ou représentation du sujet de la parole appelé par ailleurs *objet*, propose une *schématisation*

« Un discours ne fait rien d'autres que de proposer, c'est-à-dire poser devant le regard de l'interlocuteur ce que j'ai appelé une *schématisation*. Il y a là un acte de sémiotique qui consiste à donner à voir, donner à voir son modèle mental à travers le discours. » (Idem)

Ce qui nous intéresse à ce niveau d'analyse est le concept de *représentation*. En effet, dire que les représentations sont relatives aux interlocuteurs revient à expliquer que lors d'une interaction verbale, il y a différentes sortes de représentations : La représentation des interlocuteurs de l'objet du discours et la représentation que se fait chacun des interlocuteurs de lui-même et de celui auquel il s'adresse. Mais le plus important c'est la représentation que se fait chaque locuteur du lien qui unit ces différentes représentations dans un contexte particulier situé dans un temps T et inscrit dans une culture et une société particulières. Par conséquent, le discours n'est pas uniquement le reflet des représentations individuelles de ses interlocuteurs mais de leurs représentations inscrites dans la société dans laquelle ils vivent, agissent et interagissent. Le discours est, pour ainsi dire, le reflet de la société dans laquelle il est produit. Ainsi, désigner la révolution par le terme *printemps* c'est *représenter* et *se représenter* la révolution en *printemps*. Cette représentation renvoie à un choix subjectif du locuteur qui voit dans le concept *printemps* des caractéristiques qu'il pourra extrapoler sur le concept *révolution*. Ce rapprochement paraît, hors contexte extralinguistique, contredire tout un système ontologique constitué par les représentations¹ circulant dans la société où *révolution* n'a rien à voir avec le terme *printemps*. Nous dirons donc que *printemps* constitue un *préconstruit culturel* autrement dit, un terme ayant un sens *préconstruit préexistant* à la situation révolutionnaire et partagé par les individus d'une même société, il est donc objet d'un consensus culturel préalable traductible dans les différents sens recensés par le lexique que nous avons analysés plus haut, dans la partie consacrée aux désignations linguistiques du terme *printemps*. C'est à ce niveau que vient le rôle de la révolution dans l'élaboration du nouveau sens du terme *printemps*. En effet, la nouvelle situation politico-sociale engendrée par l'éclatement d'une révolution démocratique représente **un événement particulier significatif** parce que **constitutif du**

¹ Les représentations sociales sont définies comme étant « des « théories » du savoir commun, des sciences « populaires » qui se diffusent dans une société. » S. Moscovici, « Comment voit-on le monde ? Représentation sociales et réalité », entretien avec Serge Moscovici, *SciencesHumaines.Com*, www.scienceshumaines.com/-0comment-voit-on-le-monde

sens de ce préconstruit. Ainsi, cet événement attribue au terme *printemps* un sens qui lui est particulier relatif à de nouvelles représentations sociales renvoyant elles aussi à ce contexte et partagées par les individus vivant dans la même situation. Dans cette perspective, le préconstruit *printemps* existe avant que les locuteurs entrent en communication dans un contexte particulier relatif à un événement particulier qu'est la révolution¹. Aussi, le nouveau sens attribué au terme *printemps* sera **un sens événementiel** renvoyant à des représentations marquées subjectivement et étroitement liées à cet événement. Ces représentations projettent toutes les valeurs positives qu'évoquent le terme *printemps* comme le renouveau, la jeunesse, la fertilité et l'éclosion ; tout un état euphorique donc sur le concept *révolution* qui renvoie à la liberté, la démocratie et la prospérité.

Ainsi, à partir de ce qui précède, nous avons pu montrer que désigner la révolution par le terme *printemps* se fait sur la base d'un processus analogique qui fait en sorte que certaines caractéristiques relatives au concept *printemps* se trouvent projetés sur le concept *révolution*. Cette analogie met en exergue un événement sémantique relatif au nouveau sens *révolution* qu'acquiert le préconstruit *printemps*. Ce nouveau sens a la particularité de n'exister que par rapport à un contexte particulier qui est le contexte révolutionnaire ; ce qui fait de lui *un sens événementiel* relatif à de nouvelles représentations sociales relatives, elles aussi, à cette même conjoncture extralinguistique. Nous proposons dans ce qui va suivre d'examiner tout particulièrement le cas de l'expression *printemps arabe*.

3. Le cas du *printemps arabe* :

Comme nous avons déjà signalé, l'analogie avec le terme *printemps* a un fondement historique qui remonte tout d'abord à 1848 avec l'expression *printemps des peuples* ensuite à l'expression *le printemps de Prague* en 1968. Donc la désignation par analogie d'une révolution à caractère démocratique par le terme *printemps* a déjà fonctionné dans l'histoire politique internationale. Pourquoi alors s'intéresser à analyser encore une fois cet emploi analogique ? L'intérêt que nous portons à cette analogie réside dans son rapport avec son collocatif *arabe* : *comment le printemps peut-il être arabe ?* C'est dans la réponse à cette interrogation que réside l'intérêt de notre analyse. Pour cela nous proposons dans ce qui va suivre une analyse de l'expression *printemps arabe* comme désignation par analogie de la série de révolutions qu'ont connue les pays arabes durant l'année 2011.

3.1. Une analogie projective :

Comme nous l'avons déjà soutenu la désignation de la révolution par le terme *printemps* est une désignation bâtie sur un rapport d'analogie entre deux termes appartenant à deux domaines différents. Pour le cas de l'expression *printemps arabe*, nous posons qu'il s'agit d'une **analogie projective**² et nous entendons par *analogie projective* une analogie

¹ Ceci fait écho à la notion de *langue-répertoire* introduite par Martinet qui postule qu'au moment de la communication les mots sont triés à partir d'un *répertoire de signes* qui est non seulement *commun* aux interlocuteurs mais que ces derniers possèdent *avant* même de communiquer entre eux. Cette notion est rattachée à une certaine représentation du monde qu'on décrit comme étant antérieur à la communication : « cette notion de langue-répertoire se fonde sur l'idée simpliste que le monde s'ordonne antérieurement à la vision qu'en ont les hommes, en catégories d'objets parfaitement distinctes, chacune recevant nécessairement une désignation dans chaque langue. » D. Delas, J. Filliolet, *Linguistique et poétique*, Larousse Université, 1973, p.92.

² M. Prandi, dans son article « La métaphore : de la définition à la typologie » in *Langue française* 134, *Nouvelles approches de la métaphore*, Larousse, février 2001, parle de métaphore projective, nous, pour notre part, nous parlons d'*analogie projective* et d'*analogie régressive* étant donné que nous concevons que le rapport entre *révolution* et *printemps* est avant tout un **rapport analogique**.

inventive, créatrice d'un sens qui n'a pas été répertorié par la langue. Ce mécanisme contraste avec l'exemple donné plus haut *printemps de l'âge* que nous considérons comme une **analogie régressive** parce qu'il constitue un exemple d'analogie lexicalisée et donc répertoriée par la langue en tant que sens figuré. Pour reprendre le cas du *printemps arabe*, il s'agit donc d'une analogie projective inventive et inédite parce qu'elle est bâtie sur une *géo-localisation* suggérée par l'adjectif *arabe*. Ainsi, le terme *printemps* ne qualifie pas n'importe quelle révolution mais une révolution bien particulière celle des *pays arabes*. D'ailleurs cet adjectif reflète plus qu'un souci de précision géographique, il sert à contrecarrer toutes les idées reçues sur la monopolisation de la démocratie par l'Occident. Aussi, démontre-t-il que l'aspiration démocratique n'est plus restreinte aux pays occidentaux mais une revendication universelle et planétaire. Par conséquent, il pose que la révolution est un phénomène politique qui peut aussi toucher ces peuples arabes longtemps considérés comme peuples soumis et résignés à vivre sous le despotisme et la corruption.

3.2. Une analogie « événementielle » :

L'intérêt que nous portons à l'analyse de l'expression *printemps arabe* réside dans le sens qu'elle acquiert dans le contexte dans lequel elle est émise. Et c'est justement ce contexte particulier qui donne à l'expression *printemps arabe* toute sa force désignative. En effet, comme nous l'avons posé plus haut l'analogie qui est un rapport de ressemblance entre deux mots appartenant chacun à un domaine différent, est bâtie, dans le cas du terme *printemps*, sur un transfert de sens du domaine des saisons au domaine politique et en particulier la révolution. Ce transfert se fonde essentiellement sur un écart de nature sémantique. Il constitue, de ce fait, un événement sémantique puisqu'il relie deux idées d'un même mot : l'idée au sens habituel de mot *printemps* à savoir *première saison après l'hiver allant du 21 mars au 21 juin*, et l'idée du nouveau sens qu'on lui accorde à travers le recours à l'analogie. Mais dans le cas de l'expression *le printemps arabe*, en plus de l'événement sémantique, l'analogie prend forme par rapport à un *événement réel*. Cet événement est la série de révolutions qui a touché les pays arabes durant l'année 2011. Il s'agit donc d'une analogie qui n'est analysable qu'en rapport avec cette conjoncture sociopolitique particulière qu'est la révolution arabe et arabe uniquement. Par conséquent, nous posons que l'expression *printemps arabe* constitue **une expression-événement** faisant référence à un événement particulier significatif parce que constitutif de tout son sens désignatif. Du coup, dire *printemps arabe* ne peut désormais désigner que la révolution arabe qui a commencé en Tunisie le 17 décembre 2010 et qui s'est propagée dans les autres pays arabes en 2011. Ainsi l'expression n'a plus pour référent *révolution* mais plutôt *révolution des peuples arabes*.

3.3. *Printemps arabe* et représentations :

Tout emploi analogique fait interagir simultanément deux pensées d'un même mot. Chacune de ces pensées renvoie à un domaine particulier. Par conséquent, nous soutenons que le rapport analogique est *créateur* d'une ressemblance entre les deux domaines. Ce rapport de ressemblance est un fait qui relève de l'appréciation subjective d'un locuteur inscrit d'un contexte extralinguistique qui lui est particulier. Aussi, tout rapport analogique renvoie-t-il à des représentations particulières circulant dans la société dans laquelle il est répertorié. En conséquence, désigner les révolutions arabes par *printemps arabe* renvoie à des représentations spécifiques parce qu'inscrites géographiquement, politiquement et socialement dans un environnement qui a longtemps ignoré l'aspiration à une démocratisation de la vie politique et sociale ; des pays dont les peuples ont toujours été résignés à la pauvreté et la répression. Cet étouffement est à l'origine donc de représentations voyant dans la révolution une libération sur tous les niveaux : politique, social et même psychologique qui sera à l'origine d'un nouveau départ, d'un renouveau

d'où l'analogie avec le printemps. Ainsi, le printemps évoque-t-il un nombre de représentations en parfaite harmonie avec les aspirations de ces peuples :

- Le renouveau : c'est au printemps que tout renaît après la rudesse de l'hiver. Ainsi, la révolution représente le dégel de la vie politique et sociale dans ces sociétés.
- Le nouveau : c'est au printemps qu'apparaissent les nouveaux bourgeons ce qui fait de lui l'emblème de la naissance et donc de la nouveauté. Ceci reflète le caractère nouveau et inédit de la révolution arabe qui paraît en parfaite harmonie avec le progrès numérique surtout avec le rôle qu'ont joué les réseaux sociaux dans la mobilisation de la révolte.
- La fertilité : le printemps est la saison de la fécondation de la nature ceci reflète l'espoir de ces peuples de voir des grands changements conséquents et prolifiques.
- La jeunesse : n'oublions pas que le sens figuré du terme *printemps* désigne la jeunesse de l'âge. Nous pensons donc, que ceci pourrait renvoyer à la jeunesse des acteurs de cette révolution. Ces jeunes qui pour la plupart des diplômés mais résignés à vivre au chômage par manque d'opportunités.

Ainsi, le printemps représente un état d'euphorie que ces peuples extrapolent sur le concept de *révolution* qui devient l'emblème de beaucoup de valeurs positives telles que la liberté, la démocratie, la prospérité et la dignité. Par conséquent, nous soutenons que l'analogie printemps/ révolution n'est pas une opération à effet nul mais une opération porteuse de sens *occasionnel* parce qu'il est *événementiel*. Ainsi, nous posons que ce rapport analogique, n'est pas uniquement informateur mais **organisateur** de notre vision des différentes réalités du monde environnant. Aussi, grâce au rapport analogique relevé à partir de la désignation de la révolution par le terme *printemps*, le concept *révolution* apparaît *modifié* par la *focalisation* sur un ensemble de représentations extrapolant tout un système de valeurs positives relatives au concept *printemps* sur celui de *révolution*. Par conséquent, il paraît pour ainsi dire **réorganisé** selon ces connotations positives rattachées à ces représentations.

Conclusion :

A partir de ce qui précède, nous pouvons soutenir que grâce au mécanisme de transfert que met en action le processus de l'analogie, le concept révolution est désigné par un terme appartenant à un autre domaine, à savoir, le terme *printemps*. Ce terme a déjà un sens préétabli et donc préexistant et partagé. Ce sens représente le noyau dur de la représentation sociale qui lui est rattachée. Mais l'élaboration d'une *analogie projective* inédite comme celle assimilant les révolutions arabes au printemps donne naissance à un nouveau sens qui bien que ignoré par la langue, il est objet d'une régulation de l'interprétation de ce même terme au sein du discours. Il s'agit donc d'un sens discursif événementiel parce que renvoyant à un événement particulier qui est la révolution des pays arabes. Ce nouveau sens se trouve ancré dans le cadre de nouvelles représentations postrévolutionnaires et sera adopté et partagé par les sujets parlants et donc intégré dans la pratique linguistique et ontologique de ces sociétés recomposées politiquement et socialement. Nous dirons donc que la désignation par analogie de la révolution arabe par l'expression *le printemps arabe* est à l'origine d'une *extension de sens* du terme *printemps*. Aussi, est-elle à l'origine d'une *prolifération sémantique* puisqu'elle constitue un mécanisme permettant la *polysémie linguistique*.

Bibliographie

Delas, D ; Filliolet, J, 1973, Linguistique et poétique, Paris, Larousse Université.

- Grize, J-B, 1993, « Logique naturelle et représentations sociales », www.prs.ku.at/PSR1993/2_1993Grize.pdf, consulté le 10 janvier, 2010.
- Grize, J- B, 1997, Logique et langage, Paris, Ophrys.
- Moscovici, S, « Comment voit-on le monde ? Représentation sociales et réalité », entretien avec Serge Moscovici, SciencesHumaines.Com, www.scienceshumaines.com/-0comment- voit-on-le-monde, consulté le 27 janvier 2010
- Pecheux, M, 1990, « La sémantique et la coupure saussurienne : langue, langage, discours, 1971 », l'inquiétude du discours, Paris, Les cendres.
- Prandi, M, 1992, Grammaire Philosophique Des Tropes, Paris, Minuit.
- Prandi, M, 2001, « La métaphore : de la définition à la typologie » Langue française 134, Nouvelles approches de la métaphore, Paris, Larousse.
- Ricoeur, P, 1975, La Métaphore vive, Paris, Seuil.
- Le Nouveau Petit Robert, (1993), Robert.

**ÉTUDE STRUCTURALE ET COMPARÉE D'UN CONTE IVOIRIEN
DE LA PÉDAGOGIE DE LA PEUR ET D'UNE FABLE
LAFONTAINIENNE / A COMPARED AND STRUCTURAL STUDY OF
A TALE OF EDUCATIONAL METHODS OF FEAR AND OF A FABLE
BY LA FONTAINE / STUDIU COMPARATIV ȘI STRUCTURAL AL
UNEI POVEȘTI IVORIENE DESPRE PEDAGOGIA FRICII ȘI O
FABULĂ DE LA FONTAINE¹**

Résumé: *L'étude montre que le récit oral, plus spécifiquement le conte et la fable, est porteur d'un certain nombre d'empreintes idéologiques du peuple qui l'a engendré. Ainsi, en dépit de leurs différences formelles et issues, parfois, de divers horizons culturels, ces récits peuvent traiter du même thème, en fonction de la sensibilité des auteurs et du message véhiculé. Tel est l'exemple du cycle de la jeune fille difficile abordé dans les espaces ivoirien traditionnel et français de l'Âge classique. Les identités culturelles remarquables relevées, de part et d'autre, dans les récits examinés, instruisent sur l'universalité du genre oral, et sa participation à la découverte de l'Autre, fondement de l'interculturalité.*

Mots clés: *conte, cycle, identités culturelles, interculturalité, fable.*

Abstract: *The study shows that oral story more specifically tale and fable bear a certain figure of ideological stamps of the people who bore it. Thus in spite of their difference in form and sometimes from culture these stories can deal with the same theme according to the sensibility of authors and the conveyed message. Such is the example of the young girl's cycle difficult tackling in the Ivorian traditional spaces and the French classical age. The outstanding cultural identities revealed, on both sides in the examined stories educated on the universality of oral genre, and its contribution to the discovery of other, backside of cross- culturality.*

Keywords: *tale, cycle, cultural identities, cross-culturality, fable.*

INTRODUCTION

Le dialogue des cultures passe, inexorablement, par le renoncement aux conflits entre les Hommes et la préservation des valeurs identitaires. Ce rendez-vous de l'universel, du donner et du recevoir entretient, considérablement, la grandeur de l'Homme. Cette grandeur montrera, qu'en dépit, des différences de race, de langue, d'espace et de temps, une voie peut-être découverte pour une identité, une analogie ou une simple correspondance des œuvres de l'esprit. À ce titre, le critique peut comparer des thèmes, des structures ou d'autres phénomènes pour une mise en évidence des caractères communs, des différences pour, éventuellement, en dégager des significations, des idéologies.

La présente réflexion s'inscrit ainsi, dans le vaste champ de la littérature morale. Elle prend en compte un conte traditionnel ivoirien de la pédagogie de la peur, un texte inédit et une fable lafontainienne, deux genres apparemment distincts, mais au dénominateur commun : moraliser l'auditoire. L'examen de ces récits tant éloignés l'un de l'autre dans l'espace et dans le temps débouchera sur un constat majeur : la découverte des identités culturelles aux deux aires géographiques. Il faut, d'emblée, relever l'analogie des textes, dont une profonde analyse peut ressortir des différences structurelles, mais d'une thématique commune. L'analyse consiste, alors, à la description et à la confrontation des systèmes de relations et des modèles de conduites des univers mis en présence : la Côte d'Ivoire traditionnelle et la France à l'Âge classique. L'étude devra aboutir conséquemment à la saisie de l'idéologie propre à chaque espace des récits convoqués.

De ce fait, la démarche argumentative qui, dans son ensemble, fonctionnera sous le prisme des travaux de quelques théoriciens du structuralisme, se fera à la lumière de la

¹ Konan Yao Lambert, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire, yaolambertkonan@yahoo.fr

sémiotique des personnages¹, en vue d'abord, de saisir la construction des récits, pour, ensuite, appréhender leur portée significative, par le biais de leur charge idéologique narrative.

I. ÉTUDE STRUCTURALE DES TEXTES

L'approche structuraliste et linguistique a intéressé plusieurs chercheurs², à propos du texte narratif. Vladimir Propp fut l'un des premiers critiques à axé ses travaux sur le conte, récit articulant le social, le culturel et l'individuel. À sa suite, Claude Bremond, s'inspirant des recherches de Propp (1970), établit une grammaire du récit. Dans son article « La Logique des possibles narratifs » (Bremond, 1973), il regroupe les fonctions de Propp en un petit nombre de séquences narratives, comme le jeu de Meccano. Bremond dégage ainsi trois instances narratives :

- l'ouverture de l'action ou situation initiale
- le passage à l'acte montre le personnage principal en pleine situation ou l'intrigue
- l'aboutissement de l'action ou situation finale

À partir des concepts de l'analyse structurale du récit élaborés par ce dernier, nous schématiserons les textes à l'étude, afin de mieux cerner leur organisation interne et leur finalité. La structure textuelle est, en effet, importante, en raison des intérêts sociaux qu'elle cristallise, selon Pierre Zima (Zima, 1980 : 25). Mais auparavant, des éclaircissements sont nécessaires, quant au choix de ces contes.

1. Le conte oral traditionnel ivoirien

La définition du conte oral traditionnel ivoirien, à l'instar du conte oral africain, constitue un véritable " remue-méninge ". Il n'est pas aisé, en effet, si l'on est habitué par la rigueur, de trouver une définition définitive et acceptée de tous au conte. Deux obstacles majeurs rendent difficiles le travail des chercheurs. Dans un premier temps, la difficulté réside, en Afrique, dans la ressemblance du conte avec un certain nombre de genres oraux, en raison des liens d'apparenté étrange. Il s'agit, entre autres, de la légende, du mythe et de l'épopée. Françoise Estienne souligne le problème en ces mots : « Selon Gillig, contes, récits mythiques, fables et légendes ont en commun de constituer un récit écrit ou parlé dans lequel la plupart des personnages possèdent une nature à la fois humaine et surhumaine, agissant sur des événements ou un environnement à la fois réels et surnaturels » (2004 : 312).

Les frontières entre eux sont théoriquement reconnaissables, mais dans la pratique une confusion y règne et rend le tracé des cloisons difficiles, voire impossible, comme l'affirme Senghor : « Mais ce n'est que simplification grossière. Il n'y a en Afrique noire, ni douaniers, ni poteaux indicateurs aux frontières. Du mythe au proverbe, en passant par la légende, le conte, la fable, il n'y a pas de frontières. » (Estienne, 2004 : 312).

Ce propos de l'Académicien noir débouche sur un second aspect difficile. Les genres oraux narratifs, dans chaque société, diffèrent. Même si certaines d'entre elles partagent parfois des genres identiques, nombreux sont ceux qui sont spécifiques à chaque peuple. Le conte fleurit sur un espace, et porte la vision du peuple géniteur ; ce que la réflexion de René Luneau justifie en ces termes : « Le conte est indissociable de son environnement culturel : il ne peut pas être lu en dehors du contexte et du milieu où il a pris racine » (Luneau, 2017 : 13).

¹ Les précurseurs de cette théorie sont Algirdas Julien Greimas (*Du sens : essais sémiotiques du texte*), Gérard Genette (*Nouveau discours du récit*), Roland Barthes (*L'Aventure sémiotique*) et Tzvetan Todorov (*Poétique de la prose*). Pour eux, c'est à partir de la structure textuelle que se dégage le sens d'une œuvre littéraire.

² Ceux issus de l'École française : Roland Barthes, Algirdas Julien Greimas, Claude Bremond, Umberto Eco, Jean Michel Adam, Tzvetan Todorov, Gérard Genette et les formalistes russes : Vladimir Propp, Tomachevski, Roman Jakobson, Tynianov.

Le conte africain, voire ivoirien, se situe au carrefour de tous les arts. Cette caractéristique fait sa richesse et complexifie sa définition. Convoquant au même titre que la fable un large éventail de personnages, le conte oral traditionnel ivoirien se démarque, cependant, de la fable occidentale, par la symbolique du héros et de ses deutéragonistes dont le choix n'est pas fortuit. Ils répondent, en effet, à des considérations ethnologique, culturelle, ethnique ou philosophique, voire à une certaine vision du monde et des choses.

Dans ce sens, Jean Cauvin affirme :

Au niveau narratif, chaque actant a sa place et sa fonction dans l'armature du récit (...) Ces actants apparaissent selon un code précis, dépendant à la fois des habitudes culturelles et de la dynamique narrative du conte. (Cauvin, 1980 : 17).

Comment se présente la fable à l'Âge classique ?

2-La fable lafontainienne

La fable est un genre proche du conte. Selon le Dictionnaire *Le Robert*, la fable est un récit en prose ou en vers dans lequel on exprime une vérité sous le voile de quelque fiction. Mais, le Dictionnaire des *Littératures* en donne une définition légèrement différente de la première. Selon elle,

La fable est un court récit écrit plutôt en vers qu'en prose et ayant un but didactique (qui cherche à instruire). Elle se caractérise généralement par l'usage d'une symbolique animale ou avec des personnages fictifs, des dialogues vifs, et des ressorts comiques. La morale est soit à extraire de l'implicite du texte, soit exprimée à la fin ou, plus rarement, au début du texte. On peut la comparer à un apologue: tous deux sont des récits brefs et plaisants, à visée didactique.

La fable se définit ainsi comme le conte, mais à la seule différence que celle-ci est directe, avec un but didactique ou satirique affiché. Frédérique Leichter la définit, comme un « récit bref, mettant en scène des animaux le plus souvent, mais aussi des hommes, des dieux, des végétaux ou des objets, et comportant une moralité exprimée plus ou moins longuement. »¹ La présence de cette moralité, placée soit à la fin (comme chez Esope), soit au début (comme chez Phèdre), distingue la fable du conte.

Chez La Fontaine, la fable en vient mesurément à sen mêler, de morale, de politique, de sciences, de religion et des diverses passions humaines. L'inspiration du poète-conteur, marquée par une diversité fructueuse, a donné à la fable traditionnelle d'innombrables variations², provoquant du coup une coloration singulière à sa morale.

Ce qui démarque La Fontaine des fables ésopiques : récit et moralité se [con]fondent, fusionnant ainsi en une leçon de sagesse supérieure. Le poète-conteur propose un art de vivre³. Le génie du fabuliste classique, par rapport aux modèles dont il se réclame et comparativement aux fabulistes de son temps, aura été de dynamiser la dialectique fable / moralité, d'utiliser cette contradiction pour créer un genre nouveau. Ecrire consiste donc pour lui, non seulement à traduire et à recueillir une matière héritée du passé, mais aussi à chercher la meilleure version, à lui donner une forme élégante et cohérente. Cette volonté de construire avec art est solidaire d'une intention d'instruire et, surtout, de diriger la conduite, comme le conte ivoirien.

Ainsi, les récits choisis portent en leur sein la même destinée et épousent des intentions identiques. Ludique, éducatif, pédagogique, didactique, linguistique, initiatique, affectif, thérapeutique, moralisateur, cathartique, social ... sont quelques-uns des adjectifs

¹ Frédérique Leichter, *Fables*, livres VII à XII, Paris, Bréal, 1997, p. 14.

² Patrick Dandrey, *La Fabrique des fables, Essai sur la poétique de La Fontaine*, Paris, Klincksieck, 1991.

³ Patrick Dandrey, *La Fontaine ou les métamorphoses d'Orphée*, coll. Découvertes, Paris, Gallimard, 1995.

généralement employés pour faire part de l'exceptionnelle et indéniable valeur formatrice du conte oral traditionnel ivoirien, dont quelques fonctions (ludique et didactique) caractérisent la fable lafontainienne. Leur choix n'est donc pas fortuit, leur élection provient de la dimension satirique. Analysons leur architecture structurale.

3-Analyse structurale

« La Fille rebelle et le cadavre » et « la Fille » présentent le même schéma séquentiel, et peuvent prendre rang parmi les contes ayant une analogie dont une profonde analyse peut ressortir les différences. Avant de procéder à leur étude, il est tout à fait logique de les résumer.

Le récit ivoirien met en scène Nan Kôgnon une jeune fille nubile qui refuse tous les prétendants, en raison des critères fantaisistes de son choix (un époux sans cicatrice). Au bout du compte, elle finit par épouser un cadavre (la mort) qui lui impose des épreuves. Prisonnière de ce mari atypique, elle est délivrée par N'Gassélet, le plus grand chasseur de la région, auparavant éconduit. Assagée, elle l'épouse et est comblée par de nombreux enfants.

Le conte français expose la fille dédaigneuse souffrant de sa fierté et de la haute estime de soi qui, progressivement et au fil du temps, refuse tout prétendant sous prétexte d'une situation sociale peu reluisante, car opposée aux critères cruciaux de la Préciosité. Décrédibilisée et déstabilisée par la vieillesse et n'ayant pas eu de satisfaction pour l'honnête homme, elle finit dans les bras d'un malotru¹, l'antithèse du mari idéal.

Les deux textes traitent d'un thème commun ; celui du mariage de la fille difficile. Pour une question d'opérationnalisation, l'analyse structurale épouse une démarche tripartite.

3-1- La situation initiale

À ce niveau (l'introduction), les deux récits présentent dans leurs structures respectives la fonction MANQUE dans le sens paulmien² : le désir d'un époux idéal. Le but des héroïnes est clairement manifesté. Dans l'espace ivoirien, Nan Kôgnon cherche un mari sans cicatrices, un critère pratiquement inexistant et introuvable dans cette société rurale et agricole. Tel homme est quasiment hors du commun des mortels, car toute personne porte dès sa naissance une cicatrice originelle, celle du nombril, le cordon ombilical. L'héroïne française se décline socialement quant à ses critères. Les vers 3, 6 et 7 offrent au lecteur une description de ce mari : « Jeune, bien fait et beau, d'agréable manière. Qu'il eût du bien, de la naissance, / De l'esprit, enfin tout ».

Dans les deux textes, les critères de sélection et d'élection relèvent de l'impossibles, voire inadmissibles : qui peut répondre et correspondre à ces choix (un mari sans cicatrices et un autre qui possède tout) ? Les ressemblances se notent de part et d'autre dans la fonction MANQUE, mais différemment traitées par les auteurs dans les intrigues.

¹ Selon *Le Dictionnaire de l'Académie française* de l'époque, le terme désigne une injure et un mépris ; il s'agit d'une personne misérable, maussade, mal faite, mal bâtie de classe sociale inimportante. Ce mot est attribué aussi bien à l'homme sans esprit, peu éduqué, que l'homme au physique ingrat, et qui porte également une connotation sociale (un malotru n'est pas un homme de la haute société).

² Denise Paulme est une africaniste qui s'est intéressée à la classification structurale des contes africains. Dans son ouvrage *La Mère dévorante, essai sur la morphologie des contes africains*, elle dégage, en fonction du parcours narratif du héros, (son évolution psychosociale) sept types de situations. Ce sont : les situations ascendante, descendante, cyclique ascendante, cyclique descendante, en miroir, en sablier et complexe. Tous ces types de contes obéissent ainsi, soit à la forme simple (ascendante et descendante), soit à celle composée. Par conséquent, pour ce chercheur, le héros part toujours d'une situation initiale pour aboutir à une situation finale.

3-2- L'intrigue

Toute l'action dans les deux textes est centrée sur le refus catégorique des prétendants. Les deux filles nubiles affichent leur dédain en éconduisant *ipso facto* tous les soupirants. Si leur conduite constitue le point de ressemblance chez les deux conteurs, la progression de l'intrigue en est l'angle de dissemblance. La narration constitue, en effet, la divergence. Le conte ivoirien ne présente pas la succession des prétendants. Fofana Gnadjo, la conteuse, n'étale pas le refus sur un long temps : « Nan Kôgnon refusait tous ceux qui lui demandaient sa main », contrairement à La Fontaine qui montre la durée progressive de l'action dans l'intention d'insister particulièrement sur le dédain symptomatique de son héroïne : « Il vint des partis d'importance. / Après les bons partis, les médiocres gens / Vinrent se mettre sur les rangs. / La belle se sut gré de tous ces sentiments. »

Le fabuliste présente une longue situation d'attente, au point d'assister à la valse des années qui déteignent sur son personnage : « L'âge la fit déchoir : adieu les amants ». Un certain temps (impossible à déterminer) s'écoule entre les « médiocres gens » et cette déchéance. Le récit présente une structure chronologique par la présence de l'adverbe « après » qui marque les étapes successives de l'action et le saut temporel. La Fille ne trouvera plus de mari, en raison de son physique avachi. Le destin du personnage ivoirien est pathétique : « Elle maigrissait et elle était malheureuse. » Celui de la fille dans la fable est tragique, même si un fond comique s'y dégage. L'on peut, en effet, rire de ses mésaventures ou de ses infortunes. Les deux contes appartiennent au cycle de la jeune fille difficile, avec des variantes respectives identifiables dans le tissu de l'intrigue. Le récit ivoirien comporte la séquence du séjour de l'héroïne dans la demeure du cadavre. Cet épisode constitue dans le texte à une corvée s'apparentant à une épreuve d'initiation : « " Tu n'iras nulle part. Tu m'as choisi, alors c'est ici que tu vivras. Fais bouillir de l'eau pour la verser dans le creux de ma tête ". C'était là, la tâche quotidienne de Nan Kôgnon. » Chez La Fontaine, il n'y a pas d'épreuve initiatique, mais le temps (la succession des années) finit par faire entendre raison à la dédaigneuse qui, finalement, épouse in extrémis un goujat arborant un mufle. Une autre divergence entre les textes est située au niveau du secours porté à Nan Kôgnon, par le chasseur. La présence de ce dernier constitue, en effet, une dissemblance d'avec la fable. Bien que les deux textes offrent une linéarité perceptible, leur point de démarcation se situe dans la narration des faits. Le conte ivoirien obéit à une structure quinaire¹ :

1-La déconfiture morale : volte-face de l'héroïne

2-La dilution des lieux fictionnels : démonisation de l'ailleurs (espace vampirique)

3-La gestuelle de l'horrible : comportement suscitant la peur

4-La mécanique du mystérieux traumatique : peur et introspection (descente en soi)

5-La normalisation : retour parmi les siens (acquisition de la sagesse)

La fable présente, quant à elle, un scénario ternaire déroulé suivant ces séquences :

1-Le refus systématique : déconsidération des prétendants sous fond de mépris et de dédain

2-L'emprise du poids de l'âge : anxiété et désespoir

3-Le retour au pragmatisme (période de l'assagissement ou l'auto-persuasion) : choix d'un mari inapproprié

Les deux contes divergent de par leurs structures narratives. Cependant, ils présentent des dénouements presque similaires.

¹ Konan Yao Lambert, « Le monstre des contes négro-africains de la pédagogie par la peur : un agent de la régulation sociale », in *Revue Postures*, Numéro 16, Université du Québec, Montréal, Canada, 2012, p. 104.

3-3-Le dénouement

Les récits regorgent pratiquement de similitudes dans leur finalité, à savoir le choix du mari circonstanciel et indésiré auparavant. Cependant, l'héroïne ivoirienne contracte deux alliances matrimoniales avec un conjoint surnaturel et un autre issu du monde réel. Ce qui l'oppose à son homologue de l'espace français qui fonde son foyer avec un seul homme. La ressemblance se situe au niveau du choix de l'époux inconvenant dans les deux textes et du *happy end*, le dénouement heureux : « Nan Kôgnon devint l'épouse du grand chasseur de chez nous, elle fit de beaux enfants à la fois travailleurs et humbles » et la fille de la fable aux vers 42-43 : « Se trouvant à la fin tout aise et tout heureuse / De rencontrer un malotru. »

L'allusion faite sur les caractéristiques morales des enfants du personnage féminin ivoirien est porteuse de signification, notamment le mot « humilité »¹. En effet, cette précision montre l'importance de ces deux valeurs (le courage et l'humilité) qui s'inscrivent aux frontispices de la société africaine, en particulier et en général de l'humanité. Les deux filles ont affiché leur orgueil, et ce, pour quelles raisons ? Une réponse à cette question est possible dans l'esquisse de quelques traits des héroïnes.

II-ÉTUDE DES PERSONNAGES

Les contes issus du cycle de la jeune fille difficile mettent majoritairement en scène un personnage féminin de physique très agréable, affichant considérablement une beauté extraordinaire répondant en écho favorable au mari souhaité. Il est question d'une fille particulière, atypique qui polarise le regard masculin. Le conteur, stratégiquement, suscite le désir de l'homme à la posséder. Du coup, elle devient l'épicentre, le point névralgique de son milieu. Son rôle est d'attiser et d'attirer de tous les coins les soupirants. Cependant, à son attrait physique irrésistible, s'oppose sa monstruosité morale. Pour plus d'information, découvrons les deux héroïnes. Une étude systématique du personnage ne sera pas menée, mais quelques traits respectifs seront dégagés.

2-1-Nan Kôgnon

La particularité qui se dégage du conte ivoirien est la présence de l'onomatistique. Les protagonistes ont un nom, excepté le premier époux. Dans l'univers réel² de la conteuse Fofana Gnadjo, ces noms ont une signification. Celle-ci impacte la vie de l'individu tant physiquement que moralement. Ce qui ouvre l'analyse sur deux aspects.

2-1-1-Description physique

Nan Kôgnon, signifie en langue djimini, « belle fille », mais aussi « femme mariée ». Le préfixe « nan » désigne « maman ». La première phrase du récit situe la beauté du personnage : « Il était une fois une très belle fille, elle s'appelait Nan Kôgnon. » L'adverbe d'intensité accolé au qualificatif épithète « très belle » insiste et révèle singulièrement ce beau visage. Ce portrait avenant de l'héroïne supplante implicitement celui des autres filles du village. Déjà, la conteuse dans l'incipit plante le décor. L'appellation « maman » de la jeune fille a une conséquence insidieuse sur son comportement. Généralement, en milieu africain et en particulier en Côte d'Ivoire, cela renvoie à « petite maman », expression traduisant l'affection. Du coup, Nan Kôgnon est un enfant choyé, exempt de reproches à l'égard de tout acte répréhensible. Cette situation et cette atmosphère familiale influent sur son agir. Elles justifient, en effet, la manifestation de

¹ Selon Mikhaïl Bakhtine, « Le mot est toujours chargé d'un contenu ou d'un sens idéologique ou événementiel », cf : *Le Marxisme et la philosophie*, Paris, Editions de Minuit, 1977, p. 103.

² La région dont est issue l'auteure est peuplée par l'ethnie Djimini et une autre minoritaire les Mangoro. L'attribution des noms et prénoms n'est pas le fruit du hasard, mais répond à des circonstances événementielles. Cela est dû à leurs croyances animistes.

ses excentricités, puisque se permettant un libertinage pathologique vis-à-vis de ses parents et des membres de la communauté. Elle se croit au-dessus des contraintes sociales et affiche une désinvolture envers les membres de sa société. De là, se dessine un portrait moral qu'il convient d'esquisser.

2-1-2- Description psychologique

À première vue, Nan Kôgnon est une fille difficile, irrévérencieuse. Ce caractère est mis en relief par le coordinatif d'opposition « mais » en début de la deuxième phrase. Ce joncteur fonctionne comme un couperet ayant pour rôle la création d'un contraste entre la grande beauté de la fille et son comportement : un physique agréable à admirer en contradiction à une laideur morale. La conteuse ne souligne pas nettement la fierté et l'orgueil de son personnage féminin, mais le fait de décider seule et exclusivement du choix d'un époux sans le consentement parental, témoigne d'un comportement irrespectueux. En plus, le critère sélectif émane, de sa part, d'une fierté enivrante. Son orgueil la pousse à refuser tous les prétendants, comme souligné dans les phrases de l'incipit.

Nan Kôgnon est une fille fantasque qui fait tout à sa tête, minée par des caprices indescriptibles, l'entraînant dans un monde marginal, puisque jugeant celui de la communauté aux antipodes de ses valeurs. En effet, n'ayant pas eu de satisfaction au sein de sa société, elle mène une vie excentrée, dans l'attente d'un espoir qui viendrait la délivrer : « Nan Kôgnon se trouvait à l'entrée du village. » La quête d'un amour tant désiré justifie son attitude. Elle est dans l'attente à l'image de la belle ou bois dormant, à telle enseigne d'être obnubilée par ce désir, qui la plonge, sans doute, dans un total désintéressement.

Le conte souligne le caractère désobéissant, orgueilleux et autoritaire de l'héroïne : « "voici l'homme de ma vie [...] mon mari est arrivé." Aussitôt, elle exigea que soit célébré le mariage. » Cet extrait montre que toute la famille n'agit que selon la volonté de Nan Kôgnon. Son autorité éclipse celle de ses parents qui s'emmurent, implicitement, par le comportement acariâtre de leur fille, dans un total mutisme. La perte de l'autorité parentale ne s'observe pas chez le personnage de La Fontaine, en dépit de quelques traits de ressemblances.

2-2-La Fille

Le personnage de La Fontaine ne possède pas de nom, contrairement à celui de Fofana Gnadjo. Ce fait se justifie par la distance prise par le fabuliste, pour ne pas créer de familiarité, car le nom, dit-on, favorise le rapprochement, mieux la connaissance. En effet, dans *Perceval ou la quête du Graal*, Chrétien de Troyes écrit au vers 526 : « Car par le nom conoist en l'om / On connaît l'Homme à son nom. » Par ailleurs, Marina Yaguello souligne également l'importance du nom :

Nommer revient à catégoriser, à organiser le monde. Les mots ont un pouvoir conceptualisant : le mot crée le concept tout autant que le concept appelle le mot. Une nouvelle activité, une nouvelle idée, une nouvelle réalité appelle une dénomination qui leur confère une existence (Yaguello, 1981: 92).

La Fontaine, conscient de son intention de porter une critique railleuse de son héroïne, refuse de créer un lien sympathique avec celle-ci. Il nie son existence, raison pour laquelle dans l'incipit du récit, il utilise l'adjectif indéfini « Certaine fille », pour marquer sa désapprobation et son désarroi, en dépit de sa classe sociale (une précieuse). Il dresse, néanmoins, un portrait haut en couleur.

2-2-1-Description physique

Le personnage féminin de La Fontaine affiche un physique agréable, elle jouit d'une grande beauté, mise en relief par la périphrase « la belle », aux vers 10 et 26, utilisée deux fois, justifie ce joli faciès. Mais hélas, avec le temps, sa beauté décline. Elle subit le

poids de la vieillesse, signalée par l'expression « puis ses traits choquer et déplaire ». De plus, le poète- conteur insiste sur sa laideur par la personnification du miroir qui lui dit « Prenez vite un mari. » et par la métaphore « les ruines du visage ».

La Fontaine présente ainsi la ruine finale de son personnage : les « ruines du visage » de la Fille sont comparées à celles d'une maison : elle perd tout caractère féminin, et tout caractère humain, pour devenir une chose parmi d'autres. Elle s'est délabrée : tous les aspects du vieillissement évoqués par le fabuliste soulignent cet état de délabrement qui caractérise, à présent, la Fille. Cette déchéance physique va de pair avec sa psychologie.

2-2-2-Description psychologique

Les traits de caractère de la Fille de la fable se résument en un tryptique semblable à celui de l'héroïne du conte ivoirien. En effet, les défauts qui plombent son comportement sont : la fierté, l'exigence et l'orgueil.

Dès le premier vers, elle est qualifiée « d'un peu trop fière », elle veut un époux correspondant aux critères suivants : « jeune », « bien fait et beau », « d'agréable manière ». L'accumulation d'adjectifs et de noms mélioratifs souligne son caractère exigeant et pointilleux. Ce dernier trait psychologique est révélé par la césure au vers 4 « Point froid et point jaloux: notez ces deux points-ci. » Les vers 11 et 12 : « Quoi ? moi ! quoi ? ces gens-là ! » et des exclamations « A moi les proposer ! » montrent son orgueil. Les questions rhétoriques du vers 11 et le vers 13 : « Voyez un peu la belle espèce ! » insistent sur sa haute estime de soi et son sentiment de supériorité. Elle se croit supérieure, donc il est inadmissible pour elle qu'on lui présente ces personnes. La Fontaine peint une véritable pimbêche impertinente et prétentieuse.

Dans les deux contes, les ressemblances sont troublantes, car les personnages ont le même caractère, la structure des récits aussi est presque semblable. Les deux filles passent d'une beauté sublime à une laideur physique épouvantable. Elles ont perdu de leur superbe. Nan Kôgnon « maigrissait et elle était malheureuse. » L'héroïne du fabuliste passe de l'image de la « belle » vue par elle-même supérieure et grande, à la vieille décrépite objectivement rejetée par les hommes. La vieillesse décrédibilise la précieuse aux yeux du monde, car elle lui enlève la beauté, d'où les termes « choquer » et « déplaire ».

Les détails physiques donnés par La Fontaine permettent le dévoilement de la précieuse par la présence de la comparaison du mot « ruine ». L'inconstance dans ses principes permet également de réduire à néant ses ambitions, qui devenue vieille change brusquement d'avis et choisit le pragmatisme : « Sa préciosité changea lors de langage. »

Les différences notables observées de part et d'autre se situent au niveau des alliances. Nan Kôgnon contracte deux mariages avec deux hommes différents : un cadavre et un chasseur ; un mort et un vivant. Le premier est impitoyable et le second bon et serviable. Pourquoi ce cliché antithétique ? La réponse sera donnée dans la troisième partie de l'étude. Pour l'époux de la Fille du fabuliste, aucune précision de son portrait moral n'est donné, excepté son physique et sa condition sociale, parce que présenté de manière déceptive et opposé à tous les codes de la Préciosité. En effet, le « malotru » apparaît comme l'antithèse au portrait de l'honnête homme dressé dans l'introduction, ce qui nous place face à une contradiction comique et satirique. Sur une note de tonalité différente (dramatique et comique), les récits présentent des visions divergentes.

III-PORTÉE SIGNIFICATIVE DES RÉCITS

Le conte est particulièrement le miroir de la société. Il souligne les mentalités, révèle les croyances et valorise certaines conduites tout en blâmant d'autres. Ce genre littéraire expose des situations difficiles, et, dans le même temps, propose des solutions. C'est un cours à la fois théorique et pratique que la société, par le truchement des personnages, donne à ses membres. Il s'agit d'un véritable cours d'éducation morale. Sur ce point, les contes africains et européens, essentiellement, divergent dans leurs finalités.

À partir d'une même structure, le conteur, en fonction du message à délivrer, peut improviser librement des milliers de contes. Son art réside dans la façon d'actualiser la tradition, de s'adapter à son public et à ses besoins. Cependant, ce qu'il faut retenir est que le milieu colore le conte et lui donne une teinte spécifique, selon l'orientation idéologique du récit subsumée à la vision de l'auteur. Quelles sont celles des conteurs mis en présence dans cette étude ? Quelles charges idéologiques portent les textes analysés ? Ce sous-point de la réflexion tournera autour de deux aspects.

1-Le mariage

Le mariage est traité ici dans le sens négatif, en dépit des similitudes. À partir des ressemblances à propos de ce thème, peut-on se faire une idée de ce qu'Africains (Ivoiriens) et Européens (Français) pensent de cette institution à travers les récits analysés ? Les points de convergences considérables et réelles entre les héroïnes issues de milieux culturellement, socialement, géographiquement... différents suscitent des interrogations. Sommes-nous confronté à des contaminations, des influences, des emprunts ? Est-ce une simple question de coïncidences accidentelles ? De polygénèse ?

Le thème du mariage, différemment abordé, offre une même vision, à propos du statut de la femme, dans les aires géographiques en présence. Il situe également la conception du mariage dans la société traditionnelle ivoirienne et dans celle de la France au XVIII^e siècle.

En Afrique noire et, partant, dans la Côte d'Ivoire traditionnelle, tout comme dans la société française de l'Âge classique, la femme occupe la seconde place. Elle est reléguée au rôle d'épouse et de mère, et permanemment maintenue sous l'autorité de l'homme. Le détenteur du beau sexe refuse, dans l'espace ivoirien le rôle passif, et dans l'univers français, l'on observe à sa résistance à l'enfermement. Dans la société traditionnelle, la femme est soumise au diktat de l'homme, elle en est son vassal. Ce dernier l'assujettit, en raison de l'atmosphère patriarcale, patrilinéaire et virilocale dans laquelle elle s'y trouve.

La structuration symbolique des rapports sexuels emprisonne la femme à tous points de vue. Celle-ci, bien que soumise, éprouve, quelquefois, le désir d'une quête identitaire. Nan Kôgnon, en décidant de choisir son époux, manifeste ouvertement ce désir, celui de s'affranchir de la tutelle masculine. Cette décision va à l'encontre évidemment de la conception que l'univers traditionnel africain, voire ivoirien a de la femme, d'une part, et, d'autre part, de ce qu'elle souhaiterait comme modèle de comportement féminin.

Dans la société française de l'époque louis- quatorzième de 1638 à 1715, les femmes ne jouissent pas exclusivement de tous leurs droits. En effet, tout en étant libérées, ces dernières ne participent pas encore activement à la vie politique et économique. Elles commencent, cependant, à s'exprimer librement avec la création des "Salons", réunion de grands esprits dans des maisons privées. Dans ces espaces littéraires, l'on accorde une importance croissante aux opinions et aux idées féminines. Les femmes parviennent ainsi, à se grouper autour d'une notion, la Préciosité. Les précieuses, profitant de ce mouvement général, ont porté leurs revendications dans des domaines pointilleux comme le mariage. Leurs audaces allèrent jusqu'à mettre en doute la valeur de cette institution, et battre en brèche l'autorité parentale et du mari. Elles ont suggéré le mariage à l'essai, c'est-à-dire instaurer un contrat et en restreindre sa durée, envisagé le divorce et la limitation des naissances.

Ce courant de pensée a permis de rétablir une certaine notoriété du sexe féminin, de donner un éclat sans précédent à cette poussée féministe par des revendications sur le droit à la science, à la liberté et à la dignité. Ces idées d'affirmation de soi effleurent l'esprit et la pensée de la Fille de la fable lafontainienne. Ses grandes ambitions appartiennent aux clichés de l'époque et de la reconnaissance sociale. Le goût personnel emblématisé par les critères physiques et la beauté de l'homme idéalisé : « jeune, bien fait et beau » correspond également à un critère social, celui de l'honnête homme d'agréable compagnie autant par

l'esprit que par le physique. Tous ces traits physiques conviennent aux goûts de la Préciosité. Les critères sélectifs permettent d'établir une hiérarchie sociale.

La quête identitaire des héroïnes s'inscrit dans l'affirmation de leur féminisme. Pour elles, le mariage arrangé ou mariage par consentement parental est une offense à leur dignité de femme, car empêchant tout désir d'indépendance et d'épanouissement personnel. L'union voulue est le mariage par convenance. Ce souhait est inadmissible et irréalisable dans l'univers ivoirien, mais permis chez les précieuses. Nan Kôgnon se désolidarise de sa communauté quant au choix du mari désiré. Le mariage n'est pas l'affaire exclusive d'une seule personne, mais des parents en particulier. Ayant donc désobéi aux règles de l'idéologie villageoise, Nan Kôgnon est châtiée, car s'étant alliée à un cadavre (un monstre). À ce sujet, Konan Yao Lambert écrit : « L'union du monstre contractée avec l'héroïne apparaît comme une sanction, aboutissement ontologique de la malédiction proférée sur l'enfant désobéissant. »¹ Il est interdit de s'allier à un inconnu, comme le signifie Veronika Görög Karady : « Dans les sociétés traditionnelles, ceux qui viennent de trop loin, dont on ne connaît ni la patrie, ni les mœurs, sont à écarter avec vigueur. Autant se marier avec les animaux. »² Une pareille alliance est qualifiée de « mariage sauvage », non officialisé par la communauté. Le châtement réservé à la contrevenante est la sanction à la mesure de ce mariage clandestin. Nan Kôgnon a payé lourdement de sa méprise. Le monstre en la personne du cadavre n'a pas été tendre à son égard : « Elle maigrissait et elle était malheureuse. » Elle chantait pour noyer sa souffrance et trouver du réconfort.

Si l'héroïne de Fofana Gnadjo a eu ce destin, celle de La Fontaine a connu les angoisses de finir vieille fille, esseulée et rejetée par la société, eu égard au dédain manifesté à l'endroit des soupirants. Elle se montra intraitable selon les codes de sa classe de précieuse : « C'étoit tout, car les précieuses / Font dessus tout les dédaigneuses. » En effet, les précieuses se réfèrent à l'amour courtois du Moyen Âge, à l'amour chaste et pur, aux grands sentiments chevaleresques. Le mariage est pour elle une infamie³. Elles s'estiment alors d'un trop haut prix pour ne pas faire fi du mariage. Le personnage principal de Molière, dans *Les Précieuses ridicules*, en témoigne : « Pour moi, tout ce que puis vous dire, c'est que je trouve le mariage une chose tout à fait choquante. »⁴

Les précieuses déplorent le sort de la jeune fille mariée sans amour⁵. Elles revendiquent la liberté du choix de leur partenaire, s'attaquant ainsi, à ce que l'on appellera au XXe siècle la société phallocratique. Seul serait admissible un mariage dont les cœurs seraient emplis d'un amour basé sur la convenance, comme le manifeste dans la fable la Fille dans les premiers vers : vv1-7.

¹ Konan Yao Lambert, « Le monstre des contes négro-africains de la pédagogie par la peur : un agent de la régulation sociale », in *Postures, Revue de critique littéraire*, Numéro 16, Université du Québec, Montréal, Canada, 2012, p. 101.

² Veronika Görög Karady, *L'Univers familial dans les contes africains, liens de sang, liens d'alliance*, Paris, l'Harmattan, 1997, p. 83.

³ Molière les a dépeintes dans sa pièce *Les Précieuses ridicules*. Dans *Le Misanthrope*, le personnage de Célimène, également, est assez proche de la précieuse, de même que Roxane, dans *Le Cyrano de Bergerac* de Rostand.

⁴ Molière, *Les Précieuses ridicules*, Paris, 1^{ère} parution 1659, Livre audio publié le 19 juin 2012, le propos de, La Grange, Acte 1, Scène 2.

⁵ Madeleine de Scudéry manifeste une rébellion pour la condition féminine. Elle s'illustre fortement dans la Préciosité, mouvement de défense contre la rudesse des mœurs et du langage, plus profondément une réaction des femmes contre la servitude à elles imposée, par les lois, les règles, les usages, les coutumes. La Préciosité, c'est la révolte des femmes, à l'image de Madame de Clèves, la précieuse idéale, la mal mariée sur qui l'amour fond trop tard. Les précieuses mettent en question le mariage. Elles préconisent un code de conduite qui vise le raffinement du goût et des mœurs, et, surtout, le sexisme Cf : Madame de Lafayette, *La Princesse de Clèves*, Paris, Éd. Hatier, 1678, Réed. Flammarion, 1996, p. 120.

Ces héroïnes écervelées ont essayé la désapprobation de leur créateur respectif, car ayant manifesté leur volonté de s'affranchir, leur féminisme. Dans l'espace ivoirien, l'auteure confie l'éducation de son personnage à un revenant qui restaure l'autorité parentale bafouée. Cet habitant de l'au-delà se voit attribuer cette mission éducative, en raison du lien étroit qui existe entre le monde visible et l'univers invisible. Leur coexistence est justifiée par le point de vue d'Etienne Leroy : « En Afrique, nous sommes dans des sociétés qui ne considèrent pas qu'il y a une frontière entre le monde visible et le monde invisible qui, l'un comme l'autre, participent du monde réel. »¹ L'intrusion du monde des défunts fait baigner le conte ivoirien dans le merveilleux, le différenciant de la fable et modifiant, du coup, l'itinéraire de la satire déployée dans les deux textes. Certes, les deux conteurs font la satire des défauts des héroïnes, mais les cibles divergent. Le récit ivoirien fustige la désobéissance, tandis que La Fontaine met l'accent sur les excentricités d'une précieuse maniérée. Cependant, les ressemblances résident dans les identités culturelles remarquables. Les deux personnages évoluent dans un univers qui fonctionne sous le joug du poids masculin. Ils ont manifesté, dans cet environnement phallocratique, leur féminisme². Comment peut-on alors justifier leurs comportements similaires en dépit de leurs univers différents ? La réponse se trouve dans le fait qu'avant d'être nationales, les idées sont simplement et avant tout humaines. D'où leur manifestation de part et d'autre de la méditerranée. Ce qui justifie le même défaut stigmatisé, l'orgueil.

2-L'orgueil

Les récits analysés mettent l'accent, d'un texte à l'autre, sur l'orgueil de deux jeunes filles nubiles difficiles. Le texte ivoirien présente Nan Kôgnon, une écervelée et la fable, la Fille, qui de par sa position sociale, c'est-à-dire une aristocrate ou une bourgeoise suit la mode de la Préciosité. La conteuse fait la satire de l'orgueil, catalyseur de la désobéissance de son héroïne qui, dès le départ, présente une image dépréciative de la mère. En effet, dans la société traditionnelle africaine, et, partant, ivoirienne, l'image de la mère est reluisante, eu égard à ses nombreuses fonctions assumées pour la bonne marche communautaire, comme le témoigne Inmaculada Diaz Narbona :

La mère est censée réunir les vertus prônées par la communauté. Car le rôle que les femmes doivent assumer n'est pas seulement celui qui assurera la continuité de l'espèce (la procréation) mais aussi la continuité des normes et des valeurs sociales³.

Mais hélas, Nan Kôgnon qui devrait s'inscrire dans cette vision a désobéi. Elle s'est montrée en Sujet déséquilibrant, car disjointe de l'Objet désiré, facteur de déséquilibre du groupe. Le mari tant souhaité est une interdiction, parce que méconnu des siens ; un étranger dont les origines sont imprécises. Elle n'a pas respecté les principes de base et de fonctionnement de sa société, affichant ainsi l'image renversée d'une bonne mère, en dépit de la signification de son nom (petite maman). Il fallait donc y remédier. La tâche fut confiée au cadavre qui devrait la rééduquer en lui enseignant les fonctions d'une mère. L'épilogue du récit montre que cette mission a été bien remplie : « elle fit de beaux enfants à la fois travailleurs et humbles. » Cette humilité qui, au départ a fait défaut, lui a été

¹ Etienne Leroy, *Le Jeu des lois : Une anthropologie "dynamique" du droit*, Paris, LGDJ, coll., Droit et société, 1999, p. 241.

² Le féminisme est pour un grand nombre de personnes un mouvement de revendication, voire de révolte féminine. Les femmes, bien que reléguées aux tâches ménagères et à la procréation, écrivent régulièrement pour se différencier de l'image à la fois de mère et de pécheresse que le christianisme leur a imputée. À l'Âge classique, Madeleine de Scudéry en est une vive représentante. La force de son engagement, sa volonté et ses stratégies donnent des détails fort précieux de son époque et de son milieu social. L'imagerie féminine est au XVII^e siècle négative, la femme responsable du péché originel sur terre est la proie et la conquête de l'homme.

³ Inmaculada Diaz Narbona, « La représentation de la mère : indicateur de changement dans la littérature des femmes ? », in *Revue Francofonie*, N 11, 2002, p. 42.

inculquée par son premier époux. À son tour, elle l'enseigne à ses enfants, remplissant de la sorte sa fonction éducatrice, mise en relief par la réflexion d'Inmaculada Diaz Narbona : « Cette fonction éducatrice attribuée aux femmes est en étroite dépendance avec leur statut de mère, qui leur confère la responsabilité d'apprendre, aux enfants, la sagesse première et indispensable. »¹ La morale distillée par le conte ivoirien se fragmente en plusieurs leçons, assumant sa destinée, celle de former et de préparer l'esprit de l'enfant et de l'adolescent pour leur participation efficace et honnête à la vie de leur communauté. Ainsi, le récit analysé livre parfaitement une leçon de vie sociale à travers l'enseignement des conséquences de l'orgueil, la recommandation à la prudence en toute chose, car il est déconseillé de se fier aux apparences. L'une des leçons de morale commune à la fable, est : " Ne soyons pas difficiles ".

La Fontaine se révèle en véritable moraliste². Il donne un cours de philosophie de l'existence humaine, en insistant sur les exigences de la nature. L'Homme, que ce soit au XVIII^e siècle ou de l'époque actuelle, a tendance, en effet, à croire que le monde a été créé pour lui. Il s'en croit le maître, au point de ne savoir se contenter de ce qu'il a. Il veut toujours plus au péril de tout perdre, ignorant la leçon qui stipule " En voulant trop gagner on risque de tout perdre."

À la lumière de cette idée la moralité est plus claire, il faut savoir s'accommoder de ce qu'offre la nature. La Fontaine recommande l'équilibre, la modération. Il faut savoir profiter des petits moments et des choses les plus petites qu'offre la vie quotidienne. En cela, la morale de La Fontaine est pragmatique³.

La Fille refuse un certain nombre d'hommes : « Grâce à Dieu je passe les nuits / Sans chagrin, quoique en solitude. » vv. 24-25. Ce n'est pas seulement l'orgueil qui est exprimé ici, mais derrière pointe une autre forme d'orgueil, elle semble oublier qu'elle a un corps. Elle finit par être victime du « désir », une sorte de frustration physique, oubliant ainsi les exigences de la nature. L'Homme ne se rend pas compte du passage du temps. Le fabuliste s'inspire de la philosophie de l'épicurisme : « Carpe diem / Retiens ou cueille le jour. » Il donne ainsi, au lecteur-spectateur, une leçon de sagesse sur la place de l'Homme dans la nature, soumis à l'écoulement du temps, à la mort. Au total, la morale lafontanienne, comme l'affirme Konan Yao Lambert

« S'enchant plus qu'elle ne s'indigne, ou se désespère à déceler et épingler les mille nuances de la turpitude humaine ; et elle le fait moins pour en guérir les esprits et les cœurs de leurs erreurs et de leurs fautes (« Cela fut et sera toujours », fable 14, livre septième), que pour établir une cartographie des âmes. »⁴

Les leçons de cette topologie expérimentale constituent en quelque sorte les « maximes de La Fontaine », parallèles à celles de La Rochefoucauld, un autre moraliste d'envergure.⁵ La fable analysée et l'ensemble des fables offrent une image de l'Homme peu exaltante, ce en quoi le poète-conteur est en accord avec l'ensemble de la littérature de l'époque⁶, plutôt pessimiste et sceptique sur la nature humaine. Les récits examinés dénoncent les défauts humains, notamment l'orgueil qui déstructure l'harmonie sociale, et

¹ Ibidem.

² Un moraliste au XVIII^e siècle, n'est pas un professeur de vertu, mais un homme qui observe avec lucidité et pénétration les mœurs de ses contemporains, et tire de cette observation une série de réflexions sur les travers, les vices, les tendances de la nature humaine.

³ Ziguï Koléa Paulin, « La Leçon de morale dans les *Fables* de Jean de La Fontaine : arguments esthétiques, arguments éthiques et arguments structurels », in *Lettres d'Ivoire* Numéro 5, Université de Bouaké (Côte d'Ivoire), 2008, p. 95.

⁴ Konan Yao Lambert, « La Fontaine et la réécriture des sources », in *Revue DOCTUS-US*, Numéro 1, Université de Suceava, Roumanie, 2011, p. 155.

⁵ Jean Castarède, *Panorama d'un auteur, La Fontaine*, Paris, Studyrama, 2004, p. 81.

⁶ Pierre Brunel et Denis Huisman, *La Littérature française des origines à nos jours*, Paris, 2^e édition, Vuibert, 2005.

empêche l'Homme d'être heureux par l'obstruction à l'accès de l'ataraxie, ferment d'un monde épris de paix. Les conteurs, de part et d'autre, livrent un message de sagesse et montrent, par la même occasion, que le récit oral est un catalyseur de l'interculturalité¹.

CONCLUSION

L'analyse des fonctions, des thèmes et des personnages des contes du corpus des deux aires géographiques, la Côte d'Ivoire traditionnelle et la France à l'Âge classique, a présenté des ressemblances permanentes et des différences. Ces identités culturelles remarquables soulèvent la question de l'histoire de l'humanité : les Hommes ont-ils eu, à un moment donné, la même sensibilité ? Le personnage de la jeune fille difficile, qu'il soit en Afrique ou en Europe ou ailleurs, possède les mêmes qualités, les mêmes défauts d'un milieu à un autre. Le cycle de cette héroïne est un archétype commun à tous les peuples. Ce qui fait dire à Von Franz Marie-Louise que « les contes appartenant à ce cycle semblent être un langage international quels que soient l'âge, la race ou la culture ».² Ce langage commun compris par tous les peuples explique, dès lors, les similitudes et renforce l'idée selon laquelle il n'y a pas de société sans contes ni de contes sans origines. Ainsi le récit oral (conte ou fable), qu'il soit Africain (Ivoirien) ou Européen (Français) est l'expression de l'imaginaire social, car ce genre peint toute une société avec sa civilisation.

Les identités culturelles remarquables relevées dans les deux textes confortent la dimension universelle du conte, genre optimiste et chaleureux, qui va son chemin emportant du passé, charriant du présent et prescrivant l'avenir d'un monde à un autre.

Bibliographie

- Bakhtine, Mikhaïl, *Le Marxisme et la philosophie*, Paris, Editions de Minuit, 1977.
Barthes, Roland, *L'Aventure sémiotique*, Paris, Seuil, 1985.
Bou Fadel, Reine Al Sahyouni, « L'interopérabilité culturelle et l'interculturalité », in *Communication*, vol. 34/ 1, 2016, Université Bordeaux Montaigne, pp.174-180.
Bremond, Claude, « La logique des possibles narratifs », in *Communication*, Numéro, 8, 1973, pp.132-142.
Brunel, Pierre et Huisman, Denis, *La Littérature française des origines à nos jours*, Paris, 2ème édition, Vuibert, 2005.
Castarede, Jean, *Panorama d'un auteur, La Fontaine*, Paris, Studyrama, 2004.
Cauvin, Jean, *Comprendre les contes*, Paris, édition Saint-Paul, 1980.
Dandrey, Patrick, *La Fabrique des fables, Essai sur la poétique de La Fontaine*, Paris, Klincksieck, 1991.
Dandrey, Patrick, *La Fontaine ou les métamorphoses d'Orphée*, coll. Découvertes, Paris, Gallimard, 1995.
Estienne, Françoise, *De l'oral à l'écrit*, Paris, PUF, 2004.
Genette, Gérard, *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil, 1983.
Greimas, Algirdas Julien, *Du sens : essais sémiotiques du texte*, Paris, Seuil, 1970.
Karady, Veronika Görög, *L'Univers familial dans les contes africains, liens de sang, liens d'alliance*, Paris, l'Harmattan, 1997.
Konan, Yao Lambert, « La Fontaine et la réécriture des sources », in *Revue DOCTUS-US*, Numéro 1, Université de Suceava, Roumanie, 2011, pp. 149-156.

¹ L'interculturalité est un concept définissant à la fois un processus et un champ interactif où l'accent est mis sur les relations qui s'instaurent entre les personnes appartenant à des cultures différentes. Elle présente donc une dimension humaine et requiert le respect et l'acceptation de la diversité des Hommes. Cf : Gilles Verbunt, *La Société interculturelle*, Paris, Seuil, 2001 et Reine Al Sahyouni Bou Fadel, « L'interopérabilité culturelle et l'interculturalité », in *Communication*, vol. 34/ 1, 2016, Université Bordeaux Montaigne.

² Von Franz Marie- Louise, *L'Interprétation des contes de fées*, Paris, La Fontaine de Pierre, 1980, p. 39.

- Konan, Yao Lambert, « Le monstre des contes négro-africains de la pédagogie par la peur : un agent de la régulation sociale », in *Revue Postures*, Numéro 16, Université du Québec, Montréal, Canada, 2012, pp. 95-112.
- Lafayette, Madame de, *La Princesse de Clèves*, Paris, Éd. Hatier, 1678, Réed. Flammarion, 1996.
- La Fontaine, Jean de, *Fables*, Paris, LGF, 1972.
- Leichter, Frédérique, *Fables*, livres VII à XII, Paris, Bréal, 1997.
- Leroy, Etienne, *Le Jeu des lois : Une anthropologie "dynamique" du droit*, Paris, LGDJ, coll., Droit et société, 1999.
- Luneau, René, « A la recherche de la signification du conte africain », in *Savane et forêt*, Bulletin de l'ISCR n°5-6, pp. 12-21.
- Molière, *Les Précieuses ridicules*, Paris, 1^{ère} parution 1659, Livre audio publié le 19 juin 2012.
- Narbona, Inmaculada Diaz, « La représentation de la mère : indicateur de changement dans la littérature des femmes ? », in *Revue Francofonie*, N 11, 2002, pp. 41-54.
- Paulme, Denise, *La Mère dévorante, essai sur la morphologie des contes africains*, Paris, Gallimard, 1970.
- Propp, Vladimir, *Morphologie du conte*, Paris, Gallimard, 1970.
- Tzvetan, Todorov, *Poétique de la prose*, Paris, Seuil, 1971.
- Verbunt, Gilles, *La Société interculturelle*, Paris, Seuil, 2001.
- Von Franz, Marie- Louise, *L'Interprétation des contes de fées*, Paris, La Fontaine de Pierre, 1980.
- Yaguello, Marina, *Alice au pays du langage. Pour comprendre la linguistique*, Paris, Seuil, 1981.
- Zima, Pierre, *L'Ambivalence romanesque : Proust, Kafka, Musil*, Paris, Le Sycomore, 1980.
- Zigui, Koléa Paulin, « La leçon de morale dans les Fables de Jean de La Fontaine : arguments esthétiques, arguments éthiques et arguments structurels », in *Lettres d'Ivoire* Numéro 5, Université de Bouaké (Côte d'Ivoire), 2008, pp. 93-106.

Annexes

Texte 1 : La Fille rebelle et le cadavre

Conte Djimini d'un village de Yaossédougou (Dabakala, Centre-Nord de la Côte d'Ivoire).

Conteuse : Fofana Gnadjo, vendeuse à Bouaké, août 2001.

Il était une fois une très belle fille, elle s'appelait Nan Kôgnon. Mais, Nan Kôgnon refusait tous ceux qui lui demandaient sa main. Nan Kôgnon refusa en mariage, même ce redoutable et craint chasseur de toute la tribu, le grand chasseur N'gassélet de chez nous, au prétexte qu'il portait des cicatrices.

Voilà qu'un jour, il arriva un très bel homme bien bâti et d'un très beau teint et sans aucune cicatrice sur le corps. Ce jour là, Nan Kôgnon se trouvait à l'entrée du village. À sa vue, la jeune fille s'écria : « voici l'homme de ma vie, c'est lui que j'attendais pour me marier. Enfin il est arrivé, mon mari, mon mari est arrivé. » Aussitôt, elle exigea que soit célébré le mariage. Ce qui fut fait et après quoi, le couple décida de rejoindre le domicile conjugal.

Sur le chemin, dès qu'ils quittèrent le village, le mari de Nan Kôgnon se débarrassa de son beau boubou. Sa femme surprise lui demanda :

- Homme, pourquoi ôtes-tu ton boubou ?
- J'ai chaud. Répondit-il.

Un peu plus loin, juste au détour qui mène au cimetière du village, ce fut alors son dessous qu'il enleva au même motif. Ils entrèrent alors dans le cimetière, le longèrent, et juste avant d'arriver à l'autre extrémité, Nan Kôgnan sentit une odeur puante à ses côtés. C'était celle de son époux, qui tout, le temps de la traversée du cimetière, se décomposait, perdant ainsi sa chair. Prise d'effroi, son épouse voulut fuir. Mais « Klou » ! Le mari la saisit et lui dit : « tu n'iras nulle part. Tu m'as choisi, alors c'est ici que tu vivras. Fais bouillir de l'eau pour la verser dans le creux de ma tête ».

C'était là, la tâche quotidienne de Nan Kôgnan. Elle maigrissait et elle était malheureuse. Les nuits tombées, Nan Kôgnan chantait :

<i>Kisson sani</i>	<i>Que d'or t'a-t-on pas proposé ?</i>
<i>Elé ko lé tiofé.</i>	<i>Tu as refusé</i>
<i>Kison wari djémé</i>	<i>Combien d'argent ne t'a-t-on pas proposé ?</i>
<i>Elé ko lé tiofe.</i>	<i>Tu as refusé</i>
<i>Kanassé cabrou bona</i>	<i>-Une fois dans la « demeure-tombe »</i>
<i>Thè kè là sou é</i>	<i>L'homme est devenu cadavre</i>
<i>Nangnogori...</i>	<i>Chères mères...</i>

Un soir alors qu'elle chantait, N'gassélet était à l'affût d'un buffle, là-bas, non loin de la rivière du village. Il entendit un chant. Alors par curiosité, il suivit l'écho jusqu'à découvrir son origine. Dès que

Nan Kôgnon aperçut le chasseur à ses côtés, la jeune fille pleurant, lui supplia alors de la sauver. Ce que fit le chasseur. Une fois en famille, la jeune fille demanda qu'on la marie sans condition à N'gassélet. Celui-ci accepta et Nan Kôgnon devint l'épouse du grand chasseur de chez nous, elle fit de beaux enfants à la fois travailleurs et humbles.

Texte 2 : La fille

Certaine fille, un peu trop fière,
Prétendoit trouver un mari
Jeune, bien fait et beau, d'agréable manière,
Point froid et point jaloux : notez ces deux points-ci.
Cette fille vouloit aussi
Qu'il eût du bien, de la naissance,
De l'esprit, enfin tout. Mais qui peut tout avoir ?
Le destin se montra soigneux de la pourvoir :
Il vint des partis d'importance.
La belle les trouva trop chétifs de moitié :
« Quoi ? moi ! quoi ? ces gens-là ! l'on radote, je pense.
A moi les proposer ! hélas ! ils font pitié :
Voyez un peu la belle espèce ! »
L'un n'avoit en l'esprit nulle délicatesse ;
L'autre avoit le nez fait de cette façon-là :
C'étoit ceci, c'étoit cela ;
C'étoit tout, car les précieuses
Font dessus tout les dédaigneuses.
Après les bons partis, les médiocres gens
Vinrent se mettre sur les rangs.
Elle de se moquer. « Ah ! vraiment je suis bonne
De leur ouvrir la porte ! Ils pensent que je suis
Fort en peine de ma personne :
Grâce à Dieu, je passe les nuits
Sans chagrin, quoique en solitude. »
La belle se sut gré de tous ces sentiments ;
L'âge la fit déchoir : adieu tous les amants.
Un an se passe, et deux, avec inquiétude ;
Le chagrin vient ensuite ; elle sent chaque jour
Déloger quelques Ris, quelques Jeux, puis l'Amour ;
Puis ses traits choquer et déplaire ;
Puis cent sortes de fards. Ses soins ne purent faire
Qu'elle échappât au temps, cet insigne larron.
Les ruines d'une maison
Se peuvent réparer : que n'est cet avantage
Pour les ruines du visage ?
Sa préciosité changea lors de langage.
Son miroir lui disoit : « Prenez vite un mari. »
Je ne sais quel désir le lui disoit aussi :
Le désir peut loger chez une précieuse.
Celle-ci fit un choix qu'on n'auroit jamais cru,
Se trouvant à la fin tout aise et tout heureuse
De rencontrer un malotru.

Fable V, *Livre VII*, Extrait de *Fables* de Jean de La Fontaine, Paris, LGF, 1972, pp. 179-180.

**LE ROMAN POLICIER AFRICAÎN FRANCOPHONE: DU BANAL
INVRAISEMBLABLE AU FANTASTIQUE / THE FRANCOPHONE
AFRICAN DETECTIVE NOVEL: FROM THE COMMON
UNIMAGINABLE TO THE FANTASY / ROMANUL POLIȚIST
AFRICAN FRANCOFON: DE LA BANALUL LIPSIT DE
ORIGINALITATE LA FANTASTIC¹**

Abstract: *The Francophone African detective novel uses absurdity to reveal with hurtful cruelty the fate and tragic existence of a people at the edge of abyss. Thus, in this detective novel, the character at first sets himself up as a distinct being, and the story progressively becomes a place of breakup of the original being. One then attends a strange world. In the Francophone detective novel, one deals with a universe in which the irrationality borders the magico-religious thought. This paper aims at showing that the Francophone detective novel gives the opportunity to see a social and political structure of the African society in which the religious unity and magical practices appear as the only expression of a shared spirituality. One might come to the conclusion that fantasy and absurdity in the Francophone detective novel permit to reproduce the image of a social chaos which is the result of a historical disaster that involves the impossibility to give certain logic to the reality.*

Keywords: *Absurdity, Fantasy, Magic, realism, Unoriginality.*

Résumé: *Le polar africain francophone se sert de l'absurde pour révéler avec une cruauté cinglante le destin et l'existence tragique d'un peuple au bord du gouffre. Ainsi, dans ce roman policier, le personnage se pose au départ comme une entité distincte, et le récit devient progressivement le lieu de désintégration de cette entité originare. L'on assiste alors à un monde étranger et étrange. Dans le roman policier francophone, on a affaire à un univers dans lequel l'irrationnel côtoie la pensée magico-religieuse. Cet article vise à montrer que le polar francophone donne à voir une structure sociale et politique de la société africaine dans laquelle le syncrétisme religieux et les pratiques magiques apparaissent comme la seule expression d'une spiritualité partagée. On pourrait aboutir à la conclusion que le fantastique et l'absurde dans le polar francophone permettent de reproduire l'image d'un chaos social, conséquence d'un cataclysme historique qui implique l'impossibilité de donner une certaine logique à la réalité.*

Mots-clés: *Absurde, Banal, Fantastique, Magie, Réalisme.*

Une vision comparative de la fiction policière africaine francophone démontre comment tous les auteurs vont au-delà de certaines caractéristiques littéraires pour explorer la base commune à leurs sociétés : un univers imaginaire dans lequel l'irrationnel côtoie la pensée magico-religieuse. Cette caractéristique constante leur permet d'abord et avant toute chose de donner un compte rendu fidèle du fonctionnement de l'esprit, tout comme celui de la structure sociale et politique de la société africaine dans laquelle le syncrétisme religieux et les pratiques magiques apparaissent comme la seule expression d'une spiritualité partagée. Cette spiritualité permet aussi à ces auteurs de reproduire l'image d'un certain chaos social, conséquence d'un cataclysme historique qui implique l'impossibilité de donner une certaine logique à la réalité. Le roman policier africain francophone n'échappe pas à cette logique. Il s'agit là précisément des aspects que nous allons déceler dans notre étude à travers les éléments tels que le réalisme, l'absurde, l'irrationnel, le fantastique, la folie et le merveilleux.

¹ Guilioh Merlain Vokeng Ngnintedem, Université de Maroua, Cameroun, gvokeng@yahoo.fr

1. Un banal invraisemblable

Le roman policier s'intéresse aux marges, à la marginalité et aux déviations sociales¹. La fiction policière, explique Jacques Dubois, « porte un regard méthodique et morcelant sur l'univers qu'elle entend maîtriser [...]. Dans ce procès, le crime est surtout prétexte à une rupture du pacte de discrétion, de la règle de censure qui protège la vie privée » (1992 :29). Qui plus est, il articule les disfonctionnements de l'ordre moral, social et politique : « Bien entendu, le roman policier a pour particularité de prendre toujours pour sujet le négatif social, réifié en crime et délit » (Manchette cité par Reuter, 1997 :103). De là, il est possible de voir comment la science-fiction de l'Afrique francophone, tout en adaptant un contexte social particulier dans lequel l'irrationnel est aussi un ingrédient inévitable, introduit nécessairement certains variables génériques. De prime abord, le détective est très souvent un officier de policier qui doit mener des investigations dans un environnement relativement familier. Par conséquent, pour résoudre le mystère, il devra absolument combiner la procédure policière occidentale avec celle de la société tropicale à laquelle il appartient. Jouant sur les aptitudes de l'observation et de la déduction, qu'il déploie très souvent, un tel détective démontrera aussi son habileté à négocier avec un contexte spécifique et des comportements culturels. De la sorte, c'est sa connaissance des cultures africaines qui permet à Robert Nègre de faire avancer son investigation dans *Les Cocus posthumes*. De plus, plongé dans une atmosphère de l'irrationalité et de la superstition qui totalement engouffre la culture locale, de tels personnages sont capables de fonctionner dans une ambiance de réalisme magique. Le marabout dans *Les Cocus posthumes* est consulté pour découvrir la vérité. On comprend donc que le roman policier, vu comme « une enquête menée de manière rationnelle et scientifique même » (Boileau-Narcejac, 1964 :8) échoue de garder le lien avec le biotype naturel. D'emblée, dans ces pays, la police n'a pas à sa disposition le support technique disponible à la police occidentale. Dans ce cas, la police a rarement le système de support de base pour mener une investigation et le manque de moyens financiers et techniques rend compliquée la possibilité de l'analyse sophistiquée au laboratoire. Dans ces conditions, l'investigation doit être menée bras ballants et le détective ne devra compter que sur ses facultés de déduction et sa connaissance de la culture locale. Son travail devient malaisé quand, confronté à l'irrationnel et aux pratiques magico-religieuses, les méthodes cartésiennes échouent. Le héros et le lecteur seront dès lors liés à une autre vision du monde. De ce point de vue, Pierre Boileau et Thomas Narcejac déclarent que :

Le roman policier, au lieu de marquer le triomphe de la logique, doit dès lors consacrer la faillite du raisonnement, c'est justement là que son héros est la victime. Il n'arrive pas à « penser » le mystère, il doit simplement le « vivre », et le lecteur subit, en même temps que lui, à travers lui, cette « mise en question du monde » qui le torturera dans sa chair et dans son esprit (Lits, 1999 :88).

Dans *Les Cocus posthumes*, le réalisme magique sert la description d'un monde « par terre », dominé par le mysticisme dont le pouvoir se maintient dans des parades toujours situées aux frontières entre le naturel et le surnaturel, la réalité et l'hallucination, le quotidien et l'extraordinaire. L'écriture met ainsi à plat le caractère excessif et proprement fictif du quotidien postcolonial, dans lequel le brouillage entre le rationnel et l'irrationnel a pour but de subjuguier le peuple. Les procédés de l'accumulation, de l'amplification et de l'hyperbole y servent entre autres à dénoncer la « curialisation de l'espace » (Bidima, 2000 :99), la sexualité perverse et les orgies mégalomaniaques du despote. Mais c'est surtout dans la représentation de la violence physique, en particulier dans les scènes de torture, que l'on voit à l'œuvre, cette imbrication du surnaturel dans le rationnel caractéristique du réalisme magique.

1 Voir à ce sujet Jean-Paul Colin, *La belle époque du roman policier français. Aux origines d'un genre romanesque*, Paris, Delachaux et Nestlé, 1999, pp.31-65.

En effet, dans certains romans policiers, la réalité sociale s'observe dans des pratiques qui sont clairement plus cruelles et plus exécrables que des préceptes du monde traditionnellement basés sur les croyances magico-religieuses, et leurs héros sont comme des criminels invétérés à côté de vrais auteurs de crimes qui violent, torturent et assassinent constamment et impunément (*Les Cocus posthumes*). Alors que les pouvoirs aberrants et le capitalisme sévère établissent un nouvel ordre du monde, légitimant par le fait même l'injustice social et l'horrificante globale « voyoucratie » (Bolya, 2001 :196), le principe de l'impunité est établi. *Les Cocus posthumes* rappelle clairement les horreurs cachés par le pouvoir légal étatique ou ceux menés par les dirigeants hautement placés : le trafic de jeunes filles ou enfants honteusement vendus à travers des réseaux mafieux sous le regard complice des plus grands officiers et chefs militaires, le commerce des corps ou organes prélevés des patients au profit d'importantes cliniques occidentales, avec la complicité foudroyante des dignitaires politiques et des dignitaires du régime politique, massacres perpétrés impunément, dans une sorte de folie frénétique par les officiers de l'armée. À ce sujet, Pius Ngandu Nkashama (1989 :195) écrit :

Pour une catégorie de ces nantis, le crime est l'apanage des pauvres et des opprimés. Des monstruosité qui se commettent souvent bousculent les consciences : le trafic des filles vendues sans scrupule dans des filières dirigés par des hauts dignitaires et leurs enfants ; le commerce des « cadavres » ou d'organes prélevés sur les corps des malades au profit des grandes cliniques occidentales, avec la complicité tapageuse des responsables politiques, des membres du gouvernement dûment installés ; des massacres perpétrés impunément, dans une sorte de démente, par les « officiers » de l'armée, qui se réclament tous les droits à l'immoralité.

C'est Bolya Baenga qui dénonce avec cynisme cette impunité qui confère à tous ceux qui commettent de tels actes le statut d'intouchables, une sorte d'immoralité. Par ce moyen, même quand ils sont morts, « ces cocus posthumes » continuent à vivre, à exister, à hanter leur imagination. Ngandu Nkashama ne pense pas le contraire :

Les personnages eux-mêmes se donnent pour des « êtres immortels », qui se nient jusqu'au-delà de la mort. Même morts, ils continuent à vivre, à exister, à hanter leurs imaginations, puisqu'ils étaient déjà des ombres parfaites [...]. Tout se passe comme si les mythologies ne les atteignaient plus, ne les affligeaient plus. Les seules dont ils veulent se réclamer sont celles qu'ils produisent eux-mêmes (*Ibid.*).

Dans ce roman de Bolya Baenga, on peut lire une « officialisation et une oligarchisation » du crime dans la mesure où ceux capables du pire, sont, en effet, des intouchables associés au pouvoir étatique ou aux organisations internationales travaillant en opposition avec les intérêts du peuple.

En réalité, l'objectif de ce roman policier est de chercher à donner sens à la réalité sociale et à révéler les incohérences des systèmes politiques. Plutôt que de s'intéresser à un criminel qui a commis un crime particulier, le roman montre la marge entre les valeurs morales et traditionnelles et les comportements sociaux introduits par des systèmes du pouvoir absurde et un capitalisme galopant. En fait, la dernière caractéristique mentionnée met en question l'objectif de la quête comme « une tentative de partir d'une position de désordre à celle de l'ordre, à effacer le crime commis au début » (Lits, 1999 :80). Dans le polar africain francophone, le retour à l'ordre est toujours matérialisé comme un fait hors question. Toutefois, dans certains pays, la dégénérescence des constitutions est telle que le pouvoir central est inexistant et par conséquent on se demande quelle peut être la signification de l'État¹, alors que d'autres sont contents de sa disparition totale. C'est effectivement ce qu'on retrouve dans *Les Cocus posthumes* quand son Excellence africaine conçoit l'Afrique comme un jardin d'Éden pour les escrocs de toutes sortes :

Qu'est-ce que tu veux, j'oublie toujours que tu vis au pays des droits de l'homme, que tu risques d'avoir des problèmes. Pour ma part, je ne cours aucun danger. Ici, je fais ce que je veux. Hé, hé, ici, il n'y a pas d'État. Ici, personne ne comprend ce que cela veut dire. Ici, il n'y a rien. Il n'y a que moi et moi. Tous les autres ne sont que des cocus vivants, des cocus ambulants (Bolya, 2001 :84).

1 Mongo Beti, « L'État, qu'est-ce que c'est ? Existe-t-il même ? », 2000, p.55.

De la sorte, le policier, le représentant de l'ordre établi, c'est-à-dire très souvent la personne qui assure l'existence d'une force externe impérieuse dans l'environnement local, rencontre une situation dans laquelle il est impossible d'arrêter le chaos. De plus, tout en refusant de prendre bonne note des communautés et de leur milieu, il met en branle l'ordre social naturel qu'il est supposé maintenir, créant ainsi une énergie confuse. Dans le roman policier africain francophone, l'intensité des effets de la culture locale signifie qu'aucun élément qui devrait normalement constituer le mystère de l'histoire n'apparaît normal : l'enquête policière est conduite par des méthodes extraordinaires et parfois dans une atmosphère de fantaisie. Les crimes maintiennent presque toujours un lien avec l'irrationnel ou avec des croyances magico-religieuses. Les systèmes légal et politique reflètent un État de décrépitude morale, les dignitaires du gouvernement et la police deviennent de vrais criminels. À la vérité, ce qui distingue le polar africain francophone des autres est cette subtile combinaison des caractéristiques classiques de l'intrigue policière avec les particularités des cultures locales. À ce point, on comprend que l'objectif majeur dans ces romans n'est pas de résoudre un crime mais de lui donner une signification dans un environnement local. En effet, le polar ici sert comme base à l'enquête, en termes de métaphysique et d'identité, dans les sociétés et leur histoire où l'irrationnel joue un rôle fondamental. Ce qui intéresse Marcel Duhamel dans le roman noir c'est, paradoxalement, à la fois le « réalisme » et le « fantastique ».

Dashiell Hammett, Chandler, Burnett, c'est réaliste. D'accord. Mais il y a aussi le roman fantastique que j'adore. Si je pouvais avoir des romans tirés des films fantastiques, bien écrits, avec des personnages bien plantés, tous les gestes du film [...] je serais très heureux, ce sont des histoires merveilleuses (Duhamel, 1968 :17).

En fait, dans les pays du sud, il n'est plus possible de dire la réalité qu'à partir de l'irrationnel. Dans les sociétés gouvernées par l'imaginaire et les croyances religieuses, une impression globale de l'irréel prévaut. De plus, le monde irrationnel est d'une manière ou d'une autre différemment guidé par la violence et le monde irréel :

Ce n'est pas un hasard si dans ces pays voués à la misère permanente, à une survie improbable du fait de leurs maîtres cruels, des mystiques religieuses aient surgi avec des « églises messianiques », des « visions » multipliées à l'infini, des pratiques inhumaines d'anthropophagies, des séances de magies noires, des cas incroyables de sorcelleries à tous les niveaux de la pratique politique, jusque dans l'ordonnement des études scolaires (Ngandu Ngashma, 1990 :171).

Dès lors, dans les pays d'Afrique francophone où la « zombification » est rampante, les pratiques et croyances religieuses montrent une certaine connexion entre la vie des peuples et la folie de l'environnement. Nécessité salutaire, le réalisme magique dans l'œuvre policière africaine francophone est la seule sortie possible de la textualisation de l'absurde et du naturel. Les romans policiers africains francophones, construits sur ce mode narratif, vont dans le même sens, accusant plus fortement encore une dimension métafictionnelle notamment par sa dominante magico-réaliste qui brouille, entre autre, les limites génériques et les catégories esthétiques. Une articulation particulière du réalisme et de l'affabulation marque fortement le roman policier africain francophone. C'est dans cette logique que le réalisme magique entre en connexion avec le discours postcolonial¹ et côtoie par la même occasion le postmodernisme. Ainsi, les imitateurs de Chester Himes appartiennent au « poststructuralisme et au déconstructivisme postmoderne » à la Foucault. Tout comme leur père tutélaire, ils écrivent en utilisant de façon répétée la parodie, l'ironie,

¹ Voir à ce sujet Slemon Stephen, « Magic realism as postcolonial discourse », *Magical realism: Theory, History, Community*, Durham, Duke University Press, 1989. L'auteur postule que le réalisme magique et la théorie postcoloniale peuvent aller de pair. Si le principe du réalisme magique est de croire à un réel extraordinaire et en la capacité d'étonnement, il va sans dire que le discours postcolonial est un pendant de cette tendance à partir du moment où il est caractérisé par la violence, le sexe, l'exubérance, l'excentricité et surtout l'absurde. L'extraordinaire et l'étonnement dans le discours postcolonial naissent forcément de l'absurde.

l'absurde, trois indicateurs du postmodernisme selon Saint-Arnaud¹. Fidèle à sa génération, l'œuvre de Chester Himes qui est le maître à penser du roman policier africain-américain est caractérisée comme faisant partie de l'esthétisme réaliste, procurant à ses romans une valeur documentaire. Toujours dans le courant général du réalisme littéraire, Saint-Arnaud mentionne d'ailleurs un sous-courant qu'il nomme « néoréalisme poétique et magique et le postmodernisme ». Ce courant se caractérise par un surplus d'imagination fantaisiste et véhicule une résonance poétique. C'est précisément à ce sous-courant qu'appartient Chester Himes dans la mesure où ses œuvres du polar associent interrogations existentielles et critique sociale. Dans ces conditions, ses œuvres peuvent être lues et analysées sous un angle « double » : à la fois philosophique et sociologique. Dans cette mouvance, Alexis Laballery écrit que

L'immoralité et la cruauté chez Chester Himes laissent malgré tout souvent la place à la drôlerie et l'absurde. [...]La démesure et le grotesque côtoient sans cesse le drame et la misère.

[...] L'écriture sèche et directe de Himes se plaît une fois de plus à décrire avec jubilation la faune pittoresque de Harlem, le tableau dressé oscillant sans cesse entre le saugrenu et le naturalisme (Alexis Laballery, « Harlem Shuffle », in www.parutions.com/pages/1-1-386-3595.html).

Tout comme Chester Himes, l'art de ses continuateurs réside dans cette capacité à faire douter le lecteur de l'intégrité morale de chaque protagoniste, pour finalement, dans les dernières pages, nous laisser en suspens avec un dénouement qui tient autant de la blague que du *happy end* improbable.

C'est sur ce mode narratif, nous semble-t-il que le polar fonctionne, surtout le roman noir africain francophone. Cooper stipule que les auteurs postcoloniaux d'œuvres de réalisme magique ont recours dans une grande mesure aux techniques narratives associées au post-modernisme, c'est-à-dire le pastiche, la parodie, l'ironie, l'humour et l'intertextualité. Dans leur univers romanesque, le quotidien est souvent bouleversé par un événement anormal, bizarre, étrange, magique. Slemon nous fait d'ailleurs remarquer que « réalisme magique » est un oxymore, c'est-à-dire, une alliance de mots contradictoire, où l'on oppose et unit en même temps le réel à la magie. Dès lors, le réalisme magique propose une vision du monde insolite et une vision de la littérature qui ne se confortent pas dans des avenues clichées et attendues, mais plutôt dans des paradigmes singuliers et transgressifs qui permettent de raconter autrement. Dans un article sur « les métamorphoses de la littérature narrative », Vincent Jouve (2006 :155) affirme à propos que « contester le récit, c'est [...] fragiliser la représentation qu'il véhicule et refuser les codes qui ne sont pas seulement esthétiques. Ce qu'il s'agit de dénoncer, c'est la participation-aliénation d'un lecteur spontanément conduit à voir, dans le roman, un miroir du réel ». La cohabitation non-problématique de naturel et de surnaturel dans un même texte admise par le réalisme magique participe de cette contestation puisqu'elle permet de raconter autrement, en questionnant le réel et les modalités de sa présence dans le roman. Ainsi, le roman policier africain francophone questionne par le biais du réalisme magique, d'une certaine façon, l'illusion référentielle chère au roman en général.

Ici, nous avons affaire à des événements fantastiques, décentrés dans le vertige d'un mental déstructuré, illogique dans une morphologie psychologique délirante. De ce point de vue, Yvonne-Marie Mokam pense que « la présence de ces éléments vient ainsi désamorcer le réalisme instillé par la mention des faits à portée historique » (2009 :134). Les meurtres insolites dans *Trop de soleil tue l'amour*, des assassinats absurdes dans *Cercueil et cie* tout comme les psychopathes caractérisés dans *Les Cocus posthumes*, indiquent bien les pistes

¹ Lire à ce sujet Pierre Saint-Arnaud, *In the Land of the Free: le paradoxe racial à travers le roman social africain-américain*, Presses de l'Université Laval, Collection Sociologie contemporaine, 2012, p.6.

de cet irrationnel. En tout cas, ce n'est pas à partir de tels individus parcellarisés que des mythologies sociales pourraient se constituer en une dynamique de l'histoire. Dans cette logique, Yvonne-Marie Mokam (2009 :133-134) précise que

l'absurde devient de ce fait un moyen que l'auteur utilise pour rendre compte de l'instabilité des certitudes quant à la situation politique prévalente. La narration des faits étranges s'opère de façon tout à fait naturelle par un narrateur dont la fiabilité est déjà minée par le manque d'assertivité de son discours. C'est cette attitude candide du narrateur qui relate tout à fait naturellement les faits étranges, qui représente le trait distinctif du fantastique et du réalisme magique.

L'analyse de *Trop de soleil tue l'amour*, de *Branle-bas en noir et blanc*, de *Cercueil et cie*, de *La Polyandre* et de *Les Cocus Posthumes* comme écriture à tendance magico-réaliste, nous a permis de voir comment les auteurs de ces romans noirs se distancient progressivement de l'optimisme qui les animait par rapport à leur continent. Ce repli tactique se manifeste par la mise en texte d'une écriture qui mobilise les traits du réalisme magique, à savoir, l'irrationnel, l'illogique, l'intrusion du surnaturel, la prédominance de l'ironie et de l'humour et surtout la candeur affichée par le narrateur lors de la narration des faits hors du commun. Dans ces conditions, on peut comprendre Yvonne-Marie Mokam (2009 :140) lorsqu'elle affirme :

Bien que l'exposition des faits historiques à l'origine contredise quelque peu le réalisme magique – dans la mesure où elle lie leur origine à l'histoire – on peut cependant percevoir l'intrusion de ces faits inimaginables suivant une logique cartésienne comme le signe même de la désillusion qui prend corps et va animer les prises de position littéraires [...] de Mongo Beti [Simon Njami et Boya Baenga]. Ce[s] roman[s] représente[nt] ainsi un pas [...] dans l'expression d'un malaise qui s'en ira croissant à mesure que Mongo Beti [Simon Njami et Bolya Baenga] s'imprègne[nt] des réalités de l'Afrique Postcoloniale.

C'est dans cette mouvance que s'inscrit l'Afro-américain Chester Himes puisque dans l'introduction du deuxième volume de sa biographie intitulée *My Life of absurdity*, ce dernier, grand inspirateur du polar noir américain, se réfère à Albert Camus, plaçant *de facto* l'écriture des polars sous le signe d'une recherche esthétique intimement liée au caractère absurde et nauséux de l'expérience du Noir. Le recours à la notion d'absurde permettait à Chester Himes, écrivain américain de justifier son refus de se voir systématiquement affilié, en tant qu'écrivain noir, à une littérature militante dont la lecture était prédéterminée par une différence raciale. Lydie Moudileno (« Le droit d'exister », in *Cahiers d'études africaines*, n°165, 2002, [en ligne], mis en ligne le 30 mai 2005, URL : <http://www. Etudesafriques.revues.org/ index 136.html>. Consulté le 05 novembre 2009) écrit fort à propos :

En invoquant Camus, Himes cherche ici à se libérer de l'essentialisme dans lequel l'écrivain noir américain est enfermé. Son désir est clair, il veut insister sur l'écriture comme processus de création et échapper aux lectures de types sociologiques dans lesquelles la « race » fonctionne comme paradigme d'interprétation systématique de la fiction. En rattachant son écriture à Camus et à l'absurde, Himes entend se libérer du spécifique en plaçant la condition de son sujet sous le signe de préoccupations universelles : l'individu, la vie, le sexe, la difficulté d'exister. « L'absurde » lui permet donc de proposer un niveau d'interprétation de sa vie et de son texte dépassant les déterminations raciales.

Nous avons donc suivi cette logique dans notre analyse du polar africain francophone, en montrant que l'expression de la nausée détourne la lecture du critère racial au profit d'une attention réaffirmée sur la méditation de l'existence dans ce qu'elle a d'universel.

2. Fantastique et fantasmagorie

Dans *Les Cocus posthumes*, il est impossible de considérer l'invasion de l'irrationnel sans établir un parallèle avec l'histoire de ces sociétés, en ce sens que l'irrationalité permet une certaine rencontre de la conscience historique avec des sociétés de l'Afrique francophone avec l'humiliation essayée. Le rappel des tragiques épisodes

historiques dans ce pays évoque une société décadente dans laquelle l'irrationalité et les pratiques magico-religieuses n'affectent pas seulement le présent immédiat mais reflète aussi la réaction d'une indélébile inhibition historique. Dans *Les Cocus posthumes*, l'annihilation couvre toutes les structures du pouvoir et les communautés sont placées à la merci des gens seulement guidés par le goût du sang et la soif du pouvoir : corruption à tous les niveaux, diverses formes de perversion, assassinats des innocents, trafic des corps et organes, sacrifices humains.

Dans cette œuvre, l'irrationnel apparaît comme le symptôme de l'anormalité dans l'environnement social. Elle traduit la nature illogique des situations réelles et évoque des tragédies collectives. Malgré tout, dans cet état d'extrême déstabilisation, l'irrationnel parfois ne se contentant pas de refléter les actes monstrueux quotidiens liés à la déshumanisation se montre comme une force destructive, rarement indispensable au processus de « zombification ». D'où, dans *Les Cocus posthumes*, les pratiques maraboutistes et les sacrifices rituels font partie du chaos et reflètent l'adaptation de l'œuvre policière aux manières de sa société. Comme dans beaucoup de romans, la magie peut être vue comme une forme de résistance au chaos universel et une manière de donner aux exclus un pouvoir réel pour défier l'injustice sociale. Elle apparaît aussi parfois comme improductive et dangereuse quand elle est utilisée pour manipuler les peuples ordinaires et servir des objectifs égoïstes par un nombre important de fous ambitieux. Dès lors, dans *Les Cocus posthumes*, qui projette l'Afrique à la phase finale de l'annihilation, le maraboutisme et les sacrifices humains garantissent le maintien du pouvoir impunément par ses Excellences, même comme ils assurent l'initiation à ces « grands seigneurs de la forêt » (Bolyai, 2001 :210) dans les plus grands incroyables horreurs et perversions. Dans le polar africain francophone où la sorcellerie est très souvent un symbole du pouvoir, on voit les forces irrationnelles qui s'affrontent.

La cohabitation du naturel et du surnaturel est constante dans le roman policier africain francophone notamment dans *Trop de soleil tue l'amour* et *Branle-bas en noir et blanc* avec une pléthore d'événements insolites, extraordinaires dans un univers absurde et *Les Cocus posthumes*, *La polyandre* de Bolya dans lesquels les scènes magiques et les cercles mystico-religieux occupent une place prépondérante.

Dans le polar de Mongo Beti et de Bolya Baenga, le fantastique, au contraire, maintient une tension entre le naturel et le surnaturel, et conserve sa présence au cadre relationnel à l'aune duquel on juge le surnaturel inacceptable. Alors que le surnaturel se voit banalisé, le banal, lui, prend un air étrange dans ces romans de Mongo Beti et de Bolya. Deux intrigues « voisines » qui mêlent volontiers crapulerie et politique internationale, racisme ordinaire et pratiques traditionnelles, folies macabres et fantasmes dérangeants comme autant d'éléments offrant à ces auteurs la possibilité d'un détournement des stéréotypes en usage à propos du continent africain et de ses habitants exilés. Ainsi, le merveilleux se manifeste dans *Trop de soleil tue l'amour*, *Branle-bas en noir et blanc* ou *Les Cocus Posthumes* et *La polyandre*. Mais l'humour y transforme en farce l'évocation des pouvoirs extraordinaires. La croyance d'un Mongo Beti ou d'un Bolya est idéologique et leur interprétation va privilégier le sens sociopolitique de ces motifs plutôt que le surnaturel. On peut cependant repérer davantage le baroquisme chez ce dernier qui fera systématiquement l'éloge du merveilleux dans le réel, jusque dans l'Histoire : « Quant au réel merveilleux, il n'y a qu'à tendre les mains pour l'attraper. Notre histoire contemporaine nous présente chaque jour des événements insolites » (Carpentier, 1981 :135).

Trop de soleil tue l'amour (1999) et *Branle-bas en noir et blanc* (2000) donnent à voir la coprésence de deux codes, l'un, réaliste, l'autre, invraisemblable. Des détails tels que « la fameuse fessée » administrée par les autorités du pays aux représentants des partis de l'opposition (Mongo Beti, 1999 :70-71), le Président de la République qui s'est auto-déclaré « le meilleur élève de Mitterrand » (Mongo Beti, 2000 :205) donnent une forte coloration réaliste à ces romans noirs de Mongo Beti.

On l'aura constaté, la présence persistante de l'irrationnel dans ces romans est liée au multiple caractéristique des sociétés qu'ils analysent. Premièrement, inhérent au folklore et aux traditions locales, l'irrationnel exprime l'imaginaire populaire toujours adaptée aux réalités nationales. En outre, dans le polar, si les croyances et pratiques magico-religieuses retiennent souvent leur fonction historique comme une résistance collective aux forces oppressives, dans le polar de Bolya Baenga, elles apparaissent plutôt comme un acte désigné pour améliorer les conditions de vie des individus isolés, ou pour accroître leur pouvoir.

Le polar d'Afrique francophone exploite l'illogique dans diverses formes : réalisme magique, syncrétisme religieux, les pratiques maraboutistes et magico-religieuses. Le roman policier africain francophone ne se départit pas de telles pratiques, au contraire, l'irrationalité devient une caractéristique constante du genre et elle se trouve à tous les niveaux de l'histoire. Dans ce genre populaire, une place critique est réservée à l'irrationnel comme engin de l'imagination collective et miroir du paysage social. Ainsi, dans ce glauque océan des insularités à polarités multiples, la logique cède volontiers place aux plus extravagantes divagations. Pour autant que l'écriture est concernée, l'irrationalité se trouve au cœur même de la structure du polar, assurant ainsi la modification du principe traditionnel du roman policier.

Cette forte présence de l'irrationnel dans un genre qui chante les victoires de la raison bouscule l'édifice policier. Il convient de signaler que le théoricien et romancier Van Dine stipule dans une étude portant sur les « vingt règles pour le crime d'auteur », que « la manière dont est commis le crime et les moyens qui doivent amener à la découverte du coupable doivent être rationnels et scientifiques » (Tulard, 2005 :725-726). Or dans *La polyandre* et *Les Cocus Posthumes*, la prise en compte du surnaturel se révèle nécessaire à l'avancée de l'enquête. « L'occultisme joue un rôle capital » non seulement dans le déroulement de l'investigation, mais aussi et surtout dans la résolution de l'énigme.

De tout ce qui précède, nous avons montré que l'opposition entre l'ordre et le désordre provoqué par des menaces et des attentats, est caractéristique du roman policier africain francophone, et le but de chaque enquête est la reconstitution de l'ordre : « Désordre remis en ordre, ordre s'évanouissant en désordre ; rationalité chavirée par l'irrationnel, rationalité restaurée après des bouleversements irrationnels : voilà en somme l'idéologie du roman policier » (Mandel, 1987 :63). Aussi, la fonction du roman policier africain est sans doute, comme le propose Mongo Beti, d'assainir la société, c'est-à-dire de la faire passer d'un état pathologique à un état sain tout en la plaçant face à ses propres démons. C'est dans ce sens que Françoise Naudillon (« Poésie du roman policier francophone », [www.ulaval.ca/.../III 5b%20Francoise%20NAUDILLON.pdf](http://www.ulaval.ca/.../III%20Francoise%20NAUDILLON.pdf)) écrit :

Si le roman policier a un devoir, c'est d'être la tribune publique où le débat tout nu peut prendre place. Si le roman policier a un devoir, c'est bien de faire avouer cette société africaine, de plonger dans ses plus profonds retranchements, dans ses secrets les plus honteux – corruption, gabegies, violences gratuites, crimes de toutes natures, ses collusions et collaborations avec l'ancien colon, mais surtout le roman policier permet l'émergence d'une raison critique qui fait face à ses propres démons : le racisme et le tribalisme qui minent les sociétés africaines, les déviances sexuelles, le manque de valeurs d'une société qui quoiqu'urbaine, est aux prises avec l'imaginaire sorcier du village.

On le voit bien, l'apparition du genre s'inscrit alors dans un contexte politique postcolonial et d'interrogations sur les devenirs de ces sociétés. Le roman policier peut être considéré comme une mise en texte et en fiction des pratiques endoréiques des sociétés en ce qu'il prétend mettre au jour le secret - criminel - des protagonistes et de la société dont ils font partie¹. L'auteur de polars serait celui qui pratique une sorte d'autoscopie sociale du

¹ Voir à ce sujet Ellena, -Laurence, Sociologie et littérature, La référence à l'œuvre, paris, l'Harmattan, 1998. L'ouvrage revient sur les relations entre le roman et la sociologie. Une fois rappelée la proximité initiale des deux projets de connaissance, il interroge les raisons de leurs divergences

crime et de la criminalité en en donnant la genèse et les procès. Et à propos de l'intégration sociologique dans le roman policier, Vanoncini (1993 :105) parle de « sociogramme », terme emprunté à la sociologie¹, en ce qui concerne les auteurs de ces romans, Vanoncini les désigne comme des « radiologues de la société contemporaine ». Comme notre étude l'a montré, les auteurs de polar africain francophone comptent incontestablement parmi ces « radiologues » de la société africaine et de son système politique, ce que constate aussi Abderrahmane Lounès, critique du quotidien algérien *El Moudjahid*, en des termes semblables à ceux d'André Vanoncini : « Il [Le polar africain francophone] radiographie le corps social de la société [africain francophone], mieux que ne l'avaient fait certains soucieux-logues [africains francophones] de réputation internationale. D'ailleurs, tout son récit est une étude quasi-sociologique [...] » (Abderrahmane, 1991). Le polar interroge par exemple les enjeux politiques, sociaux, culturels et épistémologiques de l'ethnicisation de l'autre quand il a pour cadre les banlieues et les populations migrantes (Bolya Baenga) en décrivant les trajectoires sociales et spatiales, les expressions communautaires, les processus identitaires et les formes d'hybridations voire de créolisation des porteurs de signes ethniques. Ainsi, dans le polar africain francophone, nous nous apercevons d'une focalisation des idées idéologiques contre un pouvoir dominant. À en croire Marc Riglet (1972 :49),

une société s'exprime d'autant mieux dans une littérature mineure que l'influence personnelle des auteurs et de leur pensée y est limitée. Dans la conformité du genre, cette littérature joue donc le rôle d'un miroir grossissant et déformant des thèmes politiques et idéologiques dominants.

Il faudrait mettre en parallèle ces représentations avec celles des villes africaines (Mongo Beti) pour ce qu'elles révèlent des tensions communautaires et culturelles sur fond de mondialisation. C'est cet espace citadin- peuplé de milliers d'ouvriers ayant fui les campagnes au profit de la ville et qui, dans leur misère, sont prêts à devenir des criminels qui est une des composantes les plus importantes de la naissance du roman policier au XIX^e siècle : « [...] Le roman policier est un produit, une scorie de la civilisation urbaine. Il n'a pu apparaître avant que la première [la civilisation rurale] n'accouche de la seconde sous les forçeps de l'industrialisation : dans le premier tiers du XIX^e siècle » (Boileau-Narcejac, 1992 :14-15).

Conclusion

En somme, nous postulons que les observations et schémas sociologiques suscités sont au cœur de la poétique du roman policier africain francophone. Notre deuxième postulat est qu'au niveau idéologique², ce roman policier se veut une réponse aux discours

actuelles, avant de proposer, en s'appuyant sur les œuvres de certains romanciers contemporains, un renouvellement de l'échange. C'est en tant que source possible de l'imagination sociologique que la connaissance romanesque est abordée, dans trois grandes directions analytiques : l'exploration des figures du post-personnage social, la description des situations par le biais du dispositif des ambiances, la mise en évidence de mécanismes d'enchaînements, plus contingents, d'actions.

¹ « Sociogramme- Didact. En sociologie descriptive, figure ayant pour objet de représenter l'ensemble des relations individuelles entre les différents membres d'un groupe ». Petit Robert, Dictionnaire de la langue française, Paris, 1989, p. 1824.

²Voir à ce sujet Pierre Lassave, Sciences sociales et littérature : concurrence, complémentarité, interférences, Paris, PUF, 2002. L'auteur de ce livre précise que C'est parce que la sociologie s'est trop identifiée aux présupposés du réalisme littéraire au point de l'introniser comme seul modèle adéquat de description de la réalité, qu'elle s'est durablement éloignée de la pluralité d'explorations que poursuit la fiction contemporaine. Pourtant, ce modèle avait bel et bien permis au réalisme en tant que genre littéraire de triompher, donnant l'impression d'être un discours transparent sur le monde, captivant les lecteurs par ses effets de réel. Face à cette puissance, les sociologues, même si certains s'en défendent, ont très tôt voulu élaborer un dispositif de description semblable, puis comparable, et enfin plus performant. Mais, dans cette quête éperdue, la sociologie a confondu, avec par moments

scientifiques et savants (Ethnologie, anthropologie) tenus sur les sociétés africaines en période coloniale et postcoloniale et que cette dimension –dont il faut aussi interroger l'attrait commercial (exotisation du polar) est aussi constitutive d'un projet auctorial qui veut contribuer à l'approfondissement du même, du soi et de l'altérité (anthropologie inversée). Dans le polar d'Afrique francophone comme dans les romans de Bolya Baenga, Simon Njami et Mongo Beti, la matière principale de l'enquête est sociologique, voire anthropologique. Dans ce sens, Fortuné Chalumeau (2003 :369) déclare :

[...] Je m'intéresse au contenu de l'esprit humain (entre autres faits) ; son éthologie (comportement), ses instincts dominés par sa volonté et les effets de celui-ci sur son mental, etc. La trame de l'histoire me semble bien plus intéressante en soi ; celui-ci (le meurtre) n'est en sorte qu'un faire-valoir qui permet le déroulement du récit : étude de mœurs [...]. Pour l'auteur, il est toujours passionnant d'étudier la « tératologie » (étude des monstruosité) : entendez ici les variations du comportement humain et les applications idoines lorsque « la loi » est résolument écartée, ignorée. Ce qui laisse place à bien des faits « hors normes ».

Si la dimension sociologique du polar tient lieu de poétique, les auteurs africains francophones y renoncent pourtant en ayant pris le parti du caricatural et du grotesque. Le polar africain francophone ne creuse pas tant les racines du crime qu'il exprime au pire une vision au conservatisme néocolonial des sociétés africaines francophones, au mieux, leur irréductibilité interprétative d'où le recours à la caricature.

Bibliographie

- Abderrahmane, L., 1991, « Le polar et la manière », in *El Moudjahid*.
Alexis Laballery, « Harlem Shuffle », in www.parutions.com/pages/1-1-386-3595.html
Bidima, J.-G., (2000), *Politique africaine*, n°77, p.99.
Boileau-Narcejac, 1964, *Le roman policier*, Paris, Payot.
Bolya, Baenga, 1998, *La Polyandre*, Paris, Le serpent à plumes.
Bolya, Baenga, 2001, *Les Cocus posthumes*, Paris, Serpent Noir.
Carpentier, A., 1981, *La Novela latino americana en visperas de un nuevo siglo y otros ensayos*, Madrid, Siglo Veintiuno de España editores.
Colin, J.-P., 1999, *La belle époque du roman policier français. Aux origines d'un genre romanesque*, Paris, Delachaux et Nestlé.
Dubois, J., 1992, *Le roman policier ou la modernité*, Paris, Nathan.
Duhamel, M., 1968, « le roman noir part toujours de la réalité », in *Le Magazine littéraire*, n°20, pp.16-18.
Jouve, V., 2006, « Les métamorphoses de la lecture narrative », in *Portée*, Volume 34, n°2-3 ; « Actualité du récit, Pratiques, Théories, Modèles », Université du Québec à Chicoutimi, p.155.
Lassave, P., 2002, *Sciences sociales et littérature : concurrence, complémentarité, interférences*, Paris, PUF.
Lits, M., 1999, *Le roman policier : Introduction à la théorie et à l'histoire d'un genre littéraire*, Liège, Éditions du CEFAL.
Maleski, E., 2003, *Le roman policier à l'épreuve des littératures francophones des Antilles et du Maghreb : enjeux critique et esthétiques*, Thèse de Doctorat, Université Michel de Montaigne, Bordeaux III.
Mandel, E., 1987, *Meurtres exquis. Une histoire sociale du roman policier*, Paris, Montreuil.
Mokam, Y.-M., 2009, *L'œuvre post-retour d'exil de Mongo Beti*, Thèse soutenue en vue de l'obtention du Ph.D en Études Françaises, Département de Français et d'italien, Université d'Arizona.
Mongo Beti, 2000, « L'État, qu'est-ce que c'est ? Existe-t-il même ? », p.55.
Mongo Beti, 2000, *Branle-bas en noir et blanc*, Paris, Julliard.
Mongo Beti, 1999, *Trop de soleil tue l'amour*, Paris, Julliard.

une naïveté étonnante, un regard particulier sur le monde – celui du réalisme littéraire – et un projet spécifique de connaissance – celui justement du savoir social. Face à un roman qui évoluait dans ses formes fictionnelles et dans ses dispositifs de représentation, la sociologie s'est arc-boutée sur une variante historique du réalisme. C'est en sortant de ce carcan fictionnel que la sociologie peut de nouveau apprendre du roman.

- Moudileno, L., 2002, « Le droit d'exister » in *Cahiers d'études africaines* n°165, [en ligne], mis en ligne le 30 mai 2005, URL : [http://www. Etudesafriaines.revues.org/ index 136.html](http://www.Etudesafriaines.revues.org/index_136.html). Consulté le 05 novembre 2009.
- Naudillon, F., 2006, « Poésie du roman policier francophone », www.ulaval.ca/III5b%20Francoise%20NAUDILLON.pdf Consulté le 20 avril 2010.
- Ngandu Nkashama, P., 1989, *Écritures et discours littéraires. Études sur le roman africain*, Paris, L'Harmattan, 1989.
- Petit Robert, Dictionnaire de la langue française, Paris, 1989, p. 1824.
- Reuter, Y., 1997, *Le Roman policier*, Paris, Nathan université (coll. 128).
- Riglet, M., 1972, « Le roman d'espionnage algérien », in *Maghreb*, n°52, pp.44-49.
- Saint-Arnaud, P., 2012, *In the Land of the Free: le paradoxe racial à travers le roman social africain-américain*, Presses de l'Université Laval, Collection Sociologie contemporaine.
- Slemon, S., 1989, « Magic realism as postcolonial discourse », *Magical realism: Theory, History, Community*, Durham, Duke University Press, pp.9-24.
- Tulard, J., 2005, « Van Dine S. S. », in *Dictionnaire du roman policier 1841-2005*, Paris, Fayard, pp.724-726.
- Vanoncini, A., 1993, *Le Roman Policier*, Paris, PUF, Coll Que sais-Je ?.