LANGUES ET LITTÉRATURES EN FRANCOPHONIE AFRICAINE : QUELLES RÉALITÉS HIER ET AUJOURD'HUI ?

Koffi Ganyo AGBEFLE &
Constant Yelian AGUESSY



REVUE DELLA AFRIQUE

DIDACTIQUE ET ENSEIGNEMENT
DES LANGUES ET LITTERATURES EN AFRIQUE
(VOL.1 No 4 SEPTEMBRE 2019)

LANGUES ET LITTERATURES EN FRANCOPHONIE AFRICAINE : QUELLES REALITES HIER ET AUJOURD'HUI ?

Sous la coordination de Koffi Ganyo AGBEFLE &

Constant Yelian AGUESSY

Directeur de Publication
Robert YENNAH,

Rédacteur en Chef :
Koffi Ganyo AGBEFLE

Rédacteur en Chef invité :
Constant Yelian AGUESSY

Equipe de relecture

YENNAH Robert, ryennah@yahoo.com
AGBEFLE Koffi G, koffiganyoa@yahoo.fr
FRATH, Pierre, Strasbourg, France
LEZOU KOFFI Aimée Danielle, Université FHB de Cocody, Côte d'Ivoire
AGRESTI Giovanni, Université de Bordeaux Montaigne, France

LANGUES ET LITTERATURES EN FRANCOPHONIE AFRICAINE : QUELLES REALITES HIER ET AUJOURD'HUI ?

Sous la coordination de Koffi Ganyo AGBEFLE &

Constant Yelian AGUESSY

REVUE DELLA/AFRIQUE
DIDACTIQUE ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET LITTERATURE EN AFRIQUE

(VOL.1 No 4 SEPTEMBRE 2019/ TOME 1)
ISBN 978-2-9537299-3-1

Editeur : Observatoire Européen du Plurilinguisme (O.E.P), Paris FRANCE

Comité scientifique

- AFELI Kossi Antoine, Lomé, Togo
- AGRESTI Giovanni, Naples « Federico II », Italie
- AZANKU Kofi, Legon, Ghana
- BOUSTANY Daisy, Montréal, Canada
- DAO Yao, Lyon 2, France
- DEVRIESERE Viviane, Isfec Aquitaine, France
- DUMONT Pierre, Montpellier 3, France
- HANANIA Lilian, Paris, France
- HIEN Amélie, Université Laurentienne, Canada
- IMOROU Abdoulaye, Ghana, Legon
- KOUDJO Bienvenu, Abomey Calavi, BENIN
- LEMAIRE Eva, Université d'Alberta, Canada
- LEZOU KOFFI Aimée Danielle, UFHB, Cocody, Côte d'Ivoire
- MAURER Bruno, Montpellier 3, France
- NAPON Abou, Ouagadougou, Burkina Faso
- NDIBNU Julia, Yaoundé 1, Cameroun
- NOYAU Colette, Paris, France
- NUTAKOR Mawushi, Ghana, Legon
- FRATH Pierre, Strasbourg, France
- RAONISON N'jaka, Antanararivo, Madagascar
- SANDS Sarah, Strasbourg, France
- TCHEHOUALI Destiny, Montréal, Canada
- TIJANI Mufutau A., PhD, A. Bello University Zaria, Nigéria
- TUBLU Yves, Niamey, Niger
- WIGHAM Ciara R, Lyon 2, France
- YEBOUA Kouadio D., Legon, Ghana
- YENNAH Robert, Ghana, Legon

SOMMAIRE

1- Introduction, Koffi Ganyo AGBEFLE & Constant Yelian AGUESSEY…….**07-17**

2- Désir obsessionnel de la femme, du savoir et du pouvoir dans *Les souffrances du jeune Werther*, *Les affinités électives* et *Faust* de Goethe : formes et enjeux, Ahiba Alphonse BOUA, Université *Félix Houphouët-Boigny (Côte d'ivoire)*……...**18-43**

3- Inventaire des auxiliaires incorporés et non incorporés dans les pronoms sujets en dan de l'est, Bleu Gildas **GONDO**, *Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)*…….**44-68**

4- L'enseignement des contes et proverbes moaaga dans les écoles bilingues mooré/français au Burkina Faso, **Boukaré NACOULMA**, *Université Joseph KI-ZERBO* (Burkina Faso)…….**69-94**

5- Pédagogie de l'enseignement du Coran dans les *daara,* Cheikh Mouhamadou Bamba THIOUNE, Assane DIAKHATE, Irène Efua AMENYAH, Mouhamadou Lamine BA, Université Gaston Berger de Saint-Louis (Sénégal)……...**95-116**

6- L'enseignement des langues nationales au Togo entre valorisation du patrimoine culturel linguistique et enjeux politiques (fin des années 1960-2018), Essohouna TANANG, *Université de Kara (Togo)*……**117-149**

7- **Education des jeunes par les contes au Bénin : privilège de ce genre narratologique et perspectives didactiques**, **Mahuton Geoffroy DJESSOU, Koffi Julien GBAGUIDI et Saturnin**

HOUNKPE, *Université d'Abomey-Calavi (Bénin.)*……**150-172**

8- Teacher's apprehension versus learner's progress: Impact of unplanned testing in EFL classes, *Mathias HOUNNOU AZOUA*, Flavien Dossou LANMATCHION Bienvenu ADJOHA, *Université de Parakou-UP (Benin)*……**173-198**

9- La traduction oblique dans la traduction de *The Interpreters* de Wole Soyinka comme *Les Interprètes* (le cas de la modulation), Yunus Oladejo TIJANI, *University of Ilorin (Nigeria)*……..**199-217**

10- Terminologie employée par des usagers de substances psycho actives. Une étude sociolinguistique menée à Lomé, Togo. Zinsou Selom DEGBOE, Khadija Catherine TOURE CORMONT, Ayayi Jerry Wisdom AJAVON, Elom SEDOUFIO, Winnie Soké FOLLY, Ghislain ALOFA-KPONVE, Komlan Augustin KOTA, Université *de Lomé (Togo), ONG RAPAA, Université d'Ottawa (Canada)*……**218-237**

11- La satire par l'onomastique dans *Allah n'est pas obligé* et *En attendant le vote des bêtes sauvages* d'Ahmadou Kourouma, Djidénou Olivier ALLOCHEME, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)……..**238-269**

12- Ambiguity in translation: case study of the English translation of Ferdinand Oyono's *Le vieux nègre et la médaille*, Rissikatou MOUSTAPHA-BABALOLA, *Université d'Abomey-Calavi(Bénin)*……...**270-292**

13- **Les particularités lexicales dans les manuels de lecture burkinabè : représentations et perspectives didactiques,** Issaka SAWADOGO**,** Université Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)……..**293-315**

14- **Enseignement des langues africaines au Burundi : dilemme entre intégration régionale et ouverture internationale,** ***Gertrude Kazoviyo*****,** ***Université du Burundi(Uganda)***……**316-336**

15- **Inscrire la communication pour le développement au patrimoine de l'humanité : quelle utilité publique pour l'Afrique ? Samuel DJENGUE,** Université d'Abomey-Calavi (Bénin)……...**337-363**

16- **Conditions institutionnelles et pédagogiques d'encadrement des mémoires et performance des étudiants en maîtrise, en DEA et en master dans les universités publiques togolaises**, Akimou TCHAGNAOU et Bahama Adjanakou Batiwou BAOUTOU, Université de Lomé (Togo)/Clarisse NAPPORN, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)……...**364-395**

Introduction

Le présent numéro comporte quinze (15) articles subdivisés en trois spécialités à savoir : ***la littérature francophone, la linguistique et didactique anglaise et la traduction***.

Dans ce numéro 4 de la revue DELLA/AFRIQUE, le ballet des articles s'ouvre avec l'article de Ahiba Alphonse BOUA qui aborde la problématique du désir obsessionnel dont souffre chaque héro de la trilogie de Goethe, les trois œuvres en étude. Dans son travail de recherche, l'auteur essaie de présenter le trio femme, pouvoir et savoir comme principaux objets du désir obsessionnel et indiquer par la suite comment l'obsession de l'objet désiré conduit à la déshumanisation de celui ou celle qui désire. Il révèle également les étapes par lesquelles celui ou celle qui désire passe de la déshumanisation à ré-humanisation. Il sera suivi dans ce registre littéraire de Djidénou Olivier ALLOCHEME qui montre comment Ahmadou Kourouma en s'appuyant sur les noms propres fait la satire des civiles et stigmatiser les régimes de dictature.

Dans une toute autre catégorie se succèdent les linguistes et didacticiens qui, de manières très variées, ont traité des problématiques de la politique linguistique, la promotion et

l'enseignement des langues nationales, des programmes d'enseignement, de l'usage des auxiliaires incorporés et non incorporés etc. Ainsi en linguiste averti, Bleu Gildas GONDO, de la Côte d'Ivoire, plonge les chercheurs que nous sommes dans l'univers des « auxiliaires incorporés et non incorporés dans les pronoms sujets en Dan de l'est ». Dans cette même dynamique, Zinsou Selom DEGBOE et.al, dans une étude sociolinguistique, focalisée sur la terminologie employée par des usagers de substances psychoactives, ont procédé au recensement et à l'analyse des termes utilisés par les consommateurs de ces substances afin de produire un lexique et de faciliter les actions préventives de même que l'accompagnement de ces personnes dépendantes. Tout ceci permettra l'interpénétration socioculturelle des pratiques de consommation de substances à travers les faits de langue (français et anglais). Pour Cheikh Mouhamadou Bamba THIOUNE et. Al, le Coran est un livre fondamental de la religion musulmane en usage vers 610 dont le texte n'a cessé d'être transmis de génération en génération dans « les écoles coraniques. » De leur analyse du processus d'enseignement/apprentissage du Coran dans les daara, basée sur le cas du Sénégal, il ressort que la maitrise des outils

pédagogiques est garante de la méthode d'enseignement utilisée.

Par ailleurs, Boukaré NACOULMA mets l'accent sur le bilinguisme moore/français dans les écoles bilingues au Burkina Faso pour promouvoir et enseigner à travers les contes, proverbes et causeries débats les valeurs traditionnelles moaaga, aux fins de favoriser le renforcement de l'éducation morale et civique et une culture citoyenne. Dans la même optique, Mahuton Géoffroy DJESSOU, Koffi Julien GBAGUIDI, Saturnin HOUNKPE souscrivent parfaitement à cette position de promotion et d'enseignement des contes qui permettent de valoriser les réalités endogènes de l'Afrique, en se basant cette fois-ci sur l'exemple du Benin. C'est pourquoi ils proposent l'éducation des jeunes par les contes au Benin. Pour concrétiser cet idéal tant souhaité par bon nombre de chercheurs béninois, il faut créer un cadre scolaire qui doit tirer son originalité de la société béninoise et s'y enraciner profondément. Ce cadre doit sauvegarder la culture du groupe social, pour informer en diffusant le savoir, le savoir-faire et le savoir-être, afin de former des citoyens autochtones, coopérants, solidaires et soucieux du développement social, économique et culturel du Bénin. De leur travail de recherche,

il apparaît impérieux et vital pour les autorités de recruter et de former des enseignants de qualité pour établir une relation entre le milieu scolaire, le milieu familial et le milieu social pour une meilleure exécution des séances de conte. Tout ceci favorisera et renforcera l'enseignement des langues nationales. C'est dans ce même cadre que se situe le travail de recherche de Essohouna TANANG intitulé « l'enseignement des langues nationales au Togo entre valorisation du patrimoine culturel linguistique et enjeux politiques (fin des années 1960-2018) ». Son travail confirme le statut de deux langues nationales au Togo à savoir l'éwé et le kabiyè. Selon l'auteur, l'adoption de ces deux langues nationales est fondée sur la politique de la construction et de l'unité nationale.

Une fois encore, les langues nationales sont mises en exergue dans le travail de Gertrude Kazoviyo. Sa recherche porte sur l'enseignement des langues nationales au Burundi et s'intéresse au dilemme entre intégration régionale et ouverture internationale. Ici, Kazoviyo fustige l'insuffisance du temps alloué aux deux langues nationales à savoir le kirundi et le kiswahili. Elle trouve que le volume horaire d'enseignement de ces deux langues burundaises n'est pas de nature à favoriser la réhabilitation du kirundi de manière à devenir une base pour le

développement du Burundi, encore moins celle du Kiswahili pour permettre à la population de participer activement à l'édification de cette communauté au plan régional. Toujours dans le contexte des langues, Issaka SAWADOGO parle des particularités lexicales dans les manuels de lecture au Burkina Faso en focalisant l'attention sur les représentations et perspectives didactiques. Dans son analyse, l'auteur, soulève l'interrogation suivante : *le livre de lecture étant un outil didactique de premier ordre dans l'acquisition de la langue française, quelles représentations sociolinguistiques les auteurs des textes des manuels construisent à l'égard des particularités lexicales dans une perspective didactique ?* Samuel DJENGUE, inscrivant la communication pour le développement au patrimoine de l'humanité s'interroge sur son utilité publique pour l'Afrique. Dans son travail, il révèle que l'Afrique est quasiment en proie à une incertitude résultant essentiellement de la dégradation persistante et alarmante de son environnement. Akimou TCHAGNAOU et Bahama BAOUTOU du Togo, appuyés par Clarisse NAPPORN du Bénin, attirent l'attention, des chercheurs que nous sommes sur les conditions institutionnelles et pédagogiques d'encadrement des mémoires et performance des étudiants en maitrise, en

DEA et en master dans les Universités publiques Togolaises. Selon ces auteurs, l'encadrement des mémoires de recherche est une tâche pédagogique dont les principaux acteurs sont les enseignants-chercheurs et les étudiants. Ils essaient de faire une analyse comparative des conditions institutionnelles d'encadrement des mémoires de maitrise, de DEA et de master tout en soulignant leur impact sur l'état d'avancement des recherches.

Enfin, trois auteurs anglicistes de l'espace francophone et anglophone s'invitent dans le ballet des articles avec des contributions en didactique anglaise et en traduction bilingue. Ainsi, Mathias HOUNNOU AZOUA, Flavien Dossou LANMATCHION et Bienvenu ADJOHA ont montré dans leur étude faite purement en anglais, l'impact des évaluations non planifiées sur les apprenants et les enseignants de la langue anglaise, et ont identifié de nombreux impactes liés à état de choses telles que : stress, mécontentement, malaise et maladie, en raison de son "effet-surprise" sur les apprenants. Cette étude s'intitule « Teacher's apprehension versus learner's progress: Impact of unplanned testing in EFL classes »,

Dans un domaine complexe comme la traduction Yunus Oladejo TIJANI et Rissikatou MOUSTAPHA-BABALOLA

ont respectivement traité de la « traduction oblique dans la traduction de *The Interpreters* de Wole Soyinka comme Les Interprètes (le cas de la modulation) et de l'Ambiguity in translation : case study of the English translation of Ferdinand Oyono's Le vieux nègre et la médaille.

Pour Tijani, la modulation, une technique de traduction par excellence permet de comprendre sans faille « The Interpreters ». En tant que spécialiste en la matière, il propose aux traducteurs la modulation. Quant à MOUSTAPHA-BABALOLA, elle a fait ressortir dans son étude une des difficultés, l'ambigüité, à laquelle le traducteur fait face dans son métier ; l'étude ayant pour objectif principal de relever les mots et expressions ambigües contenus dans le texte de départ et les aberrations possibles auxquelles peut conduire une mauvaise interprétation de ceux-ci par le traducteur.

Koffi Ganyo AGBEFLE &
Constant Yelian AGUESSY

Avec le soutien de :








UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI
FEDERICO II


CELHTO-UA


UNIVERSITE DE PARAKOU
UP
DOCTRINA LUMEN HUMANI GENERIS EST

socio
lingua
Centro Studi sulla
Diversità Linguistica




Université
BORDEAUX
MONTAIGNE

Désir obsessionnel de la femme, du savoir et du pouvoir dans *Les souffrances du jeune Werther*, *Les affinités électives* et *Faust* de Goethe : formes et enjeux

Ahiba Alphonse BOUA
Département d'Allemand
Université Félix Houphouët-Boigny
Cocody, Abidjan (Côte d'ivoire)
dralphonseboua@gmail.com

Résumé

Dans Les souffrances du jeune Werther, Les affinités électives et Faust de Goethe, chaque héros souffre d'un désir obsessionnel (de la femme, du savoir, du pouvoir, etc.) qui le pousse inexorablement au désespoir et au suicide ou à une mort tragique. Ce constat ne devrait toutefois pas conduire à penser que Goethe est plus favorable à l'idée d'une absence (d'objets) de désir pour une existence réussie. En réalité, le désir se comprend chez lui comme l'essence même de la réalisation de l'homme, la condition de son élévation. Tel est le but de cet article qui tente d'abord de présenter la femme, le pouvoir et le savoir comme objets de désir obsessionnel dans les trois œuvres susmentionnées, ensuite de montrer comment l'obsession de l'objet désiré conduit à la déshumanisation du sujet désirant et enfin de révéler les différents processus par lesquels le sujet désirant passe d'une déshumanisation à une ré-humanisation.

Mots-clés: *(objets de) désir, déshumanisation, ré-humanisation*

Abstract

In Goethe's Sorrows of Young Werther, Elective Affinities and Faust, each hero suffers from an obsessive desire (of woman, knowledge, power, etc.) that leads him inexorably to despair andto the scheming outcome of suicide or tragic death. However, this fact should not lead one to think Goethe is more favorable to the idea of a lack of (objects of) desire for a successful existence. In reality, desire is understood by him as the essence of the realization of man, the condition of his elevation. This is the goal of this article, which first attempts to present the woman, power and knowledge as objects of obsessive desire in the three books mentioned above, then to show how the obsession of the desired object leads to the dehumanization of the desiring subject and finally to reveal the different processes by which the desiring subject passes from a dehumanization to a re-humanization.

Keywords: *(objects of) desire, dehumanization, re-humanization*

Introduction

« Pourquoi faut-il que ce qui fait la félicité de l'homme devienne aussi la source de son malheur? » (J. W. v. Goethe, 1999 : 99) Ce mot du poète allemand Johann Wolfgang von Goethe, extrait de son roman épistolaire *Les souffrances du jeune Werther*, en même temps qu'il souligne le caractère ambivalent de l'amour, problématise son rôle dans l'existence humaine. Aimer, c'est désirer, c'est vouloir avoir pour soi un être ou un objet. Chez Goethe, cependant, le désir est le plus souvent peint sous forme d'obsession maladive ou de bonheur inaccessible à la fois pour l'être désirant et l'être désiré. Dans son *Werther*, ses *Affinités électives* et son *Faust*, par exemple, chaque héros souffre d'un désir obsessionnel (de la femme, du savoir, du pouvoir, etc.) qui le pousse inexorablement au désespoir et au suicide ou à une mort tragique. Dès lors, il sied de se demander comment cette souffrance s'exprime dans ces œuvres et par quels processus chaque héros tente tant bien que mal de s'en délivrer. Par une approche immanente aux textes-supports où s'invitent littérature et philosophie dans une perspective interdisciplinaire, nous tenterons d'abord de présenter la femme, le pouvoir et le savoir comme objets de désir obsessionnel, ensuite de montrer comment l'obsession de l'objet désiré conduit à la déshumanisation du sujet désirant et enfin de révéler les

processus par lesquels le sujet désirant passe d'une déshumanisation à une ré-humanisation, voire à une délivrance de son être.

1. Objet(s) de désir obsessionnel

Ainsi que le suggère le titre de l'article, c'est la femme, le savoir et le pouvoir que nous analyserons dans cette première partie comme objets de désir exprimés dans les trois œuvres.

1.1. La femme comme objet de désir (dans *Werther*, *Les affinités électives* et *Faust*)

En 1774, Goethe écrit un roman épistolaire dont le personnage principal, Werther, rend compte de ses souffrances, des tourments de son cœur des suites d'une aventure amoureuse déchue. Goethe y mêle d'un même trait poésie et philosophie en vue d'inviter le lecteur à réfléchir sur la condition malheureuse du héros et, par-delà, sur la réalité pluridimensionnelle de l'homme. L'enchâssement narratif de cette histoire atteint une autre profondeur dès lors que la femme devient l'élément clé d'une expérience terrible et fascinante à la fois, et c'est à ce niveau que la passion, le désir, l'obsession se révèlent comme de grands thèmes exprimés dans l'œuvre. L'éditeur se met à l'écoute du

personnage malheureux et se propose de retracer son histoire au lecteur (ibid. : 9-10). Il s'agit d'un jeune homme mystérieux et passionné qui s'enflamme pour Charlotte S, la fiancée d'autrui (Albert) :« […] j'ai fait une connaissance qui touche de près à mon cœur. […] J'ai appris à connaître une des plus aimables créatures. […] Je suis content et heureux. […] Un ange ! […] elle asservit tout mon être. » (ibid. :57) Comme on peut le voir, un ton de désir de la femme se dégage de ces propos laudateurs de Werther, lequel s'accentuera dans la suite du roman.

Dans *Les affinités électives* (1809), Édouard, déjà uni à Charlotte, semble avoir découvert en Odile, la pupille de son épouse, la femme idéale, le paradis perdu de sa jeunesse. À sa vue, il ressent une émotion vive de tourments et de paix à la fois qui secoue l'homme situé sur un lieu d'émissions de forces cachées dans la nature végétale au service de laquelle il se met en début d'intrigue(cf. J. W. v. Goethe, 1954 : 23). Référons-nous ici à un passage de sa lettre à Odile retournée au pensionnat après avoir quitté le château où se déroule la majeure partie de l'histoire :

> Tandis que tu lis cette lettre, ma très-aimée, je suis près de toi. […] Réfléchis encore une fois : peux-tu être mienne ? Veux-tu être mienne ? Oh ! ce serait pour nous tous un grand bienfait, et pour moi, immense. Laisse-moi te revoir, te revoir avec joie ! Laisse mes lèvres formuler cette belle demande, et réponds par ta belle présence ! sur mon cœur,

> Odile, où tu as quelquefois reposé, où est pour toujours ta place ! (ibid : 310)

L'amour qu'Édouard ressent pour Odile se révèle comme une obsession, comme la terreur et la fascination à la fois devant la manifestation de la beauté insaisissable. L'émerveillement devant la beauté de la jeune fille « très-aimée » s'inscrit dans l'univers ambigu de la poétique romanesque de Goethe où le spectacle quotidien apparaît paradoxalement comme le miroir de la toile de fond spirituelle, ce qui permet aux personnages d'osciller librement entre le rationnel et l'émotionnel, la raison et l'intuition, la philosophie et la poésie. L'intrigue est lancée véritablement par le biais de la théorie chimique des affinités électives que les protagonistes s'efforcent d'expliquer au chapitre quatre de la première partie du roman en vue d'établir, en filigrane, une analogie entre l'amour et la chimie:

> Figurez-vous un certain A intimement uni avec un certain B, et qui n'en saurait être séparé par beaucoup de moyens, beaucoup d'efforts; figurez-vous un C qui se comporte de même envers D; mettez maintenant les deux couples en contact : A se jettera sur D et C sur B, sans qu'on puisse dire qui a quitté l'autre le premier, qui s'est réuni le premier à l'autre. (ibid. : 65)

C'est précisément cette loi, d'ordinaire applicable aux substances chimiques, qui justifiera sur un plan purement naturel, le désir morbide, obsessionnel qu'a Édouard pour Odile, et

Charlotte, également, pour le Capitaine, l'ami de son époux, pour ainsi faire naître deux nouveaux couples que sont AD (Édouard-Odile) et CB (le Capitaine-Charlotte) là où il n'existait qu'un seul au départ, à savoir AB (Édouard-Charlotte).

Dans la tragédie *Faust* (1808/1832), la scène « Une rue »décrit la première rencontre de Faust avec Marguerite (Gretchen), au cours de laquelle l'esprit de Faust est affecté par la décence et la moralité de cette dernière, tandis que son corps est attiré par ses charmes:

> Par le ciel, quelle belle fille ! / Je n'ai jamais rien vu qui touche autant à mon cœur:
> Si vertueuse, si gentille […] Le rose de sa lèvre et l'éclat de sa joue, / Ses regards abaissés sur sa charmante moue; / Je n'oublierai jamais ce spectacle enchanteur; / puis la vivacité de cette repartie, / J'en ai l'âme vraiment ravie. (J. W. v. Goethe, 1984 : 119)

L'excitation qui jaillit de cette expérience est la même que Faust ressent à la vue d'une femme dans le miroir magique depuis la scène « Cuisine de sorcière » qui a précédé celle-ci. (ibid. : 118) Ainsi, il désire immédiatement la jeune fille, fasciné par la simplicité et la grâce de sa nature. Si Faust était au départ motivé par des ambitions mesquines, la rencontre de Marguerite opère une métamorphose dans les caves souterraines de son être où bat désormais un cœur désirant et sincère.

Comme on le voit, il y a bien chez nos trois héros manifestation de désir d'amour pour des femmes si bien qu'à mesure que l'on progresse dans la lecture de ces œuvres, l'on assiste à l'exaltation, par ceux-ci, de la simplicité et du dévouement de ces créatures.

1.2. Le savoir comme objet de désir (dans *Faust*)

Dans le*Faust* de Goethe, tout procède du désir, du désir ardent de savoir, voire de connaître. Les exemples à cet effet sont multiples. D'abord le prologue : d'entrée de jeu, Goethe présence un personnage qui plaint sa condition d'ignorance bien qu'étant un savant de renom. Philosophie, théologie, médecine, droit, alchimie, magie, Faust aurait tout étudié et nonobstant tout ce savoir acquis au feu de son commerce avec les livres les plus érudits, notre cher docteur est si animé par le désir de savoir qu'il en devient malade. Voyons le venin de ses lamentations s'insinuer progressivement dans chacune des lignes qui suivent : « Ainsi donc, ô philosophie, / Et médecine et droit encor [sic], / Hélas, et toi, théologie, / Je vous ai, d'un ardent effort, / Approfondi toute ma vie /Et je reste là, comme un sot, / Sans avoir avancé d'un mot. » (ibid. :35)

En outre, c'est au nom du même désir de savoir que Faust tissera un pacte de sang avec le démon afin de connaître « ce

qu'est le monde dans sa pure réalité » (ibid. :36), de se lancer dans « l'ouragan de l'action ». (ibid. : 39) Dans cet élan, il se permettra même de réécrire le prologue de l'évangile de Saint Jean : « Dans le commencement existait l'Action » (ibid. : 63) écrira-t-il là où l'évangéliste avait écrit : « Dans le commencement était le Verbe. » (ibid.) N'est-ce pas que le désir de savoir de Faust devient là obsessionnel, démesuré ? Par ailleurs, nous ne saurions passer sous silence le cas de Wagner, l'assistant de Faust, qui désire savoir comment l'homme peut être conçu et qui passe le clair de son temps dans son laboratoire (al)chimique dans l'optique de concevoir un « Homunculus », un homoncule (ibid. : 301-302); ou encore, celui du nouveau bachelier, qui brûle d'envie de savoir, qui désire connaître la vie par l'étude et qui, pour cela, vient se faire conseiller par Méphistophélès, croyant s'adresser à Faust : « Je voudrais devenir un vrai puits de sagesse, / Connaître les secrets de la terre et du ciel. » (ibid. : 86), dira-t-il prétentieusement. Nous pensons, en écrivant ces lignes, à ce que dit Khalil Gibran, qui s'affole devant le crétinisme intellectuel et l'ignorance existentielle de l'homme générés par son désir effréné de vouloir tout connaître, désir qui le pousse à toujours rechercher en dehors de lui ce qu'il a déjà en lui et que l'orientation de son esprit vers l'extérieur plutôt que vers l'intérieur l'empêche de voir et d'avoir (cf. K. Gibran, 2015 : 64).

L'élève, à l'image du maître, est victime d'une ignorance ignorante, tels les prisonniers de la caverne de Platon qui prennent l'apparence pour la vérité.

1.3. Le pouvoir comme objet de désir (dans *Faust*)

Le désir du pouvoir, de la domination, de la manipulation par la richesse est d'autant plus manifeste dans la tragédie de Goethe que l'attitude de Faust lui-même, aidé par Méphistophélès, en fait écho, par où l'on voit que son alliance avec ce dernier s'inscrivait également dans une démarche économico-politique. Il le dira lui-même : « Puis je n'ai ni bien, ni fortune, / Ni honneur, ni richesse aucune / Que dans le monde on doit avoir … » (J. W. v. Goethe, 1984 : 35) Désormais, à la fois détenteur d'une fortune incommensurable dont l'origine demeure occulte, et lieutenant de l'empereur, Faust se révèlera comme un tyran, un véritable dictateur dont le souci majeur est d'assouvir tant ses appétits égoïstes que ses vils desseins politiques. Il donne dans le seul but de recevoir toujours plus. C'est un demi-dieu, un prince machiavéliste qui peut se permettre de commettre impunément toutes sortes de vilenies. Nous en voulons pour preuve l'ordre qu'il donne à son acolyte lige Méphistophélès de recruter, de gré ou de force, de la main d'œuvre pour transformer en un temps irraisonnable des marais

en lots de terrains constructibles afin de lui permettre de réaliser la bâtisse dont il a tant rêvé : « Je veux que tu fasses en sorte / D'avoir des travailleurs en foule, par milliers. / Prends-les par la douceur, par la manière forte, / Paye ou séduis. Voire au besoin, racole-les. » (ibid. : 478)

La soif de pouvoir de Faust se mue ensuite en violence. Dans ses relations avec ses semblables, Faust est en effet agent de violence, parce qu'étant un être qui porte « au compte de ses données instinctives une bonne somme d'agressivité », créant ainsi, ce qu'il convient de nommer avec Freud, un « malaise dans la civilisation » (cf. S. Freud, 1929 : 102-121). Cette agressivité de Faust symbolise l'actualisation ou la manifestation concrète du désir naturel d'agressivité de l'homme. Il égalise l'homme nietzschéen dont il est la source d'inspiration, cet homme dont l'origine de la violence est à rechercher dans les profondeurs de l'âme secouée de la nature : « la violence », écrira Nietzsche, « est l'effet naturel de la volonté de puissance, de la vie elle-même; vivre c'est essentiellement dépouiller, violenter, blesser le faible, l'opprimer. » (F. Nietzsche, 1973 : 265) S'il faut en déduire, par ces mots de Nietzsche, digne héritier de la philosophie goethéenne, que la violence, en tant que manifestation de la nature humaine, est incontournable dans les relations intersubjectives, autant parler ici de déshumanisation du sujet

désirant, car à l'expression de son désir se lit une aliénation du sujet désirant à l'objet désiré.

2. De l'obsession de l'objet désiré à la déshumanisation du sujet désirant

La question centrale autour de laquelle devrait graviter cette seconde partie de notre réflexion pourrait bien être cette parole de Werther déjà rapportée dans l'introduction : « Pourquoi faut-il que ce qui fait la félicité de l'homme devienne aussi la source de son malheur? » En effet, cette question rhétorique que se posera plus tard Werther, réalisant que ses chances de conquérir Charlotte S s'amenuisent, présage déjà de l'issue malheureuse de l'histoire de chacun des protagonistes. D'un désir sain, pur, l'on passera à un désir obsessionnel, morbide, qui s'accommodera de vilenies telles que l'immoralité, la déraison, voire la démesure.

2.1. L'immoralité (dans *Werther* et *Les affinités électives*)

Si les trois œuvres prises dans leur globalité nous fournissent surtout le suicide et les meurtres comme éléments illustratifs de l'immoralité qui les jalonne, ce serait faire preuve d'impertinence foncière que d'ignorer l'idée de condamnation de la convoitise ou de l'adultère qui sous-tend le message de Goethe,

surtout dans les deux romans. En effet, pour qui a lu *Les souffrances du jeune Werther*, il est indiscutable que Werther commet sans interruption de la convoitise, de l'adultère, car l'objet de son désir n'est nul autre qu'une femme fiancée au départ et mariée par la suite. L'attitude du héros s'oppose à la morale sociale et religieuse. Il n'y a que lui seul qui n'en soit point conscient ou, pour le dire avec plus d'exactitude, qui dédaigne cette norme. Ce qui importe à ses yeux, c'est d'aimer quel que soit le statut matrimonial de l'être aimé. L'amour, au sens de Werther, ne doit être soumis à aucune convention. L'amoureux doit laisser échapper ses sentiments dans toutes ses dimensions afin d'exploiter toutes ses possibilités bien que confinant à l'orgueil et à l'égoïsme. Pour Werther, c'est l'impossibilité même de conquérir Charlotte S qui l'attire vers elle. Il regarde plus à ses propres sentiments qu'à ceux de sa bien-aimée, car la prise en compte de la triste réalité serait comme une déception, une désillusion. Son amour est si unilatéral qu'il ne fait aucune appréciation lucide de la façon dont Charlotte S le perçoit réellement, c'est-à-dire comme un homme « bien malade » (p. 151). D'ailleurs, le héros s'identifie lui-même à un malade et à une personne en démence (p. 103). Le mariage avec le bourgeois Albert garantit la sécurité de Charlotte S, tandis que Werther

plaide pour que cette dernière se sépare de lui, qu'elle se soustraie donc de la bourgeoisie.

Par ailleurs, ce qui s'avère immoral dans *Les affinités électives*, ce sont bien les relations amoureuses entre Édouard et Odile d'une part et le capitaine et Charlotte de l'autre. Bien que l'on risque de souffrir ici la critique acerbe des libertins, il convient de voir en cette configuration l'indécence la plus absolue. Car, à quoi bon appartenir à une société si l'on doit fouler aux pieds les règles qui la font ? Qu'en plein domicile conjugal, Édouard, l'époux de Charlotte, s'amourache d'Odile, la pupille de son épouse et que cette dernière entretienne à son tour des relations amoureuses avec le capitaine, l'ami de son époux, c'est dédaigner aussi bien le bon sens que les lois sacro-saintes du mariage; c'est montrer que la décence démissionne au profit de l'indécence, de l'inceste; c'est démontrer que l'immoralité a atteint son apogée dans le roman au point de ne plus se manifester sous une forme voilée mais ouverte, comme pour insister sur une certaine légitimation de celle-ci :

> Chez nos amis les inclinations réciproques qui naissaient produisaient l'effet le plus agréable; les cœurs s'ouvraient et une bienveillance générale sortait de la bienveillance particulière. Chacune des parties se sentait heureuse et souriait au bonheur de l'autre. […] Les amis ne restaient plus enfermés à la maison. Leurs promenades s'étendaient plus loin, et, tandis qu'Édouard et Odile couraient en avant, pour choisir les

> sentiers, pour frayer les chemins, le capitaine suivait paisiblement la trace de ces rapides éclaireurs, en s'entretenant sérieusement avec Charlotte […](J. W. v. Goethe, 1954 : 83-84)

On est donc moins choqué d'assister plus loin à la scène qui a mérité le qualificatif « infidélité dans la fidélité, l'adultère dans le lit conjugal » (P. Stöcklein, 1949 : 13), où, une nuit, Édouard et Charlotte pensent à leurs amants respectifs lors de leur étreinte à la suite de laquelle naît un fils dont une moitié du visage ressemble à celui d'Odile à qui pensait Édouard et l'autre à celui du capitaine dans les bras de qui Charlotte croyait se trouver lors de cette étrange étreinte (p. 121). On le sait, Goethe entretient un goût étrange pour le mystère. Son imagination fertile peut aller jusqu'à faire exister l'inexistant, de sorte que le vide soit toujours comblé par la présence d'une chose même imperceptible. Cette propension à rendre raison de tout, à tout combler, est caractéristique de l'illimitation, de la démesure tant de l'auteur que de ses héros.

2.2. La déraison/démesure (dans *Werther*, *Les affinités électives* et *Faust*)

Si l'on doit parler de déraison sous la forme d'une décadence à la fois psychique et morale, c'est bien dans le cas de Werther, qui n'a trouvé dans son amour aucune autre issue que le

suicide. On connaissait déjà ses tendances suicidaires, ses nombreuses tentatives sans succès de suicide et son argumentation en faveur de l'autodestruction. Cependant, nul ne pouvait s'imaginer qu'il aurait recours à un acte aussi audacieux pour se libérer de sa souffrance émotionnelle. Édouard en fera de même à la suite d'Odile dans l'autre roman. Loin de procéder à une subtile apologie du suicide, Goethe semble présenter le suicide en lui-même comme la matérialisation d'une déraison, d'une folie, puisqu'allant contre le bon sens. Le sujet, bien que conscient, agit là en état d'inconscience, de non-maîtrise de soi, d'ignorance de la portée de son acte et de la capacité de la raison à vaincre ou à surpasser bien des situations, ne serait-ce que par le canal de l'irrationnel (religion, foi, intuition) par lequel il se définit également. Le suicide est le résultat d'un manque de lucidité et de manifestation d'émotions saines. On se souvient que Werther, réalisant que toutes ses tentatives d'obtenir Charlotte S se soldaient par un échec, nourrissait secrètement l'idée de suicide ou de meurtre : « Il faut que l'un de nous trois périsse. » (J. W. v. Goethe, 1999 : 166)

L'épistolier Werther oublie que sa conscience n'est conscience qu'en présence des autres consciences. Il refuse, nie même l'altérité, oubliant que lui et l'autre appartiennent à une seule et même corporéité. C'est le même Werther qui refuse de

travailler, d'écouter les conseils de son ami Wilhelm, de sa mère, etc. (ibid. : 84; 143) Il se trouve, se retrouve, se plaît et se complaît dans son monde personnel. C'est un ermite égoïste. Parce que tombé amoureux, Werther perd tout contact avec la réalité spatiale, temporelle et donc existentielle. Il est comme victime d'une désorientation spatio-temporelle : « Je ne sais comment m'exprimer – mon imagination est devenue si faible, tout nage et vacille tellement devant mon âme. » (ibid. : p. 84)

Son successeur Édouard n'est pas exempt d'une telle peinture morale de la part du narrateur qui, après avoir dit de lui qu'il est « le plus agité et le plus heureux de tous les mortels », fait observer que « dans les sentiments comme dans les actions d'Édouard, il n'y a plus aucune mesure. La conscience d'aimer et d'être aimé l'entraine dans l'infini. […] Sa conscience ne lui parle plus; tout ce qui, dans sa nature, était refoulé, éclate… » (J. W. v. Goethe, 1954 : 129)

D'un homme pareil, l'on ne s'étonne pas de constater qu'il décide d'aller à la guerre comme pour mettre fin à sa vie, constatant l'impossibilité d'une union légitime avec Odile. L'attitude d'Édouard est déraisonnable en ce sens qu'il oublie qu'il est uni à Charlotte, qu'il est un père de famille. Il se comporte comme un mercenaire qui n'est lié à personne, pour qui la vie ne vaut plus la peine d'être vécue. Qu'il se blesse ou périsse

à la guerre, qu'importe ! L'essentiel est qu'il cesse de souffrir en quittant ce monde, en le fuyant. C'est de l'égoïsme, une démission qui dénote un manque de responsabilité et de courage même, car, à y voir de près, Édouard n'a même pas l'audace nécessaire de se donner la mort comme son aîné Werther, il veut que sa chute soit causée par une tierce personne, par une main étrangère, inconnue, par le hasard.

Que dire, pour finir, de Faust, le prototype de la démesure ? L'idée même de retourner dans le temps et d'y retrouver la « sublime » Hélène de Troie, avec qui il s'unira plus tard (cf. J. W. v. Goethe, 1984 : 365 et suiv.), est caractéristique de la démesure de Faust qui semble montrer par là que l'action humaine ne se limite ni dans le temps ni dans l'espace, qu'elle a une portée qui surpasse l'humanité elle-même. Le sujet désirant est si obsédé par l'objet de son désir qu'il pense pouvoir tout accomplir en son nom. Il fait du passé un présent, de son rêve une réalité, comme pour proclamer un « surhomme » endormi dans les caves ténébreuses de l'esprit humain, une puissance en latence qui demande à être réveillée et faire œuvre. Faust est ici semblable à un historien qui, se proposant un retour vers un passé qu'il doit s'efforcer de reconstituer, finit par le revivre à force d'abolir ce passé à mesure qu'il progresse dans sa quête de reconstitution et de restitution des faits. Cependant, la démesure peut prendre ici

un sens positif, celui de l'illimitation qui apparaît chez Goethe comme une force créatrice. Par ce voyage audacieux dans les arcanes de la mythologie grecque, de l'inaccessible, de l'insaisissable, le poète porte haut son intuition du numineux, du caché, comme pour postuler que c'est par ce jeu de l'imagination ou de la création que le sujet désirant peut se désencombrer du fardeau existentiel, passer d'une déshumanisation à la ré-humanisation ou à la restauration complète de son être.

3. De la déshumanisation à la ré-humanisation du sujet désirant

Le désir en lui-même n'est pas blâmable chez Goethe. Pour lui, l'homme ne serait rien sans le désir. Le désir devient ici l'essence même de la réalisation de l'homme, la condition de son développement, de son élévation. Ainsi, dans les trois œuvres, nous assistons à une revalorisation du désir par Goethe qui procède à une ré-humanisation du sujet désirant que l'objet de désir avait diminué, déshumanisé. Ses prescriptions, pour ce faire, sont l'éducation esthétique, le renoncement et la mort comme catharsis.

3.1. L'éducation esthétique (le cas d'Odile)

« L'art a été le cher et grand souci de Goethe […] l'objet d'art, le sollicite sans cesse: il le consulte, il le contemple, il y pense et il en parle, tout le long de sa vie. C'est par là qu'il est le plus près, peut-être, et le plus loin de nous. » (A. Suarès, 1990 : 97) Ces propos d'André Suarès nous révèlent que Goethe a pratiqué l'art sa vie durant, qu'il ne vivait que pour l'art. Ce n'est pas un hasard. On sait que l'esthétique goethéenne est dominée par l'idée que l'art, par une saisie intuitive du beau naturel, imite le procédé de création de la Nature. Cependant, ce que l'on semble ignorer, c'est que, pour Goethe, la pratique quotidienne de l'art a également une utilité, à savoir de faire acquérir une éducation pleine de l'homme, d'accomplir le destin complet de ce dernier, de le réaliser totalement dans toute sa richesse et sa nature.

Goethe voit bien dans l'art le moyen d'une éducation à la fois individuelle et collective. Il est convaincu que la connaissance, quand elle est dépourvue d'art ou quand elle est en dehors de toute éducation artistique, n'éduque ni ne forme totalement l'homme, mais le pervertit, voire le tue. C'est pour cela qu'il s'est lui-même familiarisé très tôt avec l'art naïf d'abord, sentimental ensuite et instructif enfin pour parfaire son être. C'est ainsi qu'il procède avec Odile dans *Les Affinités électives*. Aux côtés de l'architecte, Odile s'éduque à l'esthétique et parvient ainsi à maîtriser son objet de désir qu'était Édouard, rejetant ainsi

l'indécence au profit de la décence. Cet acte moral lui vaut, à sa mort, la félicité céleste. (cf. J. W. v. Goethe, 1954 : 327) Odile s'identifie ici au personnage de la belle âme que décrit Goethe au Livre VI des *Années d'apprentissage de Wilhelm Meister*. (cf. J. W. v. Goethe, 1983 : 327-77) L'esthétique a été pour Odile, comme pour Goethe, une religion, une spiritualité qui élève l'esprit et qui incline le corps, qui anoblit l'âme et qui domine les sens tout en faisant reculer l'horizon ténébreux des passions pour laisser briller la lumière de la raison.

3.2. Le renoncement (le cas de Faust)

Goethe, également héritier du stoïcisme et du spinozisme dans une certaine mesure, est particulièrement sensible à cette philosophie de la résignation, du renoncement, qu'il s'évertue à présenter comme le but final de la vie, l'ultime destination vers laquelle l'existence humaine tend nécessairement: « Notre vie physique, autant que sociale, nos mœurs, nos habitudes, notre sagesse mondaine, la philosophie, la religion et même les événements accidentels, tout nous invite au renoncement. »(J. W. v. Goethe, 1941 : 428) L'activité de Goethe en tant qu'artiste ne correspond nullement à un idéal éthique, mais plutôt à l'expression d'une obéissance intime et, en dernière instance, au renoncement face à la Nature insaisissable, insondable, comme

lui-même le dit à Eckermann: « Il y a dans la nature ce qui est accessible et ce qui est inaccessible. Voilà ce qu'il importe de distinguer, de connaître et de respecter. C'est déjà pour nous un grand point d'acquis, quand nous savons, bien que ce soit toujours fort difficile de le voir, où cesse l'un et commence l'autre. » (J. P. Eckermann, 1988 : 217)

Face à une telle Nature insondable, le vrai bonheur de tout penseur, qu'il soit philosophe, naturaliste, ou poète, ne peut que résider dans l'humilité et la résignation, comme Goethe l'exprime dans la maxime suivante: « Le plus beau bonheur de l'homme pensant est d'avoir accédé à l'accessible et de vénérer calmement l'inaccessible. » (J. W. v. Goethe, 1982 : 467) C'est pour cela que pour Goethe, la scène finale qui enregistre le salut de Faust, nonobstant son pacte avec le diable et tout ce que ce pacte a pu causer comme préjudices, ne devrait pas tant choquer si l'on comprend le sens de cette phrase des « Anges » qui viennent emporter l'âme de Faust auprès de Dieu: « Qui toujours à lutter s'obstine, il peut par nous être sauvé. » (J. W. v. Goethe, 1984 : 492).En effet, si tant est que le premier et le second *Faust* forment une boucle, alors convenons de ce que le salut de Faust était déjà annoncé dans le « Prologue au ciel », la première scène du premier *Faust*, où le Seigneur prévient Méphistophélès: « Fais-en désormais ton affaire. / Détourne cet esprit de sa source

première, / Mène-le, si tu peux, en enfer avec toi, / Mais reste confondu s'il te faut reconnaître / Qu'un homme bon, toujours, si troublé qu'il puisse être, / Demeure conscient du chemin le plus droit. » (ibid. : 34) Ainsi, le diable a fait de Faust « son affaire », mais pas jusqu'au bout, puisque Faust s'est résigné à la fin. Le renoncement de Faust a donc fait perdre au diable son pari avec Dieu.Dans ces conditions, c'était pour le Seigneur plus qu'un devoir de sauver l'âme de Faust afin de confondre le diable.

3.3. Le suicide/la mort comme catharsis (le cas de Werther)

Le suicide, voire la mort qui clôt *Les souffrances du jeune Werther* de Goethe n'est en rien un outrage ni à la morale ni à l'autorité ni à l'Église, mais plutôt le triomphe du bien sur le mal, de la morale sur le poids de l'égoïsme des passions, comme André Suarès nous invite à en convenir: « Werther ne se tue que dans la personne du sot qui le gêne. On ne saurait mieux se débarrasser d'une passion puérile, et du personnage un peu niais qu'on a dû y jouer. La mort de Werther fait une excellente fin au roman: elle délivre Goethe d'un sentiment et d'une intrigue sans issue. » (A. Suarès, 1990 : 66) Il apparaît clairement que pour l'auteur de *Werther*, qui

est une autobiographie, l'idée de suicide est une délivrance, laquelle lui assure un être nouveau au moment même où son être ancien, Werther, meurt derrière lui. Cette idée, André Suarès l'exprime avec art dans ces lignes :

> L'idée que notre Goethe se fait de l'art tient à l'une des vues les plus justes et plus profondes que l'artiste se puisse faire de lui-même et de la création. […] La poésie est délivrance. L'homme se libère du fardeau, en créant. […] En tout cas, il faut se rendre libre de la douleur et de tous les excès que le désir déçu, la souffrance et les passions non satisfaites condensent en orages au ciel de notre vie. (ibid. : 111)

Le suicide de Werther est donc l'expression d'une nouvelle naissance du poète.
Il doit se comprendre comme le principe « meurs et deviens » (Stirb und Werde), ce principe spirituel cher à Goethe, pour la restauration de l'âme dans son état pur, originel. En effet, pour renouveler son être, il faut bien tuer l'ancien. Pour donc reprendre goût à la vie après l'expérience douloureuse traversée, il fallait bien que le Goethe ancien, chagriné, meure spirituellement ou poétiquement pour faire place au Goethe nouveau, libéré. C'est ce qui se passe avec Werther, son bouc émissaire psychologique; il le sacrifie et obtient du même coup la guérison, la rédemption de son âme. Ce triomphe du spirituel sur le matériel, de l'art sur la réalité, de la vie sur la mort, fait partie de la philosophie de Goethe, et l'on peut

même affirmer que Goethe fait déjà, à l'époque de son *Werther*, état du classique qu'il deviendra plus tard.

Conclusion

Le désir, en tant que tension de l'homme vers un objet de satisfaction qui lui manque, est l'expression d'un vide que ressent le sujet désirant. Cela signifie que l'expérience du manque angoisse le sujet désirant, le rend misérable voire malheureux. La conscience de la vacuité lui fait peur parce qu'elle est la conscience d'un échec. Or, l'échec l'inquiète et tout son être semble se déployer sur le fond d'une angoisse qui habite en permanence sa conscience et traverse toute son existence; car l'homme ne peut faire en sorte qu'il n'ait plus de désirs. Cependant, il est de son ressort d'éviter que ce désir le déshumanise. Telle est, in fine, la vision du désir chez Goethe. Loin d'aliéner l'homme, le désir, expression de son illimitation et de sa puissance d'affirmation, donne sens à son existence. C'est pourquoi, il faut plutôt déclarer que ce n'est pas le désir ou l'objet de désir mais l'absence de désir ou d'objet(s) de désir qui serait une misère pour l'homme puisqu'elle serait source de monotonie, d'ennui et d'inaction. Pour avoir désiré la femme, le savoir et/ou le pouvoir, les sujets désirant, bien qu'ayant connu une certaine déchéance spirituelle, finissent pa ler les forces latentes en

eux pour s'en défaire, comme pour rendre compte de l'humain aussi bien dans toute sa faiblesse que dans toute sa richesse.

Bibliographie

ECKERMANN, Johann Peter (1988), *Conversations de Goethe avec Eckermann*, trad. par Jean Chuzeville, Paris, Gallimard, Coll. NRF.

FREUD, Sigmund (1929), *Malaise dans la civilisation*, V, Paris, Essais Points.

GIBRAN, Khalil (2015), *Le Prophète*, trad. de l'anglais par Janine Levy, Paris, Le Livre de Poche.

GOETHE, Johann Wolfgang von (1984), *Faust I et II*, trad. par Jean Malaplate, Paris, Flammarion.

_____ (1954), *Les affinités électives,* trad. par Pierre du Colombier, Paris, Folio Classique, Editions Gallimard.

_____ (1999), *Les Souffrances du jeune Werther*, trad. par Pierre Leroux, Paris, Le livre de Poche classique.

_____ (1983), *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister*, trad. par Jeanne Ancelet-Hustache, Paris, Aubier.

_____(1982), « Maximen und Reflexionen», in *Werke*, Band 12, München, Hamburger Ausgabe, pp. 365-547.

_____(1941), *Poésie et Vérité – Souvenirs de ma vie*, trad. par Pierre du Colombier, Paris, Aubier.

NIETZSCHE, Friedrich (1973), *Par-delà le bien et le mal*, trad. par G. Bianquis, Paris, Editions C. Bourgois (coll. 10/18).

STÖCKLEIN, Paul (1949), « Stil und Sinn der Wahlverwandtschaften », in *Wege zum späten Goethe*, Hamburg, Marion von Schröder, pp. 7-54.

SUARES, André (1990), *Goethe, le grand Européen*, Paris, Méridiens Klincksieck et Cie.

INVENTAIRE DES AUXILIAIRES INCORPORES ET NON INCORPORES DANS LES PRONOMS SUJETS EN DAN DE L'EST

Bleu Gildas **GONDO**
Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)
gondobleu@gmail.com

Résumé

Cet article fait l'inventaire des auxiliaires incorporés et non incorporés dans les pronoms sujets en dan de l'est. La recherche sur le terrain auprès des locuteurs natifs révèle l'existence de trois groupes de pronoms sujets incorporés d'auxiliaire avec leurs formes négatives. Ces pronoms sujets prennent en compte le passé, le présent et le futur. En plus des pronoms sujets, la langue dan dénote la présence de cinq auxiliaires non incorporés aux pronoms sujets. Le repérage des auxiliaires incorporés aux pronoms sujets et des auxiliaires non incorporés est le résultat d'une recherche minutieuse auprès des locuteurs natifs dont la langue représente actuellement leur premier moyen de communication.

Mots-clés : auxiliaires, incorporés, pronoms sujets

Abstract:

This article makes an inventory of auxiliaries incorporated and not incorporated into eastern dan subject pronouns. Field research among native speakers reveals the existence of three groups of subject pronouns incorporated auxiliary with their negative forms. These subject pronouns take into account the past, the present and the future tense. In addition to the subject pronouns, the dan language denotes the presence of five auxiliaries not incorporated into the subject pronouns. The identification of auxiliaries incorporated into subject pronouns and non-incorporated auxiliaries is the result of careful research among native speakers whose language is currently their first means of communication.

Keywords: auxiliary, incorporated, subjects' personal pronouns,

INTRODUCTION

Qu'est-ce qu'un auxiliaire ? Communément un auxiliaire est un verbe qui, en perdant ou en se vidant de toute ou une partie de sa signification, sert à former les temps composés des autres verbes dans la conjugaison. En général, les auxiliaires sont utilisés comme des verbes à part entière, avec un sens particulier.

Dans la description grammaticale des langues, un auxiliaire est considéré comme un verbe qui a un rôle particulier dans les conjugaisons. En effet, dans les langues indo-européennes, lorsqu'un verbe se conjugue, il s'écrit sous plusieurs formes, appelées flexions. Ces flexions peuvent varier en fonction du mode, du temps et du sujet. Mais en général, les flexions étant insuffisantes pour couvrir toutes les possibilités, nous faisons appel à des verbes auxiliaires.

Par exemple dans la langue française, en plus des verbes « avoir » et « être » pris communément comme des auxiliaires d'une part, d'autre part la conception de l'auxiliaire peut se distinguer sous deux angles : les auxiliaires d'aspect et les auxiliaires de modalité. En effet, les auxiliaires d'aspect servent à indiquer l'état du verbe à l'infinitif, de situer l'action dans le temps (avant, au début, à la fin, après, etc.) et d'indiquer sa progression. Dans la phrase suivante, « il va faire une surprise à sa femme », l'action se fera dans un futur proche. En outre, « je suis en train de partir », l'action est en cours de réalisation. Ensuite, dans la phrase : « il vient de finir sa cuisine », l'action vient de s'achever. Quant aux auxiliaires de modalité, ils permettent d'indiquer la nécessité (ex : il doit manger son repas), la possibilité (ex : je peux manger le repas), la volonté et/ou le point de vue de l'énonciateur (ex : Gondo semble beau, ou Gondo paraît éreinté). Ils peuvent prendre différentes formes selon les circonstances d'énonciation. En anglais, les auxiliaires sont marqués par la présence de « will », de « would », de « go to + infinitif

du verbe » et de « have to + infinitif du verbe ». En allemand, la présence de l'auxiliaire se justifie par l'emploi de « werden » conjugué en fonction de sujet.

Lorsque nous faisons un regard rétrospectif sur la langue anglaise, française et la langue allemande, tous les auxiliaires faisant mention sont indépendants des pronoms personnels sujets. Toutefois, ce constat semble polémique dans la langue dan (ou le dan) et en particulier le dan de l'est. Cette divergence observable motive une recherche sur les auxiliaires en dan de l'est. De cette recherche, les réalités suscitées par le corpus nous conduisent à faire un « inventaire des auxiliaires incorporés et non incorporés dans les pronoms sujets en dan de l'est ». En guise de rappel, le dan de l'est couvre les départements de Biankouma, de Man, de Sipilou et celui de Logoualé.

Bien avant de traiter le sujet intitulé l'« inventaire des auxiliaires incorporés et non incorporés aux pronoms sujets en dan de l'est », une présentation de la langue semble un facteur important de cette recherche d'une part et d'autre part prévoir une revue de littérature. En effet, le dan est d'abord une langue parlée dans l'ouest montagneux de la Côte d'Ivoire. L'appellation de dan de l'est et de dan de l'ouest s'appuie respectivement sur la division V. Vydrine (2008) et d'A. Erman et J. Loh (2008) sur la base des deux dictionnaires. Ensuite, une revue de littérature vient en appoint résumé les travaux effectuer sur les auxiliaires en dan ou sur les autres langues comme source d'appui à cette recherche.

Sur le dan, des travaux ont été réalisés dans le cadre de la linguistique descriptive. Ces travaux s'inscrivent dans la perspective de la phonologie et de la prosodie (M. Bolli, 1973, 1991), de la morphologie et la syntaxe (V. Vydrine, 2004, 2005, 2007, 2010), de la phonologie et de la morphosyntaxe (B. G. Gondo, 2016, 2017). De tous les travaux énumérés, aucun travail n'aborde le problème de la terminologie liée à

l'auxiliaire en dan. En plus de la langue dan, cette terminologie liée à l'auxiliaire fut l'objet de quelques chercheurs dans les autres langues. À l'instar de ceux-ci, Shyldkrot Hava Bat-Zeev (1999) traite de la délimitation des auxiliaires, Nsuka Nkutsi François (1986) des Formatifs et des auxiliaires dans les langues bantoues et Gross Maurice (1999) dans la définition des auxiliaires du verbe. Les travaux de ceux-ci représentent le cadre de cette recherche sur la perception de l'auxiliaire en dan de l'est.

Pour conduire à bien la recherche sur les auxiliaires en dan de l'est, plusieurs interrogations suscitent notre attention. Comment percevons-nous l'auxiliaire en dan de l'est ? Les auxiliaires sont-ils autonomes ou dépendants ? Les auxiliaires sont-ils identiques dans tous les aspects accomplis ? Si non, combien de types d'auxiliaires existe-t-il dans la conjugaison en dan de l'est ? Les réponses à toutes ces interrogations fondent le développement de cette recherche.

Pour ce qui concerne les approches méthodologiques, notre enquête se déroule dans le département de Man. Les données sur la langue dan de l'est sont recueillies auprès des adultes déscolarisés et des jeunes scolarisés ayant la parfaite maîtrise de la langue. Ces personnes avaient pour missions de nous fournir des phrases affirmatives et négatives dans tous les aspects de la conjugaison. Ces phrases servent à susciter la présence des auxiliaires ou non dans la langue. En sus, les méthodes de recueils des données se font simultanément par enregistrement avec le dictaphone et par écrit. Par ailleurs, les séances de transcription et de vérification des données n'ont eu lieu particulièrement qu'avec les informateurs scolarisés. Les analyses des données recueillies, afin d'aboutir à un résultat probant, se sont réalisées au laboratoire de l'Institut de Linguistique Appliquée (I.L.A). Les résultats de ces analyses révèlent l'existence de deux types d'auxiliaires : les auxiliaires incorporés et les auxiliaires non incorporés. Ces deux types d'auxiliaires représentent les deux piliers du développement de cette recherche.

1 INVENTAIRE DES AUXILIAIRES INCORPORES

Depuis que les linguistes se sont lancés à la découverte des trésors que cachent les langues parlées au monde, plusieurs découvertes sont réalisées dans le domaine de la phonologie, morphologie, de la syntaxe (grammaire) et de la phonétique... Selon le domaine choisi, plusieurs satisfactions sont faites. Dans la grammaire et plus précisément dans la grammaire universelle, le problème d'auxiliaire a fait l'objet d'étude dans les travaux de Chomsky (1957), de Ross (1969), de Pullum et Wilson (1977) et d'Akamajian, Steele et Wasow (1979) et les idéologies sont diverses d'une langue à une autre. En effet, l'idée de distinguer un auxiliaire d'un verbe plein est contestée par Pullum et Wilson. Par contre, Akamajian, Steele et Wasow soutiennent que les auxiliaires ne contiennent pas des éléments d'origine verbale. Cette polémique entre ces deux groupes de chercheurs semble avoir une solution dans la recherche de l'inventaire des auxiliaires incorporés en dan de l'est.

En dan de l'est, l'inventaire des auxiliaires justifie que les auxiliaires ne sont pas des verbes pleins, mais une forme incorporée aux pronoms sujets. Cette incorporation des auxiliaires aux pronoms personnels sujets fait distinguer deux groupes de pronoms personnels sujets en dan de l'est : les pronoms personnels accomplis et les pronoms personnels inaccomplis. Le dernier groupe contient deux pronoms sujets : les pronoms du présent et les pronoms sujets du futur. Ces types de pronoms susmentionnés sont développés dans les sous-sections ci-dessous.

1.1 Auxiliaires incorporés aux pronoms sujets accomplis

En dan de l'est, il existe deux types de pronoms sujets accomplis auxquels s'incorpore l'auxiliaire. Ainsi, les deux types pronoms sujets accomplis sont : les pronoms sujets affirmatifs et les pronoms sujets

négatifs. Au niveau morphologique, ces pronoms sujets sont illustrés en (1) et en (2).

En (1), les pronoms sujets affirmatifs sont incorporés d'auxiliaire aspectuel marquant l'accompli.

(1) Singulier
Pluriel
a) má « je »
d) **kwá** « nous »
b) ɓá **«** tu **»**
e) ká « vous »
c)jà « il »
f) **wà** « ils **»**

En (2), les pronoms sujets négatifs sont incorporés d'auxiliaire aspectuel marquant l'accompli.

(2) **Singulier**
pluriel
a) míí̋ « je »
d) **kwíí̋** **« nous »**
b)**ɓíí̋**« tu » **e) kíí̋**
« vous »
c) jíí̋ « il »
f) **wíí̋** « ils »

En (2), sous l'influence de la négation, la forme négative subit une variation morphologique sur la voyelle finale. Cette variation morphologique ressort des processus de l'assimilation régressive entrainant une longueur vocalique identique en (3).

(3) **PS** **assimilation**
résultat
a) má **(má + í̋)**
míí̋
« je neg »

b)**ɓá** **(ɓá + ɨ́)**
ɓɨ́ɨ́ « tu neg »

c) jà **(jà + ɨ́**
) **jɨ́ɨ́**
« il neg»

d) **kwá** (**kwá + ɨ́**)
kwɨ́ɨ́ « nous neg »

e) ká **(ká + ɨ́)**
kɨ́ɨ́
« vous neg »

f) **wà** (**wà + ɨ́)**
wɨ́ɨ́ « ils neg »

PS= Pronoms sujets

Au niveau syntaxique, ces pronoms sujets transforment non seulement les énoncés à l'aspect accompli, mais aussi leur attribuent soit la forme affirmative, soit la forme négative. Ces différentes variations de forme sont illustrées en (3) et en (4).

En (4), pour le fonctionnement des pronoms sujets accompli affirmatifs, les verbes ɓɤ□ et dɔ̄ sont pris à titre d'exemple.

(4) a. **ɓɤ□** **« manger »**
dɔ̄ **« connaître »**

má	ɓa̋ā̋		ɓɤ□	
		má	klà	dɔ̄
1SG	riz		manger	
1SG	kla		connaître	

J'ai mangé du riz.
J'ai connu kla.

b. **ɓɤ̄** **« manger »**
dɔ̄ **« connaître »**

ká	ɓáā́	ɓɤ̄			
ká			klà		dɔ̄
2PL	riz	manger			
2PL	kla	connaître			

Vous avez mangé du riz. Vous avez connu kla.

En (5), la substitution des pronoms sujets accomplis affirmatifs par les pronoms sujets accomplis qualifiés de négatif transforme les énoncés susmentionnés en énoncés négatifs.

(5) a. **ɓɤ̄** **« manger »**
dɔ̄ **« connaître »**

míī́	ɓáā́		ɓɤ̄		
				míī́	
klà	dɔ̄				
1SG	riz	manger			
	1SG	kla		connaître	

Je n'ai pas mangé du riz.
Je n'ai pas connu kla.

b. **ɓɤ̄** **« manger »**
dɔ̄ **« connaître »**

kwíī́	ɓáā́	ɓɤ̄			
		kwíī́	klà		dɔ̄
1PL	riz		manger		
	1PL	kla		connaître	

Nous n'avons pas mangé du riz.
Nous n'avons pas connu kla.

En conclusion, aux pronoms sujets sont incorporés la marque aspectuelle de l'accompli et les deux formes (la forme positive et la forme négative). La reconnaissance d'un type de pronoms sujets incorporant l'aspect accompli et la forme favorise une analyse des pronoms sujets de l'inaccompli dans la section ci-dessous.

1.2Auxiliaires incorporés aux pronoms sujets inaccomplis et leurs formes

Tout comme les pronoms accomplis, le dan possède des pronoms sujets inaccomplis. Ces pronoms sujets exprimant soit le présent, soit le futur ont une forme positive et négative. Les analyses de ces pronoms sujets et leurs formes font l'objet d'étude dans les sections suivantes.

0.1.1 Pronoms sujets exprimant le présent

Les pronoms sujets exprimant le temps présent existent sous deux formes : la forme affirmative et la forme négative.

Au niveau morphologique, ces deux formes diffèrent l'une de l'autre par la longueur vocalique.

À la forme affirmative, les pronoms sujets inaccomplis du présent présente des voyelles courtes en finale en (6).

(6) Singulier

Pluriel

a) **a̱** « je »

d) **ko̱** « nous »

b**) ɪ̱** **«** tu **»**

e**) ka̱** « vous »

c**)è** « il »

f) **wò** « ils **»**

Cependant, à la forme négative, la structure CV ci-dessus devient la structure CVV avec des voyelles identiques.

(7) **Singulier**
Pluriel

a) maa̋	**« je neg »**	d)
kwaa̋	« nous neg»	
b) ɓaa̋	« tu neg»	**e) kaa̋**
	« vous neg»	
c)jaa̋	« il neg »	f) **waa̋**
	« ils neg »	

Un regard rétrospectif atteste que les pronoms sujets de forme négative sont formés par assimilation régressive et par rapprochement vocalique sur les pronoms sujets accomplis de forme affirmative en (1). Le processus de formation de ces pronoms sujets inaccomplis de frome négative se résume en (8) :

(8)

PPS. acc	Assimilation régressive		
Résultat			
má	(**má**	+	**a̋)**
	maa̋		
ɓá	(**ɓá**	+	
a̋)	ɓaa̋		
jà	(**jà**	+	
a̋)	jaa̋		
kwá	(**kwá**	+	**a̋**)
	kwaa̋		
ká	(**ká**	+	
a̋)	kaa̋		
wà	(**wà**	+	**a̋**)
	waa̋		

En effet, en (8), les voyelles se rapprochent pour forme une longueur vocalique. Et pendant le rapprochement, la voyelle considérée comme le marqueur négatif attribue son schème tonal à la voyelle existante.

Au niveau syntaxique, ces pronoms sujets portent à la fois la marque aspectuelle et la forme en (9) et en (10). Ainsi, en (9), les pronoms sujets inaccomplis affirmatifs fonctionnent comme suit :

(9) a. **ɓɤ□ « manger »**
dɔ̄ « connaître »
a¯ ɓa̋a̋ ɓɤ□
a¯ klà
dɔ̄
1SG riz manger
1SG kla connaître
Je mange du riz.
Je connais kla.

b. **ɓɤ□ « manger »**
dɔ̄ « connaître »
ko¯ ɓa̋a̋ ɓɤ□
ko¯ klà dɔ̄
1PL riz manger
1PL kla connaître
Nous mangeons du riz. Nous connaissons kla.

Contrairement aux pronoms sujets affirmatifs, la substitution de ceux-ci par des pronoms sujets inaccomplis affirmatifs négatifs transforme automatiquement les énoncés susmentionnés en énoncés négatifs.

(10) a. **ɓɤ□ « manger »**
dɔ̄ « connaître »
ma̋a̋ ɓa̋a̋ ɓɤ□
ma̋a̋ klà dɔ̄
1SG riz manger
1SG kla connaître
Je ne mange pas du riz. Je ne connais pas kla.

b. **ɓɤ□** **« manger »**

dɔ̄ **« connaître »**

kwáá́ ɓáá́ ɓɤ□

kwáá́ klà dɔ̄

1PL riz manger

1PL kla connaître

Nous ne mangeons pas du riz. Nous ne connaissons pas kla.

Les précédentes analyses attestent qu'à l'inaccompli (présent) le marqueur d'auxiliaire et celle de forme sont incorporées dans les pronoms sujets. Le fonctionnement de ces pronoms ne serait-il pas une raison valable de voir aussi celui des pronoms sujets du futur ?

0.1.2 Pronoms du futur

À l'instar des pronoms sujets accomplis et ceux de l'inaccompli présent, le futur aussi possède un type pronoms sujets. Ces pronoms sujets, dans leur fonctionnement, expriment le futur. Par conséquent, cela sous-tend qu'ils contiennent une marque d'auxiliaire. En effet, à la différence des pronoms sujets de l'accompli et de l'inaccompli présent, les pronoms sujets du futur présentent un schème tonal moyen sur l'ensemble des pronoms et une longueur vocalique à tous les niveaux si bien qu'ils soient à la forme affirmative. Les pronoms du futur sont illustrés en (11).

(11) Singulier

Pluriel

maā̄	« je »	
	koō̄	« nous »
ɓiī̄	« tu »	
	kaā̄	« vous »
jeē̄	« il »	
	woō̄	« ils »

Sur le plan syntaxique, ces pronoms sujets incorporés de la marque du futur expriment un futur imminent sur le verbe, même si le verbe reste morphologiquement invariable en (12).

(12) a. **ɓɤ□** **« manger »**
dɔ̄ **« connaître »**
màà ɓáá́ ɓɤ□
màà klà dɔ̄
1SG-fut riz manger 1SG-fut kla connaître
Je mangerai du riz.
Je connaitrai kla.

b. **ɓɤ□** **« manger »**
dɔ̄ **« connaître »**
koo̅ ɓáá́ ɓɤ□
koo̅ klà dɔ̄
1PL-fut riz manger 1PL-fut kla connaître
Nous mangerons du riz. Nous connaitrons kla.

En définitive, l'inventaire des pronoms sujet incorporés d'auxiliaires présente trois types de pronoms personnels sujets : les pronoms personnels sujets accomplis, les pronoms sujets inaccomplis du présent et ceux du futur. Tous ces pronoms sujets présentent une forme négative à l'exclusion des pronoms du futur. Après l'inventaire des pronoms sujets incorporés d'auxiliaires et de forme, la seconde partie du travail est consacrée à l'inventaire des auxiliaires non incorporés en dan.

2 INVENTAIRE DES AUXILIAIRES NON INCORPORES

Par définition, l'auxiliaire est une forme verbale réduite à la seule fonction grammaticale de former des temps composés des verbes.

L'auxiliaire, dans certaines langues, se manifeste par son incorporation aux pronoms sujets d'une part, et d'autre part, se justifie par la présence d'un verbe perdant son statut de verbe ordinaire et assumant le rôle d'auxiliaire. Il peut être un morphème grammatical assurant cette fonction. Ces deux types d'auxiliaires étant justifiables dans la langue dan de l'est font l'objet d'étude dans les sections ci-dessus.

2.1 **Auxiliaire du futur**

Certaines langues, à l'instar du français, en allemand et de l'anglais que nous connaissons bien, présentent des formes d'auxiliaire. Ainsi, en français, des verbes comme « avoir », « être » et « aller » sont considérés comme des auxiliaires pour les autres verbes ordinaires. En allemand, le « werden » est le marqueur du futur, car sa présence transforme tous les verbes ordinaires au futur. Enfin, en anglais, l'auxiliaire du futur se justifie par la présence de « will » et précède le verbe ordinaire. Tout comme ces langues susmentionnées, la langue dan construit sa seconde forme du futur avec le lexème verbal « ɗo ». En dan de l'est, la seconde forme du futur se construit avec pronoms sujets inaccompli du présent pour la forme affirmative et ceux de l'accompli négatif pour la forme négative. Les deux structures de la seconde forme du futur se résument en (13) et en (14).

En (13), à la forme affirmative, la seconde forme du futur utilise les pronoms sujets inaccomplis en (6).

(13) Structure du Futur incertain affirmatif

a̰	+ ɗó + verbe ordi …	« je + aux + verbe ordi … »
ɪ̰	+ ɗó + verbe ordi …	« tu + aux + verbe ordi … »
è	+ ɗó + verbe ordi …	« il + aux + verbe ordi … »

kō̄ + ɗǒ + verbe ordi … « nous + aux + verbe ordi … »
kā̄ + ɗǒ + verbe ordi … « vous + aux + verbe ordi … »
wò + ɗǒ + verbe ordi … « ils + aux + verbe ordi … »

Toutefois, en (14), à la forme négative utilise les pronoms sujets accomplis en (3) en procédant par la troncation de la voyelle finale.

(14) Structure du Futur incertain négatif
mi᷈ + ɗǒ + verbe ordi … « je-neg + aller + verbe ordi … »
ɓi᷈ + ɗǒ + verbe ordi … « tu-neg + aller + verbe ordi … »
ji᷈ + ɗǒ + verbe ordi … « il-neg + aller + verbe ordi … »
kwi᷈ + ɗǒ + verbe ordi … « nous-neg + aller + verbe ordi … »
ki᷈ + ɗǒ + verbe ordi … « vous-neg + aller + verbe ordi … »
wi᷈ + ɗǒ + verbe ordi … « ils-neg + aller + verbe ordi … »

Au niveau syntaxique, la structure affirmative en (13) et celle de la négation en (14) sont illustrées respectivement dans les énoncés en (15) et en (16).

(15) a. **ɓɤ̀ « manger »**
dɔ̄ « connaître »
a̱ dɔ̄ ɓáa᷈ ɓɤ̀
a̱ dɔ̄
klà dɔ̄
1SG fut riz manger
1SG fut kla
connaître
Je mangerai du riz.
Je connaitrai kla.

b. **ɓɤ□ « manger »**
dɔ̄ « connaître »
kɔ̄ ɗɔ̄ ɓáǎ́ ɓɤ□
kɔ̄ ɗɔ̄
klà dɔ̄
1PL fut ɾiz manger
1PL fut kla
connaître
Nous mangerons du riz.
Nous connaîtrons kla.

La langue dan ne possède qu'une forme négative du futur. Ainsi, la structure négative présentée en (14) est illustrée en (16) comme suit :

(16) a. **ɓɤ□ « manger »**
dɔ̄ « connaître »
mí ɗɔ̄ ɓáǎ́ ɓɤ□
mí
ɗɔ̄ klà dɔ̄
1SG fut ɾiz manger
1SG fut kla
connaître
Je ne mangerai pas du riz.
Je ne connaitrai pas kla.

b. **ɓɤ□ « manger »**
dɔ̄ « connaître »
kwí ɗɔ̄ ɓáǎ́ ɓɤ□
kwí ɗɔ̄ klà dɔ̄
1PL fut ɾiz manger
1PL fut kla connaître
Nous ne mangerons pas du riz.
Nous ne connaîtrons pas kla.

En définitive, seul le lexème verbal « ɗó » est considéré comme la marque de l'auxiliaire non incorporée du futur.

2.2 Auxiliaire du continu

Qu'appelle-t-on auxiliaire du continu en dan ? L'auxiliaire du continu est un morphème grammatical permet de mettre en relief toutes les actions en cours de réalisation. En dan de l'ouest, L'auxiliaire du continu fonctionne avec le présent et avec l'imparfait. Cet auxiliaire, dans sa fonction de décrire toutes les actions, existe sous deux formes : la forme contractée « **í** » et la forme décontractée « **nʌ gɯ** ». L'occurrence de cet auxiliaire suit toujours le verbe décrivant l'action dans l'énoncé.

Au présent, l'auxiliaire du continu se manifeste avec les pronoms personnels du présent. Ainsi, la manifestation de cet auxiliaire se résume en (17).

(17) a. **ɓɤ « manger »**

a̰	ɓáá́		ɓɤ
nʌ gɯ / í			
1SG	riz	manger	continu

Je suis en train de manger du riz.

b. **ɓɤ « manger »**

kō	ɓáá́	ɓɤ	
nʌ gɯ / í			
1PL	riz	manger	continu

Nous sommes en train de manger du riz.

A l'imparfait, en plus de l'auxiliaire « **nʌ gɯ / í** », la présence de l'auxiliaire « **gu̱ »**est manifeste. Ce dernier renvoie au passé. La coexistence de ces deux auxiliaires est illustrée en (18).

(18) a. **ɓɤ̄** **« manger »**

a̱		**gu̱**	ɓáa̋		ɓɤ̄
	nʌ̄ gɯ̄ / í				
1SG	aux	riz		manger	continu

J'étais en train de manger du riz.

b. **ɓɤ̄** **« manger »**

ko̱		**gu̱**	ɓáa̋	ɓɤ̄	
nʌ̄ gɯ̄ / í					
1PL	aux	riz		manger	continu

Nous étions en train de manger du riz.

Toutefois, l'auxiliaire « **gu̱** »peut aussi fonctionner indépendamment comme une copule à l'exclusion de l'auxiliaire « **nʌ̄ gɯ̄ / í** » dans les énoncés à valeur descriptive. Par exemple :

(19) a. a̱ **sʌ̄**

a̱		**gu̱**	sʌ̄	
1SG	joli			
1SG	aux	joli		
Je suis beau.				j'étais beau.

(20) b. ī **já**

ī		**gu̱**	já

1SG joli
1SG aux joli
Tu es laid. Tu étais laid.

A l'inaccompli présent, cet auxiliaire « **gṵ̄** » n'est pas marqué, contrairement à l'imparfait. En définitive, l'auxiliaire du continu fonction avec deux temps en dan de l'est : le présent et l'imparfait. Avec l'imparfait, il indique que l'action débutant dans le passé n'était pas encore achevée. L'étude des auxiliaires susmentionnés motive celle du plus-que-parfait en dan de l'ouest.

2.3 Auxiliaire du plus-que-parfait

Qu'appelle-t-on plus-que-parfait ? Et comment fonctionne-t-il en dan de l'est ? En dan de l'est, le plus-que-parfait est un temps corrélatif à l'imparfait et exprimant généralement une action entièrement accomplie et antérieure à une autre action passée exprimée à l'imparfait. Le plus-que-parfait utilise les pronoms sujets accomplis et l'auxiliaire « **gṵ̄** » de l'imparfait. En effet, au plus-que-parfait, le même pronom sujet de l'énoncé doit être repris en copie après l'auxiliaire « **gṵ̄** ». Et le processus de fonctionnement décrit antérieurement est illustré en (21).

(21) **Singulier** **Pluriel**

a) má gú **má** ɓáā́ ɓɤ
kwá ɓáā́ **d**) **kwá** gú
1SG aux ɓɤ
manger 1SG riz
1PL aux 1PL riz
manger
J'avais mangé du riz
Nous avions mangé du riz

b) ɓá	gṵ́		**ɓá**		ɓáā́	
ɓɤ̄				**e**)	**ká**	
gṵ́		**ká**	ɓáā́	ɓɤ̄		
2SG	aux	2SG	riz		manger	
	2PL	aux	2PL	riz		
manger						

J'avais mangé du riz
tu avais mangé du riz

c) jà	gṵ́		**jà**		ɓáā́	
ɓɤ̄				**f**)	**wà**	
gṵ́		**wà**	ɓáā́		ɓɤ̄	
3SG	aux		3SG	riz		
manger			3PL	aux	3PL	riz
	manger					

J'avais mangé du riz.
Ils avaient mangé du riz.

La structure qui illustre le plus-que-parfait est la suivante : **pron + « gṵ » + pron**. Si le plus-que-parfait utilise à la fois les pronoms accomplis et l'auxiliaire de l'imparfait, comment percevons-nous l'auxiliaire non incorporé du passé composé si bien qu'il existe déjà une première forme de passé composé ?

2.4 Auxiliaire du passé composé

En plus de la forme incorporée, le passé composé présente un auxiliaire non incorporé aux pronoms. Cet auxiliaire est « kʌ ». Dans ce cas précis, les pronoms personnels utilisés sont ceux de l'inaccompli. La présence de cet auxiliaire en dan de l'est est illustrée en (22).

(22) **Singulier**

					Pluriel	
a)	a**k̄ā**		ɓáā́		ɓɤ̌	
				d)	kō	**kā**
		ɓáā́		ɓɤ̌		

1SG	aux		riz		manger
			1PL	aux	riz
manger					

J'ai mangé du riz…

Nous avons mangé du riz.

b) ī	**kɅ̄**	ɓa̋ā̋	ɓɤ̋		
				e)	kā̄
kɅ̄	ɓa̋ā̋	ɓɤ̋			
2SG	aux	riz		manger	
		2PL	aux	riz	
manger					

Tu as mangé du riz

vous avez mangé du riz.

c) è	**kɅ̄**		ɓa̋ā̋		ɓɤ̋
		f)	wò		**kɅ̄**
ɓa̋ā̋		ɓɤ̋			
3SG		aux	riz		manger
	3PL	aux	riz		manger

Il a mangé du riz.

Ils ont mangé du riz.

Pour ce qui concerne son occurrence, l'auxiliaire du passé apparaît entre les pronoms sujets et le complément si et seulement ce dernier est marqué. Contrairement, il apparaît entre le pronom sujet et le verbe. Ce dernier cas est illustré en (23).

(23) **Singulier**

Pluriel

a) a̱ **kɪ̄** ɗǒ

d) kō

kɪ̄ ɗǒ

1SG aux aller

1PL aux aller

Je suis parti.

Nous étions partis.

3 BILAN

La langue dan de l'est regorge de trois grands groupes de pronoms sujets : les pronoms sujets du passé, les pronoms sujets du présent et les pronoms sujets du futur. Ces pronoms sujets incorporés d'auxiliaire sont classés dans le tableau en (24). Chaque groupe de pronoms sujets mentionnés présente une forme négative et une forme affirmative.

(24) Pronoms personnels sujets incorporés d'auxiliaire

	Passé		**Présent**		**Futur**	
	Affirmatif	*Négatif*	*Affirmatif*	*Négatif*	*Affirmatif*	*Négatif*
1SG	Má	míı̋	a̱	maa̋	màà	mı̋ +ɗó
2SG	ɓá	ɓíı̋	ı̄	ɓaa̋	ɓìì	ɓı̋ +ɗó
3SG	Jà	jíı̋	È	jaa̋	jèè	j̋ı +ɗó
1PL	Kwá	kwíı̋	kō	kwaa̋	kòò	kwı̋ + ɗó
2PL	Ká	kíı̋	ka̱	kaa̋	Kàà	kı̋ + ɗó
3PL	Wà	wíı̋	Wò	waa̋	wòò	wı̋ + ɗó

En plus des pronoms sujets, le dan de l'est possède cinq auxiliaires non incorporés aux pronoms sujets. Ces auxiliaires en (25) sont repartis en fonction du temps.

(25) Auxiliaires non incorporés aux pronoms sujets en dan

	Plus-que-parfait	Passé	Parfait-conti	Présent-conti	Futur
Auxiliaires	*gɥ* + *pron*	*Kɑ̄*	*gɥ*+ *nʌ̀ gu* / *í*	*nʌ̀ gu* / *í*	*dó*

2 CONCLUSION

Au terme de cette recherche effectuée, le dan de l'est confirme la présence de deux types d'auxiliaire : les auxiliaires incorporés et les auxiliaires non incorporés.

En effet, les auxiliaires incorporés sont inclus dans les pronoms sujets. Toutefois, les auxiliaires non incorporés sont représentés par des morphèmes et attribuent un temps aux verbes de l'énoncé.

Les pronoms sujets incorporés d'auxiliaire sont au nombre de trois. Chaque pronom sujet de base possède une forme de base avec sa forme négative. Dorénavant, toutes les formes de bases sont à la forme affirmative. En sus des pronoms sujets incorporés d'auxiliaires, il existe cinq auxiliaires indépendants.

Cette étude sur les auxiliaires incorporés et non incorporés justifie une fois encore la richesse de langue et représente une piste de recherche pour les autres chercheurs s'intéressant à la langue dan afin de faire une étude exhaustive sur les temps dans la langue.

Référence

AKAMAJIAN A., STEELE S.M. and T. WAS0W, 1979. "The Category AUX-in UniversalGrammar", Lingui&tic Inquiry 10

BOLLI, Margrit, 1973, Analyse prosodique de quelques traits phonologiques en dan blossé, Abidjan, SIL, Ms,

BOLLI, Margrit, 1991, "Orthography difficulties to be overcome by Dan people literate", *Notes on Literacy,* S.I.l.: s.n., no 65, pp 25-34.

DARCY, I., 2006, *Assimilation phonologique et reconnaissance des mots*, éd. Peter Lang SA,Bern,Berlin, Bruxelles,Frankfurt am Main,New York, Wien

ERMAN Anna, LOH Japhet Kahouyé, 2008, *Dictionnaire Dan – Français (dan de l'Ouest,* St Petersburg, p. 271

GONDO Bleu Gildas, 2016, Étude phonologique et morphosyntaxique du dan-gblewo, Editions Universitaires Européennes, pages 332

GROSS Maurice, 1999, « Sur la définition d'auxiliaire du verbe », In : *Langages, 33e année,* n°135, Les auxiliaires : délimitation, grammaticalisation et analyse, pp. 8-21

JUN. Jongho, 1995, *A Constraint Based Analysis of Place Assimilation Typology*, UCLA Ph.D.Dissertation.

LOMBARDI, Linda, 1999 "Restrictions on the direction of voicing assimilation, direction in assimilation*" Rutgers Optimality Archive* 246

NSUKA Nkutsi François, 1986, Formatifs et auxiliaires dans les langues bantoues : Quelques critères de détermination. In: *Africana, Linguistica 10,* pp. 337-364

OHALA, J., 1990, "The phonetics and phonology of aspects of assimilation," in John Kingston and Mary Beckman (eds.) *Papers in Laboratory Phonology I: Between the grammar and the physics of speech.* Cambridge University Press, Cambridge. 258-275

PULLUM et WILSON, 1977. "Autonomous Syntax and the Analysis of the Auxiliaries, *Language.* 53.

SHYLDKROT Hava Bat-Zeev, 1999, « Présentation. Les auxiliaires : délimitation, grammaticalisation et analyse », In : *Langages, 33e année*, n°135, Les auxiliaires : délimitation, grammaticalisation et analyse, pp. 3-7;

VYDRINE Valentin, KESSEGBEU Mongnan Alphonse, 2008, *Dictionnaire Dan-Français (dan de l'Est) avec une esquisse de grammaire du dan de l'Est et un index français-dan*. St Pétersbourg : Nestor-Istoria, 368 pages

L'enseignement des contes et proverbes moaaga dans les écoles bilingues mooré/français au Burkina Faso.

Boukaré NACOULMA

Université Joseph KI-ZERBO

Mail : boukare.nacoulma@yahoo.fr

RESUME

Notre étude a pour objet d'appréhender la contribution de l'enseignement bilingue moore/français à la promotion des valeurs traditionnelles moaaga pour une culture citoyenne. La collecte des données et leur analyse nous ont permis de nous rendre compte que les programmes d'enseignement participent à la valorisation de la culture mooaga à travers les contes, les proverbes et les causeries débats. L'enseignement de l'éducation morale et civique contribue également à partir des exemples tirés du terroir mooaga à encourager l'acceptation de l'autre et au refus de la violence sous toutes ses formes. Les résultats de l'étude ont suscité en nous des propositions didactiques pour promouvoir la citoyenneté à partir de la culture mooga à l'école dont l'introduction de modules spécifiques d'enseignement des valeurs traditionnelles mooaga dans les écoles primaires bilingues qui peuvent participer à la lutte contre l'incivisme. La prise en compte de ces modules dans les différentes évaluations scolaires. L'accentuation de l'enseignement occasionnel pour la promotion du vivre ensemble à partir des exemples de la tradition moaaga. Le recours à des personnes de ressources pour la transmission de certaines valeurs traditionnelles moaaga facteurs de la promotion de

l'acceptation de l'autre et de la cohésion sociale par le truchement des contes et des proverbes. L'exploitation des valeurs culturelles moaaga pour susciter la négation du terrorisme sous toutes ses formes et les conflits communautaires.

Mots clés : enseignement bilingue, valeurs traditionnelles moaaga, culture citoyenne

ABSTRACT

The purpose of our study is to evaluate the contribution of Mooré/ French bilingual education to the promotion of Moaaga traditional values for a civic culture. Thanks to data collection and their analysis we realized that the syllabuses participate in valuing the Moaaga culture through tales, proverbs and group discussions. Teaching moral and civic values basing on examples from the Moaaga cultural background also encourages acceptance of the fellow and rejection of violence in all forms. The findings of the study helped us make didactic proposals in order to promote respects of civic values at school basing on the Moaaga culture. These proposals include introduction of specific syllabuses on the Moaaga traditional values in bilingual primary schools, which can help fight lack of civism and the necessity to include these syllabuses in the final assessments. We also suggested to lay emphasis on occasional teaching to promote mutual coexistence basing on examples from the Moaaga culture and to resort to resource people who would help in transferring some Moaaga traditional values to the younger generation and promote acceptance of the fellow and social cohesion thanks to tales and proverbs. Finally, we suggested to resort to the Moaaga cultural values encourage refusal of all forms of terrorism as well as community conflicts.

Key words: bilingual teaching, moaaga traditional values, civic culture

Introduction

Le Burkina Faso connait de nos jours une montée galopante de la violence sur toutes ses formes. C'est ainsi que la vie nationale est souvent rythmée par des manifestations incendiaires et d'autres formes d'incivisme qui gangrènent la vie sociale, entachent l'image du pays et sapent les efforts de développement. Nonobstant les efforts consentis par les pouvoirs publics et les organisations de la société civile pour dompter ce « Léviathan », le phénomène de la violence demeure présent. Il colonise les esprits, hante le pays et le fragilise. Malheureusement les élèves et étudiants sont souvent les principaux acteurs de cette violence. Dès lors se pose, la nécessité d'une culture citoyenne dans les structures éducatives à partir de nos valeurs traditionnelles. Les écoles bilingues moore/français qui ne sont pas exemptes de cette violence scolaire font appel aux valeurs culturelles moaaga pour l'instauration d'une culture citoyenne en son sein. Cette réalité suscite en nous des interrogations comme suit : Comment l'enseignement bilingue participe-t-il à la promotion de la culture citoyenne dans les écoles bilingues à partir de la tradition moaaga ? Quelles sont les difficultés qui entravent la promotion de la culture citoyenne par le biais de la tradition moaaga ?

Quelles sont les stratégies pour une promotion des valeurs traditionnelles facteurs de citoyenneté à l'école ?

1. Objectifs de l'étude

- Evaluer la contribution de l'éducation bilingue à la promotion des valeurs culturelles moaaga pour une culture citoyenne.
- Evaluer les difficultés d'exploitation des valeurs traditionnelles moaaga pour un vivre ensemble apaisé dans la société.
- Proposer des solutions didactiques pour faire des valeurs traditionnelles moaaga un vecteur de la culture citoyenne.

2. Cadre théorique

Notre étude se situe dans le cadre de la sociolinguistique appliquée à la didactique de Pierre DUMONT et Bruno MAURER (1995). Ils rappelaient la nécessité incontestable que des rapports étroits unissent sociolinguistique et didactique. De ce fait, l'on s'interroge comment une didactique pourrait-elle exister sans prendre en compte la dimension sociale du langage et d'un

autre côté, si l'on sait combien le terrain de l'école a compté pour la constitution de la sociolinguistique comme discipline. La recherche devrait se fixer pour but d'évaluer les corrélations possibles entre les attitudes, pratiques et représentations des maitres et celles des élèves. En somme dans quelle mesure le modèle magistral, ses attentes comme ses productions influence-t-il l'apprentissage de l'élève ? La socio-didactique de DUMONT et MAURER, préconise l'analyse des méthodes d'enseignement, le modèle magistral. Elle précise que chaque méthode constitue une prise de position particulière par rapport à la langue comme par rapport à la culture. Une fois ce rapport explicité par une analyse, l'on sera à même d'apprécier son influence sur les pratiques et les représentations des différents acteurs. On déterminera alors quelles options méthodologiques sont à privilégier dans le but de créer les conditions de réception de la langue les plus favorables à l'apprentissage, chez les deux partenaires de la relation didactique. La socio-didactique prend en

compte le rapport de l'enseignant à la langue, le rapport des élèves à la langue, la pratique didactique. C'est ce que soutiennent les précurseurs de cette théorie : « La liaison établie entre la sociolinguistique et la didactique concerne les quatre paramètres de l'enseignement des langues : le maitre, l'élève, la méthode et la langue. Les retombées prévisibles de cette recherche concernent aussi bien la formation des enseignants que la rénovation de l'enseignement du français langue étrangère ou langue seconde ». (DUMONT et MAURER, 1995 :174)

Pour notre part, au regard de l'approche de cette théorie, notre étude cadre bien avec ces orientations en ce sens que nous abordons une dimension de ces recommandations. Il s'agit de la contribution de la langue comme fait de la société dans les apprentissages pour une culture citoyenne sur la base des valeurs traditionnelles moaaga.

3. Cadre méthodologique

Pour mener à bien cette recherche et atteindre nos objectifs, notre travail s'est appuyé sur une recherche documentaire et une enquête de terrain réalisée courant novembre et décembre 2018.

S'agissant de l'enquête de terrain nous avons procédé à une observation directe : nous avons suivi dix (10) séances de cours d'éducation civique et morale dans dix (10) écoles bilingues mooré/français différentes (Nongana 'A', Nonghin Pilote, Trame d'Accueil 'B', Guirgho, Watenga, Goue, Goundrin, kombissiri 'E', Silmiougou, Yagma "A"). Ce qui nous a permis de noter les stratégies d'enseignement des valeurs morales et civiques à partir de la culture moaaga par le biais de la causerie-débat et des séances d'éducation civique et morale mais surtout les difficultés de cette démarche. Nous avons également procédé au dépouillement et à l'analyse de questionnaires au nombre de cinquante (50) portant sur les stratégies d'exploitation des valeurs traditionnelles moaaga pour l'instauration d'une culture citoyenne, les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de cette démarche ; la contribution de la culture moaaga dans la promotion de la citoyenneté à l'école et les solutions préconisées. Ledit questionnaire a été administré aux enseignants de dix (10) écoles primaires bilingues mooré/français dont cinq (5) par écoles. Nous avons eu également des entretiens avec dix (10)

directeurs d'école, et dix (10) encadreurs pédagogiques au regard de l'orientation qualitative de notre travail. Nous avons choisi dix (10) écoles publiques en zone urbaine et rurale. Quant au choix des enseignants nous avons impliqué les enseignants de toutes les classes car l'éducation civique et morale s'enseigne de manière systématique et occasionnelle à tous les niveaux. Nous avons aussi procédé à une analyse des aides pédagogiques des maîtres et des élèves, ainsi qu'à l'interview de trente (30) élèves et de vingt (20) parents d'élèves.

4. Les réalités de la vie quotidienne et la nécessite d'une culture citoyenne

4.1. Le conflit perturbe le climat social

Émile Durkheim décrit les conflits sociaux comme la conséquence d'un défaut d'intégration sociale. Il s'agit de ruptures du lien social qui incitent certains groupes sociaux à s'engager dans des actions de contestation et d'opposition à d'autres groupes sociaux. Le conflit est un fait social normal tout comme le crime**.** Pour lui « le crime est normal, parce qu'une société qui en serait exempte est tout à fait impossible ; telle est la première évidence paradoxale que fait surgir la réflexion sociologique » (Cité par Rousseau, 1990 : 121).

Plusieurs autres sociologues partagent ce point de vue de Durkheim. Pour ne citer que Tacot Parsons (1937 : 72) qui estime qu'une augmentation du nombre des conflits est l'expression d'un défaut d'intégration. Il ressort de ses analyses que le conflit est une menace pour l'ordre social, un dysfonctionnement à réguler. La société devrait l'exclure par la puissance de ses normes et la socialisation. Dans notre contexte les cas de conflit peuvent être minimisés par l'exploitation des valeurs cultures moaaga par le biais des contes et des proverbes moaaga.

Les types de conflits

- les conflits de voisinage qui surviennent lors des vols de bétails, des bagarres ou encore lorsque des contractants ne remplissent pas leurs obligations. Le conflit est résolu grâce à la médiation du chef qui fait recours aux valeurs traditionnelles moaaga. Il n'est pas possible de ne pas se réconcilier après la résolution du conflit car toute mauvaise volonté attirerait la colère des dieux et des ancêtres ;
- les conflits familiaux entre époux trouvent leur origine dans la jalousie, l'adultère, les tâches non accomplies, la maltraitance des enfants des coépouses, la stérilité,

une épouse ne donnant le jour qu'à des enfants de sexe féminin, etc.

Ces conflits peuvent aussi intervenir dans les cas suivants :

- battre son mari avec une spatule ;
- mordre son mari ;
- détruire le foyer de la femme ;
- casser le canari de sa femme ;
- frapper l'organe génital de son mari ;
- balayer sous la chaise où est assis un homme ;
- commettre l'adultère ; abandonner du domicile conjugal
- refuser de rapports sexuels avec son mari sans être dans ses périodes de menstrues ;
- mordre son mari lors d'une bagarre ;
- pratiquer la sorcellerie.

Dans ces cas de conflits, il existe une catégorie qui est non remédiable selon les règles de la société moaaga (l'infidélité, la sorcellerie, battre le mari avec la spatule) et une qui est remédiable (destruction de la jarre, du foyer ou de la porte. Pour le cas de la morsure de la femme, il y a réparation. L'exploitation des valeurs

traditionnelles moaaga participe à sensibiliser et à surtout apaiser le climat dans la communauté moaaga.

- *Les conflits intra-groupessont desconflits entre deux membres ou plus du même groupe. Pour apaiser ce type de conflit, les membres du groupe font recours à la parenté à plaisanterie ou à des formes de plaisanterie vexatoire ; aux leçons tirées des contes et des proverbes qui incitent à des comportements citoyens.*
- les conflits inter-groupes impliquent au moins deux groupes ou communautés. Il s'agit de conflits entre des groupes ethniques ou raciaux par exemple, pouvant aboutir à des conflits armés. On pourrait bien employer les termes : *conflit communautaire* qui engage deux groupes sociaux. Il peut être familial, clanique, tribal, de caste, etc. Les causes de ce conflit peuvent émaner de la destruction d'un patrimoine, d'une offense qui déshonore la dignité du groupe, etc. Pour ce genre de conflit on peut citer le conflit foncier, les rivalités pour la succession au trône, la cohabitation difficile entre agriculteurs et éleveurs, la mort d'un membre de la communauté. En plus, nous enregistrons de nouvelles formes de conflits qui sont les conséquences des actes terroristes que vit le pays actuellement comme le cas de Yirgou. Ces genres de

conflits sont également résolus à travers les comportements citoyens promus par les valeurs traditionnelles moaaga.

4.2. Les stratégies d'enseignement de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles primaires bilingues.

L'enseignement de l'éducation morale et civique se fait de manière systématique à travers les causeries-débats. Il se fait à partir des contes (soalma), proverbes yelbûna) et l'actualité (kibaya). La mise en œuvre nécessite l'apport de personnes de ressources qui peuvent venir du milieu pour l'exploitation et la transposition des contes et des proverbes de la tradition moaaga. L'enseignant titulaire peut être personne de ressources s'il a la possibilité d'exploiter ces valeurs culturelles lors de la leçon. L'éducation civique se fait également à travers l'enseignement occasionnel, s'agissant de la démarche à suivre pour son enseignement systématique, on peut retenir :

La révision

La motivation

Exposé des faits (contes, proverbes : par la personne de ressources)

Echanges sur les faits (instance sur le phénomène culturel)

Leçon du jour à retenir

5. L'exploitation de proverbe moaaga pour une culture citoyenne

Corpus de proverbe moaaga (yebûna)

Sông n wãb m bôang ka velem ye, yaa f me bôang na n wa ki tɩ f rat sôngre.

Aidez-moi à manger mon âne, ce n'est pas être friand de viande, c'est parce que ton âne mourra un jour et tu voudras de l'aide.

L'exploitation qu'on fait de ce proverbe lors des séances de cours consiste à cultiver la solidarité entre les apprenants sans distinction de race, d'ethnie pour une coexistence pacifique.

Kãsem yaa tãmpʊʊr sagdo : sag-sông be, sag-beed be / kãsem yaa tãmpʊʊr sagdo.

L'ainé est un dépotoir : la bonne ordure s'y trouve, la mauvaise ordure s'y trouve / l'ainé est un dépotoir.

La valeur culturelle de ce proverbe invite à la tolérance dans les relations inter personnelles et inter communautaires. Pour ce cas précis une personne de ressources a fait une exploitation judicieuse au cours de la séance de causerie débat dans une classe de 5ième année à l'école primaire bilingue de Nongana "A" pour faciliter le travail en groupe des apprenants en classe et partant des relations qu'ils entretiennent dans le quartier.

Nangur-n-paok koom seka ned ne a zoa yûubu.

L'eau contenue dans la coque de l'arachide suffit à étancher la soif de deux amis.

La substance de ce proverbe nous interpelle sur la solidarité que nous devons manifester envers autrui. Cette valeur de la tradition moaaga qui est une dimension de la citoyenneté est exploitée dans les écoles bilingues mooré/français pour inculquer l'esprit du vivre ensemble apaisé chez les jeunes générations.

Saag sã n nag neba, bɩ b ra nag taab ye.

Si la pluie bat des gens, ils ne doivent plus se battre.

La sémantique de ce proverbe encourage à la tolérance dans les relations interpersonnelles et intercommunautaires. Ce proverbe a constitué une base pour la leçon de sensibilisation de lutte contre

les violences intercommunautaires suite à des actes terroristes. La négation des conflits intercommunautaires de YIRGOU (village situé dans le sahel du Burkina Faso) est une illustration.

Ba-yir pa lobgd ne kugr ye, ba yir lobgda ne tãn-dagre.

On ne lapide pas le ba-yiri (la mère patrie) avec un caillou, on utilise un morceau de terre.

A travers ce proverbe, les écoles bilingues mooré/français font usage de la culture moaaga qui incite au patriotisme pour enseigner les valeurs du respect de la mère patrie et du bien commun.

Yʋgemd poor pa mot tɩb wedg bô̰ang ye.

Quand le dos du chameau s'enfle, on n'opère pas le dos de l'âne.

Le contenu sémantique de ce proverbe fait allusion à l'équité qui est une valeur prônée par la communauté moaaga. L'exploitation de cette valeur à travers le présent proverbe participe à former le future citoyen épris de justice qui est une composante de la citoyenneté.

Ned pa zao will la a kɛɛd-a ye / ned kô̰n zao will a wḛ̃neg n kɛɛd-a ye

On ne coupe pas la branche sur laquelle, on est assis.

Par ce proverbe, la valeur culturelle moaaga enseignée est le respect du bien commun. Au regard de l'incivisme galopante dans notre pays, ce proverbe a été le socle pour sensibiliser les élèves des écoles bilingues contre la destruction de bien public qui leur servent à l'école et dans la société.

Buud warb sã n saod laagẽ, bɩ ned kam ning a karga.

Quand la danse (de la communauté) se danse dans un plat, chacun n'a qu'à y mettre son pied.

La valeur culturelle moaaga enseignée à partir de l'exploitation de ce proverbe est le bien fait du travail d'intérêt commun. Les apprenants des écoles bilingues ont été enseignés par le biais d'exemple pris dans les activités d'intérêt commun de leur école et dans la vie.

Sãan pʋto-ned yûuda a bĩnd koom / pʋto-ned yûuda a bĩnd koom.

L'étranger qui fait de vilaines choses exprès boit l'eau de ses excréments / qui fait de vilaines choses exprès boit l'eau de ses excréments.

Par ce proverbe, les séances de causeries-débats servent de tremplin pour véhiculer les valeurs de respect du bien commun et surtout d'une prospection de développement durable, c'est-à-dire exploiter les ressources actuelles en tenant compte des autres et des générations futures. En somme, il peut être la situation de base pour enseigner l'importance du bien fait.

Bugum sã n dit zoobd bɩ toɛɛng ra la ye / bugum sã yôk zug bɩ yôor ra la ye.

Si le feu consume les cheveux, que la barbe ne s'en moque pas.

A travers ce proverbe, les enseignants des écoles bilingues mooré/français cultivent l'esprit d'humilité, la retenue et surtout la courtoisie dans les comportements des apprenants. L'expression de ces valeurs est encouragée dans la culture moaaga. L'exploitation de ce proverbe dans les écoles bilingues mooré/français participe à renforcer les pratiques citoyennes des jeunes apprenants.

Ra maan tɩ kisame, yaa ned n maan n yã.

Quand on dit que telle chose est interdite, c'est que quelqu'un en a fait la mauvaise expérience.

Ce proverbe met en exergue les conséquences néfastes de la violation de l'interdit dans la société moaaga. La pratique citoyenne étant également le respect du permis et de l'interdit, les cours de civisme se servent de la sémantique de ce proverbe pour la promotion de la citoyenneté dans les écoles bilingues mooré/français. Ils interpellent surtout sur le respect la règlementation à l'école et dans la vie par ces jeunes apprenants.

Zulemd ne yẽn bee ne taab wakat fãa la b mi n yôsga taab.

La langue et les dents sont ensemble tout le temps mais il arrive qu'elles se fassent la bagarre.

Le contenu sémantique de ce proverbe encourage le vivre ensemble apaisé dans le respect de la diversité mais surtout dans la tolérance et la culture de la bonne cohabitation qui sont des éléments de la citoyenneté.

6. L'exploitation du conte en moore pour une culture citoyenne dans les ecoles bilingues moore/francais.

Koe-zugu : Pag a yembr kibare

Titre : L'histoire d'une dame

Pag a ye, na wa n be teng a yembr pʋgẽ.

Il était une fois une femme qui vivait dans un village.

La, ya ra yaa sû- kĩ-neda, la zoe-bôn soaaba, n le yaa wagdre.

Mais, elle était jalouse, elle était aussi avare et voleuse

A pʋg-taabã la yagsã teed sãn menme, sã n tar-n-tarẽ,yaa pagã nengẽ, la b yãt teedã.

Si les objets de ses coépouses et ses voisines disparaissent, pour finir c'est chez elle qu'on les retrouve.

Hala, tɩ sakã neb fãa, wa gomd a yelle.

Jusqu'à ce que les habitants du quartier parlent d'elle

Kãanga a yembr me, n be tẽngã sʋka, t'a raadã pa wɩsd ye.

Il y avait un "bois sacré" au milieu du village, mais il est interdit d'enlever son bois.

La, pagã wã n yika daar a ye, n tɩ wɩs kãangã raado.

Mais, la femme s'est levée un jour, aller enlever du bois dans le "bois sacré".

Kãangã zĩnã yɩkame, n yet t'a rũng-a poor n kuili.

Le génie du "bois sacré" a demandé de lui mettre au dos pour l'amener chez elle.

Tɩ pagã sɩd make,n kong n buk-a, n ta yiri, n yalse, n yeel-a :

La femme a fini par l'amener chez elle, arrivée, elle lui a dit :

"Sig tɩ m lub m raado, t'a tõdge, sig tɩ m moe sagbo, t'a tõdge,

Descend je vais déposer mon bois, le génie refuse, descend je vais préparer du tô, le génie refuse de descendre.

tɩ pagã rũng-a n tar-a n gilimd ne zakã, la a tar yãbre, tɩ sakã nebã fãa, wa gũbg-a, n getẽ.

La femme l'a gardé au dos faisant le tour de la cour en pleurant et tous les voisins sont venus l'entourés en la regardant.

La, zĩnã basame, t'a nams sõma, t'a yaool n wa yeel-a :

Le génie l'a laissé souffrir longtemps et lui a dit ceci :

"Rɩk raadã n tɩ lebs kãangã pʊgẽ tao-tao, sã n ka rẽ, mam ka na n bas-f ye"

"Amène le bois dans le "bois sacré" vite, vite, sinon, je ne vais pas te laisser"

La, pagã sɪd talla raadã n tɪ lebs kãangã pʊgẽ, n na n paam a menga.

Vite, la femme a remis le bois dans le "bois sacré" et elle a eu la paix.

Sẽn kisa, sɪd kisame. Sẽn ka maande, sɪd ka maand ye.

Leçon à retenir : Ce qui est interdit ne se fait pas, ce qui ne doit pas être fait, ne se fait pas

A travers ce conte, relater par un enseignant d'une école bilingue mooré/français lors d'une séance d'éducation civique et morale, il a été la situation de base pour interpeller les élèves sur le respect des principes du vivre ensemble de la communauté mooaga. La dite séance a été également l'occasion de faire une transposition entre ce qui est tiré comme leçon et les réalités actuelles fait de violation des règles de la société par les élèves. La présente leçon tirée du conte cultive la citoyenneté chez les jeunes apprenants participe à inculquer en eux le respect des interdits et du permis à l'école comme dans la société.

7. Résultats de l'étude

Il ressort des enquêtes que 92% des élèves reconnaissent l'impact de l'enseignement des valeurs traditionnelles moaaga dans leur comportement de bonne collaboration avec les autres élèves.

Pour ce qui est des enseignants enquêtés, 96% approuvent les effets de l'éducation à la citoyenneté sur fond de la culture moaaga comme facteur d'un climat apaisé entre élève et entre élève et enseignant en classe.

Quant aux des directeurs d'école enquêtés 90% admettent l'apport des valeurs traditionnelles moaaga comme facteur de culture citoyenne des apprenants de leurs écoles.

S'agissant des encadreurs enquêtés, 85% approuvent l'influence positive des valeurs traditionnelles moaaga dans la lutte contre l'incivisme en milieu scolaire.

Enfin, nous retenons des parents d'élèves enquêtés que 74% reconnaissent l'effet positif de la culture citoyenne à partir des valeurs traditionnelles moaaga sur le comportement extra-muros des apprenants des écoles bilingues.

8. Difficultés liées à l'enseignement des valeurs traditionnelles moaaga dans les écoles bilingues mooré/français.

La promotion de la citoyenneté à partir des valeurs traditionnelles moaaga se heurte à plusieurs difficultés dont la mauvaise interprétation des contes et des proverbes par certains enseignants lors des séances de causerie débat. Il y a également la réticence des personnes de ressources à accompagner les enseignants lors des séances pour une bonne exploitation des contes et des proverbes. Le manque de formation des enseignants en didactique de l'enseignement bilingue et de documentation sur les apprentissages en éducation civique et morale en mooré constituent également des obstacles à la mise en œuvre réussie de l'exploitation des valeurs culturelles moaaga dans les écoles bilingues mooré/français. La violence récurrente en milieu scolaire constitue un antidote aux efforts de l'école pour la culture citoyenne de ses pensionnaires.

9. Propositions didactiques

Les résultats de l'étude ont suscité en nous des propositions didactiques pour promouvoir la citoyenneté à partir de la culture

mooga dans les écoles primaires mooré/français dont l'introduction de modules spécifiques pour l'enseignement des valeurs traditionnelles mooaga dans les écoles primaires bilingues et les collèges spécifiques multilingues qui peuvent participer à la lutte contre l'incivisme. La prise en compte de ces modules dans les différentes évaluations scolaires. L'accentuation de l'enseignement occasionnel pour la promotion du vivre ensemble à partir des exemples de la tradition moaaga. Le recours à des personnes de ressources pour la transmission de certaines valeurs traditionnelles moaaga facteurs de la promotion de l'acceptation de l'autre et de la cohésion sociale par le truchement des contes et des proverbes. L'exploitation des valeurs culturelles moaaga pour susciter la négation du terrorisme sous toutes ses formes et les conflits interpersonnel et intercommunautaires à partir des causeries débats dans les écoles bilingues.

Conclusion

Au terme de la présente étude, il ressort que le phénomène de l'incivisme est récurrent dans le milieu scolaire burkinabè. Les écoles bilingues mooré/français vivent également cette gangrène qui constitue une négation des efforts de promotion des valeurs

citoyennes. La quasi-totalité des acteurs de l'enseignement approuve que le recours aux valeurs traditionnelles moaaga se présente comme un tremplin pour une culture citoyenne des apprenants dans les écoles bilingues mooré/français. Toutefois, la prise en compte des propositions didactiques au niveau des curricula, des stratégies d'enseignement, d'évaluation et de la formation des enseignants peut améliorer les rendements scolaires sur le plan comportemental des apprenants. L'implication de la population par l'accompagnement des personnes de ressource lors des séances de cours est également recommandée.

Bibliographie

ALTET Marguerite (2002), « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse
Plurielle », *In MEBA : OSEO*, n°12, p.36-49.

ILBOUDO Taryam Paul (2004), *L'éducation bilingue au Burkina Faso : une formule alternative pour une éducation de base de qualité,* Dakar,La collection expérience africaines-étude, Etude de cas national*,* ADEA

KINDA Hortense (2003), *L'impact d'une généralisation de l'éducation sur le plan décennal de développement de l'éducation de base : cas des écoles bilingues*, Koudougou, ENS/UK

NAPON Abou (2005), **«** aspects linguistiques et sociolinguistiques de l'alliance à plaisanterie entre quelques groupes ethniques en milieu urbain », *Annales de l'université de Ouagadougou série A*, vol.003, p.46-58.

NAPON Abou (2007), *«* Les obstacles sociolinguistiques à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso », *La question éducative au Burkina Faso*, vol.12, p. 246-253.

NAPON Abou (2009), « La problématique de la pertinence de l'enseignement bilingue dans le système éducatif burkinabè » *CERLESH, PUO, université de Ouagadougou,* in actes du 7e colloque interuniversitaire sur la coexistence des langues en Afrique de l'Ouest, Ouagadougou p. 1-16.

SAWADOGO Georges (2004), « Les langues nationales à l'école burkinabè : enjeux d'une innovation pédagogique majeure », *Repères*, n° 29, p.251-260.

SOME Maxime (2005), « Education bilingue, une alternative au système éducatif de base, en Afrique Pour un développement durable »,*penser la francophonie*, Actes des premières journées communes des réseaux de chercheurs concernant la langue, p. 421- 434.

Pédagogie de l'enseignement du Coran dans les *daara*

Cheikh Mouhamadou Bamba THIOUNE, Assane DIAKHATE, Irène Efua AMENYAH, Mouhamadou Lamine BA
Université Gaston Berger de Saint-Louis
thioune.cheikh-m-bamba@ugb.edu.sn / assane.diakhate@ugb.edu.sn

Résumé

La révélation du Coran, livre de base de la religion musulmane, commença vers 610. Depuis lors, le texte n'a cessé d'être transmis ; de génération en génération : tantôt dans les mosquées, les maisons, ou écoles dédiées, communément appelées « écoles coraniques » ou daara*, au Sénégal. Cet article analyse le processus d'enseignement/apprentissage du Coran dans les* daara *; en se focalisant sur le volet enseignement.Nous formulons l'hypothèse selon laquelle la maîtrise des outils pédagogiques est garante de l'efficacité des méthodes d'enseignement utilisées.La recherche a couvert la période de 2013 à 2017. Elle a utilisé la méthode qualitative en procédant par observation directe ; une observation participante. Aussi, avons-nous utilisé une grille d'observation instrumentée. L'entretien semi-directif est de mise ; avec des guides d'entretien prévus à cet effet. Vingt-quatre enseignants ont été interrogés. L'analyse des données a montré que chaque* oustaz*, maître coranique, a en face de lui un groupe d'apprenants à qui il est chargé d'enseigner le texte coranique ; de l'initiation à la mémorisation parfaite, en passant par la syllabation et l'association syllabique. Il dicte, guide et corrige au besoin ; alliant remédiation et renforcement pour les élèves en difficulté.Il ressort que les stratégies d'enseignement conditionnent les techniques d'apprentissage, que le mode de transmission influence l'acquisition des connaissances et que le grand nombre d'élèves dans la classe ne constitue pas une entrave au processus d'enseignement / apprentissage.*

Mots clés : pédagogie, enseignement, apprentissage, Coran

Abstract:

Koran is the founding book of Islam. It started being revealed by 610 AD. Since then, it has kept being transmitted, from one generation to another; either in mosques, houses, dedicated schools called Koranic schools or *daara* in Senegal. The aim of this article is to analyse the learning and teaching process at the *daara*; with a focus on teaching techniques. We make an assumption that the more pedagogical tools aremastered, the more efficient technical methods are. The research has studies from 2013 to 2017. The approach is qualitative, through a direct and participative observation. An instrumented observation grill has been used and the interviews are semi-directional; with interview guides. Twenty-four teachers have been interviewed. Data analysis shows that each *oustaz*, koranic teachers, handle a group of some thirty-five pupils whom they lead from initiation to full memorisation of the koranic text. This goes through syllabication and syllabic association. They dictate, through a model reading, guide and correct, if need be; using remedial work and reinforcement for less skilled students.It results that teaching strategies condition learning techniques, that the way of transmission influences knowledge acquisition, and that the learning and teaching process is not hindered by the large number of students in a class.

Keywords:pedagogy, teaching, learning, Koran

3 Introduction

Alors que Muhammad, aux environs de la quarantaine, avait l'habitude de se retirer dans la grotte « Hiraa », à quelques encablures de la Mecque, l'ange Gabriel lui apparut un jour et lui transmit les premiers versets du Coran ; livre de référence de la religion musulmane.(Al-Moubarackfouri, 1999)

Le premier devoir du prophète, et à chaque fois qu'un fragment du Coran (verset, groupe de versets ou sourate) était révélé, était de le transmettre aux croyants. Cette transmission du texte coranique se poursuivit de génération en génération ; partout où l'Islam se propagea. C'est ainsi que les musulmans se sont toujours et très tôt livrés à son enseignement. Ce fut tantôt dans les mosquées, tantôt dans les maisons, ou dans des écoles dédiées ; communément appelées « écoles coraniques » ou *daara* au Sénégal.

Dans ce pays francophone où l'enseignement coranique cohabite depuis plus de deux-cents ans avec celui du français, les enseignants du formel bénéficient de formations, initiale et continue ; du préscolaire au secondaire. Il n'en est pas autant pour l'enseignement du Coran. Comment enseigne-t-on donc le Coran dans les *daara* ? Quelle est, s'il y en a, la pédagogie utilisée ?

Quelles sont les modes de transmission du savoir et de gestion des groupes-classes ?

Le choix de travailler sur une telle problématique est d'autant plus crucial qu'il permet, à un niveau personnel, de se faire une idée nette sur la pédagogie, s'il y en a, utilisée dans les *daara*. Aux plans académique et scientifique, il participe à combler un vide quant à la recherche sur les méthodes d'enseignement/apprentissage du Coran ; surtout en ces périodes de regain d'intérêt de l'« école coranique », d'introduction de l'enseignement religieux à l'École et de politique publique de modernisation des *daara.*

Dans le présent article, selon Houssaye (cf. Reuter, 2007), nous distinguons l'enseignement de l'apprentissage. Aussi, nous limitons-nous à une analysedu mode de présentation des savoirs enseignés (Audigier, 1988) en « classe » ; suivant une approche qualitative. En premier, nous allons dégager la problématique àtravers une revue de littérature. Ensuite, nous décrirons les méthodes utilisées, puis les résultats seront présentés et discutés. Enfinpour finir, nous aurons les conclusions qui vont exposer les limites de l'étude de même que les pistes de recherches complémentaires.

Cadre théorique

Plusieurs études ont été réalisées dans le cadre de l'enseignement arabo-islamique ; à différentsniveaux. Tourneux (2000) décrit le déroulement du cursus élémentaire : apprentissage de la profession de foi islamique, apprentissage oral de certaines brèves sourates, apprentissage des consonnes de l'alphabet arabe (que l'élève doit s'efforcer de recopier), puis de l'alphabet vocalisé.

Fortier (2003) parle, de son côté, de « pédagogie coranique », non pas pour explorer comment le Coran enseigne et éduque, mais en décrivant plutôt la pédagogie de l'enseignement du Coran (en Mauritanie): une récitation coranique irréprochable ; lecture et écriture apparaissant subordonnées à la mémorisation et à la récitation qui constituent la finalité de l'enseignement coranique.

Au Sénégal, Dramé (2014) fait un inventaire quasi exhaustif des études qui ont précédé la sienne. En 1976, Mbaye évoque l'objectif, non seulement religieux mais social des écoles.En 1993, il se penche sur la *Pensée et* l'*Action* manifeste d'*El-Hadji Malick Sy* dans la création de centres d'enseignement islamique et de mosquées.

Ka(1982) a étudié l'histoire de la création de l'Université de Pir, les méthodes de son enseignement, ses étudiants et ses relations socio-culturelles avec les autres écoles et familles du Sénégal. En2011, il indique que « l'enseignement de l'école de Pir fut

dispensé en wolof, en pulaar et en arabe. (…) Les manuels d'enseignement étaient appropriés à l'enseignement dans l'ensemble des étapes d'études connues à cette époque en Afrique occidentale ».

Ka (2001) a aussi étudié la figure du fondateur Cheikh El-Hadji Makhtar Touré, ses origines familiales, sa naissance, ses séjours dans le Saloum et le Cap-Vert (actuelle région de Dakar), ses débuts dans l'enseignement et son soufisme…

Quant à Ndiaye (1985), il étudie la struture et le fonctionnement desécoles coraniques, les différents marabouts, le programme et la méthode d'enseignement.

M. Dramé (2003) s'intéresse, lui, aux itinéraires, lieux de formation et nombre de diplomés arabisants sénégalais des universités arabes ; entre 1963 et 1980.

D. Dramé (2014) s'engage, pour sa part, dans « une étude d'ensemble de l'Ecole moderne de Koki », fondée en 1939 par Amadou Sakhir Lô.

Tel est l'état actuel de la recherche sur l'enseignement arabo-islamique ; incluant l'enseignement/apprentissage du Coran dans les *daara* dont les méthodes ne sont que brièvement décrites (Fortier, 2003). La thèse de Ka (1982) qui semble la plus tournée vers l'enseignement, en lui réservant tout un chapitre

(Première partie, chapitre 3 : L'enseignement à Pir, du XVIIe au XIXe siècle) ne l'aborde que sommairement.

Nous envisageons une analyse de l'action des enseignants dans les « classes », *halqah* ; en partant de l'hypothèse selon laquelle la maîtrise des outils pédagogiques est garante de l'efficacité des méthodes d'enseignement utilisées. Spécifiquement : les stratégies d'enseignement conditionnent les techniques d'apprentissage, le mode de transmission influence l'acquisition des connaissances et la grandeur de la taille de la classe constitue une entrave au processus d'enseignement /apprentissage.

Méthodologie

Le Sénégal compte des milliers de *daara*, de typologie différente : les *daara cosaan*, traditionnels, les *daara* « nomades » et les *daara* modernisés encore appelés « internats ». Le Recensement Général de 2013 comptabilise 8245 daara. (CNLTP, 2014)

Vingt-quatre enseignants, de quatorze *daara* du Sénégal (quatre à Touba, deux à Thiès, trois à Pire, trois à Kébémer, un à Darou Khoudoss-Mboro, un à Mboro), sont interrogés dans le cadre de cette enquête. L'échantillonnage s'est fait suivant la technique du choix raisonné ; en ciblant davantage le *daara* Serigne Pire Khaly Amar Fall de Pire où trois des cinq enseignants ont chacun plus de dix ans d'expérience avec au moins trois dans ledit institut.

L'information recherchée étant directement disponible, l'on a procédé par observation directe ; une observation participante. Aussi avons-nous utilisé une grille d'observation instrumentée ; basée sur la mode de transmission et la gestion du groupe-classe. L'entretien est semi-directif ; un guide d'entretien étant prévu à cet effet. Il est axé sur les méthodes d'enseignement et les stratégies de remédiation et de renforcement des *oustaz* interrogés. Les données recueillies sur le terrain, sont traitées selon une approche qualitative ; qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes (Taylor et Bogdan, 1984).

Résultats

Les données collectées, à travers l'observation et les entretiens, font état de groupes d'apprenants face à un *oustaz* qui a pour objectif de leur enseigner le texte coranique ; jusqu'à mémorisation parfaite, entre généralement quatre et six ans.

À l'arrivée d'un nouvel élève, un test de niveau est effectué. Si la recrue, d'au moins six ans, est déjà alphabétisée (*fer ijji*), elle est directement insérée dans un groupe, sinon elle entre en classe spéciale d'initiation. Il y passe deux à quatre mois selon ses compétences. L'alphabétisation se fait en différentes phases :

1. maîtrise de l'alphabet ;
2. syllabation (*ijji*);
3. **Association syllabique (*ijji boole*).**

L'alphabet est un « système de signes graphiques (lettres) servant à la transcription des sons (consonnes, voyelles) d'une langue ; une série des lettres, rangées dans un ordre traditionnel » (Le CD - ROM du Grand Robert, 2005). En arabe, toutes les (28) lettres ont valeur de consonnes ; des signes (diacritiques) sous forme de petits traits au-dessus ou en dessous des lettres font office de voyelles.Les voyelles brèves sont de quatre ordres : a, i, u, e ; les longues sont : *aa, ii, uu* et les géminées : *an, in, un*.

La maitrise de l'alphabet (*liifantu*en wolof) passe par la reconnaissance de ces dites lettres, sans les signes diacritiques : *alifun, baa-un, taa-un*; à l'image de l'abécédaire.

Une variante est de les lire suivant l'ordre : *a*, *ba*,*ja*, *da*… Une autre en est de lire la sourate liminaire, non vocalisée, directement avec les noms des lettres : *baa* (ب), *siin* (س), *miim* (م)…

Vient ensuite la syllabation (*ijji*) ; vocalisation des lettres par l'ajout de signes diacritiques : *a, ba, ta, tha… ; i, bi, ti, thi… ; u, bu*, *tu*, *thu*…

L'on procède maintenant à association syllabique (*ijji boole*). Les mots sont décomposés en syllabes avant d'être lus en un tout. Par

exemple, on passera de *bi, as, mi* à *bismi*… Rappelons que l'arabe se lit de la droite vers la gauche.

À l'issue de l'initiation, qui dure deux à quatre mois, un dispatching est fait dans les différents groupes.

Les leçons deviennent des versets à mémoriser et à restituer comme tels. Cela passe par :

1. la lecture modèle du maître (*sah bind*) ;
2. la répétition de l'élève sur place ;
3. une correction au besoin.

Selon le niveau d'études, lesélèves bénéficient, s'ils ne sont pas très avancés, de la lecture modèle du maître qu'ils répètent sur place. Sinon, ils lisent directement leur leçon devant l'enseignant qui se limitera alors à corriger, au besoin, les erreurs de lecture ou de prononciation. Avec les différences de niveaux dans le groupe qu'il tient, l'enseignant délègue des tâches de supervision, de correction et de contrôle aux plus avancés dans le groupe.

4 **Discussions**

Les résultats obtenus font état d'enseignants qui dictent, guident et corrigent au besoin. Ceci pose lesquestions de l'oralité, de l'enseignement de la lecture et de l'écriture ; du mode de transmission du savoir établi et de la pédagogie des grands groupes.

- ***Oralité, lecture et écriture***

En citant Charlier (2004 : 46), D'Aoust (2013) note que les *daara* ont pour objectif premier d'enseigner le Coran et de favoriser l'épanouissement spirituel des enfants. Au fait, au-delà de l'enseignement, il s'agit surtout d'« inculquer », de faire mémoriser le texte coranique ; un exercice qui date de plus de mille quatre cents ans.

Cela ne signifie pas pour autant que « leur pédagogie repose sur l'oralité » (D'Aoust, 2013). Car, dès l'instant que « les enfants possèdent des planchettes de bois sur lesquelles sont inscrits quelques sourates ou versets du Coran qu'ils répètent à voix haute » (Launay & Ware, 2009 : 127 ; dans D'Aoust, 2013), ils sont très tôt initiés à la lecture.L'oralité n'a véritablement concerné que le Prophète, qui ne savait ni lire ni écrire, et quelques-uns de ses compagnons qui étaient dans le même cas. Les autres se livraient automatiquement à la transcription du message ainsi révélé ; tantôt sur des « omoplates, des morceaux de parchemin, des tablettes de bois, des débris de poterie… » (Boubakeur, 1995)

On ne peut toutefois pas assimiler le procédé d'enseignement/apprentissage de la lecture à la méthode globale ; même s'il s'en rapproche. La méthode globale s'appuie sur les mots entiers ; que les élèves apprennent à mémoriser d'un bloc,

sans les avoir décortiqués au préalable syllabe par syllabe. Dans le cas présent l'enfant ne sait pas lire du tout ; il combine cependant ses mémoires « visuelle » et « auditive » en écoutant le *oustaz* et en photographiant le texte. Une bonne maîtrise des règles de lecture par l'enseignant devient dès lors incontournable.

Il est aussi à noter qu'autant l'enseignement de l'écriture commence dès la maternelle dans l'éducation formelle : graphisme, calligraphie, copie, dictée, production d'écrit, autant elle intervient souvent très tardivement dans les *daara* autres que ceux (surtout de type traditionnel et d'obédience mouride ; confrérie fondée par Cheikh Ahmadou Bamba) qui préparent leurs disciples à la transcription, de mémoire, du texte coranique. Pourtant l'enseignement du Coran commence naturellement avec les lettres à reconnaître ; une belle plume du maître (souvent acquise durant sa propre formation) serait ainsi un atout de taille.

- ***Modes de transmission***

Le *daara* est une institution commune à l'ensemble des sociétés du monde musulman. C'est le lieu où traditionnellement les jeunes acquièrent les bases de leur éducation religieuse et spirituelle. Il est avant tout le lieu où les enfants et adolescents apprennent à lire, à écrire et à mémoriser le texte coranique. (Lozneanu, 2014)

La forme de transmission frontale du « savoir préétabli », qui y prévaut, renvoie à un conditionnement béhavioriste de l'apprentissage. La conception de l'enseignement y est très interventionniste ; dans un environnement éducatif qui vise l'acquisition de comportements observables et mesurables. Aussi, préconise-t-elle l'analyse de tâche (*task analysis*) en morcelant le contenu des programmes et précisant les préalables à la réalisation des résultats de l'apprentissage. (Vienneau, 2005)

Le morcellement de la matière à enseigner est pour assurer une meilleure acquisition de chaque bloc de matière. Les tâches sont ainsi réparties en sous-tâches, et chaque sous-tâche considérée comme un objectif d'apprentissage distinct. Ceci est aussi pour faciliter l'évaluation mais limite la vision d'ensemble de la matière. Ainsi un apprenant peut réussir chacune des sous-tâches en suivant l'organisation prescrite par l'enseignant mais manquer de vision d'ensemble. (Clayer, 2014).

De là résulte un élan de constructivisme ; même s'il n'est pas aussi affiché que dans l'éducation formelle. Car, autant l'enseignant offre des situations obstacles, autant l'apprenant construit et organise ses connaissances par sa propre action. L'intelligence de l'élève entre dès lors en jeu ; ouvrant ainsi la voie à une approche piagétienne du cognitivisme : une intelligence vue comme une adaptation relevant d'une dynamique entre les processus

d'*assimilation* (qui permet de relier, d'assimiler les nouvelles connaissances à celles qui existent déjà dans les structures cognitives) et d'*accommodation* (modification des activités cognitives en vue de s'adapter aux situations nouvelles). (Piaget, 1967) C'est ce qui se lisait dans les sciences de *waññi* (décompte) et de *boole* (enseignement mnémotechnique qui combine les mots semblables, à des endroits différents du texte coranique).

On y verrait même des prémices du socioconstructivisme. En effet, dans des « situations d'apprentissages propices au dialogue en vue de provoquer ou de résoudre des conflits sociocognitifs », les *ndongo*, à travers le *jonjante* (compétition) aussi appelé *jam* – lancer un bout de verset à son condisciple pour qu'il l'achève ou le situe dans la vulgate – co-construisent leurs connaissances en confrontant leurs représentations à celles des autres. L'apprentissage se fait ainsi par discussions, exercices et travaux. (Lieuvry, 2010)

- ***Pédagogie des grands groupes***

« On est en situation de grand groupe à partir du moment où dans une situation d'enseignement apprentissage donnée, le nombre d'apprenants est tel qu'il constitue un facteur réducteur (…) pour l'application des méthodes habituelles d'enseignement

et d'évaluation et pour l'efficacité et l'équité du système d'apprentissage ». (CONFEMEN, 1991)

La notion de classe – « Division des élèves d'un établissement scolaire d'enseignement primaire ou secondaire, selon les degrés d'études ; Ensemble des élèves qui suivent le même programme » (Le Grand Robert, 2005) – est très différente dans les deux formes d'éducation. Ici, la « division » des élèves n'est pas faite selon les degrés d'études, mais selon l'âge, le comportement, le nombre ; les élèves ne suivent pas non plus le même programme. Cette hétérogénéité entraîne un nouveau traitement du « poids du nombre dans la réussite scolaire ». Les variables à considérer ne sont plus la réussite scolaire, la taille de la classe, le sexe, l'origine sociale, le type de programme ou la forme d'école (Cherkaoui et Lindsey, 1974) mais surtout (1) la gestion des relations au sein de la classe afin que le climat soit propice à l'étude, (2) le comportement de l'enseignant et (3) sa stratégie d'enseignement.

La gestion de la *halqah* passe de facto par le maintien de la discipline, l'organisation et l'animation.

La chicote aide parfois (souvent ?) à maintenir la discipline de groupe. Faut-il ou non bannir son usage ? Les avis sont partagés.

Pour d'aucuns elle est incontournable et cela est (était ?) de coutume dans les *daara* traditionnels ; surtout que la *siira*, histoire du prophète, enseigne que l'ange Gabriel a eu à l'étrangler à trois

reprises avant de lui transmettre le message coranique. (Al-Moubarackfouri, 1999)

Pour d'autres, qui ne voient pas en Gabriel un pédagogue et donc pas un modèle ; surtout qu'étant de nature différente de celle des humains, son attitude ne saurait servir d'exemple. Il s'y ajoute que les châtiments corporels ont été interdits dans l'éducation formelle ; pourquoi donc pas au *daara* ?

Pour d'autres encore elle demeure un bon stimulus à l'apprentissage et aide à dissuader les bavards et autres perturbateurs.

En tout état de cause, si tant est qu'on devrait s'en servir, on devrait le faire dans l'intérêt du disciple, en vue de le corriger, de le motiver ; tout en restant calme et serein soi-même. Sinon, c'est son ire que l'enseignant (du formel comme du non formel) cherchera à déverser sur ses disciples…

Ceux-ci s'assoient en forme de U (en fer à cheval). Cette disposition est différente de celle, traditionnelle, en rangées dans l'éducation formelle. Elle permet au *oustaz*, placé entre les deux extrémités, de voir tous les élèves et d'être vu par eux.

L'animation renvoie à la prise en compte de la diversité des apprenants, à la participation effective d'eux tous à l'apprentissage, à la mise en œuvre des méthodes actives et à la gestion du temps… Les enseignements ne se font pas par paires

ou en petits groupes comme dans l'éducation formelle, il n'en demeure pas moins que l'enseignant responsabilise ses élèves en les laissant lire eux-mêmes leurs leçons ; dès l'instant qu'ils ont fini d'être alphabétisés. Il corrige ou favorise la correction par les pairs en confiant les moins avancés à leurs « ainés ». On y verrait une forme de dévolution : « acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (…) et accepte lui-même les conséquences de ce transfert ». (Brousseau, 1998 ; dans Portugais 2000) Le maître devient moins directif ; aide à structurer et à orienter… Il est plus à l'écoute, plus accessible et a davantage de temps pour répondre aux préoccupations particulières.

Cela n'est, cependant, pas sans poser le problème des évaluations qui ne sauraient être ni harmonisées ni standardisées, mais plutôt individuelles ; qu'elles soient diagnostiques (à l'arrivée d'un disciple qui l'a déjà été ailleurs), formatives (au jour le jour) ou sommative (à la fin des *hizb*, quarts, ou en fin de cycle…).

Une autre difficulté que pose l'hétérogénéité des classes est celle liée à l'analyse des cohortes. En effet, en l'absence de dates d'entrée, de sortie ou de fin de cycle « interne » : il n'y a ni possibilité d'indiquer le nombre d'années-élève, d'intrant ou d'extrant (idéal ou réel), ni de calculer les principaux indicateurs

de flux ou d'efficacité interne : taux de promotion, de redoublement, ou d'abandon… (Pôle de Dakar, 2004)

Une analyse partielle, basée sur un contrat d'objectif et de performance qui indiquerait le nombre de versets à maitriser dans un délai indiqué, pourrait momentanément servir de palliatif aux cohortes. La Vulgate de Médine (pour ceux qui apprennent avec la *riwaaya Hafs* ; et cela est de plus en plus courant) comportant quinze lignes (*bind*) par page, il serait possible d'en fixer, par exemple cinq pour un début ; ce qui ferait trois jours par page. Les cinq jours de la semaine nous mèneront à deux pages ; et le calcul suit pour le *hizb*, etc. À une date donnée l'apprenant devrait, sauf imprévu, en arriver à un objectif fixé. Un groupe d'élèves soumis à la même expérience servirait de cohorte ; le nombre d'années-élève, les intrants / extrants ainsi que les différents taux pourraient en être indiqués au bout du compte.

5 **Conclusion**

Nous avons cherché à étudier les méthodes d'enseignement du Coran dans les *daara* en nous intéressant aux techniques d'enseignement. Le choix s'est porté sur quatorze écoles coraniques du Sénégal ; où vingt-quatre enseignants ont été interrogés.L'échantillonnage s'est fait suivant la technique du choix raisonné.

L'enquête de terrain a été menée sur la base d'entretiens semi-directifs et d'une observation participante.Nous avons usé de guides d'entretien et de grille d'observation instrumentée.

Les données de l'observation, les entretiens, sont traitées suivant une approche qualitative d'analyse de contenu ; sous l'angle thématique.

L'enseignement commence par une phase d'initiation, la syllabation et l'association syllabique. Les *bind*, leçons, deviennent alors des fragments du texte coranique que l'enseignant lie en premier (lecture modèle). L'élève répète et le maître corrige au besoin ; les condisciples, surtout les plus avancés, aident ensuite dans la correction et la supervision. Cela découle de la différence de niveaux dans les différents *halqah* ; jetant ainsi les bases d'une pédagogie des grands groupes (Cherkaoui et Lindsey, 1974) de forme particulière.

Il en résulte que les stratégies d'enseignement conditionnent les techniques d'apprentissage, que le mode de transmission influence l'acquisition des connaissances et que le grand nombre d'élèves dans la classe ne constitue pas une entrave au processus d'enseignement /apprentissage.

Une formation (tant initiale que continue) des maîtres coraniquespar rapport à la matière enseignée, aux méthodes de transmission du savoir, à la législation scolaire et à la petite

enfance est dorénavant plus que nécessaire. Aussi, les écoles coraniques gagneraient-elles à être mieux organisées, à avoir un curriculum commun qui aboutirait à une harmonisation, voire une standardisation des méthodes d'enseignement et d'évaluation. Une recherche plus poussée dans ce sens permettra d'en dégager les pistes. Elle permettra aussi de se pencher sur d'autres questionnements, que cet article n'a pu prendre en compte, quant à l'apport de l'enseignement du Coran ; son utilité autant pour les enseignants que pour les enfants et les perspectives s'offrent aux uns et aux autres à travers l'enseignement du Coran.

6 Références bibliographiques

Al-Moubarackfouri, S. A.-R. (1999). *Ar-Raheeq Al-Makhtoum (Le nectar cacheté).* Riyad: Daroussalam.

Audigier, F. (1988). Savoirs enseignés - savoirs savants. Autour de la problématique du Colloque. Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. Actes du colloque. Savoirs enseignés - savoirs savants, pp. 13-15 ; 55-69. Paris: INRP.

Boubakeur, S. H. (1995). *Le Coran.* Maisonneuve et Larose.

Charlier, J.-E. (2002, 2). Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal. *Education et Sociétés*(10).

Cherkaoui M., Lindsey J. K. (1974, 2 15). Le poids du nombre dans la réussite scolaire. *Revue française de sociologie*, pp. 201-215. Récupéré sur www.persee.fr: www.persee.fr

Clayer, C. P.-T. (2014). *Rapport sur des approches pédagogiques spécifiques.* Laval: Université du Maine.

Clerc J.-B., Minder P., Roduit G. (2006). La transposition didactique.

CNLTP (Cellule Nationale de Lutte contre la Traite des Personnes). (2014). La cartographie des écoles coraniques de la région de Dakar.

Comité scientifique international pour la rédaction d'une Histoire générale de l'Afrique (UNESCO). (1990, 2010). *Histoire générale de l'Afrique* (Vol. III). Paris: UNESCO.

CONFEMEN. (1991). *Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant en commun le français.*

D'Aoust, S. (2013, décembre). Écoles franco-arabes publiques et daaras modernes au Sénégal : hybridation des ordres normatifs concernant l'éducation. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs.*

Fortier, C. « Une pédagogie coranique » Modes de transmission des savoirs islamiques (Mauritanie) », *Cahiers d'études africaines* 1/2003 (n° 169-170), p. 235-260.
URL : www.cairn.info/revue-cahiers-d-etudes-africaines-2003-1-page-235.htm

Hamel, J. (2006). *« Décrire, comprendre et expliquer », SociologieS [En ligne], Théories et recherches,* mis en ligne le 22 octobre 2006, consulté le 30 juin 2019. *URL : http://journals.openedition.org/sociologies/132*

Ka, T. (1982). *L'enseignement arabe au Sénégal. L'école de Pir Saniokhor, son histoire et son rôle dans la culture arabo-islamique au Sénégal du XVIIe au XXe siècle.* Paris: Université de Paris IV.

Ka, T. (2011, juin). Pir Saniokhor : Université islamique rurale du au XVIIe siècle. *Notes Africanies*(199).

Le CD - ROM du Grand Robert. (2005). *Le Grand Robert de la langue française 2.0*. Le Robert / SEREJ.

Lozneanu S. et Humeau P. (2014). *Ecoles coraniques et éducation pour tous: quels partenariats possibles? Mali, Niger, Sénégal.* QUALE.

Piaget, J. (1967). Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs. Paris, France: Gallimard.

Pôle de Dakar. (2004, Juin). Le coefficient d'efficacité interne. Dakar.

Portugais, J. (2000). Brousseau, G. (1998), Théorie des situations didactiques (Textes rassemblés et préparés par Nicolas Balacheff, Martin Cooper, RosamundSutherland, Virginia Warfield). Grenoble: La penséesauvage. *Revue des sciences de l'éducation*.

Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux de la didactique.*De Boek.

Taylor, S., & Bogdan, L. (1984). *Introduction to qualitative research methods: the search for meaning*. New York: Wiley.

UNESCO-BREDA (Réalisateur). (2010). *L'éducation islamique: Enjeux pour 2015* [Film].

Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement, Théories et pratiques*. Chenelière éducation.

L'enseignement des langues nationales au Togo entre valorisation du patrimoine culturel linguistique et enjeux politiques (fin des années 1960-2018)

Essohouna TANANG
Université de Kara (Togo)
E-mail : essotanang85@gmail.com

Résumé

Au lendemain de l'indépendance, l'État togolais initie la promotion des langues nationales à côté des langues étrangères, le français et l'anglais. Une mission de l'Unesco, appuyée par des équipes de recherche lingustique et d'alphabétisation et des comités de langues, a mené des études sur la connaissance des langues togolaises. Ces travaux, sous-tendus fondamentalement par l'accessibilité de l'orthographe et l'alphabet, et l'intégration des différentes communautés, ont inspiré le choix de l'évé et du kabiyè. Ces deux langues furent retenues à partir de 1974, dans la logique de la politique de la construction nationale, pour être enseignées aux cycles primaire et secondaire. L'objectif de cette étude est de faire une lecture de l'adoption des langues togolaises en montrant que le choix de ces deux langues est fondé sur la politique de la construction et de l'unité nationales. Le recours aux sources bibliographiques, aux archives des périodiques et à l'enquête orale a permis la construction des faits.

Mots-clés : décolonisation culturelle, langues nationales, réforme de l'enseignement, intégration, unité nationale.

Abstract

On the following day of the independence, the Togolese state initiates the promotion of the national languages beside the foreign languages, French and English. A mission of the Unesco, supported by teams of linguistic research and literacy and the committees of

languages, made some researches on the knowledge of the Togolese languages. These works, fundamentally underlain by the accessibility of the orthography and the literacy and the integration of the different communities, inspired the choice of the Ewe and the Kabiyè. These two languages were chosen from 1974, in the logic of the politics of the national construction, to be taught at the primary and secondary schools. The objective of this research wortk is to make a reading of the adoption of the Togolese languages while showing that the choice of these two languages is founded on the politics of the construction and the national unit. The recourse to the bibliographic sources, to the archives of the magazines and to the oral investigation allowed the construction of the facts.

Keywords: cultural decolonization, national languages, reform of the teaching, integration, national unit,

Introduction

Les langues africaines, foison de valeurs culturelles du continent, ont été méprisées par les puissances coloniales européennes. Le Togo qui a vécu la domination de trois puissances européennes a connu cette étape de domination culturelle linguistique. En 1884, lorsque la colonisation allemande pénétra le territoire, les missionnaires avaient déjà entamé sur la côte une acculturation linguistique par l'anglais. Mais l'*éwé* constituait encore la langue de tremplin. Et l'intérieur était encore un vivier de valeurs linguistiques. L'allemand ne réussit pas grand-chose dans la transformation des valeurs linguistiques togolaises, puisque les Allemands abandonnaient le domaine de l'enseignement aux missions qui utilisaient l'*éwé* pour accomplir

l'œuvre d'évangélisation. Pendant la période transitoire franco-britannique du Togo, les langues de ces deux puissances furent usitées. La colonisation française rompt avec cette tradition à partir de l'application du mandat français sur le Togo en 1922 en imposant l'instruction obligatoire en français. Le français devint ainsi la langue d'instruction au Togo jusqu'à l'indépendance en 1960. Les Togolais poursuivirent l'instruction en adoptant cette langue de la métropole, comme la langue officielle[1] depuis le primaire. Après les indépendances, dans le contexte d'une décolonisation culturelle, notamment linquistique en Afrique, le Togo choisit l'*éwé* et le *kabiyè*sur une trentaine de parlers[2]. Ces deux langues furent introduites dans les programmes de l'enseignement. D'où l'intérêt de la question suivante : Quels sont

[1]Ce fut bien le cas dans l'ensemble des pays africains où la question de langues officielles se posait après les indépendances.

[2] Le décompte des langues parlées au Togo diffère selon les études. Les travaux des historiens évoquent une quarantaine d'ethnies, avec leurs langues qui sont regroupées en cinq catégories : les langues de l'ensemble « kwa » dans l'aire méridionale auxquelles il faut ajouter *l'anoufo* dans la partie septentrionale ; celles de l'ensemble « gur » ou « voltaïque » de l'aire septentrionale ; les langues « résiduelles » ; les langues « exogènes » et les langues « enclavées » (Gayibor, 2011 : 54-60). A. K. Afeli (2003, Tome 1 : 247) fait un rapprochement de dialectes et parvient au chiffre de 30 langues parlées. Mais l'État togolais par le biais des services du ministère de l'Éducation nationale annonce une quinzaine de parlers.

les enjeux culturels et politiques de l'enseignement de l'*éwé* et du *kabiyè* au Togo entre la fin des années 1960 et 2018 ?

Cette étude part de la fin des années 1960 où la question de la décolonisation culturelle linguistique a commencé à se poser et fait des analyses jusqu'à l'année 2018.Ainsi, l'enseignement des langues peut participer à la promotion des langues locales togolaises et des cultures qu'elles véhiculent. Comment est-on alors arrivé au choix de l'*éwé* et du *kabiyè* ? Cette « révolution » culturelle linguistique s'est faite dans un contexte général de la construction des Etats-nations postcoloniaux. Comment l'enseignement de l'*éwé* et du *kabiyè* peut-il participer à la construction nationale au Togo ?

L'objectif de cette étude est de montrer que le choix de l'*éwé* et du*kabiyè* pour une promotion culturelle au Togo a été influencé par l'idéologie politique de la construction nationale.

La méthodologie de travail est constituée essentiellement de l'exploitation des sources orales, des documents d'archives et des écrits existants sur l'enseignement des langues nationales etsur la politique de construction des Etats-nations postcoloniaux en Afrique.

Les analyses sont articulées autour de trois points. Il est d'abord question de l'introducition des langues étrangères européennes à travers la colo[illegible]. Ensuite, l'analyse porte sur

les différents travaux qui ont conduit au choix des deux langues locales. Et pour finir, l'étude explique, d'une part, le choix de ces deux langues par les enjeux de la construction de l'unité nationale et d'autre part, l'impact de la politique de l'enseignement des langues locales.

1. Les langues étrangères et le patrimoine linguistique autochtone avant la fin des années 1960

La côte de l'Afrique de l'ouest a une longue tradition d'anglophilie. Avant la pénétration coloniale, une influence anglaise s'est très tôt exercée sur la côte togolaise à partir des points d'appui où les Britanniques étaient installées depuis le XVIIè siècle, Accra à l'ouest, et Lagos à l'est[3]. Cette langue conservera longtemps une importance après l'installation du régime colonial allemand en 1884. Les missionnaires chrétiens protestants de Brême et catholiques de la Société du Verbe Divin arrivés au Togo successivement en 1890 et 1892 usèrent de l'anglais dans leur effort de scolarisation. Le Togo allemand des vingt premières années ne put se soustraire de ce contexte. C'est

[3] Le roi d'Aného, Akuété Zankli Lawson avait ouvert une petite école que le pasteur méthodiste témoigne avoir vu fonctionner le 28 mars 1843 à son passage dans la localité. Elle essayait d'inculquer à de jeunes enfants les premiers rudiments de la langue anglai

en anglais que se faisait le commerce togolais, même par les maisons allemandes ; c'est aussi la même langue dont faisaient usage des fonctionnaires coloniaux allemands dans leurs relations avec les Togolais et les étrangers (Agbobly-Atayi, 1980 : 44 ; 46).

C'est enfin le 9 janvier 1905 qu'une ordonnance impériale prescrivait et imposait comme langue d'enseignement, à côté des langues du pays, l'usage de l'allemand, et ce, à l'exclusion de toute autre langue vivante. Mais loin de disparaître totalement, l'anglais continue à conserver une vitalité qui s'exprimait par l'émigration dans les écoles de la colonie britannique voisine. L'allemand ne fut entendu que dans trois écoles primaires ouvertes pour tout le gouvernement colonial allemand : Aného le 9 novembre 1891, Lomé en 1902 et plus tard à Sokodé en janvier 1911 (Agbobly-Atayi, 1980 : 46-48).

L'œuvre des missions catholiques et protestantes fut remarquable dans la transformation culturelle par la langue, mais ne put durablement ébranler les langues locales sur la côte togolaise. L'œuvre scolaire missionnaire allemande a représenté une tentative originale, malgré les handicaps dûs à l'ethnocentrisme culturel de l'époque, par l'apport décisif qu'elle a fourni à la transcription et à la fixation des idiomes de la côte togolaise : l'*éwé* et le *mina*. Les Togolais firent ainsi l'expérience stimulante de l'accès à l'écri partir de leur propre langue

maternelle. Certes, leur programme d'études était beaucoup plus centré sur une initiation théologique et un apprentissage approfondi des langues locales plutôt que sur la pratique intensive de la langue allemande puisque cet enseignement était destiné d'abord à former des auxiliaires des missionnaires, maîtres et catéchistes (Agbobly-Atayi, 1980 : 52). Cette méthode d'usage des langues locales fut aussi nécessaire parce que les missionnaires en passant par l'instruction pour convertir les âmes étaient convaincus que le message passerait mieux par le canal de ces langues autochtones.

La reddition des forces allemandes au Togo ouvre une transition d'expériences culturelles linguistiques du français et de l'anglais entre 1914 et 1922, puis, pour ceux de la zone d'occupation française, du français à partir de 1922. De toute cette période, on peut retenir que les valeurs linguistiques de la région septentrionale sont moins pénétrées par les langues européennes. La scolarisation était encore majoritairement confinée dans la partie méridionale.

La colonisation française, à travers l'application officielle du système des mandats à partir de 1922 change la donne. L'administration française procéda à une transition linguistique prudente au Togo. Lors des travaux préliminaires de la passation des pouvoirs entre Anglais et Français, des dispositions ont été

prises concernant la langue anglaise. Il était convenu que le programme scolaire continuerait intégralement en anglais jusqu'en 1921. L'anglophilie sur la côte togolaise et les préférences affichées par les élèves pour l'étude de l'anglais, imposèrent un rythme modéré à l'entreprise de la francisation entre octobre 1920 et janvier 1923. A. Agbobly-Atayi(1980 : 62) écrit justement que :« D'octobre 1920 à janvier 1921 : statu quo ante ; à partir de janvier 1921 : une heure est consacrée au français ; en janvier 1922, ce sera toute la matinée, selon le programme mi-français, mi-anglais ; cependant si dans les classes, l'anglais est encore prépondérant, la proportion sera inverse dans les classes du début ; et finalement en janvier 1923, l'anglais cessera d'être langue ou matière d'enseignement ».[4] C'est ainsi que le français fut imposé par l'administration coloniale.

Les indépendances, censées consacrer la libération totale des colonies n'ont pas assuré une libération linguistique. Le français reste la langue « nationale » au Togo comme partout

[4] A la rentrée de janvier 1923, les effectifs diminuèrent considérablement dans les écoles. Les élèves des classes supérieures qui tenaient à terminer leurs études en anglais ont migré, pour se faire inscrire, dans la zone britannique (Agbobly-Atayi, 1980 : 62).

ailleurs en Afrique francophone[5], mais le premier gouvernement togolais adjoint l'anglais comme deuxième langue étrangère au cours moyen à partir de 1961[6]. Vers la fin des années 1960, la décolonisation des langues se pose comme défi sur le continent africain. Dans les années 1970, la question de l'authenticité culturelle soutient cette doctrine de la décolonisation linguistique. Or, toute la question linguistique se posait dans le contexte de la construction des États-Nations africains.La question se posait, en réalité, en terme de comment conserver une unité linguistique et, partant de là, une unité nationale dans les pays à cultures linguistiques multiples, régionalistes, étendues et parfois transfrontalières.

2. La décolonisation culturelle : retour aux langues nationales à partir de la fin des années 1960

En imposant la langue du colonisateur, le système colonial assurait une mainmise sur les langues nationales, les cultures africaines et une domination psychologique et spirituelle. S. K.

[5] La Mauritanie fait l'exception dans l'Afrique magrébine en associant au français l'arabe comme langue officielle.

[6]La réforme de l'enseignement de mai 1975 décidait ensuite que l'allemand, l'espagnole et autre langue africaines pouvaient être étudiées au choix de l'élève à partir du troisième degré (Afeli, 2003, Tome 1 : 232-233 ; La Réforme, 1975 : 20).

Quadjovie (1975 : 13) écrit à ce propos que : « Le pire des colonialismes, c'est le colonialisme culturel ». C'est parce que cela acculturait les Africains qu'ils décident, au lendemain des indépendances, d'entreprendre une décolonisation culturelle linguistique. Elle s'est exprimée au niveau continental et sous-régional avec le concours de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco).

2.1. La valorisation des langues nationales au Togo : contexte et enjeux

En 1966, s'est tenue à Bamako une réunion sur les grandes langues de l'Afrique de l'Ouest. En 1975, Cotonou accueille une autre rencontre sur « l'harmonisation et la normalisation des alphabets de la sous-région ». Cette initiative réunit le Bénin, le Burkina Faso, le Ghana, le Niger, le Nigeria et le Togo. A Niamey en 1978, on devait mettre fin aux différents tâtonnements existant dans le domaine de la promotion des langues africaines. Des experts ont proposé aux chercheurs individuels, aux institutions de recherche et aux responsables politiques un alphabet dénommé « Alphabet africain de référence ». Cet alphabet, destiné aux améliorations dans le cas échéant,« facilitera la coopération en vue de la promotion des langues africaines comme véhicules de culture et instruments d'éducation permanente » (Unesco, 1978 : 5).

La valorisation culturelle des langues africaines implique également la promotion des industries culturelles et la création littéraire et artistique, la production linguistique et l'érudition scientifique. Cette vision de la culture s'est manifestée très tôt grâce à l'initiative du Sénégal et du Ghana. En avril 1966, il était organisé à Dakar le Festival mondial des arts nègres. Ce fut une occasion de multiples productions artistiques et culturelles des sociétés africaines et des diasporas d'origine africaine, montrant ainsi la valeur de la culture africaine à travers les langues et l'émergence des artistes et des hommes de culture (M'Bokolo, 2008 : 528)[7].

Dès lors, des analyses ont été fournies par l'État togolais pour démontrer que les solutions au sous-développement passent par la conquête des langues nationales. Les propos de Yaya Malou, ministre de l'éducation nationale d'alors, sont assez illustratifs : « la Révolution française a été d'abord une révolution culturelle, c'est-à-dire une Renaissance linguistique qui implique une réaction du français contre la suprématie du gréco-latin ; les Révolutions de l'Europe centrale au XIXè siècle ont été d'abord

[7] La seconde édition eut lieu à Lagos en janvier-février 1977 et la troisième, plus tard, en décembre 2010, une fois encore à Dakar (http://www.au-senegal.com/+1er-au-21-decembre-2009-Festival+.html , consulté le 25 mars 2018 à 11 h).

un effort de conquête d'une langue nationale ; plus près de nous, la Révolution chinoise et la Révolution vietnamienne ont été d'abord des réactions contre la domination des langues et cultures étrangères ; pour assurer la promotion politico-économique de notre pays, il nous faut réhabiliter nos langues […] »[8].

Le Togo devait donc réhabiliter ses langues nationales. Leur maîtrise est un moyen d'accès à l'apprentissage des autres langues qu'elles soient nationales ou étrangères. « L'un des objectifs de ces enseignements est de fournir aux élèves des capacités à s'exprimer dans leurs propres langues, et favoriser une meilleure réussite dans d'autres langues »[9]. A. Akakpo-Ahianyo[10] (1974 : 3) écrit que : « La connaissance de sa langue permet à l'homme de traduire dans cette langue toute la pensée universelle, tous les acquis de la science : l'étude des langues nationales vise incontestablement la formation de l'homme total et assure à celui-ci son épanouissement social et culturel ». La langue est un

[8] *Togo-Dialogue*, n° 3 du 31 mars 1975, p. 13.

[9] Balaïbaou Kassan épouse Badameli, enseignante-chercheure, Maître de Conférences à l'Université de Kara, Vice-présidente de l'Académie Kabiyè, entretien du 2 mars 2018.

[10] Il fut directeur général de l'Institut national de la recherche scientifique (INRS) au Togo.

véritable véhicule de la culture d'un peuple. Elle constitue un élément important favorable à l'unité nationale (Alaki, 2010 : 80).

Mais comment créer une unité linguistique pour une unité nationale dans un pays à cultures linguistiques multiples et régionalistes d'une trentaine de langues ? Le contexte de la construction des États-nations[11]implique plutôt des politiques de cohésion sociale amenant à des politiques socio-culturelles centralisées.

2.2. L'institution de l'*éwé* et le *kabiyè* dans l'enseignement

Les réflexions sur l'adoption de l'*éwé* et le *kabiyè* ont été le résultat d'un travail d'expertise sous la houlette de l'Unesco et par les comités de 5 langues nationales présélectionnées. Leurs résultats ont été présentés et discutés au cours d'une table ronde à Atakpamé en mai 1974.

2.2.1. La mission d'expertise et les travaux des comités de langues

La politique de revalorisation des langues locales a été suscitée par l'État togolaisvers la fin des années 1960. Mais, afin renforcer l'unité nationale, il a tété souhaité que tous les groupes de langues s'unissent afin de résoudre le problème de

[11] R. Pourtier (2017 : 172) écrit justement que : « Une des questions politiques fondamentales de l'Afrique contemporaine concerne la possibilité d'édification d'Etats-nations dans un contexte pluriethnique ».

l'orthographe et de l'alphabetdes langues nationales. Cela permettrait d'éviter la trop grande différence d'une langue à une autre. Une mission de consultation de l'Unesco fut menée du 14 juillet au 13 août 1972, sous la conduite de l'expert Messankossi Georges Anson, pour étudier la question. La mission s'insère dans le cadre général des objectifs que vise la Recherche linguistique de l'Institut national de la recherche scientifique (INRS). La tâche consistait à :

- étudier les possibilités de transcription de certaines langues représentatives, et notamment les problèmes que posent la normalisation et la standardisation de leurs orthographes ;
- préparer un programme minimum de recherche et de production du matériel pédagogique nécessaire à l'alphabétisation en langues véhiculaires et définir les moyens de la mise en œuvre de ce programme qui doit être exécuté dans le cadre de l'INRS ;
- examiner les possibilités de coordination des expériences avec les pays limitrophes qui utilisent les mêmes langues (Dahomey, Ghana, Haute-Volta, Nigeria) ;
- envisager les possibilités pratiques d'utilisation des langues véhiculaires à des fins culturelles : enseignement, éducation, alphabétisation (Akakpo-Ahianyo, 1974 : 3 ; Afeli, 2003, Tome 1 : 234).

La mission de Messankossi G. Anson devait aussi fixer définitivement l'alphabet du *ben* (moba), *kabiyè*, *ncam* (bassar) et *tem* (kotokoli). Il était prévu un colloque où ces langues seront confrontées à l'*éwé*« aux fins de standardiser les orthographes de ces langues » (Akakpo-Ahianyo, 1974 : 3).

Le programme d'alphabétisation du ministère de la Santé publique et des affaires sociales a contribué à l'étude et à ces travaux sur les langues nationales. Il s'est agi des programmes d'alphabétisation des adultes sur la base des campagnes dans les principales langues nationales du pays. Le ministère de l'Education nationale a aussi œuvré par la formation, à l'Ecole normale supérieure (ENS) d'Atakpamé, des enseignants qui pourront effectuer des collectes systématiques des éléments linguistiques appartenant au milieu dans lequel le futur enseignant est appelé à s'intégrer. Toutes ces initiatives s'intègrent dans la politique de réforme de l'enseignement entamée par le ministère de l'Education nationale. Enfin, un Conseil supérieur de l'Education nationale fut mis sur place à cet effet pour la mise en œuvre de la réforme.

Le rôle des comités des langues nationales fut aussi déterminant dans cette marche. Depuis le lendemain del'indépendance, des initiatives eurent lieu. Le premier Comité à voir le jour est *Eweghe Akademi* (Académie de la langue et de la

littérature *éwé*) le 17 mai 1962, suivi des comités des langues *kabiyè*,*ben*,*tem*et*ncam*. Il s'agissait en fait des cinq langues les plus parlées et qui couvrent un large pourcentage de la population togolaise si l'on considère le nombre de leurs locuteurs. En mai 1973, il a été constitué un Comité linguistique permanent chargé de rassembler et de diffuser les informations concernant les problèmes linguistiques togolais (Afeli, 2003, Tome 1 : 229 ; Akakpo-Ahianyo, 1974 : 3).

Toutes les initiatives et travaux de ces différents comités furent mis autour d'une table pour discussion et synthèse à Atakpamé.

2.2.2. La table ronde des comités de langues à Atakpamédes 29 et 30 mai 1974

Les comités de langues se réunirent à l'ENS d'Atakpamé les 29 et 30 mai 1974 pour étudier et discuter un document[12] proposé en projet de réforme de l'enseignement en 1973 par le Comité linguistique permanent. A la suite des travaux de deux jours, sous la présidence du directeur de l'INRS, Anani Akakpo-Ahianyo, les comités de langues *ben*, *éwé*, *kabiyè*, *ncam* et *tem* firent 8 recommandations d'envergure :

[12]« Table Ronde des Comités de langues », élaboré sur la base des travaux des cinq comités de langue.

1. que le gouvernement mette à la disposition du ministère de la Recherche scientifique des bourses d'études et de formation en linguistique, et ce à 3 niveaux : formation des linguistes professionnels de niveau universitaire ; formation de pédagogues, qui dans les instituts de formation pédagogique (IPN, INSE, ENS, etc.) seraient chargés de la préparation de matériels didactiques, de la programmation de l'enseignement, etc ; formation d'informateurs chargés de la collecte d'information sur le terrain (on pourra puiser , pour ce faire, parmi les étudiants de l'ENS et des comités de langues ;

2. que le comité permanent déjà créé prenne en charge : l'organisation de campagnes de sensibilisation des masses autour du problème des langues nationales ; l'organisation des programmes de recherches ; la direction des divers travaux ; la provision en matériels et en personnel ; la formation des cadres à différents niveaux ; la diffusion des informations linguistiques au moyen de colloques, de séminaires, de stages, de voyages d'études, etc. à l'intérieur et à l'extérieur du pays ;

3. que les comités de langues organisent des réunions fréquentes entre eux et qu'ils informent d'autres comités de leurs activités ;

4. souhaite que les autorités compétentes convoquent dans un proche avenir les responsables des comités et des linguistes professionnels pour l'harmonisation des systèmes de transcriptions ;

5. propose l'enseignement expérimental dans les langues nationales dans les classes initiales du primaire, à partir des documents préparés par les différents comités de langues. Le passage de la langue nationale (ou maternelle) à la langue étrangère (français) sera progressif ;

6. recommande la création d'un laboratoire de langues ;

7. recommande que soient organisés des stages de recyclage pour les membres des comités et pour tous ceux qui utilisent les langues nationales dans leurs activités quotidiennes (presse, radio, télévision, service d'alphabétisation, etc.) ;

8. souhaite que l'enseignement des langues nationales soit introduit comme discipline obligatoire dans les cycles et ce, à partir du démarrage de la réforme de l'enseignement ; que dès à présent les matériels didactiques nécessaires soient commandés aux organismes compétents (instituts pédagogiques, culturels, comités de langues, etc.) (Akakpo-Ahianyo, 1974 : 3).

Ces recommandations penchent ainsi sur comment procéder pour promouvoir l'enseignement des langues nationales au Togo. La volonté politique devait décider de la concrétisation de cette politique linguistique.

L'État togolais retient deux langues sur les cinq plus importantes préalablement choisies, et dont les comités ont participé aux travaux et fait des recommandations, sur l'ensemble de la quinzaine de parlers[13] au Togo. Il était initialement prévu l'*éwé* et le *tem*. L'État togolais fit noter ce qui suit : « Au Togo, l'argument utilisé pour assurer la suprématie du français, l'argument de la diversité de nos dialectes, n'est que pure mystification... Notre pays, certes, compte une quinzaine de parlers locaux, dont l'apprentissage serait lent à réaliser mais dans l'ensemble, le Togo a une vocation "*Ewéphone*" et "*Tem'phone*", car ces deux langues regroupent de grands ensembles et sont parlées en principe respectivement de Lomé à Blitta, et de Blitta à Dapaong » (Afeli, 2003, Tome 1 : 247).

Finalement, l'État togolais retient le *kabiyè* pour le *temphone*, puisqu'il est dit que le *tem* constitue une variante du *kabiyè*. K. A. Afeli(2003, Tome 1 : 247)le dit avec des réserves en ces termes : « […] tout comme c'est l'*éwé* qui est choisi plutôt que la variante

[13] Rappelons qu'il s'agit du nombre de langues avancé par les services de l'État.

gèn-mina, qui en est dérivée, de même c'est le *kabiyè* qui doit être choisi, plutôt que la variante tem, qui en est dérivée ».De même, en raison de l'importance de leurs locuteurs, elles sont comprises par une grande partie de l'ensemble de la population togolaise[14].

On admet ainsi que, dans l'ensemble, le territoire a des vocations « *éwéphone* » et « *kabiyèphone* » qui sont parlées respectivement de Lomé à Blitta et de Blitta à Dapaong. L*'éwé* et le *kabiyè* sont finalement retenues (La Réforme, 1975 : 19).

La stratégie d'application est que l'enseignement de ces deux langues se fera de façon alternée à partir de la rentrée scolaire 1977-1978 dans les deux premiers degrés de l'enseignement en se fondant sur le degré d'implantation linguistique de chacune d'elles dans les deux régions respectives. Dans le sud, *éwéphone*, il y sera enseigné l'*éwé* en tant que langue dominante au cours primaire et secondé du *kabiyè*, comme sous-dominante au cours secondaire. Au nord, *kabiyèphone*, le processus sera inversé. Le *kabiyè* au cours primaire sera secondé par *l'éwé*

[14] Donkata Lucie épouse Mouzou, née en 1960, responsable de l'Association des femmes pour l'alphabétisation (AFA) et membre de l'académie kabiyè, entretien réalisé à Kara le 28 juillet 2019 ; Karabou Potchoziou, né en 1956, médecin, chercheur indépendant dans l'académie kabiyè, entretien réalisé à Kara le 29 juillet 2019.

comme sous-dominante au cours secondaire (Batoumaena, 2016 : 278-279).

Ces choix suscitent des controverses. Les travaux de K. A. Afeli (2003, Tome 1 : 235-237) penchent pour le fait que les aménagements linguistiques ont été dictés par la personnalité du chef de l'État togolais d'alors, Eyadema Gnassingbé et sa volonté de satisfaire l'ethnie kabiyè, son ethnie. En fait, les raisons démographiques et historiques peuvent avoir joué dans le choix de ces deux langues, comme le gouvernement togolais le signifiait, même si les travaux de K. A. Afeli (2003, Tome 1 : 239) font observer que cet argument n'a été avancé que plus tard.

En effet, les études d'histoire révèlent l'importance numérique que représentent les Éwé et les Kabiyè au Togo. Les Kabiyè sont une composante de peuple kabiyè-tem qui est un ensemble compact comprenant aussi les Logba, les Tem et les Lamba. Les variantes du *kabiyè* sont alors le *tem*, le *logba*, le *kouhama* et le *lamba* qui, ensemble, représentent 21,30 % de la population depuis la période coloniale (Gayibor, 2011, Tome 1 : 42-60 ; 274-311). Le parler *kabiyè* atteint environ 23 % de la population au recensement général de 1981 (Kassan, 1996 : 1). Ajoutées au groupe Adja-éwé et ses ramifications qui signifiaient 40,96 % dans les années 1970-1980, ces deux communautés couvraient une proportion démographiques d'environ 62,26 %,

soit à peu près les 2/3 des Togolais (Cornevin, 1988 : 361 ; Batoumaena, 2016 : 278). L'*éwé* et le *kabiyè*sont aussi choisi, selon l'État togolais, du fait de leur caractère transfrontalier. Elles sont parlées dans les nations limitrophes que sont le Bénin et le Ghana. Le but sous-jacent était d'en faire des langues vectrices d'une intégration sous-régionale.[15]Enfin le dernier facteur est le fait que ces deux langues soient déjà transcrites et enseignées pendant la période coloniale, surtout pour ce qui est de l'*éwé*, enseigné sous l'administration allemande. « Les deux langues retenues, l'*éwé* et le *kabiyè*, avec leursvariantes sont aussi communes au Ghana et au Bénin.D'autre part, depuis l'époque coloniale, pour des raisonsd'évangélisation, elles ont bénéficié d'importants travaux derecherche qui continuent de faire autorité. Pour ce qui est del'*éwé*, on sait que le Ghana a une inestimable expériencedans le domaine de la recherche et de l'enseignement » (Gnon 1988 : 4, cité par Afeli, 2003, Tome 1 : 240).

C'est dans cette controverse que l'*éwé* et le *kabiyè* sont introduites dans l'enseignement au Togo avec la réforme de mai 1975, alternativement dans les zones*éwéphone* et *kabiyèphone*. Elle relevait que : « Il faut absolument réhabiliter nos langues et nos

[15]Cette raison peut faire penser à d'autres langues transfrontalières et véhiculaires à l'instar du *tem* et du *haoussa*.

valeurs culturelles qui ne sont pas des freins au développement socio-économique. Toutes les valeurs philosophiques positives doivent pouvoir s'exprimer à l'école ainsi que toutes les formes d'expression proprement togolaises et africaines : expression orale, plastique, musicale, technologiques, etc.[16] » (La Réforme, 1975 : 8-9).

Le politique s'y est fortement impliqué comme acteur, mais aussi parce que les langues nationales ont des enjeux politiques dans le contexte de la construction des États post-coloniaux.

3. L'enseignement de l'*éwé* et du *kabiyè* pour l'unité nationale

« La langue est un outil de communication, de structuration et d'expression de la pensée. C'est un élément de prise de conscience de soi-même » (Quadjovie, 1975 : 13). De ce fait, l'État togolais armure l'enseignement des langues nationales comme suit : « […] Tout effort pour résoudre le problème du sous-développement passe d'abordpar la conquête d'une langue

[16] Il fut donc proposé de : créer un Institut de Linguistique africaine proprement togolais qui étudiera ces langues pour elles-mêmes ; faire élaborer par les organismes de recherche et de formation pédagogique les instruments indispensables à leur enseignement ; introduire dans l'enseignement dès 1975 les langues dont les études sont avancées ; et préparer les maîtres en conséquence (La Réforme, 1975 : 8-9).

nationale (...). Pour assurer la promotion politico-économique de notre pays, il nous faut réhabiliter nos langues » (Education Nationale, 1973 : 31-32, cité par Afeli, 2003, Tome 1 : 246).

Le parler et la promotion des langues nationales participent à la construction de l'identité et de l'unité nationale. Le Togo décide de forger son identité et son unité à travers deux langues seulement. « Bien entendu, l'idéal serait d'enseigner toutes les langueslocales du premier degré au quatrième degré, mais le soucide l'unité nationale nous impose ces deux langues : l'*éwé* etle *tem* (kabrê) » (Afeli, 2003, Tome 1 : 247).

L*'éwé* et le *kabiyè* (le *tem* étant finalement considéré, nous l'avons souligné plus haut, comme une variante du *kabiyè*) sont choisis pour des objectifs de la recherche de l'unité nationale. La réforme scolaire donnerait ainsi une vision originale du Togo, tout en facilitant l'apprentissage et en désaliénant le Togolais. Le français et l'anglais deviennent des langues étrangères pendant que le *kabiyè* et l*'éwé*, langues nationales. Ces dernières seraient des leviers de l'intégration linguistique. Le sociologue A. Akakpo-Ahianyo (1974 : 2), directeur général de l'INRS dit à cet effet que :

« […] Mais dans la mesure où on donne les moyens à chaque langue de se développer, à chaque peuple de s'exprimer dans sa

propre langue et d'exprimer la pensée universelle dans cette langue, l'étude et la revalorisation des langues nationales contribuent alors à la consolidation de l'unité nationale. Dans la mesure où un Togolais, qu'il soit Bassar, Éwé, Kabiyè, Kotokoli, Moba et Lamba, etc. peut se faire comprendre par les autres Togolais au fait d'une parfaite maîtrise des langues nationales, cela représente assurément un important facteur d'unité. […] . On arrive alors à cette conclusion fondamentale que l'étude des langues togolaises, loin d'être un frein à la communication interafricaine et internationale est, au contraire, un puissant élément pour l'unité nationale et pour la compréhension internationale ».

Cette unité et cohésion se fondent sur la base d'une compréhension de l'autre. Balaïbaou Kassan[17] note justement à ce titre que, « quand on comprend l'autre, on le tolère, on l'accepte. Cela participe à l'entente et à l'unité nationale ». Implicitement, à travers l'éducation, les langues africaines incarnaient la construction des États-Nations postcoloniaux.

[17] Balaïbaou Kassan épouse Badameli, enseignante-chercheure, Maître de Conférences à l'Université de Kara, Vice-présidente de l'Académie kabiyè, entretien du 2 mars 2018.

4. Enseignement de l'*éwé* et du *kabiyè* : difficultés, réactions et impact

La promotion de l'enseignement des deux langues se fait au sein de deux groupes d'études mis en place avec la réforme de 1975 : Groupe d'études sur la langue *kabiyè* (GELK) et Groupe d'études sur la langue *éwé*(GELE).Ils prirent le nom de Comité de langues nationales en avril 1977 pour devenir, pour le cas du *kabiyè*, l'Académie *kabiyè* en 2012 ; *l'éwé* l'ayant été depuis 1962. Pour servir la cause de l'éducation, l'Académie *éwé* contribue à la diffusion de la langue *éwé*par l'édition de manuels *éwé*, la production d'une littérature en *éwé*, l'encouragement de jeunes écrivains, la traduction en *éwé* de livres écrits dans d'autres langues (Afeli, 2003, Tome 1 : 229). L'Académie *kabiyè* œuvre également dans la même logique. Elle a publié le nouveau testament en *kabiyè* en 1987*;* la bible en *kabiyè* en 1997; un dictionnaire bilingue *kabiyè*-français et français-*kabiyè*en 1999 ;un livre d'anatomie en 2007 ; l'hymne national togolais*,* Terre de nos Aïeux, en *kabiyè* en avril 2012 ; le dictionnaire Karabou en français-*kabiyè* en 2015 ; Mon Livret de vocabulaire français-*kabiyè*en 2016. Elle a une

revue, *Èbè Laba,* dont les publications portent sur des thématiques relatives à la culture et civilisation kabiyè[18].

L'enseignement des deux langues nationales participe à des échanges intercommunautaires, généralement entre les parties septentrionale et méridionale. D'après les travaux sociolinguistiques, la connaissance de la langue est un des facteurs incitants entre pays ou zone d'émigration et d'immigration (Carrère, 2016 : 39-40). La migration nord-sud au Togo, forcée pendant la période coloniale allemande, mais volontaire à partir des années 1920 et 1930 s'est intensifiée après l'indépendance. Depuis lors, excepté la crise intercommunautaire du début des années 1990, les déplacements entre les locuteurs *éwéphone* et *kabiyèphone* sont facilités. La migration interne constitue elle-même un facteur de la diffusion de ces différents parlers. Les retours saisonniers des populations des régions septentrionales et le fonctionnariat contribuent à cette interpénétration des parlers

[18] Balaïbaou Kassan épouse Badameli, enseignante-chercheure, Maître de Conférences à l'Université de Kara, Vice-présidente de l'Académie kabiyè, entretien du 2 mars 2018 à l'Université de Kara ;Donkata Lucie épouse Mouzou, née en 1960, responsable de l'Association des femmes pour l'alphabétisation (AFA) et membre de l'académie kabiyè, entretien du 28 juillet 2019 à Kara.

nationaux[19]. Les locuteurs *éwé* se multiplient et se rencontrent à l'intérieur dans les régions septentrionales et surtout dans les agglomérations. Il en est de même pour le *kabiyè*. Le parler *kabiyè* unit ses locuteurs et même ceux des autres langues du groupe « gur » sur le territoire. « Quand vous vous trouver en face d'un locuteur qui agence le *kabiyè*, vous vous trouvez avec un frère[20] ». Cette unité intraethnique se renforce entre les Kabiyè hors de leur région d'origine.

Toutefois, tout comme ferment d'unité ethnique, la pratique des parlers valorisés par l'enseignement crée des formes demicro-particularisme et de tribalisme linguistiques. P.-M. Alaki (2010 : 79-80) fait observer que : « Le choix de ces deux langues repose en fait sur des critères peu convaincants et défavorables à l'intégration des populations togolaises dans ce domaine. Les ethnologues, linguistes, et historiens ont essayé de classer les populations, soit en fonction des langues et de traits de civilisations, soit en fonction de l'aire d'habitation et des lieux supposés d'origine, mais avec plus ou moins de réussite. Le

[19] Donkata Lucie épouse Mouzou, née en 1960, responsable de l'Association des femmes pour l'alphabétisation (AFA) et membre de l'académie kabiyè, entretien du 28 juillet 2019 à Kara.

[20] Kondoh Egoulou Tchonda, né vers 1947, chef de village de Pya Kadjika, sous-officier à la retraite, entretien du 20 août 2018 à Pya Kadjika.

gouvernement togolais a préféré tabler sur l'importance numérique des ethnies pour imposer finalement deux langues officielles, le *kabiyè* et l'*éwé.* Cette considération cependant, mettait toutes les autres au rang de parlers minoritaires. Ce qui a d'ailleurs eu pour effet de réveiller des susceptibilités latentes d'ajouter aux difficultés politiques, des difficultés d'ordre ethnique. »

Ainsi, considérées comme fondement de l'unité et l'intégration nationales, l'enseignement des langues nationales suscite aussi sentiment de marginalisation chez les peuples non locuteurs originels de l'*éwé* et du *kabiyè.*Au fait, les deux langues n'ont pas pu être rendues obligatoires dans le système éducatif togolais. Sur le plan national, elles sont des matières facultatives aux différents examens de fin de cycles. La professionnalisation des enseignants et formateurs en langues nationales est de plus décevante. Enfin, disons comme K. A. Afeli (2003, Tome 1 : 246) qu'un état des lieuxrestait à faire sur l'identification des problèmes des langues nationales au Togo. Il « se présente plutôt sous la forme d'un slogan politique que comme une analyse systématique etrigoureuse de la politique linguistique préexistante, où les différents problèmes liés àcet aspect soient clairement identifiés et examinés. C'est ainsi qu'aucune analysen'est faite de la situation sociolinguistique du pays permettant de déterminer de façonprécise la dynamique des langues, les statuts et fonctions des

langues en présence,les attitudes linguistiques, le degré d'implication et d'adhésion des populationsconcernées à la politique qu'on veut mettre en œuvre, etc. ».

Conclusion

L'enseignement des langues nationales au Togo s'est focalisé sur *l'éwé* et le *kabiyè*. Ce choix a été réalisé à la suite des travaux d'expertise internationale de l'Unescoet de réflexions des comités de langues nationales en début des années 1970. Pour mieux cerner ces choix dans la réforme de l'enseignement au Togo, il faut considérer les contextes de la décolonisation culturelle et politique. Il fallait valoriser les langues nationales et par là l'identité africaine, mais aussi, ne pas s'écarter du contexte de la construction des États-Nations postcoloniaux en vogue sur le continent africain. L'État togolais s'est donc limité à deux langues sur la quinzaine existante qu'il reconnaissait. Cette politique connaît des fortunes diversesdans le système éducatif togolais. Les deux langues contribuent, tout de même, à dissiper les différences entre les Togolais. *L'éwé* est parlé sur l'ensemble du territoire, de même que le *kabiyè*. Ce succès peut aussi se justifier par les migrations internes et l'intégration entre les peuples togolais.

Sources et bibliographie
1. Sources

1.1. Sources orales

Donkata Lucie épouse Mouzou, née en 1960, responsable de l'Association des femmes pour l'alphabétisation (AFA) et membre de l'académie kabiyè, entretien du 28 juillet 2019 à Kara.

Karabou Potchoziou, né en 1956, médecin, chercheur indépendant dans l'académie kabiyè, entretien du 29 juillet 2019 à Kara.

Kassan Balaïbaou épouse Badameli, enseignante-chercheure, Maître de Conférences à l'Université de Kara, Vice-présidente de l'Académie kabiyè, entretien du 2 mars 2018 à l'Université de Kara.

Tchonda Kondoh Egoulou, né vers 1947, chef de village de Pya Kadjika, sous-officier à la retraite, entretien du 20 août 2018 à Pya Kadjika.

1.2. Périodiques

Akakpo-Ahianyo Anani, (1974), « Langues nationales et indépendance », in *Togo-Presse* n°3642 du 16 juillet, pp 3-4.

Anson Messankossi, (1975), « Les langues dans la culture nationale : cas du Togo », in *Togo-Dialogue*, n°2 du 28 février, pp. 47-53.

Quadjovie Semeho Kwakuvi, (1975), « L'enseignement au service du développement », in *Togo-Dialogue*, n° 3 du 31 mars, Lomé, pp. 2-3.

Togo-Dialogue, n° 3 du 31 mars 1975, p. 3-20.

1.3. Webographie

http://www.au-senegal.com/+1er-au-21-decembre-2009-Festival+.html , consulté le 25 mars 2018 à 11 h.

http://www.ufctogo.com/Vie-et-parcours-artistique-en-1993.html, consulté le 25 mars 2018 à 12 h 15.

2. Bibliographie

Afeli Kossi Antoine, (2003), *Politique et aménagement linguistiques au Togo : bilan et perspective*, thèse de doctorat d'État en Linguistique, Université de Lomé, 2 tomes.

Agbobly-Atayi Bertin, (1980), *L'enseignement français au Sud-Togo : scolarisation et perspectives sociopolitiques 1919-1939*, thèse de doctorat en histoire, Université de Pathéon-Sorbonne, 381 p.

Alaki Piyabalo-Menféinoyou, (2010), *L'État et la consolidation de l'unité nationale au Togo (1960-1990)*, mémoire de maîtrise en histoire, Université de Lomé, 108 p.

Batchana Essohanam, (2012), « La politique togolaise du recours à l'authenticité culturelle (1974-1990) », in *Ingénierie culturelle*, N°001, Lomé, Presses de l'IRES-RDEC, pp. 35-59.

Batoumaena Bakpatina, (2016), *La problématique de construction des Etats-Nations en Afrique noire : le cas du Togo (1904-1991),* thèse de doctorat en histoire, Université de Lomé, 487 p.

Carrère Céline (ss dir), (2016), *L'impact économique des langues*, Paris, Economica, 116 p.

Cornevin Robert, (1988), *Le Togo des origines à nos jours*, Paris, Académie des sciences d'Outre-mer, 556 p.

La réforme de l'enseignement au Togo (forme condensée), (1975).

Gayibor Nicoué Lodjou (ed.), (2011), *Histoire des Togolais des origines aux années 1960, Tome 1, De l'histoire des origines à l'histoire du peuplement,* Karthala et Presses de l'Université de Lomé, 716 p.

Kassan Balaïbaou, (1996), *Système verbal et énonciation en kabiyè (Togo)*, thèse de doctorat en Sciences de language, Paris III.

M'Bokolo Elikia, (2008), *Afrique noire. Histoire et civilisations. Tome II : Du XIXe siècle à nos jours*, Paris, Hatier, 585 p.

Pourtier Roland (ss dir), (2017), *Géopolitique de l'Afrique et du Moyen-Orient,* Paris, Nathan, 399 p.

Tanang Essohouna, (2013), « La construction nationale et la problématique de la paix au Togo (1967-1986)» in *Ingénierie culturelle*, N°003, Lomé, Presses de l'IRES-RDEC, pp. 183-200.

Unesco, (1978), *Les langues africaines. Documents de la réunion d'experts sur la transcription et l'harmonisation des langues africaines*, Niamey (Niger), 17-21 juillet, 200 p.

Education des jeunes par les contes au Bénin : privilège de ce genre narratologique et perspectives didactiques

Mahuton Géoffroy DJESSOU,

Koffi Julien GBAGUIDI,

Saturnin HOUNKPE

Univervité d'Abomey-Calavi, Bénin.
djessoumahouton@gmail.com

Résumé :

Le cadre scolaire doit tirer aujourd'hui son originalité de la société béninoise et s'y enraciner profondément. Dès lors, il se doit de sauvegarder la culture du groupe social, d'informer en diffusant le savoir, le savoir-faire, le savoir-être afin de former des citoyens autochtones, coopérants, solidaires et soucieux du développement social, économique et culturel du Bénin. Pour atteindre ces objectifs, les autorités devront assurer le recrutement et la formation d'enseignant qualifié en milieu scolaire. Des décisions courageuses doivent être prises pour la formation des membres des réseaux d'animation pédagogique afin de mieux suivre et de mieux contrôler l'Enseignement / Apprentissage / Evaluation des matières en général et celui des contes en particulier. Une relation doit être aussi établie entre le milieu scolaire, le milieu familial et le milieu social pour une meilleure exécution des séances de conte.

***Mots clés** : conte, enseignement, apprentissage, culture, milieu scolaire.*

Abstract:

The school setting must draw today his originality of Beninese Company and root deeply. So, it must be safeguarding the culture of the social group, to inform by disseminating knowledge, know-how, knowledge to be aboriginal, cooperating in solidarity and concerned in the social, economic and cultural development of the goal. The governance. To achieve these objectives, the authorities will have to ensure the recruitment and training of qualified teacher in councils. Trade-deeds must be taken to the training of educational networking membership in the course of monitoring the teaching / learning of subjects in general and that of the particular tales, a relationship must be established between the school environment, the family environment and the social environment for a better execution of tale sessions.

Key words: *tales, teaching, learning, culture, school environment.*

Introduction

Le conte intervient dans des processus comportant diverses structures allant de l'acquisition de connaissances entièrement informelles faisant partie de la vie quotidienne jusqu'à des cérémonies plus organisées et associées au passage d'un âge à un autre dans une même société. Sans doute, le conte participe à la planification de l'éducation au niveau scolaire, social et familial.

Le conte n'a rien perdu de son objectif essentiel qui est d'éduquer, de former et de distraire l'homme. Vu sa portée éducative très déterminante sur l'enfance, il devient impérieux de sauvegarder et de promouvoir cet élément du patrimoine culturel béninois comme un outil précieux de l'éducation et de l'Enseignement /Apprentissage. Les corps constituant le milieu scolaire et le milieu familial ont un rôle très important à jouer dans cette œuvre de sauvegarde et de promotion, où nul ne serait de trop.

1- Approche théorique

Notre travail s'appuie sur l'orientation scientifique de Hébert (2014) relative à ses travaux sur une méthodologie complète

d'analyse des textes littéraires. En effet, Hébert propose une orientation originale sur les genres, les figures, les thèmes, les mouvements, les évènements, à partir d'une synthèse des travaux antérieurs des auteurs comme Labre et Milly (1995)sur les questions de méthodologie littéraire, Milly (2001) sur les questions d'aspects du texte relatifs à l'histoire littéraire, à la thématique, à la psychanalyse, à la sémiotique, à la narratologie, etc.Elle s'appuie aussi sur l'orientation scientifique de Barthes (1972, 1973 et 1985).

Il faut reconnaitre que depuis quelques années, la réflexion amorcée sur la problématique de l'enseignement de la littérature à l'école et à l'université a entrainé d'autres champs de recherche en didactique des langues sur les volets interactions culturelles, médias, manuels, cultures, communication. Ces nouvelles configurations pédagogiques et didactiques peuvent intéresser les sociologues de l'éducation, les concepteurs de manuels, les critiques littéraires, etc.

Une approche comparatiste de l'enseignement des littératures nationales et celles des aires culturels, linguistiques

endogènes et étrangères permet de créer des ruptures épistémologiques.

2- Matériau et méthode

2-1- Matériau

La réflexion porte essentiellement sur le matériau qu'est le conte. Ce genre littéraire appartient non seulement à la littérature orale mais aussi et surtout au grand genre du récit qui peut capter des parures narratologiques, descriptives, discursives, parémiologiques et même cantiques. Dans le conte, on peut retrouver des chansons, des proverbes, des devinettes, des panégyriques, des séquences littéraires injonctives telles que les recettes de cuisine, des prescriptions de pharmacopée ou de médecine, des formules déprécatoires, etc. C'est donc un matériau didactique d'éducation qui se veut être un genre dynamique et créatif. En contexte béninois, GUEDOU (1985) détermine trois sous genres du conte (du hwènuxó) déclinés comme suit:

(1) : hwènuxó (parole du temps);

(2) : xèxó (parole des animaux symbolisés par l'oiseau conteur qu'est le xὲ c'est-à-dire oiseau en langue fɔn);

(3) : yèxó (parole de l'esprit, des entités surnaturelles représentées sémiotiquement chez les fons du Bénin par le yɛ̀ c'est-à-dire esprit surnaturel).

Du coup, les paroles des contes dans la culture béninoise sont des paroles de sémiotique et de métaphore chargées de leçon de vie. Elles sont des paroles d'éducation capables de transformer positivement les petits enfants et même les vieillards pour une construction et une co-construction d'une société plus humaine et plus agréable. Tous les contes dans la culture béninoise, africaine et certainement dans toutes les autres cultures du monde sont des sources de programmation neurolinguistiques puissantes dont la finalité est de transformer l'être humain en un être de développement et non de destruction. L'homme n'est peut-être pas le créateur et le propriétaire de la terre, mais il en est le principal modificateur. C'est pourquoi, les contes déjà créés et ceux à créer ; doivent être orientés en une prise de conscience de la responsabilité de l'humain face au devenir de la terre et de l'univers. Les contes doivent transformer l'homme en être de sagesse possesseur de connaissances, de principes de la vie, de mesure et de créativité. Le conte doit être une aventure sémiologique adaptable dans toutes les langues et toutes les cultures du monde, car les

problèmes abordés dans le conte sont pragmatiquement universels. Le conte peut révéler des indices de vice à combattre ou de vertus à cultiver, des icônes en personnages d'exemplarité et des symboles de valeurs à incarner.

Si le conte est comparable à un arbre, le conteur peut exploiter cet arbre rhétorique dans une perspective narratologique en partant de l'étape initiale pour l'étape finale en passant par les transformations pour restituer les problèmes de la vie et leurs solutions à travers une logique de didactisation interculturelle et contextuelle bénéfique à la cible de narration du conte.

2-2- Méthode

La méthode a consisté à considérer le conte comme un texte littéraire et un corpus didactisable en situation d'animation de classe et capable de transformation neuropsychologique positive sur le sujet parlant/apprenant.

Le conte est une substance linguistique et culturelle possédé dans le répertoire de la littérature dans les langues du monde. Il est raconté sous forme d'animation ou de communication pragmatique en contexte de contrat collectif.

Du coup, le conte est un système de valeurs contractuelles et dynamiques suivant les espaces et les temps. Le conteur dit le conte sous forme de parole. C'est pourquoi, l'acte du conteur peut être considéré comme un acte individuel de sélection et d'actualisation des thématiques, des mécanismes psycho-physiques, des normes sociales et culturelles, des valeurs d'interculturalité et d'universalité, des compétences multiformes à faire acquérir à l'auditoire.

Si le conte est exploité dans une perspective didactique innovante par rapport à la recherche de solutions aux problèmes actuels de l'humanité, il va sans aucun doute constituer une arme de programmation neurolinguistique (PNL) et de transformation positive de l'être humain dans une logique cognitiviste et socio-constructiviste.

3- Attente chez les décideurs et les acteurs

3-1- Attente au niveau des décideurs

De nos jours, on assiste à une crise de valeur non seulement au niveau des jeunes enfants mais aussi chez les adultes. Nous devons nous poser la question de savoir la place que nous accordons à la construction du système de valeur dans

la notion du développement. Quelle est la place que les garants de la tradition et les décideurs accordent de nos jours au courage, à la vision, aux connaissances positives et aux compétences dans la conception du développement ?

Si le conte joue un rôle très important dans l'éducation des jeunes et que l'éducation est un facteur déterminant du développement, on peut établir alors une relation entre le conte et le développement. Ainsi dans la manière de concevoir le développement et de réagir au modernisme ambiant, il convient de faire recours à l'identité culturelle de la société béninoise.

Ils doivent penser à une éducation inculture qui permettra au citoyen de porter à évanescence les valeurs déterminantes de leurs originalités, de réapprendre et réapproprier la tradition. En effet le monde actuel est confronté à plusieurs cultures à la fois grâce à la réduction des frontières et distances par les TIC et les médias. Il urge alors qu'on aille vers une éducation discernée qui permettra de construire en tant que personne et en tant que culture. Ceci exige qu'on fasse une absorption sélective de tout ce qui se passe au tour de nous afin de reconstruire une nouvelle identité qui contribuera à l'élaboration d'une culture planétaire. Mais ce rapport avec la tradition doit être un rapport critique et libre permettant de se distancer par rapport à ce qu'il y a

d'inacceptable, d'intolérable dans notre culture car l'important ce n'est ce que les ancêtres nous ont laissé mais ce qui sera fait aujourd'hui de cet immense héritage.

Pour se faire, il leur revient de se donner la main pour que le Béninois de demain soit capable d'être à l'aise en ayant recours à son passé, en le transformant pour résoudre les problèmes qui l'agresseraient dans son présent. C'est justement dans cette ligne qu'on pourra parler de validité du conte dans l'éducation des jeunes enfants. Cette efficacité du conte sera effective que lorsque les enseignants l'exécuteront avec dévouement et art dans le milieu scolaire et lorsque les parents eux aussi le feront dans le cadre familial et social.

3-2- Attente au niveau des enseignants et des éducateurs

Selon AMADOU Hampâté Bâ, "dans la société traditionnelle, chaque jantal (grand conte) est comme un livre que le maître récite et commente". Dans cette noble mission, l'éducation doit rendre la narration fluide et vivante. En effet, avec les voix que doivent réunir certaines qualités, l'éducation doit préparer le charme. La parole devra être claire, le débit lent, calme et sûr mais pas monotone car certains passages seront chuchotés, tandis que d'autres seront dits avec une force

continue. Les débuts de phrase seront toujours précis, et leur final ne sera jamais escamoté. La voix doit être suffisamment forte pour porter jusqu'aux enfants les plus éloignés et les moins attentifs en même temps pour ne pas gêner l'élaboration du monde intérieur des enfants. Ainsi l'enseignant ou l'éducateur pourra faire de son auditoire un auditoire attentif, actif en mettant en œuvre tout une panoplie d'artifice (intonation, geste, mimiques, ponctuation, rythmique, matériel, etc.) pour atteindre son objectif. Il doit pour cela faire preuve d'imagination et d'engagement personnel afin d'établir une communication franche et efficace entre lui et son auditoire, et par ricochet, prendre un climat d'écoute, d'attention propre à créer des situations de communication et de stimuler le désir d'expression.

En effet, si l'éducateur donne l'impression de parler pour lui seul, son auditoire ne s'y intéressera pas vraiment et le récit n'aura pas ce caractère qu'on cherche à lui donner, à savoir être le point de départ d'une expression de la personnalité. Puisque le but du narrateur est d'entrainer son auditoire dans le monde enchanté du conte qu'il revit en s'incarnant dans ces personnages. Ainsi, l'histoire contée devient à la fois l'aventure commune et partagée de tous et l'aventure réinventée par chacun à son univers personnel où il se crée sa durée et son propre espace. C'est

justement cela que doit s'atteler l'éducateur qui, pour atteindre ce but attend des enfants leurs participation. Lorsqu'il y a de l'impasse, l'éducateur n'interviendra qu'avec tact, car l'essentiel est d'offrir aux enfants la possibilité d'un jeu parfaitement libre ou leur personnalité s'exercera sous le prétexte du personnage qu'il représente.

Mais quel genre de conte faut-il dire aux enfants en milieu scolaire, en famille et en société ?

Se fondant sur la psychologie de l'enfant, et tenant compte de ses besoins en connaissances et en compétences les contes à mettre à la disposition des enfants doivent avoir certaines caractéristiques essentielles. Ils doivent être:

- des contes merveilleux qui sont admirables au plus haut point et qui fascinent l'auditeur et l'amène à admirer le ou les héros ;
- des contes de fée : récits imaginaires et merveilleux dont le héros, un être féminin a des pourvoir surnaturels et une influence sur la destinée des humains, bref des récits étonnants et délicieux ;
- des récits courts pour ne pas ennuyer les enfants ;

- des récits centrés sur la société(les contes du milieu) ;
- des récits en rapport avec les choses réelles, les animaux, les plantes, les hommes et les héros qui forcent l'admiration ;
- des contes non cruels, non grossiers, non insipides et esthétiques;
- des contes accompagnés pour la plupart du temps de chants qui motivent et captent l'attention des enfants ;
- des récits qui peuvent être séquentialisés ;
- des contes dont les personnages seront facilement décelables par les enfants nettement représentés par l'adulte ;
- des contes aisés à mimer et à dramatiser ;
- des contes amusants, intéressants et riches d'enseignement ;
- des contes impressionnants capables d'induire des comportements ;
- des contes qui accrochent et qui ne débouchent pas sur la mort du héros.

Cette fonction de l'éducateur ne sera efficacement assurée qu'à travers une démarche d'enseignement /apprentissage/évaluation bien orchestrée.

4-Résultats sur les stratégies d'enseignement /apprentissage du conte en milieu scolaire béninois

Au préalable, l'enseignant ou l'enseignante doit créer une ambiance, un climat propice à l'acceptation du récit. Il disposera ensuite bien les apprenants afin de faciliter la communication, de créer la confiance réciproque, de susciter intérêt, écoute et attention des apprenants et de les motiver. La réussite de cette étape conditionne le reste de la séquence.

Comme toute séquence en approche par compétences (APC) pour les Nouveaux Programmes d'Etudes (NPE), une séquence de conte se déroule en trois phases : Introduction, Réalisation et retour et projection.

4-1- Introductions

A partir de l'observation d'une fiche présentant un conte, élaborée par l'enseignant /enseignante ou par les apprenants qui sont amenés à découvrir le contenu du conte. Ils pourront ainsi se

faire quelques hypothèses sur le contenu du conte. De ces images les apprenants pourront, en faisant référence à des contes déjà entendus, proposer des contenus possibles. L'utilisation de ces images qui évoquent des partis très impressionnantes du conte va permettre d'accorder et de contrôler l'esprit sur le sentiment que le conte veut susciter.

4-2- Réalisation

C'est le moment du récit où l'éducateur déploie tous ses talents pour fasciner et faire voyager les apprenants dans le monde de l'imagination et du merveilleux. Il limite tout ce que disent et font les personnages du conte. C'est également le moment d'imprégnation où les apprenants vont comprendre la trame du récit et pourront établir la chronologie des évènements. Cette phase de réalisation démarre avec une formule introductive : «il était une fois……. », Jadis ……, Autrefois…… », En ce temps… », Mon conte roule, vole, court…. » sont autant de variantes qui se font sous forme de joutes oratoires entre conteur et son assistance. Enfin, par un jeu de questions- réponses (Q-R) l'enseignant amènera les apprenants à exprimer leurs sentiments, leurs jugements, à dégager les différents personnages et préciser le rôle joué par chaque personnage. Il fera rependre le conte par plusieurs apprenants

afin de vérifier le degré de mémorisation du conte. Lorsque le conte est long, chaque apprenant aura à en développer seulement une partie selon le niveau. Il choisira les contes à la fin desquels, la sensibilité, la capacité à anticiper seront exercées.

4-3- le retour et la projection

Il s'agit ici de l'évaluation de la compréhension profonde du conte. C'est le moment où on procèdera à une analyse profonde du conte afin de percevoir le pourquoi des peines de tel personnage, de bien expliquer les récompenses d'un autre. Ainsi, des leçons de savoir-faire, de savoir-vivre et de savoir-être seront tirées pour une déduction des conduites à valoriser. En objectivation, on rappellera aux apprenants, le pourquoi de certains faits et montrer en quoi les conduites retenues sont dignes d'intérêts. Dans la projection on n'amènera les apprenants à dire pourquoi ces divers sentiments et conduites sont utiles pour la vie et à donner des cas précis de leur utilisation dans la société.

Cette évaluation profonde du conte se termine par la préparation de la dramatisation qui est le moment d'interprétation du conte en une mise en scène par les apprenants sous forme de théâtre. Ainsi, on ne commencera pas à préciser les personnages,

les moments essentiels du conte puis l'on pourra procéder à la redistribution de rôles en tenant compte des aptitudes de chaque apprenant. Il est probable que les apprenants eux-mêmes déterminent les adaptations à faire. L'essentiel est qu'ils participent avec joie à cette action commune ou le geste peut gagner en précision et en richesse et ou les sentiments, eux-mêmes peuvent prendre de la consistance à travers le personnage endossé. Il faut noter à ce propos, l'importance du costume fut-il réduit à peu de chose, pourvu qu'il caractérise le type qu'on veut incarner.

Mais une question essentielle qui se repose aujourd'hui est de savoir dans quelle langue les contes devront être dits en milieu scolaire. En effet, il est très difficile de traduire dans une autre langue avec la saveur, avec tout le goût de la langue d'origine. Car le passage à l'écriture ne se limite pas à une simple transcription c'est-à-dire à une technique qui permettrait simplement de restituer un savoir qui existait déjà sans le transformer. Le passage à l'écriture transforme nécessairement la forme et le fond du contenu de la culture orale. Ainsi belle soit elle, une traduction en français d'un conte n'aura jamais la même pertinence que s'il était dit en « fongbè », en « adjagbè » ou en « ede yoruba » car les

deux langues n'ont pas les mêmes richesses, les mêmes connotations. Du coup, celui qui traduit est quelque peu traître.

A ce propos, nous suggérerons que dans les basses classes, les contes soient simplement dits dans les langues du milieu ; dans notre cas en « fongbè » afin de montrer aux jeunes apprenants qu'il existe un lien entre le cadre scolaire, le cadre familial et le milieu de vie. Mais dans les grandes classes, on pourra associer les deux langues lors des séances de contes. Ainsi, on demandera aux apprenants de choisir un conte, de le lire et de préparer l'exposé qui pourra se faire en langue maternelle. Les apprenants pourront donc s'approprier les contes pour une compréhension plus profonde et une participation plus large. Puisqu'il existe déjà de recueils de contes en français, il suffira d'exploiter ces documents écrits pour mettre en valeurs nos langues, et faire d'elles de véritables langues de savoir, de transmission de connaissances et de compétences. On pourra s'en servir pour faire passer des leçons en éducation morale et sociale.

Par ailleurs, vu son important rôle dans le développement intellectuel, spirituel et socio-affectif de l'enfant, l'enseignement du conte pourra être étendu à tous les niveaux d'études afin de réduire la crise de valeurs due à la jeune période d'adolescence chez les apprenants. Ceci permettra d'affirmer chez les jeunes, les

adolescents les valeurs à promouvoir et à fustiger, de stigmatiser les antivaleurs pour une éducation progressive à la vertu et orientée vers le développement.

Enfin, il s'avère indispensable et urgent d'assurer la collecte et une large diffusion des contes au moyen du livre, de la presse écrite et parlée, de l'image (vidéo, télévision, cinéma, etc.) à travers une action culturelle bien réfléchie et bien menée. Ici, il faut considérer les contes comme des actes de langage exprimant du constatif, du performatif, du locutoire, de l'illocutoire et du perlocutoire (GBAGUIDI K. J., 2013 : 132-145). A partir des contes, les apprenants peuvent développer les compétences linguistiques, les compétences encyclopédiques, les compétences logiques et les compétences rhétoriques (GBAGUIDI K. J., 2013 : 145).

Conclusion

Au soir de ce travail de recherche, il relève que la question de la tradition de conte est consubstantielle à l'idée même de faire de l'éducation un levier de développement. Le conte est perçu comme une école d'éducation où la société est démontée et jouée. Il joue un rôle non seulement dans la socialisation, l'intégration des apprenants dans la société, mais assure aussi le

développement de l'intelligence, de l'écoute, de l'attention et de la mémoire. Le conte développe également la capacité de jugement des enfants et permet de les délaisser. La création des liens entre le cadre scolaire, le milieu familial et le milieu social, et le caractère interdisciplinaire des Nouveaux Programmes d'Etudes (NPE) permettent au conte d'apporter une contribution importante à tous les champs de formation. Les données issues de nos investigations montrent que dans l'ensemble, les éducateurs et les enseignants témoignent de l'enthousiasme quant à la pratique pédagogique du conte et les nuits de conte qui sont considérées comme la sève vivifiante de l'intelligence et de la sociabilité des apprenants. Mais, même s'ils sont tous d'accord pour reconnaître de façon théorique la portée didactique, pédagogique et stylistique du conte, les éducateurs n'en ont pas les mêmes perceptions quant à sa pratique. Certains le considèrent comme un objet d'enseignement donnant ainsi au conte tout son sens pédagogique dans la transmission de message éducatif aux jeunes apprenants. D'autres l'utilisent comme auxiliaire d'enseignement relégué par conséquent au dernier plan dans leur pratique de classe. Quant aux parents, Ils le considèrent comme une pratique pour tuer le temps. Ceci traduit une contradiction entre le discours théorique des éducateurs sur la pratique du conte et la pratique elle-même. Par ailleurs, s'ils

semblent tous sensibilisés à tous les niveaux pour l'enseignement du conte en milieu scolaire et sa pratique en famille. Il n'y aura plus de difficultés pour faire passer des leçons en éducation morale, sociale et civique. De même, vu son important rôle dans le développement intellectuel, spirituel, et social affectifs de l'enfant et du jeune, la pratique du conte pourra être étendue à tous les niveaux de la vie afin de réduire la crise de valeurs.

Bibliographie

ABADIE (M) et GILLIE (A-M), *L'enfant dans son univers sonore*, 1979, Ed. colin, 218 pages.

ABIMBOLA (W), *Sixteen Great Poemes Of Ifa*, UNESCO, 1975, 468 pages.

AGBLEMAGNON (N), *Sociologie des Sociétés Orales d'Afrique noireles Eve du Sud-Togo*, 1969, Paris, 218 pages.

BARTERS (R), *Le degré zéro de l'écriture suivi de Nouveaux essais critiques*, 1953 et 1972, Paris, Ed du Seuil, 179 pages.

BARTERS (R), *Le plaisir du texte*, 1973, Paris, Ed du Seuil, 89 pages.

BARTERS (R), *L'aventure sémiologique*, 1985, Paris, Ed du Seuil, 359 pages.

BETTELHEIM (B), *Psychanalyse des contes de fée*, 1976, Paris, Ed. Robert Laffont, 405 pages.

CALAME- GRIAULE (G), *Le thème de l'arbre dans les contes Africains (Tome 2)*, 1970, Paris, SELAF-20, 139 Pages.

CARRE (O), *Contes et récits de la vie quotidienne : pratique en groupe interhumain*, 1998, l'Harmattan, 139 pages.

DUCOURT (N*), Contes et diversités de cultures : le jeu du même et de l'autre*, Lyon, 1999, 196 pages.

EQUILBECQ (F), *Contes populaires d'Afrique occidentale*, 1972, Paris, Maisonneuve et Larousse, 519 pages.

EVOUS (D), *Planification de l'éducation*, 1981, Paris, UNESCO, 212 pages.

GBAGUIDI (K. J.), Comprendre la linguistique pour enseigner le français et d'autres langues, 2013, Nîmes, France, Ed An-Nour, 193 pages.

GOROG -KARADY (V) et BAUMGART (U), *L'enfant dans les contes africains*, 1988, Paris, Unicef, 239 pages.

GOUGAUD (H), *L'arbre d'amour et de la sagesse : contes du monde entier*, 1992, Paris, Ed du seuil, 215 pages.

GRAWITZ (M), *Méthodologie des sciences*, Paris, Dalloz (10éme Ed), 870 pages.

GUEDOU (A. G.), *Xó et gbè. Langue et culture chez les fons du Dahomey,* 1985, Paris, SELAF.

HEBERT (L), *Analyse des textes littéraires : Une méthodologie complète*, 2014,

HOUIS (M), *Anthropologie linguistique de l'Afrique Noire*, 1971, Paris, PUF, 316 pages.

MACAIRE(F), *Notre Beau Métier, Les classiques africains*, 1993, Versailles, France, 618 pages.

MENSAH (I), *Contes et Légendes du Bénin*, Ed. Karthala, 2005, Paris, 160 pages.

NDAK (P), *Conte africain et l'éducation*, 2003, Paris, l'Harmattan, 250 pages.

QUIVY (R) et CAMPENHOUDT, (T-V), *Manuel de recherche en sciences sociales*, 1988, paris, Bordas, 271 pages.

JEAN (G), *Le pouvoir des contes*, 1981, Paris, Casterman, 239 pages.

RIBIERE-RAVERLAT (J), *Développer les capacités d'écote à l'école*, 1997, Paris, PUF, 182 pages.

TAY (A-K-B), *Socialisation de l'enfant dans le milieu familial et hors de la famille, enfant et développement en Afrique*, 1988, Paris, UNESCO, 332 pages.

TOWOU (A), *Au claire de lune sous les tropiques : contes (Tome 1)*, 1982, Cotonou, Ed. ABAM, 93 pages.

Teacher's apprehension versus learner's progress: Impact of unplanned testing in EFL classes

Mathias HOUNNOUAZOUA*, Flavien Dossou LANMATCHION Bienvenu ADJOHA*

**Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines –FLASH / Université de Parakou-UP*

**Institut Universitaire et de Technology – IUT/ Université des Sciences et Techniques de l'Ingénierie et des Mathématiques – USTIM*

**Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines –FLASH / Université de Parakou-UP*

ABSTRACT

The present study was undertaken to reveal unplanned testing impact on EFL learners and teachers in three secondary schools: CEG BAKA, CEG HKM, and CEG BANIKANNI in Parakou municipality (North Benin). The target population was composed of students of 4ème and teachers randomly selected, to whom interviews and questionnaires were administered. Methods like class observation and group discussion forum were worked out for data collection. The results showed the effectiveness of unplanned testing practice in classes. All of the respondents have pointed out that unplanned testing contributes

to students' poor performance and thereby lead to negative apprehension of learners' progress by teachers. Many others impact linked to this practice were found out such as stress, unhappiness, sickness and illness because of the sudden effect it has on learners. Such observations did not fit with the CBA requirements. So, EFL teachers need to be aware of these consequences so as to allow the easy transmission of English language to young students.

Key words: Unplanned testing, EFL, learners, teachers.

RESUME

La présente étude visait à évaluer l'impact des évaluations non planifiées sur les apprenants et les enseignants de la langue anglaise dans trois collèges : CEG BAKA, CEG HKM, et CEG BANIKANNI dans la commune de Parakou (Nord du Bénin). L'échantillon de l'étude était composé des élèves des classes de 4ème et d'enseignants choisis au hasard, auxquels des entretiens et des questionnaires ont été administrés. Des méthodes telles que la visite de classe et la discussion de groupe ont été organisées pour la collecte de données. L'analyse des résultats a révélé l'effectivité de la pratique des tests non planifiés dans les classes. Tous les répondants à l'enquête ont fait remarquer que les évaluations non planifiées contribuaient à la piètre performance des élèves et, de ce fait, conduisaient à une appréhension négative du progrès des apprenants par l'enseignant. De nombreux autres impacts liés à cette pratique ont été découverts tels que stress, mécontentement, malaise et maladie, en raison de son "effet-surprise" sur les apprenants. Ces observations ne concordent pas avec les recommandations de l'APC. Les enseignants de la langue anglaise doivent être informés des conséquences de cette pratique afin de permettre une transmission facile de la langue anglaise aux jeunes apprenants.

Mots clés : Evaluation non planifiée, Anglais, Apprenants, Enseignants.

1. Introduction

The rapid progress of science and technology has made the world 'a global village.' Consequently, there is a pressing and growing need for people of different nations to communicate with one another. This communication can be achieved more easily through a common language world wildly spoken. In that respect, English appears to be a language that has conquered the world in every field (Mahu, 2012). Undoubtedly, the best scientific materials like books and articles are published in English. Such an important language must be taught in educational system of countries. In Benin, education is a constitutional prerogative of the State and takes a prominent place in the action plan of successive governments. So, since its independence period, from 1960 to the period of revolution (1972-1990), Benin educational authorities are constantly on the lookout for educational policy most appropriated to make the learners more competitive for international market. Thus, several strategies were adopted, including the «ruralization of education» from the Addis Abeba conference in 1961, the "New school" reform established by Decision No. 7530 of 23 June in 1975 and the «Big head - Dossou-Yovo" reform in 1971(Akogbeto & Moustapha Babalola, 2014). These reforms lead to the first school program

elaboration, the Objective-Based Approach (OBA). The implementation of such curriculum has brought some confusion among the teachers and the learners in the process of evaluating (Akogbeto & Moustapha Babalola, 2014). Because, according to it, learners' involvement is less important in teaching-learning process. Then, at the National Conference of the forces of the Nation in 1990, Benin has adopted a new educational policy called Competency Based Approach (CBA), which is student-centered teaching approach (Emaliana, 2017). Since then, teachers have forsaken unplanned testing of learners. Nevertheless, most of them still use such practice in contrary with the CBA requirements. In that respect, it is important to investigate the way EFL teachers used to evaluate students by emphasizing on 4ème classes.

The general objective of the study is to bounce school actors the impacts of unplanned evaluation in EFL teaching-learning process. Especially, the study aimed first, to show the effects of unplanned testing practice on 4ème classes EFL learners and their performances; secondly to reveal its influence on EFL teachers' apprehension of learner' progress and finally to suggest teacher's pedagogical manners and techniques to test students.

2. Statement of the problem

Before the advent of CBA approach, teachers did not warn learners before assessments, especially the quizzes are concerned. In fact, Objective Based Approach (OBA), also called teacher-centered learning, focuses on teacher who was known as the powerful. In such paradigm, teachers play important roles in the learning process (Emaliana, 2017). Teachers are information providers or evaluators to monitor students to get the right answers. In the teaching of EFL, the main focus is getting the students to perform well on state-mandated tests rather than catering to students' need (Zohrabi, et *al.*, 2012). So, students are seen as a container where teacher disgorges his knowledge. Consequently, students are constrained to mind the lessons taught so as to spill them for examinations purpose without being informed previously. Over time, this approach has been overtaken and replaced by a new educational strategy, the Competency-Based Approach (CBA). In this approach, learners are considered as the main actor in knowledge building process. Here, teacher's contributions are weaker. Teachers consider the needs of the students, as a group and as individuals, and encourage them to participate in the learning process all the time. The teachers' roles are more that of facilitators than instructors. So, students acquire strong notions and by so, become more skillful. Thereby, inspectors and educational consultants suggest

all teachers to plan evaluations for the achievement of function assigned to them. However, teachers think that warning students before testing is a sort of cultivating facility for learners. So, most teachers of all matters in different classes practise the unplanned testing to evaluate students. Nevertheless, English is a foreign language (EFL) which knowing needs method and skills from teachers. Indeed, 4ème class is the third year of English learning until last year when English teaching has not been introduced in public primary school in Benin. Thus, students are too young and need more time to capitalize the notions. So, EFL teachers have to catch them through pedagogical way of teaching and evaluating. So, it seems important to focus research on the way EFL learners are evaluated by emphasizing on unplanned testing effects on 4ème classes students. Because, the test after being the prominent mean of measuring of the performances in school, can also serve to draw the learners' motivation to the lesson (Heaton, 1975). Madsen (1983) thinks that testing is an important part of every teaching and learning experience.

3. Significance of the study

Today, nobody can deny that, Benin educational system is in a need of a comprehensive or a radical reform that can activate it to respond, positively and properly, to the requirements of the

development process. Both teachers and parents complain of the weakness of students' level and their incompetency for business demands. Until now, students find that the most important task to do at school is just learning or memorizing the factual content of the teaching programs for the purpose of passing the exams set (Abdelshafy, 1994). So, they are more attached to theoretical knowledge given in classroom than its understanding. Consequently, laziness and passivity are noted in students. They don't read their lessons unless the exams are near or they are informed previously. Therefore, there is a huge challenge, which is how to encourage and enable students to engage themselves in the learning process. Because, students who actively engage with what they are studying tend to understand more, and thereby learn more and remember more easily the lessons than those who receive passively what is taught (Park, 2003). Student participates only in what counts for his or her performance evaluation. They don't usually read their lessons or read only if the teacher has warmed about the test. Thus, as strategy, some teachers use the non-recommended method of evaluating: unplanned testing. Here, the significance of the research is to point out the impacts of unplanned testing on both EFL teachers and learners. Clearly said, it is to show students and teachers the influences of

unplanned quizzes on EFL learning process and their effects on effective teacher's apprehension of learners' progress.

4. Literature review

4.1. Testing

Designed as evaluation or test, the testing is tool set by teacher to measure students' performance. It is any procedure used for measuring how much a student has learned about a particular course or program of instruction (Richards, 1993). It is a careful prepared measuring instrument, which has been tried out on a sample of people, similar to those who will be assessed by it, which has been corrected and made as efficient and accurate as possible, using the whole panoply of statistical techniques appropriate to educational measurement (Broughton et. al., 1978). It helps teacher to have feedback about a taught instruction. Effective test should be based on a task, which may be any activity designed to help achieve a particular learning goal.

It is a short scale activity briefly set to lead to specific goal in teaching-learning procedure. It is commonly called quiz in secondary education area.

Language testing and evaluation:

In addition to identifying practices that are more suited to language classrooms, it is also important to ensure that the goals of language programs are assessed through monitoring and evaluation of classroom practices and student achievement. The monitoring and evaluation of language proficiency within the classroom must be carefully aligned with the goals of the original ELT program.

Policymakers and practitioners must also be aware of the power of testing and understand the ethical issues involved (Shohamy,2001).

In many context, written tests are only in a form of evaluation that students receive in relation to language competence, and these evaluations prescriptively test grammar rather than testing students' control of genre and discourse strategies.

4.2. Categories of testing

The classroom education assessment goes through evaluation and testing. Deep changes are brought to the testing by CBA approach both in its format and the way it's conducted. Thus, contrarily to the OBA belief, students must be warmed before each test or evaluation. Although this significant improvement, three classical categories of evaluation are commonly known in

learning process: diagnostic evaluation, formative evaluation and summative evaluation. The major difference between them resides in the note that marks the summative evaluation.

The formative assessment is seen as an integral part of the teaching and learning process. It encompasses classroom interactions, questioning, structured classroom activities, and feedback aimed at helping students to close learning gaps.Students are also actively involved in the assessment process through self- and peer-assessment. It refers to the frequent, interactive assessment of student progress to identify learning needs and shape teaching (OECD, 2005). The formative assessment regroups classroom activities, homework, exposes etc. The crucial distinction is that the assessment is formative if and only if it shapes subsequent learning (Black and Wiliam, 1998; Wiliam, 2006). Pedagogically, the formative evaluation aims to make learners ready or to prepare them to tackle summative evaluation which can lead to pass to higher level or to get certificate like: Elementary certificate (CEPE), O-level certificate (BEPC) and A-level certificate (Baccalauréat).

The summative assessment is a high-stake type of evaluation for the purpose of making final judgments about student achievement and instructional effectiveness. Summative

assessment is an end point that sums up the performance or learning level of achievement. The summative evaluation includes quizzes, semester exams, national test and recruitment test. The evaluation of summative assessments provides a look at student performance as well as an opportunity to evaluate instructional practices.

The diagnostic assessment is a distinct form of measurement that purpose is to ascertain, prior to instruction, each student's strengths, weaknesses, knowledge, and skills. Establishing these permits the instructor to remediate students and adjust the curriculum to meet each learner's unique needs. This kind of evaluation is often done at the beginning of the academic year to detect the capability of the new students.

5. Methodology

The research methodology used in during this research work has focused on the method of collection, the different approaches simulation, and the measurement of language improvement tools. Also, the survey data organization and their origination based on the purposes for decision taking.

5.1 The study area

The research was conducted in the secondary schools of BAKA, HKM and BANIKANNI in the municipality of Parakou. Parakou municipality belongs to Borgou Department in the North of Benin. It is comprised between 9° 21' of latitude North and 2°36' of longitude East (Afrique Conseil, 2006).

Those three schools were chosen according to their size and also based on their large influence in the community of Parakou and around. This choice is motivated because of the high number of teachers of English with a huge experience in the implementation of the CBA approach at work in Benin Republic. I also identify those schools in sense that are all representative in Parakou area and constitute reference public secondary schools during national exams in terms of their performances.

5.2 The target population

Three secondary schools were concerned by this study: CEG BAKA, CEG H.K.M. and CEG BANIKANNI. The target population was composed of 4ème classes EFL teachers and learners. Students were selected through stratified random method. Then, 35 students, 54 students and 11 students were respectively selected from CEG HKM, CEG BANIKANNI and CEG BAKA. As far as teachers were concerned, all the 4ème

classes' EFL teachers were chosen from the three schools. In sum, one hundred (100) EFL students and thirteen (13) EFL teachers were investigated for this research work.

5.3 The data collection instruments

Various techniques and methods such as: Interviews, Class observations and group discussion forum were used to collect the data.

5.3.1 Interviews

Interviews were conducted with EFL teachers and learners of 4ème classes of the three secondary schools on the basis of questionnaires. This technique was filled to collect the qualitative data such as the point of views and the individual perception of each participant about the target subject. The questionnaires were administered individually to the respondents. These interviews have provided information and answers on the questionnaires about the influences of unplanned testing basing on the experiences they have. The questionnaire for learners was designed so as to collect their perceptions about English language learning and especially to know the impacts that EFL unplanned testing has on their performance. The one addressed to teachers aimed to know the way they evaluate students and the

apprehension they have after unplanned testing about their progress.

5.3.2 Class observations

Visual observation is a major method of research in language science and was done in each school. It helped to get non-verbal behaviors of participants. So, this instrument of investigation has aimed to:

- Identify the way the EFL teachers conduct a class activity

- Verify if the students' seats are in groups during class activities.

- Know the reactions of learners if the testing is planned or unplanned

- Compare the students' performance and progress if the testing is planned with that which is unplanned

- Check how teachers appreciate after each king of testing.

5.3.3 Focus Group discussion

This technique has consisted in forming focus group composed of both learners and teachers. The main objective of such a technique was to get various responses about a given question so

as to be ensured of the veracity of information. Then, eight (08) students and two (02) teachers randomly selected were gathered to compose each group. Three (03) different groups were made and investigated. Through interactive discussions, learners' answers were confronted to those of teachers about the unplanned testing and the CBA implementation in each secondary school.

5.4. The statistical analysis

After spoiling the data collected, it was proceeded to the statistical analysis with Excel 2007 software with which the descriptive statistics (frequency, table, and graphs) have been calculated.

6. Findings and discussion

6.1. Impact of unplanned testing on EFL learners

The analysis of EFL Learners answers can be done in two ways: firstly, the English language teaching process, and secondly the perception of learners about the unplanned testing.

The students, sampled for the study were composed of young boys and girls from eleven (11) to eighteen (18) years old. Half of them are small less than fifteen (15) years old. All of the

respondents like learning English language and only few (06%) disagree with the ways English teachers conduct the EFL classroom instructions. Thus, most of them are often present to English class because they like the way the lessons are conducted by teachers who facilitate the knowledge transmission and the classroom activities. Such observations were done by Lorenzo Bergillos (1997), who identified that 15, 16, and 17-year-old Secondary Education students exhibit a stronger instrumental motivation for EFL learning.

These results have showed that 4ème classes' learners, even small are giving more importance to English language learning. Similar results were carried out by Rubio Gómez (1997) who had concluded that the dominant factors in the students' motivation are the importance of languages in present-day society and classroom tasks. He added that parental influence and integrative motivation are much weaker.

Also, it was revealed that the EFL teachers in CEG BAKA, CEG HKM and CEG BANIKANNI attempt to fit with CBA approach requirements that consider teacher as a "facilitator" instead of being a "problem-solver" in teaching-learning process. Yet, they, especially the part time teacher, need reinforcement in order to increase their pedagogical competency. Such

observations confirm those of Nyandwi, (2014) who found that inadequate teaching method and inadequate number of teachers determine negatively the poor academic performance of learners.

As far as the English language evaluation is concerned, all of the questioned students have replied that they were often tested by their teachers. In addition, they found its undeniable necessity for their education. These results corroborate those obtained by Jabbarifar, (2009) who has considered evaluation as a fundamental tool to improve students' knowledge and learning.

In all the three schools, students have said that between two (02) and four (04) quizzes are filled per semester by teachers. This is important especially since only one quiz cannot be taken into account for half-yearly calculations. This remark has reflected the teachers' great effort to comply with the educational standards.

According to eighty-two (82) students, that is 82%, the teachersalways warm them before each evaluation. Only ten (10) learners, that is 10%, have declared that they are never informed; against eight (08), that is 08%, who thought that their EFL teachers sometimes do not warm before evaluating them.

As to the question related to the unplanned testing impacts on learners' performances, eighty-four (84) students, that was 84%,

had declared that their performances were good when the evaluation was planned, against four (04) students that was 04% for unplanned testing. Seventy-two (72) students that is 72% had bad performances if the quizzes are unforeseen, against 24% for planned testing. Also, 24% of respondents for planned evaluation and 34% for unplanned testing, had declared that their performances were mean. Ninety (90) learners, it is 90% had replied that they dislike unplanned exams because most of them (44%) did not learn everyday their English lessons, and consequently get bad mark during exams. However, ten (10) students, that is 10%, were not afraid of the unplanned testing because they learn always their lessons. These results had proved that learners need more time to prepare the English tests; because the English language is a foreign language. Also, they have showed that students, today, have neglected studies and are becoming lazier and lazier. Such a remark was found by Kinash and Brand, (2014) who pointed out the social media contribution to learners' laziness.

So, in order to fit with the CBA recommendations, teachers must warm students before exams. This helps them to learn seriously the lessons and to sit successfully for English examinations.

Moreover, many others influences of unplanned evaluation are listed by learners. These are unhappiness, stress and sickness respectively expressed by 56%, 26% and 08% of the sample. This aspect is particularly important and must be taken into account for a better teaching of the English language in our secondary schools. Language learning needs happiness and psychological well-being so as to achieve the expectations assigned to it. In addition, just ten (10) students, that is 10%, were happy of unplanned testing and only the best ones, that is (04%), had good marks or performances after an unplanned evaluation. Al these impacts lead to poor school performance (Siqueira and Gurge-Giannetti, 2010).

Furthermore, the results had revealed that Benin educational system is getting less and less efficient. The EFL teachers do not have all the assets necessary for better implementation of CBA recommendations. So, reinforcement is needed so as to make them more skilled. Also, few learners are workers, and they learn their courses only when exams are approaching.

6.2. Impact on teacher's apprehension

The analysis of teachers' responses has showed that in all the secondary schools investigated, third form EFL learners are

taught by both the full time and part time teachers. Be it in BAKA, BANIKANNI or HKM secondary school, the number of the part time teachers was more than the one of the permanent ones. One (01), two (02) and two (02) permanent teachers respectively for CEG BAKA, CEG HKM and CEG BANIKANNI conducted third form EFL section against one (01), three (03) and (03) part times teachers respectively. These results have proved the lack of trained teachers, which is common to most colleges in northern Benin.

Only four (04) teachers (permanents) were English teachers before the advent of the CBA approach. Thereby, they have experimented the Objective Based-Approach (OBA), and consequently can objectively make the distinction between these programs and implement very well the CBA curriculum. These results corroborated Nyandwi, (2014) who thought that the lack of EFL competence, inadequate teaching and learning materials, inadequate number of teachers and unavailability of library facilities are principal factors of student poor academic performance.

Moreover, they have declared that since the advent of CBA curriculum, they always attend teachers' training session, in order to improve their skills in CBA implementation.

To measure students' knowing, two categories of evaluations were frequently carried out by EFL teachers per half year: two semester exams and from two (02) to four (04) quizzes. As far as semester exams are concerned, all of the teachers have replied that the learners are warmed at the beginning of the academic year. All of the teachers have agreed that only the semester exams are warmed and planned by official letter; but for quizzes are concerned, students cannot be warned previously. Only the permanent teachers have replied that they evaluate periodically learners. In contrary, such was not the case of the part time teachers, who assessed learners in a random way.

The results have also revealed that all the teachers were conscious of the CBA approach requirements that recommend teachers to plan all tests. Nevertheless, the part time teachers practise the unplanned testing in contrary with the permanent ones. According to them, the unplanned evaluation has some advantages which consist in forcing students to learn the lessons always. Although this asset, both the part-time teachers and the permanent teachers have notified that the practice decreases significantly the students' performances. Beyond, unplanned testing has other psychological impacts on learners. These impacts are stress, disappointment and discourage that feel

students. Both the part-time teachers and the permanent teachers have replied that they have bad apprehension of learners' progress after each unplanned testing because of the bad marks students have (graph 1).

Yet, it was revealed that teachers in CEG BAKA, CEG HKM and CEG BANIKANNI EFL teachers were all conscious of the negative influences of unplanned testing on 4ème EFL learners. Because it makes teacher "a dictator" instead of being a "helper" for learners. Such a practice does not allow the transmission of knowledge, and therefore might handicap the implementation of the CBA approach.

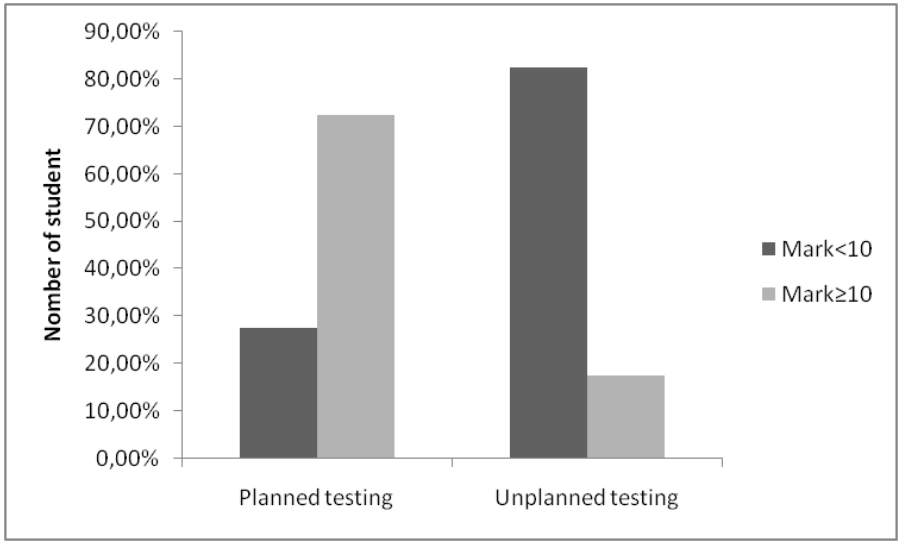
6.3. Summary of classroom observation

Classroom observation revealed on one hand the practice of class management didactically, and on the other hand the way third form EFL learners are evaluated by teachers. In all the schools observed, during classroom activities learners' seats were in groups composed of six (06) girl and boy members. This organization fits with the CBA approach requirements. These results corroborate Nagaraju (2013), who found that group activity doing is very important in class proficiency. According to him, these activities bring some advantages to students such as

when students are working together in English they talk more, share their ideas, learn from each other, feel more secure and less anxious, and use English in a meaningful way.

Also, during this section, a planned and an unplanned test were filled and marked in a 4ème class. Through the students' reactions, it was noted that most of them were astonished and did not agree. After marking the copies and comparing the results with that learners were warmed, it was noted that generally, the learners' performances were bad for the unplanned test.

The **graph 1** compares the learners' performances for planned and unplanned testing.



Graph 1: Learners' performance after planned and unplanned evaluation.

Source: Enquiry data, 2017

7. Conclusion

The study has pointed out firstly the unplanned testing impacts on third form EFL learners, and the teacher's apprehension of learners' progress. Through these researches, the unplanned testing practice is actual in some Parakou secondary schools especially in 4ème classes. Such a practice has negative impacts on learners and weakness deeply their achievement. Also, in 4ème classes students are too young and are conscious of the undeniable necessity of English language in nowadays life. All of them like English subject and attend EFL classes. Thereby, delicate methods are needed to teach them in order to inculcate them the three basic competences undeniable for English language mastering "the writing, the reading and the listening". Nevertheless, the unplanned evaluation has various effects on both the teachers and the learners. For learners, it causes displeasure, unhappiness, stress and confusion, and leads to bad performances. On the other hand, it causes sickness and illness to learners.

REFERENCE LIST

- Abebe, D. T. and Demis G. / Deneke T. (2015). Causes of Students' Limited Participation in EFL Classroom: Ethiopian Public Universities in Focus. Inter. J. Edu. Res. Technol. Vol 6, No 1, March 2015. Pp74-89. DOI: 10.15515/ijert.0976-4089.6.1.7489
- Akogbeto, P. C. and Moustapha Babalola, R. (2014). L'Anglais au Primaire au Bénin : Une Nécessité. Lettres, Langues et linguistique, pp 96-107.
- Broughton, G; L. Flave. (1987). Issues in Foreign Language Testing. Boston; Hill, US.
- Emaliana I. (2017). Teacher-centered or Student-centered Learning Approach to Promote Learning? Jurnal Sosial Humaniora. 10(2), 12p.
- Fetler M. (2008). Unexpected Testing Practices Affecting English Language Learners and Students with Disabilities under No Child Left Behind. Practical Assessment, Research & Evaluation. Vol 13, No 6. 8p.
- Genesee, F. and J. Upshur (1996) Classroom-Based Evaluation in Second Language Education. Cambridge University Press.
- Kochhar, S. K. (2004). Methods and Techniques of Teaching Second Revised & Enlarged Edition 1985.
- Madrid, D. y Pérez Cañado, M. L. (2001): "Exploring the student's motivation in the EFL class", en E. García Sánchez (ed.): Present and Future Trends in TEFL, pp. 321-364.
- Mahu D. P. (2012). Why learning is English so beneficial nowadays? International Journal of Communication Research. Vol 2 (4) pp. 374-376.
- Nagaraju, C. Madhavaiah, G. and Peter, S. (2013). Teacher-Centred Learning and Student-Centred Learning in English Classroom: The Teaching

Methods Realizing the Dreams of Language Learners. *International Journal of Scientific Research and Reviews* 2(3), pp125-131.

- O'Malley, J. M. and L. Valdez- Pierce (1996) Authentic Assessment for English Language Learners: Practical Approaches for Teachers. Reading. MA: Addison- Wesley.
- Park, C. (2003). Engaging Students in the Learning Process: the learning journal. Journal of Geography in Higher Education, Vol. 27, No. 2, July 2003, pp. 183–199.
- Rea-Dickins. P. and K. Geimanie (1993) Evaluation Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1994). Reflective teaching in second language classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubio Gómez, A. J. (1997): "La motivación una vez más. Análisis de aspectos motivadores", en A. Martínez, P. Barros, J. A. De Molina, y J. M. Becerra (eds.): Enseñanza de Lenguas extranjeras. Universidad de Granada.
- Siqueira, C. and Gurge-Giannetti, J. (2010). Poor school performance: an updated review. Rev Assoc Med Bras. Vol 57 N°1, pp78-86.
- Zohrabi, M., Torabi, M.A., Baybourdiani, P. (2012). Teacher-centered and/or Student-centered Learning: English Language in Iran. *English Language and Literature Studies* 2(3), 11p.

La traduction oblique dans la traduction de *The Interpreters* de Wole Soyinka comme *Les Interprètes* (le cas de la modulation)

Yunus Oladejo, TIJANI
University of Ilorin
akanbitij@gmail.com

Résumé : '*Les interprètes' de Landré Germaine version de 'The interpreters' de Wole Soyinka, ouvrage riche en modulation libre, source de créativité. Cette richesse en modulation a permis une compréhension sans faille de 'The interpreters', ouvrage combien complexe de Wole Soyinka. Nous proposons cette prépondérance créatrice de Landré à tout traducteur modèle d'ouvrage didactique.*

Mots - clés : Créativité, didactique, libre, modulation.

Summary: *'Les interprètes' of Landré, the French version of 'The interpreters' of Wole Soyinka is full of free modulation. And free modulation is as a result of creativity in translation. The work can serve as a guide to future translations and even writers. Therefore we present it to serve as a model.*

Key – words: Creativity, didactic, free, modulation.

Introduction

La littérature africaine se distingue surtout par sa variété selon les diverses nations africaines. C'est pourquoi nous pouvons parler de littérature nigériane par exemple parmi tant d'autres. Et, s'il faut compter avec la densité de sa population, et la variété de ses ethnies, la littérature nigériane demeure la plus riche de l'Afrique. C'est bien sûr à cette littérature nigériane qu'appartiennent les auteurs les plus hardis de l'Afrique comme Wole Soyinka, Chinua Achebe, Femi Osofisan, Ben Okri, Buchi Emecheta, pour ne citer que ceux-là. Et, aujourd'hui cette littérature dynamique et spéciale n'a été vulgarisée que grâce à l'œuvre des traducteurs qui surent relever le défi de balkanisation linguistique pour mettre en exergue cette littérature nigériane- là au service du monde non anglophone.

Généralement, traduire de l'Anglais en Français n'a jamais été une tâche très facile. Ceci est dû aux différences d'ordre structural ou métalinguistique entre les deux langues. Et c'est la raison pour laquelle, la traduction est considérée comme un exercice universitaire comportant sespropres règles et procédés. Grâce aux travaux et recherches des érudits comme J.P Vinay et

J. Darbelnet (1958), nous avons pu diviser la traduction en deux parties : la traduction directe (ou littérale) et la traduction oblique.

1. Généralités sur la modulation

Selon Hiernard (2003 : 47) : « Lorsqu'une idée se traduit en prenant un chemin différent de celui pris dans la langue de départ, on dit qu'elle est l'objet d'une modulation ». Elle est souvent utilisée pour surmonter les difficultés de traduction, et présenter des évènements à traduire selon le génie de la langue d'arrivée. La plupart du temps, on emploie ce procédé lorsqu'on constate que la traduction littérale ou même transposée ne présenterait pas le sens désiré bien qu'elle soit grammaticalement correcte. Elle nous permet alors, d'apercevoir des divergences d'expressions entre la langue de départ et celle d'arrivée.

2. La répartition de la modulation

Bien que la modulation soit un concept ambigu, des spécialistes sont arrivés à la catégoriser. Pour cette étude, nous resterons au niveau de la catégorisation faite par J.P Vinay et J. Darbelnet dans leur célèbre ouvrage, *Stylistique comparée du Français*

et de l'Anglais(1958). Et c'est ainsi que nous parlons de modulation figée et de modulation libre.

Reconnaissons que la différence entre la modulation libre et la modulation obligatoire est une question de degré d'utilisation. En revanche, dans la modulation libre, il s'agit de liberté d'interprétation du traducteur. Il est obligé de faire recours à la modulation figée ou obligatoire là où c'est nécessaire, car elle est considérée comme la seule et unique voie de traduction dans ces contextes. En outre, il est important de noter qu'une modulation libre ou facultative pourrait aussi devenir figée, selon sa popularité et sa fréquence dans les ouvrages de traduction ou les dictionnaires.

Les exemples de la modulation libre (facultative) et la modulation figée (obligatoire)

- **La modulation libre ou facultative**

A. Give a pint of your blood – Donnez un peu de votre sang.
B. It is not difficult to understand – Il est facile de comprendre.
C. The seat was unoccupied – Le siège était libre.

Le message est facile à comprendre et à traduire dans les deux langues.

- **La modulation figée ou obligatoire**

A. No vacancies – Complet
B. At odd moments – à ses moments perdus.
C. The moment when – Le moment quand.

Ce sont ici des correspondances déjà en usage (Dictionnaire Larousse, 1990).

A part ce regroupement ci – dessus, on pourrait aussi parler de modulation lexicale et grammaticale. Ses tournures sont nombreuses, mais nous allons essayer de relever les plus importantes. Elles sont les suivantes :

1. La modulation de l'abstrait et le concret.
2. La modulation de renversement du point de vue.
3. La modulation de comparaison ou de symbole.
4. La modulation de la partie pour le tout.
5. La modulation d'une partie pour une autre.
6. La modulation de cause et effet.
7. La modulation d'intervalles et limites.
8. La modulation sensorielle.
9. La modulation de force, aspect et usage.

10. La modulation géographique.

11. La modulation de comparaison ou de symbole.

Notre analyse nous aidera à cerner les variétés de modulation utilisées par Germaine Landré pour traduire l'ouvrage de Wole Soyinka. Toutefois, présentons l'ouvrage de Wole Soyinka et son traducteur.

2. *The interpreters* et Germaine Landré

L'œuvre *The interpreters* a été écrite par l'écrivain nigérian Wole Soyinka, et publiée en 1965. Cette œuvre vue comme la première parmi les ouvrages de Wole Soyinka.

Nul doute, pour être un bon traducteur, il faut avoir une très bonne relation avec l'écrivain, son œuvre et les évènements entourant ladite œuvre. De la traduction de *The interpreters* de Wole Soyinka, on peut deviner que Germaine Landré n'est pas un novice dans la traduction des œuvres africaines. Par exemple, on constate qu'il maîtrise le style du grand écrivain nigérian Chinua Achebe. Ainsi, il a pu traduire son œuvre *Things fall apart (1958)* comme *Le monde s'effondre (1966)*. Cette relation d'intimité et de familiarité avec la littérature africaine lui avait permis de traduire d'une manière excellente *The interpreters* de Wole Soyinka en 1979.

A part les œuvres africaines, on découvre que Germaine Landré a pu traduire aussi tant notamment des œuvres de Shakespeare comme *The merchand of venise (1596)* traduit comme *Le marchand de venisse (1992) , O Thello (1603)* rendu comme *Titus* et *Andronicus* comme *Andronicus (1993).*

Ces traductions réussies des œuvres des grands écrivains de renoms, placent Germaine Landré au rang des traducteurs excellents et merveilleux de la littérature africaine moderne.

3. La modulation dans la traduction de l'œuvre.

Etant donné la technicité de *The interpreters,* la diction très compliquée et le langage raffiné de Wole Soyinka, il était carrément clair que la traduction littérale ou mot à mot ne suffirait pas. Alors, Germaine Landré vante et montre son génie en faisant recours à ce procédé pour combler maintes lacunes de traduction. Examinons quelques formes de modulation utilisées dans la traduction de l'œuvre. Désormais, dans notre article, LI désigne *Les Interprètes* et TI désigne *The Interpreters.*

On peut repérer le tout premier cas de la modulation même dans les trois premières lignes de cette traduction. Ici, il s'agit de la modulation de l'intransitif au transitif.

« Metal on concrete jars my drink lobes? This was sagoe grumbling as he stuck fingers in his ears against the mad screech of iron tables».(T.I p5)

« Métal sur béton – cela heurte mes papilles gustatives, dit Sagoe grommelant et se bouchant les oreilles pour ne pas entendre le bruit dissonant des tables de fer. » (LI. p9).

Voyant la traduction de cette phrase, il est très clair que Germaine Landré a été plus transitif alors que le texte original était intransitif. Cette modulation particulière apporte plus de précision aux idées de l'écrivain. Voyons un autre exemple qui appui notre argument.

« My guardian thought I had become an Oshun follower. What use, I ask you, would I have for Oshun? » (TI, p7)

C'était rendu comme

« Mes tuteurs croyaient que j'étais devenu un disciple d'Oshun. A quoi cela m'aurait – il servi, je vous le demande, de devenir Oshun ? » (LI, p11)

Alors nous pouvons constater cette modulation particulière dans la traduction. On pourrait établir que le français est plus transitif ou bien actif que l'anglais qui préfère la plupart du temps l'intransitif dans sa description.

Un autre exemple soutient notre point de vue se trouve dans les propos du narrateur dans l'œuvre lorsqu'il décrivait la foule au chapitre 8 :

« There was a disappointed murmuring and they moved back a little. »(T.I p 117).

Germain Landré l'avait rendu comme:

« On entendit un murmure de désappointement, et ils reculèrent un peu » (L.I p145).

Germaine Landré grâce à sa maitrise des deux langues a pu montrer le phénomène dans sa traduction.

Pour combler beaucoup de lacunes de traduction, Germaine Landré a utilisé une autre modulation typique appelée 'la modulation de renversement de point de vue'. Ceci parce que trop de mot à mot revient à anéantir les idées de l'écrivain et pourrait même amener à trahir le génie de la langue.

Voyons la première instance dans la traduction de la parole d'Egbo avec Kola :

« The last time, I was fourteen, and I wish it were still last time » (T.I, p7)

Germaine Landré a effectué le procédé en rendant la phrase comme :

« J'avais quinze ans, et je voudrais bien y être encore ». (L.I p12).

Alors, on constate un renversement sans quand même un changement du message. On pourrait voir d'autres exemples de renversements de point de vue d'une page à l'autre dans la traduction faite par Germaine Landré. Ce qui montre son importance dans le domaine de la modulation et donc voyons d'autres exemples dans le livre. Par exemple, en traduisant la parole de Sagoe avec Dehinwa. Germaine Landré avait effectué un autre renversement de point de vue.

« Career girl, career girl, don't get mixed up with a career girl » (T.I p30)

Germaine Landré rend simplement la traduction comme :

« Les femmes qui travaillent, les femmes qui travaillent, ne te laisse pas prendre par une femme qui travaille» (L.I p40)

Cet extrait montre la modulation dont nous avons parlée plus haut.

Voyons le dernier cas de la modulation de renversement de point de vue reperee dans l'œuvre.

« She took the next corner vindicher » (T.I p31).

C'etait rendu comme:

« Elle prit le tournant suivant avec irritation » (L, I p41).

Germaine Landré, à travers sa traduction, a aussi pu prouver la passivité de la langue anglaise vis-à-vis du français. A travers sa traduction, on découvre que le lexique français est plus actif que celui de l'anglais qui préfère être, la plupart du temps, passif. Alors, on voit une modulation du passif à l'actif. Voyons un exemple qui prouve notre point de vue dans la parole du narrateur au chapitre 3.

« They went in, and Bandele and Kola were released from their long restriction » (T.I p40)

C'était rendu comme :

« Ils entrèrent, et Bandele et Kola sortirent de leur cachette » (L.I p51)

On découvre à travers cet exemple que l'anglais préfère la passivité tandis que le français est plus actif.

Examinons un autre exemple qui établit bien notre point de vue :

« Now she, she is the sort of woman who will be permitted a ripe age » (T.I p106)

C'etait traduit par Germaine Landré comme:

« Elle, oui, elle est la sorte de femme qui devrait arriver à une belle vieillesse» (L.I p 131)

A travers la traduction de Germaine Landré, on découvre aussi la modulation effectuée par inversion ou négation du contraire. C'est un cas très important et typique de la modulation.Des cas d'utilisation abondent dans l'œuvre, prenons un exemple de la traduction de la phrase d'Egbo avec Kola au chapitre 1 :

« There was depth also in that turbulence, at least I felt down into darkness from an unfettered sky » (T.I p7)

C'était rendu comme :

« Cette eau turbulente était profonde, aussi du moins j'y sentais une obscurité verséepar un ciel libre de tout lien » (L.I p11)

Ici, on sent une modulation par inversion de quelques mots. On dit cela parce que le mot ' unfettered sky' dans le texte

anglais était traduit comme 'un ciel libre de tout lien' dans la traduction française.

On accepte que Germaine Landré utilise ce procédé primo contourner la rigidité de la langue française qui ne se laisse pas être manier si facilement et secundo pour rendre les idées plus claires.

Jetons un coup d'œil sur un autre exemple de ce phénomène ; mais cette fois – ci, il s'agit de négation du contraire. Voyons l'intervention de Sagoe avec ses amis au club au chapitre 2 :

« I doubt that Sheikh wants to get back early » (T.I p30)

Germaine Landré le rend comme:

« Je n'en suis pas sûr, Sheikh veut être de retour tôt » (L.I p40).

Cette négation dans la traduction française montre une utilisation de la modulation de négation du contraire. Germaine Landré nous donne un autre cas de la modulation par inversion au même chapitre. On voit cela dans le discours entre Dehinwa et saoul Sagoe sur la plage au retour du club.

« I mean, at five in the morning, alone on the beach, and you will still return to your bed unbroken» (T.I p32).

C'était rendu comme:

« Je veux dire à cinq heures du matin, seul, sur la plage, et tu retourneras à ton lit, intact… » (L.Ip42)

Examinant la partie soulignée, nous découvrirons qu'il y a une inversion. Car le mot 'unbroken' est rendu comme 'intact'.

Nous pouvons aussi voir un cas de l'utilisation de la modulation de négation de contraire au chapitre 3 dans la discussion entre Ayo et Monica. Analysons la phrase de Monica par exemple:

« I expected everything to go above my head lasted, I found it the same as in my old teacher training institute » (T.I p45)

C'était rendu par Germaine Landré comme:

« Je suppose que je m'attendais à ce que tout me passe par-dessus la tête. Au lieu de ça, je découvre que cela ne diffère guère de ma vieille Ecole Normale d'Instituteur » (L.I p57).

En examinant cette phrase, nous allons découvrir qu'elle ressemble à la modulation par inversion du contraire.

Le dernier exemple que nous présentons pour soutenir notre point de vue se trouve au chapitre 4, lors d'une discussion entre Egbo et ses amis au club :

« He sat at the table, all awkwardness gone, for he was blind to his own strangeness » (T.I p51)

« Il était aussi à la table, toute sa timidité envolée, car il ne voyait pas sa propre étrangeté. » (L.I p 65)

Ce dernier exemple établit bien notre position que Germaine Landré maîtrise bien les lexiques de l'anglais et du français.

Dans la traduction de l'œuvre, nous avons pu découvrir l'utilisation par Germaine Landré d'un autre type de modulation appelée, la modulation de l'abstrait et le concret. On note que le lexique français est la plupart du temps abstrait alors que celui de l'anglais reste concret, le français est abstrait.

Il y a un autre exemple de changement de comparaison ou de symbole dans la parole du narrateur au chapitre 1 :

« And a slow anger built in him, panic and retraction from the elaborate pit » (T.I p10)

« Et une sourde colère monta en lui, faite de panique, et de recul devant cette trappe compliquée » (L.I p15)

Germaine Landré avait effectué un changement de comparaison ou de symbole en traduisant 'elaborated pit' comme 'trappe compliquée'

Au chapitre 3, on trouve un autre exemple pour bien clarifier les choses :
« … Thinking rapidly, biting hislips in vexation. And then he hit a solution. » (T.I p39)
C'était traduit comme:
« Réfléchissant rapidement, se mordant les lèvres de vexation. Puis, il eut une idée.» (L.I p39)

Dans la traduction 'solution' avait été traduit comme 'idée' au lieu de solution montrant un changement de symbole.Alors, les exemples ci – présentés démontrent l'utilisation de la modulation de changement de comparaison ou symbole par Germaine Landré.

Examinons le dernier cas de modulation que nous considérons dans ce travail. Il s'agit donc de la modulation que nous considérions de syntaxe. C'est un cas spécial de modulation qui consiste à changer l'ordre établi des mots dans la langue de départ pour rendre la phrase plus compréhensive et fluide dans la

langue d'arrivée. Germaine Landré fait recours maintes fois à ce procédé dans cette traduction pour bien traduire les idées de Wole Soyinka et parfois à cause de la spécificité du lexique français vis-à-vis de l'anglais.

Voyons notre premier exemple au chapitre 11, dans la description des circonstances de la mort de Sekoni par le narrateur.

« The dome cracked above sekoni short – sighted head one messy night. Too late he saw the insanity of a lorry packed right in his park » (T.I p155)

C'était traduit comme:

« Le dôme se fendit au – dessus de la tête de myope de Sekoni, une nuit de désordre. Il vit trop tard le camion insensé qui stationnait juste sur son chemin » (L.I p193)

On voit une manipulation de la syntaxe dans la traduction donnée par Germaine Landré.

Ici, on constate une manipulation de structure et déplacement dans les positions des mots. Le traducteur Germaine Landré avait sans doute fait usage de la modulation pour tout d'abord nous donner clairement le message de l'auteur et ensuite montrer son génie de la langue.

La conclusion

En un mot, Germaine Landré restera l'un des plus grands traducteurs accomplis du monde. Grace à sa traduction fidèle et juste de *The interpreters* de Wole Soyinka. Alors, malgré le langage difficile et le style très raffiné de l'auteur, Germaine Landré a pu tout simplifier pour traduire l'œuvre. Bien sûr, il a réussi dans sa traduction parce qu'il avait fait recours aux différents procédés de traduction dont l'un des plus importants restera la modulation. Sans doute, il n'aurait pas pu traduire cette œuvre sans faire recours à cet unique procédé fiable de traduction qu'est la modulation..

Même s'il reste encore de petites lacunes à combler, on peut considérer la traduction de Germaine Landré comme fiable et adéquate, car aucune traduction ne peut être fidèle à cent pourcent.

Alors, nous considérons Germaine Landré comme l'un des traducteurs les plus avancés et sophistiqués du monde parce qu'il remplit les critères d'un vrai traducteur. C'est-à-dire traduire pour faire comprendre et il a traduit sans trahir. Donc il doit être loué pour ce grand travail. C'est la raison pour laquelle nous aimerons encore faire référence à la déclaration de Madame Vinay et Darbelnet (1958 : 24) :

« Celui qui traduit ne traduit pas alors pour comprendre mais pour faire comprendre. Il a compris avant de traduire. »

Bibliographie

Darbelnet, J et Vinay, J.P (1958) : *Stylistique comparée du français et de l'Anglais. Paris : Marcel Didier*

Landré, G (1979) *Les interprètes* Paris : Présence Africaine

Le dictionnaire Larousse (2001). Paris : Larousse / Vuef

Meillon, B (2014) : *Les procédés de traduction* Paris : Translation Studies Reader.

Moruwawon, B .S et Njosi, FC. (2012): Linguistic and cultural evaluation of Etienne Galle's Translation of Chinua Achebe's Anthilis of the savanah as Les Termitieres de la savane', in I Bariki, D.D. Kuupole, M. K. Kambou *(eds) Aspect of language variationAcquisition and use. Cape coast: Cape Coast University Press, 521 – 536.*

Soyinka, W (1965) *The interpreters* London: Andre Deutch

Webster, C. A (2011) *La modulation,* Paris: Afadec

Terminologie employée par des usagers de substances psychoactives. Une étude sociolinguistique menée à Lomé, Togo.

Zinsou Selom DEGBOE [1,2], Khadija Catherine TOURE CORMONT [2], Ayayi Jerry Wisdom AJAVON [2], Elom SEDOUFIO[2], Winnie Soké FOLLY [2], Ghislain ALOFA-KPONVE [2], Komlan Augustin KOTA [2,3].
1 - Département de Psychologie/Université de Lomé (Togo), 2 - ONG RAPAA, 3 - Université d'Ottawa (Canada)
segdez@gmail.com

Résumé

Cette étude sociolinguistique a recensé et analysé les termes utilisés par les usagers de substances afin de produire un lexique et faciliter les activités de prévention ainsi que l'accompagnement des personnes souffrant d'addiction. L'étude menée entre 2014 et 2016 a utilisé la recherche bibliographique, l'enquête de terrain avec le recueil des terminologies auprès de différents groupes d'usagers de drogues. Les terminologies ont fait l'objet d'analyse : morphologique, sémantique, lexicale, comparative et sociolinguistique. La validation s'est faite auprès des utilisateurs et informateurs. Les professeurs de linguistique de l'Université de Lomé (Togo) ont validé le rapport préliminaire puis lors d'un atelier national. L'interpénétration socioculturelle des pratiques de consommation de substances se retrouve dans les faits de langue avec l'utilisation des termes français et anglais et l'appropriation de ces termes internationaux par les usagers. Les termes d'emprunt expriment de nombreuses métaphores parmi lesquelles la consistance : l'herbe (cannabis), la couleur : poudre blanche (cocaïne) ; la personnalisation : (Sister Eva), les armes (pistolet, pétard). La provenance (le marocain). Les mots d'emprunt sont formés à partir de procédés : les diminutifs : koke (cocaïne), les mots familiers et argotiques (verlan). Les termes naissent et évoluent rapidement.

La créativité et la vitalité montrent la capacité d'imagination des usagers. Le langage très imagé avec des analogies révèle le caractère illicite et caché de la pratique.
***Mots-clés** : analogies, langage, substances illicites, termes d'emprunt, usagers de drogue.*

Abstract

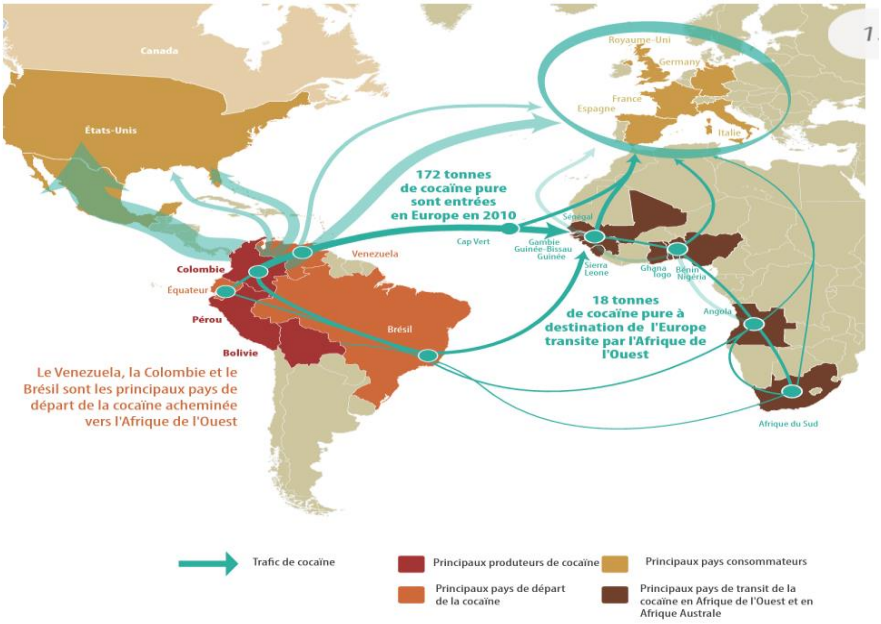
The study listed and analyzed the terms used by the users of substances to produce a lexicon and facilitate the activities of prevention as well as thesupport of the people suffering from addiction. The study led between 2014 and 2016 used the bibliographical search, the survey of ground with the collection of terminologies with various groups of drug users. Terminologies were the object of analysis: morphological, semantic, lexical, comparative and socio linguistic. The validation was made with the users and informants then during a national workshop.The socio-cultural interpenetration of usage is reflected in the use of the English and French terms and the appropriation of these international terms by users.Borrowing terms express many metaphors of consistency: grass (cannabis), colour: white powder (cocaine); customization: (Sister Eva), weapons (pistol, firecracker, etc.). Provenance (Moroccan).Borrow words are formed from processes: diminutives: Koke (cocaine), familiar and argotic words (verlan).The terms are born and evolve rapidly.Creativity and vitality show the capacity of imagination and users.The highly imaged language with analogies reveals the illicit and hidden nature of the practice.
***Key-Words**: analogies, language, illicit substances, terms of borrowing, drug users*

1. Introduction

Le phénomène de la drogue prend de l'ampleur dans le monde. Le nombre de décès liés à la drogue déclarés en 2012 atteindrait, selon les estimations, 183 000 ce qui correspond à un taux de mortalité de 40 décès pour un million de personnes dans la tranche d'âge de 15-64 ans, stipule le rapport publié en 2014 par l'Office des Nations Unies contre la Drogue et le Crime (ONUDC, 2016).

En Afrique de l'Ouest, le problème s'avère crucial. La sous-région est devenue une plaque tournante dans le trafic mondial de stupéfiants, étant à la fois une zone de transit, de production et de consommation. La jeunesse est, hélas, la couche de la population la plus affectée. (COAD, juin, 2014)

FIGURE 1
FLUX DE LA COCAÏNE VIA L'AFRIQUE DE L'OUEST, 2010



Source : Criminalité transnationale organisée en Afrique de l'Ouest : Une évaluation des menaces.

(ONUDC, 2013 : 10).

Pour faire face à ce problème de santé publique, il importe de mener des programmes de prévention et d'accompagnement adaptés aux réalités socioculturelles et aux besoins des usagers de substances. Au Togo, il existe peu de données quantitatives et qualitatives permettant de bien cerner le phénomène de l'usage de substances psychoactives. Les études doivent permettre de

répondre à un certain nombre de questions parmi lesquelles : quelles sont les représentations et perceptions des usagers de drogues notamment sur la dangerosité des substances ou au contraire leur banalisation, quelles sont les connaissances en particulier les effets des substances sur la santé physique et mentale, sur la vie familiale et sociale, quelles sont les pratiques et attitudes des usagers en particulier les modalités d'approvisionnement, les types de drogues connus et recherchés ainsi que les modes de consommation.

L'ONG Recherche Action Prévention Accompagnement des Addictions (RAPAA), créée à Lomé en 2013 a pour domaine d'intervention la lutte contre les addictions en général et contre l'usage de substances psychoactives en particulier. Elle a jugé prioritaire de conduire à travers son volet recherche de commandité une étude sociolinguistique sur la terminologie employée, à Lomé et ses environs, par les groupes de consommateurs de substances psychoactives pour désigner les drogues. Cette recherche appliquée entend analyser le phénomène de l'usage de drogues à travers l'angle sociolinguistique par l'étude des particularités et variations de langues pour caractériser les substances psychoactives, leur usage, leur achat et vente. La recherche a permis de répertorier, analyser, catégoriser les termes

« éwé » mais aussi ceux des expressions empruntées de l'anglais et du français utilisés par les différents groupes cibles, permettant ainsi de mieux cerner les termes utilisés dans différents milieux socio-économiques et culturels.

2. Méthodologie de l'étude

Cette étude sociolinguistique a été menée au Togo de 2014 à 2017 dans la Commune de Lomé et ses environs.L'enquête a ciblé différentes catégories d'usagers de drogues : les élèves et étudiants, les artistes, les détenus, les enfants de la rue qui représentent des groupes vulnérables au phénomène de la drogue à Lomé. Les revendeusesd'alcool ont été aussi ciblées selon l'hypothèse que certaines pratiques pourraient amener ces commerçantes à procéder à des mélanges de drogues illicites et d'alcool local (Sodabi, tchoukoutchou, etc.)

L'équipe de recherche était composée d'une socio anthropologue, d'un psychologue clinicien et de la santé, d'un linguiste, d'un communicateur et deux sociologues (santé et éducation). Des enseignants-chercheurs de l'Université de Lomé en linguistiques ont également contribué à la bonne exploitation et interprétation des résultats et à la relecture des documents.

La démarche méthodologique a d'abord consisté en une recherche bibliographique. Une enquête de terrain a ensuite permis la collecte de plus de 200 termes. Le champ lexical s'est intéressé aux différents types de substances psychoactives, à la consommation, à l'achat, à l'usage de ces substances ainsi qu'à la perception des usagers et aux représentations sur des dangers de ces produits illicites.

Les termes collectés ont été répertoriés, classifiés en fonction des groupes d'usagers, de leur profil, de leur niveau socioprofessionnel. Ces termes ont été analysés par l'équipe de recherche qui a étudié les aspects linguistiques et sociolinguistiques. L'analyse de la terminologie a pris en compte la morphologie, le sens, le champ référentiel, la dimension spatio-temporelle et les représentations socioculturelles liésaux différents termes collectés.

Les termes recueillis ont été dans un premier temps transcrits phonétiquement et phonologiquement. Ils ont été soumis à une étude morphologique qui a permis de faire ressortir la composition de chaque terme. L'étude morphologique de ces termes en Ewé a montré la richesse de cette langue par sa structure profonde et de surface, sa sérialisation, sa composition :

verbo-verbal, nomino-verbal, verboadjectival, nomino-adjectival et autres formes. Les termes ont aussi fait l'objet d'une étude sémantique et syntaxique. L'analyse sémantique a consisté à faire ressortir le signifiant et le signifié contextuel, bref le contenu sémantique de chaque terme. L'analyse syntaxique a consisté à voir les règles de formation de chaque terme par les unités significatives. Sur le plan diachronique et synchronique, l'étude a permis de situer certains termes dans le temps et l'espace; ce qui informe sur l'aspect sociolinguistique et idiolectal des termes répertoriés.

Un atelier de validation de la terminologie qui a réuni des personnes ressources et des informateurs appartenant aux groupes d'usagers ciblés par l'étude a eu lieu en mars 2016. Cette démarche a permis de procéder à une triangulation des données et à une validation de l'analyse phonétique, morphologique et sémantique de la terminologie recueillie.

En novembre 2016, un atelier de restitution des résultats de l'enquête s'est tenu financé en partie par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) avec la participation d'une centaine de personnes parmi lesquelles des représentants d'organismes internationaux, des enseignants-chercheurs, des

professionnels de la santé mentale, des étudiants et des représentants de la société civile.

3. Résultats de l'étude

« La langue est la représentation fidèle du génie des peuples, l'expression de leur caractère, la révélation de leur existence intime, leur Verbe, pour ainsi dire », lit-on dans le tome I de l'Histoire *de France* du célèbre historien français Michelet. On peut en tirer que la langue est le reflet d'une culture, d'une vision du monde.

Elle est vivante, évolue sans cesse. Analogies, substitutions, amplifications, métaphores et images pour exprimer les nuances et les subtilités sont entre autres les procédés qui lui permettent de se transformer. L'écrivain français Georges Duhamel écrivait à ce sujet, « Toute langue vit, travaille, respire, souffre, s'exalte et succombe en se transformant. On peut tout retirer à un peuple malheureux (…) il est presque impossible de lui retirer son langage » (Wagner, 1980 :240). « Le fait de style résulte d'un sentiment de liberté que l'artiste conçoit en face de la langue. Celle-ci se présente à lui comme un trésor inépuisable de mots et de tours ». S'imposant à tous les individus d'un même groupe

social, la langue est un outil de communication fédérateur, un lien d'appartenance à un groupe, une communauté. Apprendre à comprendre une langue revêt donc une importance capitale et permet d'appréhender une civilisation, une conception du monde.

Les termes sur les substances psychoactives qui ont été recueillis, ont fait l'objet d'étude tant sur le plan littéraire, littérale, socioculturel que linguistique.Ce lexique constitue l'ensemble des mots, idiomes, lexies et locutions essentielles du langage des usagers des substances psychoactives, considéré abstraitement comme un ensemble codifié.

3.1 Résultats de l'analyse socio linguistique

3.1.1 Un « sociolecte de la toxicomanie » très dynamique

La « linguistique de la toxicomanie » se présente comme un immense champ d'étude. La créativité et la vitalité des faits de langue traduisent la capacité d'imagination et d'invention des usagers. En

Certains termes sont quelque peu voilés pour évoquer les substances. Par exemple, *Otunàwɔa* ? (Mouds-tu le maïs) ou o*dáná kpéa* ? (lances -tu la pierre ?) sont des expressions imagées qui ne semblent pas avoir de liens directs avec la drogue à cause du

caractère illicite du phénomène. Les termes a*ma* (feuille de plante), a*gnàmà* (pétrir les feuilles de plante), *amàgã* (la grande feuille de plante), *yɔamà* (fumer la feuille de plante) sont aussi utilisés par les initiés.

Par contre, les mots comme *pipiripi* (pipe), *ebà* (boue), et *gué* (terme ancien venant du Ghana) sont des termes génériques utilisés couramment pour parler de la drogue.

La dynamique de la création des termes employés par les usagers de drogue rend difficile de terminer une étude dans la mesure où la création des mots évolue de façon exponentielle.

3.1.2 Terminologie « claniste »

Les termes utilisés pour désigner les différentes sortes de drogues varient d'un milieu à un autre, d'un groupe d'usagers à un autre. Employés naturellement pour dissimuler les produits illicites, ces termes ont, pour la plupart, trait à la forme et/ou à l'effet engendré par la drogue sur son consommateur. Le contexte socioculturel agit considérablement dans ce vocabulaire : dans un milieu x, un terme x_1 sera utilisé pour désigner le cannabis alors que cette même drogue sera indiquée par un terme y_1 dans un milieu y sans que x_1 et y_1 n'aient un quelconque rapport. Ainsi

donc, deux termes peuvent désigner un même produit sans avoir de lien entre eux.

L'appartenance à un milieu socioprofessionnel peut également agir. Alors qu'un étudiant choisira « herbe » ou « la beu » pour parler du cannabis, un autre jeune dans un « ghetto » (zone où se regroupent les usagers de drogues désocialisés) parlera plutôt de « *ama* », « *egbe* », « *ademe* » utilisant davantage les langues vernaculaires.

Le vocabulaire couvre un champ très vaste. Plus de 200 termes ont été collectés. Après analyse, 122 d'entre eux ont été retenus. La création autour d'une substance est immense avec de nombreuses expressions. Par exemple, plus de 50 termes sont relatifs au cannabis, ce qui donne une idée de la consommation élevée de ce psychotrope dans les différents quartiers de Lomé et de ses environs.

Les créations répertoriées prouvent que le phénomène de la drogue évolue dans le temps et dans l'espace. Aussi démontrent-elles à suffisance combien il est impossible d'avoir une liste

exhaustive des termes liés à la drogue. Ce lexique devra donc faire l'objet d'une actualisation régulière.

3.2 Etude des champs lexicaux

L'étude sociolinguistique de la terminologie recueillie auprès des différents informateurs a montré que les termes utilisés sont très imagés. En effet, afin de nommer des substances dont l'usage est illicite et donc caché et secret, les consommateurs ont souvent recours à des métaphores. Ces analogies intègrent des champs lexicaux spécifiques. Ainsi, la terminologie a pu être regroupée autour de différents thèmes.

3.2.1 Termes liés au feu et à la fumée : combustion/accessoires

Le feu, symbole de chaleur, de puissance est un référent souvent utilisé par les usagers pour désigner les substances psychoactives. La référence au feu peut s'expliquer par le mode de consommation puisque certaines drogues sont fumées. Elle peut aussi s'expliquer par l'effet des substances sur le consommateur, effet comparé à celui du feu. Exemple :*ézòmè* [*èzòmè*] express. Ewé (en français = « dans le feu »)

Le terme fait référence au fait que la substance est consumée et que le consommateur est dans un état second.

3.2.2 Termes liés aux végétaux : plantes/verdure/feuilles

Les drogues notamment le cannabis étant d'origine végétale, les usagers utilisent de nombreux termes se rapportant au registre lexical des végétaux, pour ce qui est de la consistance, de l'apparence, de la couleur.Exemple :*ademɛ*[*àdèmɛ*] express. Ewé (en français = la corète potagère)

Traditionnellement, *ademɛ* désigne la corète potagère, une plante très prisée dans la cuisine locale. Ce terme est utilisé par les usagers de drogues de Lomé pour désigner le cannabis à cause de la ressemblance entre la corète potagère et le cannabis.

3.2.3 Termes liés au corps humain

L'usage de substances psychoactives a des effets physiologiques sur le consommateur. Ce faisant, certaines analogies utilisées par les usagers intègrent le champ lexical du corps humain.

Exemple : *Ɔkúdjĩ ou Ɔkúdjɛ* [*Ɔkúdjĩ/Ɔkúdjɛ*] express. Éwé (en français = « œil ou yeux rouges »)

Ce terme est utilisé pour désigner la drogue. Il évoque l'effet de la drogue en particulier du cannabis sur les yeux de l'usager qui deviennent rouges après consommation de substances.

3.2.4Termes liés à la consistance ou à l'aspect du produit

La consistance, l'état ou la forme du produit sont des thèmes que les consommateurs des substances psycho actives utilisent comme analogie pour désigner les différentes drogues.

Exemple :*Eʋɔ* [*èʋɔ*] n. Ewé (en français = « farine de maïs »). *éʋɔ* (farine de maïs en *éwé*) est un mot qui renvoie à la cocaïne compte tenu de son aspect poudreux et de sa couleur blanchâtre. Ce terme est utilisé par de nombreux groupes d'usagers : les jeunes en général et plus particulièrement les artistes chanteurs, danseurs et les élèves.

3.2.5Termes liés à la cuisine

Aujourd'hui, l'usage de certaines drogues se répand dans les préparations culinaires. En effet, le cannabis est mélangé aux autres condiments par les consommateurs de substances. D'autre part, l'usage de certaines drogues comme le cannabis nécessite une préparation comme cela est le cas pour les plats cuisinés.Exemple :*Akaŋ* [*Akãŋ*] n. Ewé (en français= potasse).

Akaŋ est un terme qui désigne la potasse. Ce terme évoque l'analogie entre la cannabis et les préparations culinaires.

3.2.6 Termes liés à la médecine

Les termes liés à la médecine ou à la pharmacie sont, pour la plupart des emprunts aux langues étrangères.Exemple : Sérum [*sərɔm*] n. Fr. (Préparation liquide utilisée en injections sous-cutanées à titre curatif ou préventif).

Ce terme est employé pour désigner la drogue en général. Le lien s'opère entre le fait que le sérum est utilisé pour les soins curatifs et qu'il est sensé booster l'énergie du patient. Pour le locuteur donc, la drogue renforce son consommateur.

3.2.7 Termes liés à l'effet du produit

De nombreux termes renvoient aux effets des substances psycho actives sur les consommateurs.

Exemple : *ánɔkpedime* [*ánɔkpɛɖìmè*] express. Éwé (en français = « être dans un état lourd »)

Cette expression traduit l'état dans lequel se trouve un usager sous l'emprise de la drogue : un état second. Le terme fait allusion au fait qu'après consommation d'une drogue certaines personnes

deviennent apathiques, peu réactives. Il est surtout utilisé par les artistes danseurs de notre échantillon.

3.2.8 Termes liés à la mesure/au prix

Certains termes permettent d'évaluer la quantité prise par une personne ou le prix auquel elle a payé la substance.Exemple :*Rɔss* ou *Røss* [ʁɔs] n. origine inconnue. Ce mot désigne une baguette de cannabis enroulé (joint) au prix de 100 FCFA. Il s'agit donc d'une unité de coût.

3.3 Emprunts à l'anglais et au français

L'étude sur la terminologie a montré que de nombreux termes français et anglais sont utilisés par les usagers de drogues à Lomé pour qualifier les substances psycho actives.

Certains termes sont « universels » car utilisés partout dans le monde et/ou ayant résisté au temps. Par exemple le terme *Ganja* recensé à Lomé est un terme ancien d'origine hindou utilisé pour désigner le cannabis.

La prédominance de l'anglais s'impose avec certains termes entrés dans la langue française : dealer, sniffer, se shooter… En effet, les termes empruntés à l'anglais sont très nombreux. Ceci est dû à la

prédominance linguistique de l'anglais, à la forte consommation de substances sur le continent nord-américain, à l'influence du mouvement Rasta notamment au Ghana (mouvement rastafari fondé en 1930 en Jamaïque).

Les termes d'emprunt à l'anglais et au français expriment de nombreuses métaphores ou analogies :

- la consistance et l'apparence **:** l'herbe (cannabis)**,** la poudre, drepou (cocaïne)**,** le sérum (héroïne et drogues en général) ;
- la couleur **:** poudre blanche (cocaïne), Para blanc, Para rouge, Para bleu (amphétamines)
- la mesure : deux doigts (cannabis, alcool), giga, gigabit utilisé pour parler de la dose (amphétamines), Bob et Ross unités de mesure pour le cannabis ;
- la personnalisation/féminisation **:** *sister* Eva (drogue en général), *baby* (drogue en général), Bob (cannabis).

Les mots d'emprunt à l'anglais et au français sont formés à partir de nombreux procédés de langue :

- les diminutifs/les simplifications **:** *koke, coco, coc* (cocaïne)**,** *para* (paracétamol), *Trama* (Tramadol) ;
- les mots argotiques et familiers : ***t****ake* (Le mot en anglais désigne le verbe « prendre ». En mina, il prend un caractère argotique et évoque « l'envie de consommer »)

On note l'utilisation des termes français et anglais standard et l'appropriation de termes internationaux par les usagers de substances à Lomé.

Conclusion

Le vocabulaire sur la drogue est en expansion et évolue très vite avec les nombreux changements de substances (drogues synthétiques), de comportements, d'attitudes, de pratiques de consommation. Ceci rend plus difficile la collecte et la validation du corpus sur les drogues. Par contre, cela rend le champ lexical très riche. La créativité et la vitalité des faits de langue propres aux groupes de consommateurs ciblés par l'étude rendent pertinente l'utilisation des conclusions de cette étude dans les activités de prévention notamment en direction de la jeunesse et des usagers de drogues.

L'étude a été très appréciée par les universitaires et chercheurs ainsi que par les professionnels de la santé, les praticiens et les acteurs intervenant dans le domaine de la consommation de

substances psycho actives tant pour la méthodologie d'approche que par les résultats obtenus. L'étude a permis de produire un recueil de la terminologie utilisée par les usagers de substances à Lomé. Cet outil est d'un apport certain tant pour les activités de prévention que pour les activités d'accompagnement par une meilleure compréhension des représentations et perceptions des usages de substances que par une meilleure compréhension des modes et pratiques de consommation. .

Références bibliographiques

CEDEAO (février, 2013), *Quarante-deuxième session ordinaire de la Conférence des chefs d'État et de gouvernement de la CEDEAO*. Abidjan, Côte d'Ivoire.

Commission Ouest-Africaine sur les Drogues (Juin, 2014), *Un rapport indépendant.*

Human Rights Watch (2012), 'Like a Death Sentence'-*Abuses against persons with mental disabilities in Ghana.*

Organisation des Nations Unies (1961), *Convention unique sur les stupéfiants,* https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?mtdsg_no=VI18&chapter (Repéré le 22/12/2018)

Office des Nations Unies contre la drogue et le crime (2013), *Rapport mondial sur les drogues.*

Organisation des Nations Unies contre la Drogue et le Crime (2016), *Rapport mondial sur les drogues.*

Wagner, R. L. (1980), *Essais de linguistique française.*

La satire par l'onomastique dans *Allah n'est pas obligé* et *En attendant le vote des bêtes sauvages* d'Ahmadou Kourouma.

Djidénou Olivier ALLOCHEME

Ecole Doctorale Pluridisciplinaire Espaces, Cultures et Développement
Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

Email : allochemeo@yahoo.fr

RESUME

Cet article tente de montrer comment Ahmadou Kourouma s'appuie sur les noms propres pour faire la satire des guerres civiles et des régimes de dictature à travers ses romans En attendant le vote des bêtes sauvages *et* Allah n'est pas obligé. *L'on aperçoit en effet la forte prégnance de la construction/reconstruction des toponymes dans les deux romans. Toponymes référentiels et fictionnels cohabitent dans* En attendant le vote des bêtes sauvages*, le romancier utilisant souvent des métonymies pour faire voir les espaces de l'action. Dans* Allah n'est pas obligé*, la toponymie extratextuelle ou référentielle croise celle intratextuelle. Néanmoins, le narrateur s'emploie à travers un procédé de caractérisation satirique, à stigmatiser les dictatures et les guerres. Les mêmes procédés de construction/reconstruction se retrouvent au niveau des anthroponymes dans* En attendant le vote des bêtes sauvages. *Bien qu'évitant de nommer directement les dictateurs, les pseudonymes transparents employés permettent de reconnaître des personnages référentiels que la diégèse prend en charge dans un but de dénonciation satirique. Dans* Allah n'est pas obligé*, les anthroponymes référentiels dominent le réseau onomastique. Mais ils croisent des anthroponymes fictionnels qui participent à l'épopée satirique du roman.*

Mots clés : onomastique, Kourouma, satire, enfants-soldats, dictateur, roman.

ABSTRACT

This article tries to show how Ahmadou Kourouma relies on proper names to satirize civil wars and dictatorship regimes through his novels While waiting for the vote of wild beasts *and* Allah is not obliged. *We can see indeed the strong importance of the construction / reconstruction of toponyms in both novels. Referential and fictional toponyms cohabit in* Waiting for the vote of wild beasts*, given the frequent use of metonymies that show the spaces of the action. In* Allah is not obliged*, the extratextual or reference toponyms crosse the intratextual ones. Nevertheless, the narrator works through a process of satirical characterization, to stigmatize dictatorships and wars. The same methods of construction / reconstruction are found at the level of anthroponyms in* Waiting for the vote of wild beasts. *Although avoiding directly naming dictators, the transparent pseudonyms employed make it possible to recognize referential characters that diegesis supports for the purpose of satirical denunciation. In* Allah is not obliged*, referential anthroponyms dominate the onomastic network. But they cross fictional anthroponyms that participate in the satirical epic of the novel.*

Key words: onomastic, Kourouma, satire, child soldiers, dictator, novel.

INTRODUCTION

En parcourant les cinq romans publiés par le romancier ivoirien Ahmadou Kourouma, l'on est d'emblée pris dans un univers où le rire intègre le projet esthétique. Le rire irrigue en effet l'ensemble de sa production romanesque, à travers divers procédés. Que ce soit le recours aux calques lexicaux, la verve métalinguistique, la profusion métaphorique ou la prégnance d'une action comique, le romancier tend à utiliser tous les moyens pour faire rire le lecteur, malgré le laid qu'il distille. Comme le souligne Babou Diène pour ce qui est de *Les Soleils des Indépendances* et *Monnè, outrages et défis*, le rire est constitutif de l'œuvre de Kourouma. « Il traverse ces œuvres de part en part. » (Diène, *2013* : p. 299).En réalité, le comique irrigue l'ensemble de la production romanesque du romancier ivoirien. Il confine à la satire qui est une forme de critique moqueuse dont le but est de corriger les mœurs. Dans *En attendant le vote des bêtes sauvages* et *Allah n'est pas obligé*, cette satire est aussi portée par le recours à l'onomastique. On y voit en effet un réseau sémantique qui garde un lien de continuité avec la trame de l'œuvre. Pour le critique, il s'agit d'un riche champ de recherche sur les noms propres, d'autant plus que le romancier tend à abolir l'arbitraire du signe linguistique que postule Ferdinand de Saussure. Ceci correspond

à ce qu'indique Rolland Barthes qui soutient que « le nom propre est un signe, c'est un signe volumineux, un signe toujours gros d'une épaisseur touffue de sens, qu'aucun usage ne vient réduire, aplatir, contrairement au nom commun qui ne livre jamais qu'un de ses sens par syntagme.» (Barthes, 1972 : 125). Pierre N'da souligne que «le nom propre est, si l'on veut dire, le prince des signifiants. Ses connotations sont riches, sociales, symboliques.» (N'da, 2003 : 21). Dans le roman de Kourouma, son analyse révèle une intentionnalité plus ou moins diffuse ainsi qu'un véritable travail de construction qu'il appartient au chercheur de dévoiler. C'est pourquoi, il nous a paru important d'examiner le thème ci-après : La satire par l'onomastique dans *Allah n'est pas obligé* et *En attendant le vote des bêtes sauvages* d'Ahmadou Kourouma. On peut en effet se demander comment Kourouma utilise les ressources onomastiques dans ces deux romans pour créer la satire. Pour examiner cette question, nous utilisons l'analyse de discours telle qu'elle a été appréhendée par Dominique Maingueneau qui propose au critique littéraire de « concentrer [son] attention sur les conditions de la communication littéraire et sur l'inscription sociohistorique des œuvres.» (Maingueneau, 2004 : 28). Pour cela, nous entendons étudier la construction onomastique dans *En attendant le vote des bêtes sauvages* et *Allah n'est pas obligé*, à travers les

toponymes, avant d'examiner les anthroponymes à travers les deux romans.

1- La construction des toponymes dans *En attendant le vote des bêtes sauvages* et *Allah n'est pas obligé*.

Pour examiner les toponymes dans les deux œuvres, il convient de s'appesantir sur le *topolecte* analysé comme le discours de l'espace fictionnel. Il y a *isocémie* lorsque ce discours montre une conformité totale à un espace référentiel identifiable, et *hémisémie* dans le cas d'une conformité qui n'est que partielle.

1-1- Les toponymes dans *En attendant le vote des bêtes sauvages*

L'espace romanesque est une création esthétique destinée à camper le décor de l'action. Dans les deux romans du corpus, on peut constater qu'*isosémies* et *hémisémies* concourent à une perception satirique du réel, étant entendu qu'elles dégagent un *topolecte* comique et critique.

Pour s'en convaincre, il suffit d'examiner les différents toponymes apparaissant dans les deux romans du corpus. Dans *En attendant le vote des bêtes sauvages*, la géographie des dictatures

africaines est couplée avec un *topolecte* congruent. La plupart des toponymes de ce roman ont une existence référentielle. Ainsi, la République du Golfe, Ramaka, la République des Monts, Kabako, le parc impérial d'Awakaba ou encore Labodite sont des créations fictionnelles ayant une existence référentielle. La République du Golfe renvoie au Togo dont la capitale Lomé se situe précisément dans la préfecture du Golfe. Ahmadou Kourouma ayant passé une bonne partie de sa carrière professionnelle au Togo, on peut en inférer que la République du Golfe est un toponyme fictionnel renvoyant à ce pays réel où il a vécu. Il met l'accent sur la dictature qui y sévit en indiquant que le pays est « un dépôt d'armes, un arsenal» (Kourouma, 1998 :337).Cette métaphore hyperbolique qui confine à la caricature est une critique claire de l'Etat policier que le pays est devenu sous la coupe de Koyaga, le personnage principal.

Dans ce même roman, Ramaka ressemble étrangement à une anagramme de Kara, la ville d'origine de Gnasingbé Eyadéma ayant dirigé le Togo pendant plusieurs décennies. L'inversion des syllabes Ra et Ka et l'insertion de la syllabe Ma constituent un procédé de brouillage qui n'échappe guère à une observation attentive. Lorsque le narrateur souligne que Ramaka est « le chef-lieu de la subdivision du pays des hommes nus des montagnes»

(Idem, p. 58), il souligne, en la raillant, l'origine très modeste voire dérisoire du grand dictateur. Le même procédé de brouillage est employé par le narrateur lorsqu'il évoque la prison de Saoubas, en République des Ebènes. Il s'agit de la prison d'Assabou en Côte-d'Ivoire, connue pour être un centre de détention utilisé par l'ancien président ivoirien Félix Houphouët-Boigny (dénommé Tiékoroni dans le roman) pour torturer de potentiels adversaires politiques. C'est « la prison de ses amis et de ses proches», raconte le narrateur (Idem, p. 202). L'anagramme Saoubas n'empêche pas de voir le jeu des déplacements syllabiques qui a permis de former le nom.

La République des Monts fait référence à la Guinée Conakry, pays de montagnes dont la plus célèbre est le Kilimandjaro. Mais ce nom laisse indirectement penser que le pays est couvert de monts, ce qui est une hyperbolisation du réel, une caricature en définitive. On peut comprendre que la caricature ne critique pas l'aspect physique du pays, mais raille ses dirigeants. Cela s'observe à travers Kabako, la plus grande prison de la République des monts. Kabako signifie en Malinké, la langue de l'auteur, « malheur » ou « déboire ». Le narrateur décrit ce sinistre centre de torture et affirme : « Tout, sauf la salle de torture, était dans le délabrement de la case d'une lépreuse. La

salle de torture que les tortionnaires appelaient cabine technique bénéficiait d'une installation et d'un équipement ultramoderne» (idem, p. 168).

Le « malheur » que symbolise ce toponyme est mitigé presque ironiquement par la « cabine technique » dont le caractère « ultramoderne » montre le comique dans un lieu aussi sinistre. En fait, Kabako renvoie au camp Boiro décrit par l'historien Ibrahima Baba Kaké comme « un sinistre domaine entouré de hautes murailles surmontées de barbelés, sur lequel veillent près de deux cents gendarmes, soldats et policiers appuyés par deux chars d'assaut pointant leur canon vers la mer et une mitrailleuse lourde. À quelques mètres de la plage, des « blocs » de béton érigés sur un terrain marécageux, infesté de moustiques, renferment des centaines de prisonniers politiques des deux sexes et de toutes conditions. » (Baba Kaké,1987 : 159).Ce référentiel historique situe le toponyme fictionnel Kabako comme une parodie du camp Boiro. Le même procédé est utilisé pour ce qui est de la prison de Ngaragla du Pays aux Deux Fleuves. Ngaragla renvoie en fait à la prison de Ngaragba décrite par Didier Bigo comme un lieu d' « horreur au quotidien » en République Centrafricaine sous le dictateur Bokassa. Il affirme en effet : « Ngaragba, à la trop célèbre réputation, n'était pas simplement

remplie des familles des prisonniers politiques. On y trouvait aussi des étudiants présomptueux, voulant rentrer rapidement dans le sérail des serviteurs patrimoniaux, ou tout simplement de pauvres hères qui avaient eu le malheur de se trouver sur le passage de la garde prétorienne de Bokassa. » (Bigo, 1988 :185). La révolte populaire ayant emporté le pouvoir de Bokassa partit en fait de cette prison. La parodie employée par Kourouma a consisté à remplacer « b » par « l ». Mais au fond, le narrateur se rit bien de ce lieu de torture, lorsqu'il affirme : « Les Français avaient laissé de nombreuses et importantes réalisations dans le Pays aux Deux Fleuves mais ils avaient été nettement insuffisants dans la construction des prisons. Ils n'avaient laissé dans sa capitale qu'une seule et unique prison, la prison de Ngaragla» (Kourouma, 1998 : 218).Or, dit-il, « en Afrique, il faut couvrir le pays de prisons ou recruter d'expérimentés régisseurs de prisons» (Idem ibidem). L'ironie ici employée ajoutée à la parodie du toponyme fictionnel sert à donner de ce lieu pourtant sinistre une image satirique.

On verra le même procédé avec Labodite, village natal du dictateur au totem léopard. Ce toponyme fictionnel est une parodie de Gbadolite, village natal de Mobutu, l'ancien Président du Zaïre devenu République démocratique du Congo. Le

narrateur soutient que Labodite « est une ville fantôme. Une ville qui n'existe pas, qui ne se voit pas quand le dictateur au totem léopard n'y réside pas » (Kourouma, 1998 : 251). Ce village transformé en ville par la seule volonté du dictateur de la République du Grand Fleuve, n'en garde pas moins les attraits d'une ville normale, dès que le dictateur s'annonce. « Quand le dictateur s'annonce, tout repart, recommence, reprend. S'animent les autoroutes qui ne partent de nulle part et n'arrivent nulle part. L'aéroport ouvre sa piste et ses portes» (Idem ibidem). Cette parodie de ville, « ville fantôme » comme le dit le narrateur, est aussi une parodie de la ville référentielle Gbadolite. Valentin Nagifi souligne en effet qu'« en fait, « Gbado » n'était qu'un village-rue, sans aucune importance ou autre situé à 21° de latitude Nord et 4° de longitude Est. Gbado-Lite est devenu « Ville » en vertu de l'ordonnance-loi n ° 72/462 du 8 décembre 1972 » (Nagifi, 2003 : 13-14).Labodite est donc une construction par transformation parodique de Gbadolite. Mais la République du Grand Fleuve est une métonymie qui rappelle le fleuve Congo, l'un des plus grands fleuves d'Afrique. Elle souligne la ressemblance avec l'actuelle République démocratique du Congo dont l'ancien président, Mobutu Sésé Séko a transformé son village natal en ville. On peut alors estimer que Kourouma utilise

le mode satirique non seulement pour brouiller les pistes mais aussi pour ridiculiser le dictateur.

Il y a donc un lien de *toposémie* entre les espaces fictionnels et les espaces référentiels, la *toposémie* étant abordée comme « le rapport de fonctionnalité et d'interconvertibilité entre les différents types d'espaces» par Bi Kacou Parfait Diandué (Diandué, 2013a :16). Pour créer la *toposémie*, la création de la toponymie constitue un recours privilégié. Dans bien des cas, l'*isosémie* est utilisée par Kourouma. On voit ainsi que certains toponymes référentiels sont maintenus dans la fiction. Il en est ainsi de Kati, Paris, Sahara, Berlin, France, Cameroun, Haïphong ou encore Niamey et Algérie. Ces toponymes ne réfèrent pas les dictatures postcoloniales d'Afrique auxquelles s'attaque le roman. Mais, sitôt que les toponymes désignent des pays de dictatures, l'*isosémie* disparait au profit de l'*hémisémie*. Elle s'opère surtout par parodie et caricature de l'espace référentiel ou par métonymie.

1-2- Les toponymes dans *Allah n'est pas obligé*

Il y a une différence sensible entre les procédés toponymiques mis en place dans *En attendant le vote des bêtes sauvages* et ceux de *Allah n'est pas obligé*. Malgré les apparences, les

toponymes fictionnels ne correspondent pas toujours à une cartographie réelle. On se retrouve devant deux cas de figure dans le même roman : les toponymes fictionnels existant dans la réalité référentielle et les toponymes fictionnels non référentiels. Nous assistons de fait à une hybridité générique qui tranche avec l'incommunicabilité que l'on pourrait postuler entre monde fictionnel et monde empirique. Les noms purement fictionnels présents dans les toponymes d'*Allah n'est pas obligé*, sont Horodougou et Worosso qui ne correspondent à aucun toponyme référentiel connu. Le premier constitue un espace englobant semblable à un espace mythique. Il ne fait l'objet d'aucune caractérisation précise « Dans notre pays, le Horodougou, il y a deux sortes de races, les Bambaras et les Malinkés », affirme le narrateur (Kourouma, 2000 : 22). Il s'agit donc d'un espace fictionnel sans ancrage référentiel fixe. Pour Bi Kacou Parfait Diandué, il s'agit d'une création qui regroupe plusieurs espaces. Il affirme en effet : « Le Horodougou acquiert avec Kourouma un aspect mythique d'autant plus qu'il est un espace mouvant dont l'auteur lui-même ne définit jamais les limites»(Diandué, 2003 : 360).

Ce cas est semblable à celui de Worosso qui apparait également comme une création fictionnelle. Ce nom provient du

Malinké où, en tant qu'adjectif, il signifie « rebelle », « insoumis » ou « grossier ». Dans un autre sens, Worosso renvoie à la racine malinké « Woro » signifiant « natal » et « so » qui signifie « pays », « ville » ou « village ». Le village abrite en effet un camp rebelle, celui du chef de guerre El Hadji Koroma, mais aussi un camp de réfugiés. Les réfugiés sont pour la plupart des Malinkés chassés du Libéria et de la Sierra-Léone par les habitants. « Ils voulaient les foutre dehors ou les massacrer tous par racisme», affirme le narrateur (Kourouma, 2000 : 209). El Hadji Koroma, un Malinké, parvint alors à convaincre les autres Malinkés de se placer sous sa protection, moyennant quoi il leur demandait d'exiger des organisations non gouvernementales (ONG) présentes dans la région, de remettre à son armée tout ce qui devait parvenir aux réfugiés. C'était « une escroquerie aux ONG » (Idem, p.218) destinée à financer l'armée rebelle par un chantage pour le moins grotesque. C'est dans ce chantage que meurt Mahan, la tante de Birahima le narrateur, succombant à une crise de malaria dans laquelle elle refuse de se soigner si les ONG ne collaboraient pas avec El Hadji Koroma. Pour Bi Kacou Parfait Diandué, « l'espace fictionnel de Worosso devient la métaphore de la « terre promise ». Il est une oasis dans le désert, un faisceau de lumière dans la pénombre. C'est la conscience critique de la guerre et de la matérialité même de l'espérance en un équilibre social » (Diandué,

2013b :157). Autant cet espace fictionnel souligne les stratagèmes cyniques des chefs de guerre pour se construire un territoire et une autorité au cœur du conflit, autant il marque l'échec d'une initiative visant à construire une enclave de paix en zone de guerre, car, comme le souligne Bi Kacou Parfait Diandué, « l'espoir de la resocialisation des Malinkés à travers Worosso est perpétuellement remis en cause par le caractère fluctuant et instable de la dichotomie pression/perturbation qui régit cet espace» (Idem ibidem). Toutefois, l'on peut observer que lorsque le toponyme fictionnel coïncide avec le toponyme empirique, cela ne l'affranchit pas de connotation. Celle-ci est donnée par le narrateur qui se lance alors dans une opération de resémantisation satirique des toponymes référentiels.

En eux-mêmes, les toponymes référentiels ne sont pas comiquement connotés. Ce sont les substantifs et les adjectifs péjoratifs employés par le narrateur pour les caractériser de façon directe ou indirecte, qui soulignent une stratégie satirique. Car, ils rendent compte du caractère criminogène ou belligène de ces espaces en appuyant sur leur aspect comique. Ceci est particulièrement remarquable en ce qui concerne les pays en guerre et leurs capitales. Ainsi, les termes employés pour désigner

le Libéria, la Sierra Leone et leurs capitales respectives ne renvoient pas seulement à la guerre qui y a lieu. Le Libéria en guerre est qualifié par exemple de « bordel au simple» (Kourouma, 2000 : 163), « pays de kassaya-kassaya » (Idem, p.210) ou encore de « foutu Libéria» (Idem, p.73). Le registre familier employé pour qualifier cet Etat en guerre connote une intention critique qui souligne la satire. C'est une opération de re-sémantisation des toponymes référentiels qui appelle l'attention du lecteur sur la dégénérescence généralisée en cours dans ces espaces en crise. Quant à la Sierra-Léone, elle est qualifiée de «bordel au carré» (Idem, p.163), « fichu pays de maudits et de cacabas (fous)» (Idem, p.181), « fichue Sierra Leone de tous les malheurs» (Idem, p.199) ou encore « pays de kassaya-kassaya (Kassaya-kassaya signifie dingues)» (Idem, p.208). Cette avalanche de grossièretés souligne une volonté critique. Elle porte un comique présent dans les termes vulgaires qui abondent pour qualifier le pays dont l'existence en tant qu'Etat sérieux est ainsi remise en cause.

La même vulgarité est notée lorsque le narrateur évoque les capitales de ces pays.La resémantisation des toponymes référentiels s'effectue donc sur un mode satirique qui dénote une agressivité critique laissant voir un affect que le romancier veut

transmettre à son lecteur. Ce procédé est partiellement présent à travers les anthroponymes employés par Kourouma.

1- Les anthroponymes dans les deux romans

2-1- Le cas de *En attendant le vote des bêtes sauvages*

Comme dans le cas des toponymes, les anthroponymes employés dans les romans du corpus ont pour la plupart un ancrage référentiel. Ceci s'observe dans *En attendant le vote des bêtes sauvages* où la plupart des anthroponymes fictionnels sont composés à partir des noms référentiels. Les procédés de composition varient d'un cas à un autre. Mais ici aussi, on ne saurait dire que tous les anthroponymes sont d'essence factuelle. C'est le cas de Tchao, le père de Koyaga, qui apparait comme une construction fictionnelle sans ancrage empirique. Il est désigné comme « le premier homme nu à répondre à l'appel pathétique de la mère patrie, la France en danger » (Kourouma, 1998 :14) ou encore « le premier champion de lutte à avoir honte de la nudité» (Idem, p.20). L'allusion à la nudité du père du dictateur est une marque de rabaissement burlesque soulignant une disproportion entre la grandeur du dictateur et le caractère risible de ses origines modestes. Quant à Maclédio, cet anthroponyme est une construction issue de Kpotivi Théodore

Laclé, un cacique du parti unique fondé par Eyadéma, et de Joseph Diomandé, un des hommes de main d'Houphouët-Boigny. Le brouillage onomastique mis en jeu livre les clés de sa transparence, lorsqu'on observe la formation du nom propre à partir de « clé » (issu de Laclé), « dio » (issu de Diomandé) et « ma » probablement inséré pour embrouiller les repères d'identification du personnage référentiel. En réalité, comme pour Tchao, l'anthroponyme en lui-même n'est pas comique. La caractérisation qui est faite du personnage souligne une intention satirique : «Maclédio, dit le narrateur en effet, est devenu votre pou à vous, Koyaga, perpétuellement collé à vous. Il reste votre caleçon œuvrant partout où vous êtes pour cacher vos parties honteuses» (Idem, p.123). Les métaphores « pou » et « caleçon » appliquées à un homme présenté comme un des hommes-liges du dictateur, confine à la satire de ce type de personnage.

On peut voir que chaque fois que le narrateur désigne un dictateur ou ses acolytes, les adjectifs et les substantifs employés sont à la fois comiques et péjoratifs. On pourra ainsi prendre le cas de Bossouma qui signifie en Malinké « puanteur de pet ». Le synonyme de Bossouma, toujours en malinké, est Bokassa, le substantif «kassa » signifiant également odeur. Le narrateur insiste sur cette signification et tente de réaliser une harmonie imitative

entre elle et le comportement général du dictateur. Quand il embrasse Koyaga bruyamment « sur la bouche », celui-ci perçoit bien le sens de ce nom : « Sa langue et ses lèvres piquetaient, elles puaient le miasme de l'anus d'une hyène. Il méritait bien le nom de Bossouma», s'écrie le narrateur (Idem, p.208). Le romancier utilise ici le nom du personnage pour figurer son comportement. Le nom propre créé par Kourouma garde une épaisseur sémantique tout en étant porteur d'un programme que l'intrigue se charge de mettre en œuvre. La création du nom propre devient alors un acte de dévoilement d'un projet narratif, mais également la mise en exergue d'une perspective paradigmatique. Dans le cas de Bossouma, l'on perçoit clairement le projet satirique que tente de figurer le nom. Celui-ci porte un masque plus ou moins transparent qu'une observation attentive permet de lire, à travers l'extra-texte.

Bossouma est une figuration de l'empereur Bokassa 1er de la République Centrafricaine. Quant à **Nadjouma, il est probablement**une construction de l'Ewé *nã* (sorcière, vieille femme, grand-mère) et *djoumé*(ville, pays). En reconstituant l'ensemble, on peut donc avoir *nãdjoumé* (la sorcière du pays, la grand-mère du pays). Le recours à l'Ewé s'explique par le fait que Kourouma a vécu au Togo pendant une dizaine d'années.

«Nadjouma est *respectueusement appelée dans tout le pays la vieille ou la maman*», indique le narrateur (Idem, p.296). Nadjouma apparaît donc comme Maman N'Danida, la mère du général Gnasingbé Eyadéma, président du Togo représenté par Koyaga. Mais le romancier ne s'arrête pas à cette opération de déconstruction/reconstruction. Il se moque plus tard du personnage, lorsqu'il souligne : «elle est la plus inspirée des magiciennes de notre époque» (Idem, p.290). Le superlatif employé est une hyperbole comique qui montre bien les atouts magiques du personnage, mais aussi son côté malfaisant. Dans le même sillage, on peut voir que le nom Bokano, le marabout de Koyaga, renvoie au nom Ewé *Bokónõ*qui signifie féticheur, géomancien ou marabout. Les pouvoirs de ce personnage recoupent ceux de Nadjouma pour en faire le socle spirituel du dictateur. Bokano est ainsi un anthroponyme paradigmatique qui, à défaut d'avoir une identification référentielle avérée, n'en est pas moins symbolique des féticheurs et autres marabouts qui ont pris d'assaut les palais présidentiels en Afrique. Ils en tirent des bénéfices substantiels. « Il est l'homme ou l'un des hommes les plus riches du pays», souligne le narrateur (Idem, p. 298).

Le romancier transcende la construction onomastique en employant des noms totémiques pour désigner les dictateurs. Les

personnages tels que Koyaga, Tiékoroni, Nkoutigui Fondio, Bossouma, le totem léopard et le totem chacal du désert, sont identifiables respectivement à Gnasingbé Eyadéma, Félix Houphouët-Boigny, Sékou Touré, Bokassa, Mobutu Sésé Séko et le roi Hassan II. Chacun d'eux est désigné par son nom totémique. Ainsi, Tiékoroni est le totem caïman, Bossouma le totem hyène, Nkoutigui le totem lièvre et Fricassa Santos le totem boa. Pour pousser plus loin l'animalisation, le narrateur désigne deux dictateurs par leurs totems respectifs. Il s'agit du totem léopard, dictateur de la République du Grand Fleuve et le totem chacal du désert, dictateur du Pays des Djebels et du Sable. Le narrateur ne manque d'ailleurs pas de donner le sens de ces totems, indiquant par exemple que le chacal du désert est « aussi filou qu'un chacal », le totem hyène « aussi sot et criminel qu'une hyène » et le totem léopard « aussi sanguinaire qu'un léopard» (Idem, p.185). Ces désignations totémiques tentent de donner à voir l'animalité de ces dictateurs sanguinaires et impitoyables. Michel Surya parlerait alors d'« humanimalité » pour désigner « cette figure humiliée et malade dans laquelle de l'homme – et peut-être tout homme – demeure encore, quoiqu'il n'y demeure plus qu'à l'état de déchet, de rebut» (Surya, 2004 : 12). Le romancier utilise ainsi les noms totémiques pour mettre en exergue le devenir-animal de ces dictateurs inhumains. Ce faisant,

il s'affranchit des contraintes de la dation de nom, à travers une métonymie créative. Le procédé s'appuie sur l'habitude qu'ont les Malinkés de désigner une personne par son nom totémique. La récupération de cette tradition dans le roman donne des dictateurs un profil de méchanceté primitive et donc comique. « Le nom de chacun des animaux totems fonctionne comme un signifiant dont le signifié fonctionne comme une vertu ou un défaut», affirme Mathieu Ayessi (Ayessi, 2017 :150).

2-1- Les anthroponymes dans *Allah n'est pas obligé*

Dans *Allah n'est pas obligé*, le procédé est sensiblement différent, mais conserve des similitudes frappantes en ce qui concerne les enfants-soldats. On peut se rendre compte que le romancier se joue bien de la lecture réaliste de son œuvre, en mélangeant anthroponymes fictionnels et référentiels. Il mélange en effet des noms référentiels comme Charles Taylor, Compaoré, Foday Sankoh ou encore Houphouët-Boigny avec des anthroponymes fictionnels comme Birahima, Yacouba ou encore Sékou. Ce sont ainsi des personnes-personnages qui cohabitent avec des personnages, créant ainsi une illusion référentielle. Celle-ci constitue l'une des marques de fabrique du roman de Kourouma.

Dans *Allah n'est pas obligé*, les anthroponymes ne font pas l'objet d'un procédé d'encodage particulier, d'autant qu'ils sont presque tous transparents. Mais lorsqu'il s'agit des dictateurs ou des chefs de guerre, des métonymies, des métaphores et des hyperboles injurieuses sont utilisées. Il en est ainsi de Foday Sankoh qui constitue selon le narrateur « ce qui allait mordre la Sierra-Léone sans avoir de dents»(Kourouma, 2000 : 166). Cette métaphore comique souligne la terreur qu'a pu représenter ce personnage lors de la guerre civile. Charles Taylor, Prince Johnson et les autres chefs de guerre sont qualifiés de « bandits de grand chemin ». Onika Baclay Doe qui dirige l'ULIMO, une faction armée, est qualifiée de « salope » (Idem, p.125) et son frère Samuel Doe, président de la République au moment où se déclenche la guerre civile, est appelé « un homme du démon» (Idem, p.137). Ce sont des injures dont la charge critique est remarquable. A contrario, sainte Marie-Béatrice qui dirige avec poigne un orphelinat de la capitale libérienne, est désignée comme « une vraie sainte ! Une sainte avec cornette et kalach !» (Idem, p.143). La sainteté ici clamée par le nom est démentie dans les faits par la kalachnikov qu'utilise la religieuse, comme tous les autres acteurs du conflit. L'ambivalence de ce personnage est similaire à celle de Sœur Hadja Gabrielle Aminata dont le nom à la fois chrétien (Sœur, Gabrielle) et musulman (Hadja, Aminata)

manifeste une ambigüité religieuse. On voit en effet que celle qui dirige une institution caritative à Mile-Thirty-Eight (en Sierra-Léone), n'en est pas à une contradiction près. Elle « était tiers musulmane, tiers catholique et tiers fétichiste», affirme le narrateur (Idem, p.186). A ce syncrétisme pour le moins éclectique et caricatural, s'ajoute son statut de femme en guerre. Le narrateur indique qu'elle était « une garce de matrone à la mitrailleuse rapide» (Idem ibidem). Ce mélange équivoque voire flou de sainteté et de caractère guerrier connote des intentions comiques que laisse voir déjà l'anthroponyme. En réalité, le procédé utilisé emprunte beaucoup à la caricature, l'anthroponyme mettant en exergue une sainteté factice.

Mais lorsqu'il s'agit des enfants-soldats encore appelés soldats-enfants, la tonalité quoique comique, est beaucoup moins injurieuse. La guerre leur a tout pris, y compris leurs propres noms. Alors que le nom constitue un attribut essentiel de l'identité humaine, ceux des enfants-soldats sont porteurs d'une charge terrifiante : ils évoquent la peur, la terreur et l'effroi. Ainsi, les noms effrayants dont ils s'affublent sont le résultat de la dépersonnalisation provoquée par leur nouveau statut de tueurs. Ils sont chargés des tâches les plus inhumaines et bénéficient de certains avantages liés à ces actes. Mais pour y parvenir, ils sont

drogués et soumis à des rites d'initiation où se mêlent pratiques magico-religieuses et anthropophagie. Tout cela les fait sortir de leurs communautés de base pour les faire entrer dans le groupe des rebelles en guerre.

Le nouveau nom acquis est d'un comique plutôt tragique. Il est le symbole de la défiguration/refiguration de ces enfants victimes et bourreaux malgré eux. D'autant que la dation du nom qui en Afrique suit une cérémonie particulière, a été faite dans des conditions qui lui ôtent son caractère nécessairement sacré. Le prénom d'un enfant en Afrique fonctionne en effet comme le cadre programmatique de son existence future. Il entre non seulement dans la socialisation de l'enfant mais aussi dans l'acquisition d'une identité communautaire. Il n'est donc pas étonnant que les enfants-soldats soient obligés de subir un rite de passage destiné à leur enlever leur ancienne identité en vue de les revêtir d'une nouvelle. En Sierra-Léone, dans le camp du chef de guerre Johnny Koroma, Birahima expérimente cette réalité. « Ils tuaient leurs parents avant d'être acceptés, raconte-t-il. Et prouvaient par ce parricide qu'ils avaient tout abandonné, qu'ils n'avaient d'autre attache sur terre, d'autre foyer que le clan à Johnny Koroma» (Kourouma, 2000 :207). Le nom de guerre qu'ils acquièrent est porteur de violence, d'une violence si extrême qu'elle laisse voir la contradiction entre la fragilité de ces

êtres innocents et la postulation guerrière inscrite en filigrane dans l'anthroponyme. Il les dote en effet d'une puissance d'autant plus factice et comique qu'elle est incarnée par de petits êtres sans repère.

Parmi ces noms, on peut citer Mamadou le fou, John le fier, Boukary le maudit tous qualifiés de « trois enfants du bon Dieu» (Idem, p.145). Ici, la connotation guerrière de ces anthroponymes s'oppose clairement à la caractérisation métonymique employée par le narrateur. On peut voir le même procédé avec Sékou le terrible à travers ce que le narrateur en dit. Car, rapporte-t-il, « le terrible, c'est l'écolage qui l'a eu, l'a jeté dans la gueule du caïman, dans les enfants-soldats» (Idem, p.116). L'emploi de l'adjectif substantivé « le terrible » ne s'accompagne pas ici d'une connotation agressive, même si la métaphore « dans la gueule du caïman », peut traduire une certaine dérision contre la fatalité qui a amené le petit garçon à participer à la guerre pour survivre. Ici, du moins, l'onomastique fonctionne par signification associative, permettant de donner un sens moins terrifiant au nom. Il en est de même pour Sosso la panthère, lorsque le narrateur, pour le gloser, souligne en ce qui le concerne que « les enfants-soldats, c'est pour ceux qui n'ont plus rien à foutre sur terre et dans le ciel d'Allah» (Idem, p.121). Le

nom Sosso la panthère est antinomique du tragique destin qui fut celui du personnage. On peut citer aussi Siponni la vipère, Johnny la foudre ou encore Tête brûlée dont la vie a basculé du fait de la guerre entre les adultes.

En ce qui concerne les dictateurs, ils sont nommément cités et raillés tour à tour. Le narrateur parle ainsi de Sani Abacha en le désignant comme « le bandit criminel Sani Abacha » ou encore « le dictateur criminel du Nigeria» (Idem, p.200). La récurrence de l'adjectif « criminel » n'est pas sans rappeler les crimes de ce dictateur reconnu coupable au Nigeria de crimes de masse contre les Ogoni. L'un des leaders de cette communauté, le militant écologiste et écrivain, Ken Saro-Wiwa a été exécuté en novembre 1995 par le régime militaire de Sani Abacha. Quant à Houphouët-Boigny, il est présenté comme «un respectable vieillard blanchi et roussi d'abord par la corruption, ensuite par l'âge et beaucoup de sagesse» (Idem, p.171) ou encore comme « le vieux dictateur de Yamoussoukro» (Idem ibidem). On a aussi « le dictateur impénitent Lassana Conté» (Idem, p.199) qui désigne le président de la Guinée Conakry. Tous ces épithètes (blanchi et roussi, vieux, impénitent) connotent une critique sans détour, mais aussi un comique implacable contre les personnages. Le lecteur sait que la cible de cette glose satirique est extratextuelle,

c'est-à-dire les dictateurs eux-mêmes. La récurrence du titre de dictateur dont le narrateur affuble les chefs d'Etats africains, est aux antipodes des pratiques en vogue dans les cours et palais africains où leurs personnes font l'objet d'un dithyrambe pompeux. Pierre N'da a pu dire à ce propos que tous ces titres des dirigeants africains participent en réalité « du même désir de popularité, du goût du prestige et des honneurs, de la démagogie, du culte de la personnalité et aussi de l'habitude créée chez le peuple de l'ovation, de la louange, de l'encensement politique, du psittacisme, de l'adulation, de la flagornerie, de l'hypocrisie » (N'da, 1994 : 168). Le romancier qui aligne les expressions injurieuses contre ces potentats africains, fait preuve de provocation et de défiance.

Mais lorsque Kourouma évoque son propre groupe ethnique, les Malinkés, il emploie des gloses explicites qui traduisent une autodérision. L'ethnonyme Malinké s'ajoute à d'autres comme Bambara, Dioula, Guéré, Gyo, Kabiès, Krahn, Lobi, Mandingo, Mendé, Ogoni, Sénoufo, Temné, Timba qui sont présents dans le roman. Ils servent à présenter les divers personnages que Birahima, le narrateur, a pu croiser au long de ses pérégrinations au Libéria et en Sierra Léone. Bien qu'ayant souligné que « les Malinkés sont des gens bien» (Kourouma,

2000 :22), le narrateur ajoute plus loin que « les Malinkés sous leurs grands boubous paraissent gentils et accueillants alors que ce sont des salopards de racistes» (Idem, p.61). Le stéréotype ethnique est aussi présent lorsque le narrateur et son tuteur Yacouba rencontrent leur ami Sékou. « Il ne nous a pas laissés aligner les salutations kilométriques que s'alignent des Dioulas, des Mandingues (comme on le dit en pidgin) lorsqu'ils se rencontrent», rapporte Birahima (Idem, p.208). Cette glose sarcastique répond à une volonté de raillerie contre les préjugés ethniques irrationnels. Pour ce qui est des Bambaras, le narrateur rappelle qu'ils sont « des adorateurs, des cafres, des incroyants, des féticheurs, des sauvages, des sorciers. Les Bambaras sont parfois aussi appelés Lobis, Sénoufos, Kabiès, etc. Ils étaient nus avant la Colonisation. On les appelait les hommes nus » (Idem, p.22).Si l'on sait que le narrateur est un musulman, ces stéréotypes ethniques réducteurs pourraient connoter son mépris pour ces peuples non musulmans et « incroyants ». Mais dans l'univers de ce roman, ces informations tendent à plonger le lecteur dans l'atmosphère manichéen de la guerre civile libérienne présentée comme un conflit ethnique. Les ethnonymes glosés mettent ainsi en lumière les préjugés faciles qui ont engendré cette guerre. La satire du narrateur apparait comme une manière

de stigmatiser le ridicule de ces préjugés mais aussi les dangers qu'ils comportent pour la vie communautaire.

CONCLUSION

Au terme de cette exploration, il apparaît que dans les romans d'Ahmadou Kourouma, le nom propre est porteur d'un programme narratif. C'est pourquoi, le romancier ne le choisit qu'en fonction des intentions qui structurent l'action. De plus, il s'assure de le construire en s'inspirant souvent de la réalité empirique, de sorte que l'onomastique extra-diégétique aide à comprendre l'onomastique intra-diégétique. Mais pour échapper à la prégnance d'une lecture réaliste, le romancier crée une bonne partie des noms propres et les investit d'une fonctionnalité satirique. Ahmadou Kourouma utilise ainsi les ressources onomastiques pour ridiculiser les dictateurs africains, mais aussi pour dénoncer les guerres civiles sur le continent. Mais cette étude peut être éclairée davantage en envisageant l'influence de l'onomastique malinké sur l'œuvre de Kourouma. C'est un champ de recherche pouvant permettre de cerner davantage la densité des romans de l'écrivain ivoirien.

BIBLIOGRAPHIE

AYESSI, Yaovi Mathieu, (2017), Le *donsomaana* : un complexe générique et discursif dans l'œuvre romanesque d'Ahmadou Kourouma , Thèse de doctorat de Lettres Modernes soutenue à l'Université d'Abomey-Calavi.

BABA KAKE, Ibrahima, (1987),*Sékou Touré, Le héros et le tyran*, Paris, Groupe Jeune Afrique.

BAKHTINE, Mikhaïl, (1970),*L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen-Âge et sous la Renaissance*, Paris, Gallimard.

BARTHES, Roland, (1972),*Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Seuil.

BIGO, Didier, (1988),*Pouvoir et obéissance en Centrafrique*, Paris, Karthala.

BOHOUI, Djédjé Hilaire (dir.), (2013), *Actes du colloque « Ahmadou Kourouma, un écrivain total », du 18, 19 et 20 septembre 2013*, Abidjan, Le Graal Editions.

DIANDUE, Bi Kacou Parfait,

- (2003), Histoire et fiction dans la production romanesque d'Ahmadou Kourouma, Thèse de troisième cycle de l'Université de Cocody (Côte-d'Ivoire) et de l'Université de Limoges, présentée.
- (2005), *Topolectes 1*, Paris, Publibook.
- (2013), *Topolectes 2*, Paris, Publibook.
- (2013) *Réflexions géocritiques sur l'oeuvre d'Ahmadou Kourouma,* Paris, Publibook.

DIENE, Babou,(2013), «La flamboyance comique » : Pour une lecture de *Les soleils des indépendances* et *Monnè, outrages et défis* », In Djédjé Hilaire Bohoui (dir.), Actes du colloque *Ahmadou Kourouma, un écrivain total*, Abidjan, Le Graal Editions.

EMELINA, Jean, (1996),*Le comique. Essai d'interprétation générale*, Paris, SEDES.

GENETTE, Gérard, (1982),*Palimpsestes: la littérature au second degré,* Paris, Seuil.

HAMON, Philippe, (1996),*L'ironie littéraire. Essai sur les formes de discours oblique*. Paris*,* Hachette.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *L'implicite*, Paris, Armand Colin, 1986, 404 p.

KOUROUMA, Ahmadou :

- (1970) *Les soleils des indépendances*, Paris, Seuil.
- (1990), *Monnè, outrages et défis,* Paris, Seuil.
- (1998), *En attendant le vote des bêtes sauvages*, Paris, Seuil.
- (2000), *Allah n'est pas obligé*, Paris, Seuil.
- (2004), *Quand on refuse on dit non*, Paris, Seuil.

LYOTARD, Jean-François,

- (1979), *La Condition postmoderne*, Paris, Minuit.
- (1986), *Le postmoderne expliqué aux enfants*, Paris, Galilée.

MAINGUENEAU, Dominique, (2004),*Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin.

MITTERAND, Henri, (1986), *Le Discours du roman*, Paris, PUF.

NAGIFI, Valentin, (2003), *Les derniers jours de Mobutu à Gbado-Lite (Congo-Zaïre)*, Paris, L'Harmattan.

N'DA, Pierre,

- (1994), « Onomastique et création littéraire : les noms et titres des chefs d'Etat dans le roman négro-africain », in *Présence francophone* n°45, pp.151-171.
- (2003), *L'écriture romanesque de Maurice Bandaman ou la quête d'une esthétique africaine moderne*, Paris, L'Harmattan.

SANGSUE, Daniel, (1994), *La parodie*. Paris, Hachette.

SURYA, Michel, (2004), *Humanimalités, matériologies 3*, Paris, Léo Scheer.

VAILLANT, Alain (Dir.), (2012),*Esthétique du rire*, Paris, Presses universitaires de Paris Ouest.

Ambiguity in translation : case study of the English translation of Ferdinand Oyono's *Le vieux nègre et la médaille*

Rissikatou MOUSTAPHA-BABALOLA
Université d'Abomey-Calavi/Bénin
rissikatouba@gmail.com

Abstract

This study is a qualitative survey completed in order to point out one of the difficulties translators can face when translating a text. It aims at pointing out language ambiguity and to highlight the possible aberrations it can cause when it the translator has not get the source text author's intention. The corpus used for the study is Ferdinand Oyono's Le vieux nègre et la médaille (1956) translated into English by John Reed under the title The old man and the medal (1969). The research reveals that this novel translator has a broad understanding of Oyono's intention. This results to a translation without aberration of the source text ambiguous words and expressions.

***Keywords**: translation, ambiguity, aberration, source text, target text.*

Résumé

Cette étude qualitative a été faite pour ressortir une des difficultés auxquelles le traducteur peut faire face dans l'exercice de son métier. Elle a pour objectif principal de relever les mots et expressions ambiguës contenus dans le texte de départ et les aberrations possibles auxquelles peut conduire une mauvaise interprétation de ceux-ci par le traducteur. Le corpus de cette étude est tiré du roman Le vieux nègre et la médaille (1956) de Ferdinand Oyono et traduit en anglais par John Reed sous le titre The old man and the medal(1969). La

recherche révèle que John Reed a une ample compréhension de l'intention de l'auteur du texte de départ. Ce qui a abouti à une traduction sans aberration des mots et expressions ambiguës du texte source.

***Mots clés**: traduction, ambiguïté, aberration, texte source, texte cible.*

Introduction

The use of a word in a speech can lead to two or more understandings or interpretations. This word is said to be ambiguous. Ambiguity is a linguistic expression used to describe a word, phrase, or sentence when it has more than one interpretation. When it comes to deal with this kind of word in translation, the task is not easy, may it be for bilinguals or professional translators. The ambiguous word's interpretation to take into account in the target language when translating a text becomes then a great concern.

This is what leads the researcher to decide to tackle with the choice of a translator when s/he encounters ambiguous words or axpressons in a text. The present research is based on Ferdinand Oyono's *Le vieux nègre et la médaille* and its translation into English. I have on one hand identified the ambiguous words, phrase or sentence in the source text and analyse how it has been rendered in English by the translator. On the second hand, an analysis of

the translator's choice to prefer one understanding to one another has been done.

Before going ahead, it appears compulsory to do a brief review of literature about ambiguity and its translation and to define the different concepts. After which an overview of Ferdinand Oyono and his *Le vieux nègre et la médaille* has been presented followed with an analysis of the collected data.

1. Literature review and theoretical framework

1.1. Literature review

1.1.1. Language ambiguity

Stuart et al. (2003) think that natural languages are vastly ambiguous, and the speaker's apparently effortless ability to account for this phenomenon is one of the central problems of modern cognitive science. However, each language has its peculiarity to express ambiguity. It seems that it is not necessary for the native speakers to be aware of all the possible interpretations associated with the sentence.

Gibson and Pearlmutter (1998)point out that sentence comprehension involves integration of multiple different cues to interpretation, including morphological, syntactic, semantic, discourse-level and probabilistic ones. If it is not easy for the

native speakers to account for all the possible readings of certain sentences, the situation will be more complicated for the non-native speakers.

As far as Clahsen and Felser (2006) are concerned, they assume that learners' ability to use sentence-internal semantic cues to interpretation may be similar to native speakers. They add that non-native speakers might be able to compensate for their grammatical processing problems by making efficient use of non-grammatical cues to interpretation.

For Quiroga-Clare (2003), ambiguity in language is an essential part of language, it is often an obstacle to be ignored or a problem to be solved for people to understand each other. She adds that language ambiguity has an important place inliterature, psychoanalysis and computational linguistics. She concludes that language being a very complex phenomenon, it cannot exist without ambiguity.

It can then be concluded that every language is naturally ambiguous on various levels for the simple reason that words are most of the time put in a figurative way, offering a multiplicity of understandings. Thus, the intended meaning of a word can vary greatly depending on the linguistic context in which it appears.

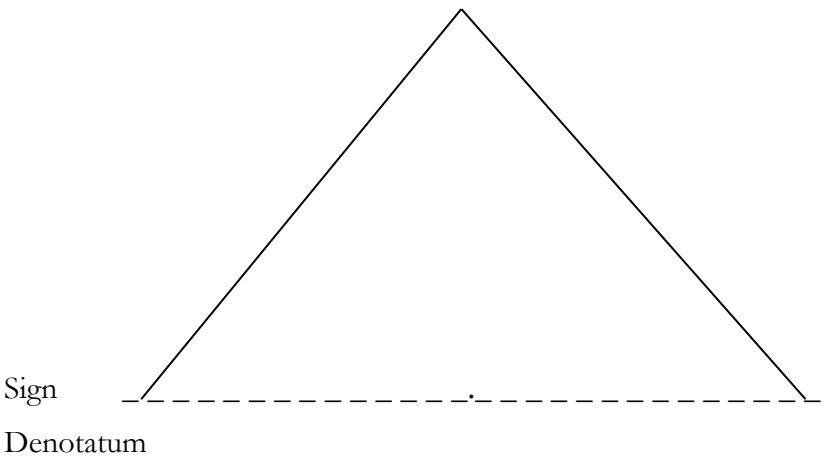
How to deal with such words or expression when translating a text?

1.1.2. Ambiguity in translation

Tokowicz and Degani (2010) define translation ambiguity as a phenomenon in which a word in one language can be translated in more than one way into another language. Ambiguity is then the property of language units to bear several different meanings; not only is the meaning of the words is ambiguous but also the relation between them. To explain why the language units are ambiguous, it is necessary to recollect that any language unit consists of three indivisible components: a sign, a concept and a denotatum.

The sign is the form, the expression of a language unit; the concept is the meaning of the language unit which implies the mental content of the language unit conventionally related to the sign in the minds of language speakers and the denotatum is the fragment of the real world, including the inner world of human beings, that corresponds to a given concept. According to common scientific opinion, there may never be a direct link

between the sign and the denotatum. It is shown by a dashed line in the famous triangle of Ogden and Richards.



Ogden & Richards, *Meaning of meaning* (1927: 279)

> The most important fact to be born in mind in translation is that the relation between words (language signs) and parts of the extralinguistic world (denotata) is only indirect and going through the mental concepts.Thus, ambiguity in translation arises first of all due to the fact that concepts – mental images of the similar denotata – are strongly subjective and largely

different in different languages.Another source of translation ambiguity is the polysemantic nature of the language signs, i.e. the ability of a single word or expression to have different meanings.

Apart from these discrepancies in meaning and perception, translation is also hampered by such an innate feature of a language as connotation. According to L. Zgusta it consists of all the components of a meaning that add some contrastive value to the basic concept of a word.

This value may be positive as in the word "eagle" which can be understood as a connotation of freedom, courage ; or negative as in the word "fox" understandable as cunning, deceptive. Naturally, the number of regular, well-established connotations accepted by the entire language speakers' community is rather limited – the majority of them are rather individual, but what is more important for translation is that the relatively regular set of associations is sometimes different in different languages. The latter fact might affect the choice of translation equivalents.

Thus, in the translation process, one should observe different factors causing ambiguity. At the same time there exist some disambiguation tools clarifying the meaning of the linguistic units. These are: linguistic context, situation andbackground information. However, neither the context nor the situation alone will lead the translator to the correct answer, unless s/he already has the relevant background information – common sense, knowledge of the way the things are in life.

To sum it up, individual/national perception, polysemy and connotation are features of a language which hamper the solution of the translation problem. Whereas context environment, situation and background information make the translation possible.

1.2. Theoretical framework

1.2.1. What is ambiguity ?

The *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus* (2010) defines ambiguity as the fact of something having more than one possible meaning and therefore possibly causing confusion. Ambiguity can be intentional or unintentional. Intentional ambiguity is most of the time found in literature, mainly in poetry

or storytelling. The objective of the author is to make the readers have many different interpretations about what is written. Linguists classify ambiguity in two main types: lexical ambiguity and structural ambiguity.

Lexical ambiguity arises because some words have more than one meaning. Consider the word "smart". It can be an adjective meaning "intelligent" or a verb having to do with pain. The sentence "this shot will make you smart" is ambiguous because of the two meanings of the word. The context can change the meaning as in the following examples.

- "We have developed a drug that improves memory. This shot will make you smart."
- "This shot will make you smart. But a momentary pain is better than being sick for a week."

Structural ambiguity refers to sentences in which the meaning of the words is not the issue, but how they are related. Consider the sentence "She saw a man with binoculars." Does it mean that she looked through binoculars and saw a man, or does it mean that she saw a man, and he had binoculars with him?

1.2.2. What is translation ?

Translation is a human activity known since very long ago and the profession of or a translator is among the oldest dating back to

biblical times and earlier. Until the late nineteen fifties translation had never been in focus of scholars' attention for many reasons:

- The word "translation" is itself ambiguous.
- Abundance of an easily available and relatively cheap workforce to do the job at an acceptable quality level.
- Relatively low quality of translation was generally satisfactory for the existing marked.
- Until the introduction of computers and market globalisation the flows of multilingual information in the world had been rather fragmented.
- Translation is one of the complex problems that human intellect may face.

Komissarov in his *Theory of Translation Equivalence Level* (TEL) states that while translating you pass from one of the following equivalence level to another:

- sign level (words and word combinations);

- utterance level (sentence);
- message level (phrase, paragraph);
- situation description level (text fragments);
- communication purpose level (whole text).

For a satisfactory translation, none of these levels should be neglected.

2. Analysis of ambiguity in *Le vieux nègre et la médaille* and its translated version

2.1. Brief presentation of Ferdinand Oyono and his novel

Le vieux nègre et la médaille published in English under the title *The Old Man and the Medal* has been written by Ferdinand Oyono, one of the most renowned anticolonialist novelists of Africa. The author has written many novels among which ***Une vie de boy*** **(1956),** *Le vieux nègre et la médaille* (1956) and *Chemin d'Europe* in 1960.

In *Le vieux nègre et la médaille* translated from French by John Reed, Oyono writes about an older African man, Meka, who has worked closely with the colonials throughout his life and is to

receive a medal for his service. He comes to realise how isolated he is from both the native African world and the world of the colonials, who want to bestow an award but do not really want to associate with him beyond a superficial level. In *Le vieux nègre et la médaille*, Ferdinand Oyono fiercely satirises the colonial situation through the eyes of Africans. The book is highly critical of the French, but also lambasts those Africans who have allowed themselves to be controlled by the colonialists.

2.2. Data presentation and analysis

2.2.1. Data presentation

In *Le vieux nègre et la médaille*, ten (10) examples of ambiguous words and expressions have been found as displayed in the following table. The different possible understandings of the ambiguous expressions have been provided and the translation given in the English version.

Example	Source text (French)	Possible understandings	Target text (English)
1.	*Mbogsi sortit de la case d'en face, un bout d'os entre les dents* (page 36).	Mbogsi came out of the opposite house with a bit of bone between his teeth.	Mbogsi came out of the house opposite with a bit of bone between his teeth (page 29).
		Mbogsi came from the house opposite, a bit of	

		bone between his teeth.	
2.	*Le bavardage des villageois finissait au seuil, dès que leur plante de pied touchait la poussière de la case d'Engamba et leurs yeux ne quittaient plus les lèvres de Nkolo Mendo* (page 37).	The chatter of the villager ceased abruptly at the threshold, as soon as the soles of their feet touched the dust of Engamba's hut and their eyes were fixed on the lips of Nkolo Mendo. The chatter of the villager ceased abruptly at the threshold, as soon as the soles of their feet touched the dust of Engamba's hut and when their eyes fixed the lips of Nkolo Mendo.	The chatter of the vialager ceased abruptly at the threshold, as soon as the soles of their feet touched the dust of Engamba's hut and their eyes were fixed on the lips of Nkolo Mendo (page 30).
3.	*Elle fut bientôt entourée par des sirènes qui venaient de partout, des cases enfumées, d'un bout à l'autre du village, de ces mille pistes qui dans les villages sillonnent la brousse derrière les cases et conduisent soit au marigot, soit au champ* (page 42).	She was soon surrounded by "sirens" who gathered from every direction, from the smoky huts , from one end of the village to the other, from the thousands of paths which criss-cross the bush behind the huts in the village and lead to the river or to the	She was soon surrounded by "sirens" who gathered from every direction, out of the smoky huts , from one end of the village to the other, from the thousands of paths which criss-cross the bush behind the huts in the village and lead to the river or to the fields (page 34).

		fields. She was soon surrounded by "sirens" who gathered from every direction, out of the smoky huts , from one end of the village to the other, from the thousands of paths which criss-cross the bush behind the huts in the village and lead to the river or to the fields.	
4.	*Ils s'empoignèrent les mains, puis se repoussèrent* (page 48).	They took hands, then broke off. They took hands and repulsed each other.	They took hands, then broke off (page 40).
5.	*Il chasssa un cabri qui se frottait contre le mur de sa case, puis rentra chez lui* (page 48).	He chased away a kid that was rubbing itself against the wall of his hut, then he went inside. He chased away a kid that was rubbing itself against the wall of its hut, then he went inside.	He chased away a kid that was rubbing itself against the wall of his hut, then he went inside (page 40).
6.	*As-tu bien voyagé ? demanda-t-il à Engamba allongé sur le lit d'en face* (page 80).	Did you have a good journey? He asked Engamba who was lying stretched out on the	Did you have a good journey? He asked Engamba who was lying stretched out on the bed opposite (page

		bed opposite. Did you have a good journey? He asked Engamba lying stretched out on the bed opposite.	69).
7.	*En une fraction de seconde, deux cercles s'étaient formés autour de Meka et de Kelara* (page 82).	In a fraction of second two circles formed around Meka and Kelara. In a fraction of second two circles were formed, one around Meka and the other Kelara.	In a fraction of second two circles formed around Meka and Kelara (page 72).
8.	*Mvondo souleva son pagne et vint s'asseoir, les fesses nues à côté de la lampe. Tous les hommes l'imitèrent* (page 84).	Mvondo lifted up his cloth and came to sit down on his bare buttocks beside the lamp. All the men followed his example. Mvondo lifted up his cloth and came to sit down on his bare buttocks beside the lamp. All the men sit down too.	Mvondo lifted up his cloth and came to sit down on his bare buttocks beside the lamp. All the men followed his example (page 73).
9.	*Amalia passa un bras autour du cou de Kelara et l'autre lui encercla la taille* (page 112).	Amalia put one arm around Kelara's neck and the other round her waist. Amalia put one arm around Kelara's neck and the other	Amalia put one arm around Kelara's neck and the other round her waist (page 100).

		arm round her waist.	
10.	*Ceux des indigènes qui tenaient encore leur coupe pleine la vidèrent sous leur siège* (page 116).	The Africans who still had full glasses emptied them under their seats.	The Africans who still had full glasses emptied them under their seats (page 103).
		The Africans who still had full glasses finished them under their seats.	

2.3. Analysis of the collected data

In the first example, the ambiguity results from whether one looks at the coordinated clauses as one entity or two entities with ellipsis. As presented in the collected data, this sentence can have two interpretations. For instance the sentence could mean that "Mbogsi came out of the house opposite" and as matter of precision the author adds "with a bit of bone between his teeth", because Mbogsi has just finished eating and that bit of bone was to cure his teeth. The second interpretation could be that Mbogsi came out of that house (which might not be his house), "Mbogsi came out of the house opposite with a bit of bone between his teeth." The ambiguity here, related to the expression "*la maison d'en face*", is lexical.

The second example "*Le bavardage des villageois finissait au seuil, dès que leur plante de pied touchait la poussière de la case d'Engamba et leurs yeux ne quittaient plus les lèvres de Nkolo Mendo*" can be understood either that touching the dust of Engamba's hut and fixing the lips of Nkolo Mendo are the conditions to be realised before the villagers ceased the chatter. Here, the sentence is taken as an indivisible entity. But if one takes into consideration the coordinating conjunction '*et*', the actions of touching the dust of Engamba's hut and fixing Nkolo Mendo's lips are consecutive. So the first action that "the chatter of the villagers ceased abruptly" ; and that situation occured "as soon as the soles of their feet touched the dust of Engamba's hut" and the second action that follows is the fixing of Nkolo Mendo lips surely to carefully listen to him. In this example, the ambiguity is related to the whole sentence; it is then a structural one.

The third example, as the formers, results to two different possible understandings. The first interpretation could be that "sirens gathered at the same time from every direction, from the smoky huts…." The first interpretation which might be the best one but the less common could be that the smoky huts were situated from one end of the village to the other. In that case the clauses "She was soon surrounded by "sirens"" and "who

gathered from every direction, out of the smoky huts" are taken as one entity and the remaining of the sentence as a subordinate clause which presence is not compulsory for the understanding of the passage. The ambiguity here is also structural.

The sentence "*Ils s'empoignèrent les mains, puis se repoussèrent*" could, on the one hand, mean that " they took hands" to " broke off"", so the only action here is the breaking off, but the hands taking leads the way to the main action. On the other hand, it could mean that they did two different actions "they took hands" and "then repulsed each other". This can occur when the involved persons are going to fight. The ambiguity, related to the understanding of the word "*repoussèrent*", is lexical.

The possessive adjective "*sa*" constitutes the cause of the ambiguity in the fifth example. One could think that the hut belongs to the kid and instead to render it as "his", s/he could translate "*sa*" as "it". We have then a lexical ambiguity. A retranslation of the English version into French can create another source of ambiguity related to the word "kid" which primarily means "*enfant*", "*gamin*" ou "*gosse*".

The first possible meaning of the sixth example could be that it is the person who "asked Engamba" about his journey is the same

who "was lying stretched out on the bed opposite". Or the other possible meaning could be that Engamba is the one who "was lying stretched out on the bed opposite". In both cases the choice is quite difficult to make so it will not be easy to say which interpretation could be the most suitable. The ambiguity in this example is structural.

As far as the seventh example is concerned, the first understanding can be that two circles, one after the other, were formed around Meka and Kelara. But, it is also possible that the two circles were formed, one around Meka and the other around Kelara. As in the former example, the choice of the most suitable transaltion is not evident. Here also, we have a structural ambiguity.

In contrast with the previous example, the eighth example is not one but two sentences directly linked and the ambiguity is related to the second sentence. The fisrt interpretattion of "*Mvondo souleva son pagne et vint s'asseoir, les fesses nues à côté de la lampe. Tous les hommes l'imitèrent*" could be that the men did exactly what Mvondo did, that is "they also lifted up their clothes and came to si down on their bare buttocks beside the lamp". The second interpretation could be that the men just sat down as Mvondo did without lifting up their clothes. The ambiguity, related to the word

"*imitèrent*" impacts the understanding of both sentences. It is then a structural one.

In this example, the ambiguity is about the understanding of the expression "*l'autre*" which can be understood as Amalia's second arm that has been used to round Kelara's waist or as an indefinite pronoun used here to replace Kelara. In this case, it is Kelara who round Amalia's waist. We have here a lexical ambiguity.

In the tenth and last example, "*Ceux des indigènes qui tenaient encore leur coupe pleine la vidèrent sous leur siège*", the main clause "*Ceux des indigènes la vidèrent sous leur siège*" is ambiguous for it can be understood that native population have not been able to finish their drink, so they emptied it under their seats. Another interpretation is that they hid under their seats to empty their glasses by drinking the whole content. This example's ambigyity is structural.

2.4. Discussion

The above results show that ambiguous words and expressions has not changed from the source text to the target one. This is due to the fact that, John Reed, *Le vieux nègre et la médaille*'s translator has been as faithful as possible to the source text in his translation. This does not mean that the translator has not

perceived the ambiguity of these words or expressions or is not able to solve the said ambiguity problems; it is just that ambiguity is an entire part of literature and authors use them sometime to make the readers have many possible understandings of a statement.

In the fifth example, one can see that the target text itself bears another source of ambiguity related to the word 'kid'. This example simply shows that each language is ambiguous in a way and another and every translator should be aware of that situation in order to cope efficiently with mistranslation problems.

Conclusion

Language being a very complex phenomenon, Cecilia Quiroga-Clare (2003) thinks that it cannot exist without ambiguity; and this represents both a curse and a blessing. Language ambiguity is a curse for it can be misunderstood by the non-native speakers and leads then to an inefficient communication. As far as being a blessing is concerned, language ambiguity can be used as a tool to show the enrichness of a given language. Ambiguity is then an entire part of language and it should not represent a problem

when translating. The translator should be aware of this fact in order to avoid mistranslation.

In *Le vieux nègre et la médaille* translation into English, John Reed has shown that he has thoroughly understood Ferdinand Oyono's text by rending correctly the ambiguous words and expressions. John Reed has translated the original text by caring the ambiguity of the source text in the target one even though he surely knows about disambiguation methods. It can then be concluded that in the hands of a good translator, language ambiguity becomes a tool of proof of a given language mastering.

References

Clahsen, Harald & Felser, Claudia (2006), "Grammatical processing in language learners", *Applied Psycholinguistics*, 27, pp.3-42, Cambridge University Press.

Fuchs, Catherine (2009),*Ambiguity: from a language fact to interlocutive strategies*, Nanterre, France.

Gibson, Edward &Pearlmutter, Neal J., (1998), "Constraints on sentence comprehension", · *Trends in Cognitive Sciences* 2 (7):262-268.

Jurafsky, Daniel. (1996) "A probabilistic model of lexical and syntactic access and disambiguation." *Cognitive Science* 20: 137-194.

Ogden, Charles Kay & Richards, Ivor Armstrong, (1930), *Meaning of meaning*, 3rd eds., London: Kegan Paul, Trench, Trübner & Co.

Oyono, Ferdinand (1969), *The old man and the medal*, (translated by John Reed), Heinemann, 167p.

Oyono, Ferdinand (1988), *Le vieux nègre et la médaille*,3rd eds. Paris : Union générale d'édition, 186p.

Quiroga-Clare, Cecilia (2003), "Language Ambiguity: A Curse and a Blessing", *TranslationJournal*, Vol. 7, No. 1 January 2003 URL: http://accurapid.com/journal/23ambiguity.htm, 15/11/2018, 4:47 am.

Tokowicz, Natasha & Degani, Tamar, (2010), "Ambiguous words are harder to learn", *Bilingualism: Language and Cognition*, Vol. 13, pp. 299-314. Google Scholar, 12/06/2018, 8:02 pm.

Zgusta, Ladislav, (1984) "Translational equivalence in the bilingual dictionary." In: Hartmann, R. R. K. (ed.) 1984. LEXeter '83 Proceedings. Papers from the *International Conference on Lexicography at Exeter*, 9--12 September 1983. Tübingen: Max Niemeyer, pp. 147-154.

Les particularités lexicales dans les manuels de lecture burkinabè : représentations et perspectives didactiques

Issaka SAWADOGO

Université Joseph Ki-Zerbo

sawadogoissakas@gmail.com

Résumé : Le français, langue officielle au Burkina Faso, cohabite avec une soixantaine de langues nationales. Dans un tel contexte, cette langue officielle devient une "*langue africaine*" (Dumont, 1990) en acquérant une certaine spécificité au niveau phonétique, lexicale et morphosyntaxique. Dès lors, se pose la question d'un enseignement / apprentissage du français qui prenne en compte les réalités socioculturelles de l'apprenant de façon générale, et la norme endogène en particulier. En d'autres termes, la problématique suivante peut être formulée : le livre de lecture étant un outil didactique de premier ordre dans l'acquisition de la langue française, quelles représentations sociolinguistiques les auteurs des textes des manuels construisent à l'égard des particularités lexicales dans une perspective didactique ? L'étude révèle d'abord que les manuels de lecture au Burkina prennent en compte la réalité de la

norme endogène ; par ailleurs, les auteurs des textes des manuels de lecture affichent des représentations divergentes par rapport à cette norme en question. Une réflexion sur la redéfinition d'une didactique s'impose.

Mots – clés : *représentations, sociolinguistiques, norme endogène, norme scolaire, manuel de lecture*

Abstract: French the official language in Burkina Faso lives together with about sixty local languages. In this kind of situation, the official language develops to be an `African language` (Dumont1990), acquires a certain specificity at the phonetic, lexical and morphosyntactic levels. From there on, the question of teaching / learning which takes into account the sociocultural realities of the learner and more precisely the endogenous norm arises. In other words, the following problematic can be formulated: the textbook being an important didactic tool in the French language learning, which sociolinguistic representations do the authors of textbooks conceive towards lexical specificits in a didactic perspective? The aim of this work is to study the different viewpoints of the authors of the texts in the textbooks towards lexical specificits through an analysis of school textbooks at primary school in order to contribute to the didactic of French , second language in Burkina Faso. First the study reveals that the textbooks take into account the endogenous norm.

Moreover the authors of texts show different positions towards lexical specificits. A thought on a definition of a didactic linguistic norm is necessary.

Keywords: *sociolinguistic representations, endogenous norm, didactic norm, textbook*

Introduction

Le Burkina Faso, à l'instar d'un certain nombre de pays africains subsahariens francophones, est un Etat plurilingue où la langue française, langue officielle, cohabite avec une soixantaines de langues dites nationales (Kedrebeogo,1996). Les systèmes éducatifs connaissent une "*crise structurelle*" liée, en partie, à l'usage d'une langue française qui ne s'adapte pas aux réalités socioculturelles de l'apprenant négro-africain (Dumont 1990 : 37). Le manuel de lecture, au Burkina Faso, par exemple, tente de résoudre cette question en intégrant dans les textes de lecture des thématiques ayant une coloration endogène et des particularismes au niveau du lexique. Mais la manière d'intégrer ces particularités

lexicales dans le texte varie d'un auteur à l'autre si bien que la problématique suivante peut être formulée : quelles représentations les auteurs des textes des manuels de lecture ont – ils par rapport à la norme endogène ? De cette problématique découle une hypothèse centrale : les auteurs des textes des manuels ont des représentations divergentes par rapport aux particularités lexicales. Cette hypothèse centrale sous-tend deux hypothèses subsidiaires : 1. Les manuels de lecture burkinabè accordent une place importante aux lexies relevant de la norme endogène. 2. Face aux particularités lexicales, les auteurs des textes des manuels de lecture affichent deux postures divergentes : l'acceptation et la distanciation. A travers une analyse des manuels scolaires à l'école primaire, l'objectif de ce travail est de décrire les diverses positions des auteurs des textes des manuels de lecture à l'égard des particularités lexicales dans le but de contribuer à la didactique du français, langue seconde au

Burkina Faso. L'étude s'appuie sur une analyse des manuels de lecture utilisés à l'école primaire.

Cadre théorique et méthodologique

La présente étude s'inscrit dans le domaine de la sociolinguistique. Plus spécifiquement, il s'agit pour nous de nous intéresser aux représentations en tant que rapport du locuteur de la langue vis-à-vis de la langue elle – même (Calvet 1999). Si les représentations (ce que les locuteurs pensent des langues) sont généralement explicites et recueillies à l'aide de questionnaires et des guides d'entretien (Canut, 1998 ; Napon, 1992), elles peuvent être implicites ; dans ce cas, une prise en compte des stratégies discursives employées par le locuteur peut permettre d'étudier ce rapport instable de ce dernier vis-à-vis de la langue (Petitjean, 2009 ; Maurer, 1998). C'est cette dernière approche (elle est discursive) qui est privilégiée dans la présente étude. Si Calvet(1999) voit à travers le français en Afrique un phénomène

d'acclimatation, laissant voir une tendance de la langue à subir les lois de la variation sur les plans phonétique, lexical et syntaxique, c'est le concept d'appropriation qui est le plus utilisé par les linguistes du domaine (Dumont, 2008 ; Dumont, 1990 ; Dumont et Maurer, 1995). Au Burkina Faso, la particularité du français sur le plan lexical a été attestée par Ouoba (1990) et Kéita(2000). Dans un contexte favorable au changement linguistique comme l'exprime l'espace francophone, l'on est en droit de s'intéresser aux enjeux de cette appropriation dans un secteur aussi normatif qu'est l'environnement didactique. La recherche s'applique alors à la didactique du français langue seconde, langue qui s'enrichit des apports des langues locales (Dumont et Maurer 1995). Si la question de la norme endogène au Burkina Faso est souvent posée sous l'angle des représentations des enseignants en milieu scolaire en mettant un accent particulier sur le phénomène de l'insécurité linguistique (Diarra 2004, Batiana et Diarra, 2005), il s'avère intéressant de s'interroger également sur la légitimité

accordée à cette norme dans les manuels de lecture à l'école primaire. Au départ, nous avons recensé les termes présentant des écarts vis-à-vis de la norme académique dans le discours des enseignants lorsque ceux-ci abordaient des questions liées à la didactique et à leur métier. Mais nous nous sommes rendu compte que cette forme d'appropriation n'était pas seulement orale. Un examen des manuels scolaires confirme une appropriation du lexique à l'écrit. A l'aide de fiches de lecture, les textes des manuels scolaires de la première année (CP1) à la dernière année(C M2) ont été analysés; ces fiches ont permis de recenser toutes les particularités lexicales utilisées dans les textes ainsi que les contextes dans lesquels elles apparaissent selon les représentations de leurs utilisateurs (graphie, usage des guillemets, création de termes français en lieu et place du particularisme déjà existant etc.). Ensuite, la présence ou non de ces termes recensés a été vérifiée dans l' *Inventaire des particularités lexicales du français de l'Afrique noire* et dans le *Dictionnaire universel* (un dictionnaire qui

s'inspire des travaux menés par les auteurs de l' *Inventaire des particularités lexicales de l'Afrique noire*).

Des particularismes attestés dans les manuels de lecture

Il s'est agi d'abord d'étudier la pertinence des particularismes dans les manuels en vérifiant leur présence ou non dans l'*Inventaire* et dans le *Dictionnaire Universel*. Pour la présente étude, il n'a été retenu que ce qui constituait une particularité lexicale dans les manuels utilisés à l'école burkinabè. Et cela a amené l'enquêteur à analyser son répertoire, en tenant compte de deux aspects :

- Les lexies attestées par l'*Inventaire* et le *Dictionnaire Universel* et utilisées dans les manuels.
- Les lexies n'étant attestées ni par *l'Inventaire,* ni parle *Dictionnaire Universel* mais qui sont utilisées dans les manuels.

A titre illustratif, quelques lexies (particularités lexicales) ont été retenues. Pour chaque particularité lexicale, l'on donne au moins un exemple, la classe où le manuel est utilisé, en précisant la page.

Pour les lexies attestées par l'*Inventaire* et le *Dictionnaire Universel* et utilisées dans les manuels, l'on peut citer :

- **marigot** :

(CE1, p.8) : "Celui-ci se trouve à l'est du marigot".

(CE2, p.41) : "Dans les broussailles, près du marigot (…)".

- **cauris** :

(CE2, p.20) : "Tout en sifflant, Karim orne le front de cauris".

- **karité** :

(CP1, p.64) : "Elle va à Bobo avec du karité"

(CM1, p.154) : "Lui-même ne sachant plus quoi faire grimpait dans un jeune karité (...)"

Il y a les particularismes utilisés dans les manuels, sans être attestés par les deux ouvrages de référence : l *'Inventaire* et le *Dictionnaire Universel***:**

-**dodos :**

(CE2, p.22) " Au loin, Aicha et Karim aperçoivent la foule des dodos qui s'avancent(…)

-**Yatenga Naaba** :

(CE2, p.144) : " (…)Yangouba demande à son père l'autorisation d'aller remercier le Yatenga Naaba"

-pionniers :

(CP2, p.104) : ‘’Alou voit venir les pionniers”

(CE1.p.10) " Les pionniers de l’école se réunissent"

Pour ce qui concerne les particularismes recensés (et qui sont attestés par l’*Inventaire*), nous remarquons qu’ils conviennent de façon générale, à des réalités socioculturelles qui caractérisent l’Afrique ; les domaines auxquels ils renvoient sont multiples : l’alimentation (**tô, dolo, beignets**,) les arbres (**karité, néré, tamarin**), la tradition, les cérémonies et les jeux (**griot, cauris, kola, waré**), les outils et les récipients (**canari, dabas, calébasée**), le temps, la nature et les saisons (**marigot, harmattan, hivernage, kaolin**), l’habitat (**campement, concession)**.

Il faudrait, par ailleurs, noter que les particularismes de la deuxième liste, même si l’on ne les retrouve dans aucun des deux ouvrages de référence, expriment des réalités locales, et sont (pour leur majorité) porteuses d’une connotation socioculturelle spécifiquement burkinabè. La plupart de ces lexies fonctionnent comme des marques de l’espace socioculturel ou elles sont employées. En d’autres termes, ils sont difficilement utilisables hors de la localité d’où elles tirent leur origine. Ici également, les situations auxquelles l’on fait référence sont diverses : les

festivités, les rites et les pratiques traditionnelles (**dodos, « djandio »,** etc.) la chefferie (**Yatenga-Naaba**), l'époque dite révolutionnaire, ses hommes et ses exploits (**ditanyè**, **permanence, pionniers, sofas)**, boisson et alimentation locales (**eau glacée, eau blanche, dolo**), la culture nationale, **(foire-exposition**, etc.).

Deux précisions peuvent alors se dégager. D'abord, la présence de la même particularité (répertoriée dans les manuels) dans chacun des deux ouvrages dictionnairiques témoigne d'un important rapport entre ces deux documents ; le *Dictionnaire universel* serait donc un document reconnaissant et légitimant, dans une certaine mesure, la norme endogène contenue dans l'*Inventaire*. Ensuite, le fait qu'une particularité lexicale dans le manuel ne soit recensée par aucun des ouvrages de référence pourrait avant tout poser un problème de légitimité ; en réalité ces particularités lexicales uniquement reconnues par le manuel scolaire tirent leur existence et leur légitimité de l'usage local restreint ; en d'autres termes, ces particularités lexicales ont moins de chance d'être utilisées dans une zone où n'existe pas la réalité à laquelle elles font référence. Or, l'un des critères ayant motivé la reconnaissance de telle ou telle lexie par les concepteurs de l'*Inventaire* ou du *Dictionnaire universel* tient aussi du degré d'usage

de ce terme dans un espace géographique africain plus vaste (Diarra, 2004) ; il y a alors une légitimité du point de vue des ouvrages de référence et une légitimité du point de vue des manuels scolaires. Il serait alors intéressant de considérer les deux formes de légitimité dans la définition d'une norme scolaire.

De l'usage des guillemets ou de l'italique

L'emploi des guillemets ou de l'italique témoigne (parmi d'autres rôles) d'une volonté de celui qui écrit de se positionner par rapport à la forme du mot utilisé : et généralement, celui qui écrit dans ce cas affiche une certaine représentation (CHARAUDEAU et MAINGUENEAU 2002). Il est intéressant d'abord de répertorier des cas d'usage des guillemets ou de l'italique dans le but de les examiner sous l'angle de l'analyse des représentations sociolinguistiques. Nous avons recensé, à titre illustratif :

-« Waré » (CE1.p.78) sorte de jeu africain ; avec une majuscule, mais ailleurs, s'écrit sans guillemets tantôt avec la majuscule.

(CM1.P.24), ou tantôt sans la majuscule (CE2, p.98).

-« zom-coom » : boisson locale faite généralement à base du petit mil, s'écrit ici avec les guillemets (CM1, p. 32).

-« L'Etalon du Yennenga » (CM2.p.175) : Yennega est une princesse, un personnage historique dans l'histoire des Moose, locuteurs du moore, langue nationale burkinabè, amazone dont les aventures sont liées à celles de son cheval. 1er prix attribué au meilleur cinéaste lors du Festival panafricain cinéma de Ouagadougou ; ailleurs le terme est employé sans guillemets mais avec une légère variation graphique :**L'Etalon de Yennega** (CM1,p.183).

-« faso dan fani » (CP2, p.84) : Habit exclusivement fait en cotonnade, valorisé surtout à l'époque du CNR (régime d'exception dit révolutionnaire au Burkina) ; on écrit également ***faso dan fani***, sans les guillemets mais l'italique demeure (CM1, p.106).

De façon générale on peut noter la fréquence de particularités lexicales issues des langues natives. En outre, les guillemets, l'italique ou la majuscule sont employés, non sur la base d'une

règle précise mais selon les sentiments de chaque auteur du manuel qui, de façon, implicite laisse percevoir sa représentation.

A la recherche d'une hyper-norme ?

L'on a également noté l'emploi d'un certain nombre de particularités lexicales qui, en réalité, ne viennent que pour remplacer des particularités locales déjà existantes, déjà populaires et connues de tous les locuteurs du français burkinabè ; ces particularités lexicales de seconde main, il est vrai, font référence à des réalités locales endogènes, à des choses ou faits spécifiques à l'environnement local ; cependant, force est de constater qu'elles ne sont pas indispensables. Elles relèvent plus de l'imagination de l'auteur du texte que d'une pratique populaire réellement attestée. De façon générale, on note que ces particularités, tentent, du point de vue forme, d'effacer toute référence à la langue nationale. Tous les éléments qui composent ces unités locales sont issus du français :

-**Jus de jingembre** (CP2, p.20) utilisé en lieu et place de **gnamakou dji** (déjà employé par les locuteurs francophones burkinabè).
-**pâte de mil** (CE1.P.118) utilisé en lieu et place de **tô** (déjà attesté dans le français burkinabè).
-**eau blanche** (CM2,p.156) : utilisé en lieu et place de **zom-koom** attesté par l'usage local).

Au regard de tous les aspects linguistiques relevés, l'on peut essayer d'étudier les représentations sociolinguistiques des auteurs des textes. En d'autres termes, l'on a tenté de répondre à la question suivante : quels types de postures sociolinguistiques peut-on dégager au travers des modalités d'insertion des particularités lexicales dans les manuels ?

Esquisse d'une typologie de représentation face à la norme endogène : entre tolérance et distanciation

De façon générale, on peut dégager trois attitudes majeures des auteurs des textes des manuels face à la norme endogène.

-Une attitude favorableà l'intégration de la norme endogène en français en situation didactique ; en effet, on a noté une bonne liste de particularités lexicales, employées de façon neutre, comme les autres unités lexicales du français standard (sans guillemets ou italique). C'est l'exemple de lexies **dolo, tô, daba, tamarinier, balafon**, etc. C'est *l'attitude intégrationniste* qui exprime une tolérance vis-à-vis de l'utilisation des particularités lexicales en situation didactique. Cette représentation reste pragmatique dans la mesure où elle implique un usage du français en fonction des réalités locales et des besoins de la communication. Ici, le l'auteur - locuteur semble être en sécurité linguistique car il ne se gêne pas dans l'usage de la norme endogène.

-Une autre attitude s'affiche, et qui se situerait entre l'acceptation et la distanciation, entre tolérance et rejet. Il y a ici une représentation ambiguë, floue, fluctuant, dans la mesure où en utilisant la norme endogène, l'on garde en même temps à son sujet une certaine distance qui se traduit par l'usage des guillemets ou de l'italique. En réalité les guillemets ou l'italique, dans certaines situations jouent le même rôle : l'auteur qui emploie l'unité ou les unités lexicales entre guillemets ou en italique veut communiquer un signifié, (cependant, il exprime une certaine distance par rapport à la légitimé de la forme de l'unité lexicale). Dans une telle situation, l'on est en droit de se demander si cette

attitude, au fond, ne voudrait pas traduire une sorte de refus non exprimé de cette norme endogène ; on pourrait qualifier cette représentation de *médiane*, dans la mesure, où visiblement, l'emploi de la particularité en question, pourrait constituer un pas important vers son intégration totale. Cela est illustré par les unités lexicales **« zom-coom »,«bobolais », « sofas »,** etc. . Ici l'on est en situation d'insécurité l' linguistique car le locuteur hésite, pense que ce qu'il dit n'est pas la norme. Il emploie la norme endogène mais reste réservé cependant.

- La dernière attitude est loin d'être pragmatique. L'on semble fuir la norme endogène (dans sa version qui admet les unités empruntées à la langue burkinabè) ; la particularité lexicale existe bien dans les pratique et les représentations des locuteurs francophones burkinabè, et est généralement représentée par une unité de la langue nationale ; mais, les auteurs trouvent pour ces particularités lexicales, des équivalents (en puisant dans le français standard). L'unité demeure tout de même une particularité lexicale dans la mesure où la référence à la réalité locale demeure. Toutefois, cette nouvelle unité lexicale forgée (généralement plus développée, puisqu'il s'apparente plutôt à une définition) efface toute la connotation semantico-culturelle du départ. On peut illustrer cela ainsi :

- **Jus de gingembre :** employé à la place de **gnamaku dji.** A Ouagadougou ou au Burkina Faso de façon générale, c'est l'emploi du second terme qui s'impose dans le français des locuteurs ; par ailleurs, on perçoit à travers cette unité lexicale (du jula) l'expression d'une culture en matière d'alimentation propre à une zone africaine donnée, ici, le Burkina Faso.

-pâte de mil : employé ici à la place de **tô ;** le premier emploi ne saurait porter une signification pratique au Burkina Faso. Il reste vague et imprécis. Le second, au contraire, s'impose et est l'expression d'un mode culinaire (un met populaire) dans la culture et les habitudes de tous les Burkinabè.

-**eau blanche** : employé à la place de **zom-coom,** perd ici toute sa connotation et la charge culturelle qu'il est supposé transmettre. Le second emploi au contraire renvoie systématiquement à une boisson locale, qu'on offre, à l'étranger pour lui souhaiter la bienvenue dans les sociétés de langue moore.

Quand on examine ces particularités lexicales de seconde main, l'on peut dire qu'elles relèvent plus d'un idéal de langue, d'un mythe, de la quête d'une certaine pureté que des besoins réels de la communication. En réalité, il existait déjà des particularités

légitimes (en langue nationale) qui satisfont aux besoins de communication. C'est donc dans cette forme d'emploi, une manière de rejeter la norme endogène dans sa version empreinte d'éléments empruntés aux langues burkinabè natives, au profit d'une norme exogène. C'est une représentation de type *puriste* ; elle se situe à un niveau extrême du champ représentationnel et peut traduire une insécurité linguistique : l'auteur, non satisfait de la norme qu'il utilise, est en quête permanente d'une norme idéale, d'une hyper- norme. Il se distancie visiblement de la norme endogène.

Conclusion

Au regard de l'analyse des particularités lexicales contenues dans les manuels scolaires, l'on peut dire que celles-ci s'intègrent difficilement à l'écrit. Or pour Dumont et Maurer (1995), les nouvelles méthodes d'enseignement / apprentissage doivent nécessairement prendre cette nouvelle norme, c'est- à-dire s'orienter vers une norme scolaire plus souple en ce sens

qu'elle intègre et légitime la norme endogène; ce travail de révision des méthodes didactiques implique que l'on s'oriente beaucoup plus vers un français de communication et une didactique de français langue seconde sans oublier cependant le rôle de cette même langue dans le processus d'intégration de l'apprenant au monde scolaire. Par ailleurs, l'on gagnerait, en plus de la prise en compte des particularités lexicales, opter pour une didactique incluent un véritable partenariat entre le français et les langues nationales (Nikiéma, 2008)

Références bibliographiques

BATIANA, A. et DIARRA, L. (2005) : "Les enseignants du français au Burkina Faso face à la norme et à l'insécurité linguistique", actes du cinquième colloque interuniversitaire sur la coexistence des langues en Afrique de l'Ouest à Ouagadougou, du 27 au 30 septembre 2004, CERLESHS, PUO, Université de Ouagadougou, pp.349-363.

CALVET, L.-J. (1999) : Pour une écologie des langues du monde, éditions Plon, Paris, 304p.

CANUT, C. (1998) : «Attitudes, représentations et imaginaires linguistiques en Afrique. Quelles notions pour

Quelles réalités ?", in Imaginaires linguistiques en Afrique (CANUT, C. éd), l'Harmattan, Paris, pp.11-16.

CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. (2002) : Dictionnaire d'analyse du discours, Paris, Editions du Seuil..

DIARRA, L. (2004) : Endogenéité du français Burkina Faso : fondements linguistiques et sociolinguistiques, perspectives didactiques et lexicographiques, thèse de doctorat unique, département de linguistique, UFR/LAC, Université de Ouagadougou.

DUMONT, P. (1990) : Le français langue africaine, Paris, l'Harmattan.

DUMONT, P. (2008) : La francophonie autrement, héritage senghorien. Et si le Faire l'emportait sur le Dire…

,l'Harmattan, Paris.

DUMONT, P., MAURER B. (1995) : Sociolinguistique du français en Afrique francophone, Paris, Edicef /AUPELF.

IFA (1988) : Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire, Paris, Edicef -AUPELF .

IPB(1987) : Livre de lecture Deuxième année, Ouagadougou, Mebam.

IPB(2006) : Livre de lecture Troisième année, Ouagadougou, Meba.

IPB(2012) : Livre de lecture Quatrième année, Ouagadougou, Mebam.

IPB(2012) : Livre de lecture Cinquième année, Ouagadougou, Mebam.

IPB (2015) : Livre de lecture Sixième année, Ouagadougou, Nathan – Meba..

IPB (2015) : Lire au Burkina Première année, Ouagadougou, Mena.

KEDREBEOGO, G. (1996): "Linguistic diversity and language policy : the challenges of multilinguisme in Burkina Faso",

in Sciences et Techniques, volume 22 , N-1 , Revue de la Recherche au Burkina, CNRST, Ouagadougou, pp-121-143.

KEITA, A. (2000) : « Emprunts du français aux langues nationales : acceptabilité, intégration et traitement lexicographique.

Cas du Burkina Faso », in Latin, D. et Poirier, C. : Contacts : perspectives lexicographiques, Ed. AUF, Presses de

l'Université de Laval (PUL), série A.S. pp. 210-220).

LATIN D., MAURIN M, et alii (1995) : Dictionnaire Universel, Vanves, Edicef.

MAURER, B. (1998) : "De quoi parle-t-on quand on parle de représentations sociolinguistiques ?", in Imaginaires linguistiques (CANUT, C. éd), l'Harmattan, pp. 27-37.

NAPON, A. (1992) : Etude du français des non-lettres au Burkina Faso, thèse de doctorat (nouveau régime), département des sciences du langage et de la communication, UFR de lettres et sciences humaines, Université de Rouen.

NIKIEMA, N. (2008) : "Pour un statut de « langue partenaire de scolarisation »pour le français dans l'espace francophone", in Actes du 7e colloque, interuniversitaire sur la coexistence des langues en Afrique de l'Ouest, Ouagadougou 20-22 octobre 2008 (NAPON, A. éd), pp. 419-458.

OUOBA, B.B. (1990) : "Le français parlé au Burkina Faso, in Visages du français, variétés lexicales" (CLAS, A.et OUOBA, B.B.,dir), Edition John Libbey Eurotext, Paris, pp. 73-79.

PETITJEAN, C. (2009) : Représentation linguistique et plurilinguisme, thèse de doctorat, Faculté de lettres, Institut des sciences du langage et de la communication, Université de Neuchâtel, 483 p.

Enseignement des langues africaines au Burundi : dilemme entre intégration régionale et ouverture internationale

Gertrude Kazoviyo
Université du Burundi
gertrude.kazoviyo@ub.edu.bi

Résumé :

Conformément à sa politique linguistique adopté en 2014, le Burundi, a adopté quatre langues dans son système d'enseignement : le kirundi et le kiswahili, langues africaines ainsi que le français et l'anglais.
Nous avons voulu savoir si le temps scolaire consacré à l'enseignement de ces langues est de nature à permettre l'atteinte des objectifs fixés dans sa politique linguistique. Le kirundi, pourra-t-il être « *réhabilité de manière à devenir un tremplin pour le développement du pays* ».Et le temps imparti à l'enseignement du kiswahili peut-il *« permettre à la population de prendre une part active dans l'édification de cette Communauté [régionale], en vue d'en retirer tous les bénéfices ».*
Nous avons alors interrogé les grilles des programmes, effectué des entretiens semi-directifs avec les membres des services d'élaboration des curricula ainsi qu'avec les enseignants.
Le constat est que le temps imparti à l'enseignement de ces deux langues africaines n'est pas suffisants pour atteindre les objectifs fixés susmentionnés. Il existe donc un décalage entre la politique linguistique et la traduction de sa volonté dans le système d'enseignement.
Les services ayant en charge l'élaboration des curricula ont la tâche difficile de partager les temps consacré à l'enseignement des langues à toutes ces quatre langues. Ils sont convaincus que le jeune burundais doit aussi apprendre les langues occidentales pour son ouverture culturelles au monde. Le temps s'avère donc insuffisant.

Afin de renforcer les capacités linguistiques et littéraires des élèves, des propositions innovantes sont formulées à la fin de l'article.

Abstract :

In accordance with its language policy adopted in 2014, Burundi has adopted four languages in its educational system: Kirundi and Kiswahili, African languages as well as French and English.
We wanted to know if the school time devoted to the teaching of these languages is likely to allow the attainment of the objectives fixed in its linguistic policy. Can Kirundi be "rehabilitated so as to become a springboard for the development of the country?" And can the time allotted for teaching Kiswahili "enable the population to take an active part in building of this [regional] Community, with a view to deriving all the benefits ".
We then interviewed the program grids, conducted semi-structured interviews with members of curriculum development departments as well as with teachers.
The fact is that the time allotted for teaching these two African languages is not sufficient to achieve the above objectives. There is therefore a gap between language policy and the translation of one's will into the educational system.
The services in charge of curriculum development have the difficult task of sharing the time devoted to language teaching in all four languages. They are convinced that young Burundians must also learn Western languages for their cultural openness to the world. The time is therefore insufficient.
In order to reinforce pupils' linguistic and literary capacities, innovative proposals are formulated at the end of the article.

Mots clés : temps scolaire, langues africaines, langues occidentales.

Key words : school time, african languages, western languages

Introduction

L'Etat burundais s'inscrit aujourd'hui dans la perspective d'une éducation de base élargie telle que définie par le Programme pour l'éducation de base en Afrique[21] (BEAP) de l'UNESCO. Ce programme promeut une éducation de base gratuite pour les 9-10 ans.
Ainsi, depuis 2010, le Burundi a lancé une réforme importante de son système d'enseignement en introduisant l'Enseignement Fondamental qui s'étend sur 9 ans.

Selon le document de base intitulé : « Curriculum de l'enseignement fondamental », l'enseignement formel au Burundi, englobant l'enseignement fondamental et post-fondamental, a pour finalités l'épanouissement de l'individu et la formation d'un être profondément ancré dans sa culture et dans son milieu. Il s'agit d e former des hommes et
des femmes conscients de leurs responsabilités politiques et civiq ues et prêts à jouer leurs
rôles de catalyseurs dans le développement économique et social de la collectivité.

L'on comprend donc ici que l'enseignement formel de base au Burundi est organisé
En deux paliers : le premier portant sur l'enseignement fondamental constitué de quatre cycles. Ces 4 cycles sont

[21] http://www.unesco.org/new/fr/dakar/education/sector-wide-policy-and-planning/basic-education-in-africa-programme/

organisés de la manière suivante : de la 1ère à la 6ème année, nous avons trois cycles, chacun comptant deux ans et un quatrième cycle constitué de trois ans, la 7ème, la 8ème et la 9ème.
Au bout de ce palier, les élèves passent un test qui leur permet d'être orientés dans les différents domaines de l'enseignement post-fondamental ou dans les écoles techniques.
L'enseignement fondamental quant à lui est un palier composé de trois années d'études après l'enseignement fondamental. Au bout de ce palier, les élèves passent un test qui leur permet d'être orientés dans les différentes facultés et Instituts d'enseignement supérieur au Burundi.

Après avoir évalué la situation de l'enseignement secondaire et les opportunités offertes aux lauréats de ce palier au niveau de l'enseignement supérieur, cinq sections ont été proposées dont la section des Langues.

Dans le système scolaire burundais, quatre langues sont enseignées et/ou sont des langues d'enseignement. Il s'agit des langues suivantes : le kirundi, le français, le kiswahili, l'anglais.

Dans cet article nous allons nous consacrer à l'analyse de la place qu'occupe les langues africaines dans l'enseignement fondamental et post-fondamental. Ces langues africaines dont il est question sont le kirundi, la langue nationale de tous les Barundi et le kiswahili, langue régionale.

Alors que le kiswahili est une langue enseignée, le kirundi est en même temps enseigné et langue d'enseignement dans les deux premiers cycles de l'enseignement fondamental.

0.1 Question de réflexion Questionnement

Il y a une décennie, le paysage sociolinguistique du Burundi a connu une évolution institutionnelle importante. A partir de 2006, le Gouvernement a décidé d'introduire dans tous les paliers de l'enseignement de base, deux langues supplémentaires, le kiswahili et l'anglais, en plus du kirundi et du français. Mais l'anglais était déjà enseigné au secondaire à partir de la 8ème année, depuis la réforme de 1971 avec la kirundisation et ruralisation qui prônait l'enseignement en langue nationale depuis la 1ère jusqu'à la 6ème année.

Cette évolution a poussé le Burundi à élaborer sa politique linguistique avec entre autre pour objectif de permettre de « réhabiliter la langue nationale-le kirundi- de manière à en faire un tremplin pour le développement du pays ».
Il s'agissait aussi, en introduisant le kiswahili, à côté de l'anglais, langues principales de la communauté est africaine, de « permettre à sa population de prendre une part active dans l'édification de cette Communauté, en vue d'en retirer tous les bénéfices ».
La question que l'on peut se poser est donc de savoir si le kirundi et le kiswahili, deux langues africaines parmi les quatre langues enseignées dans les écoles burundaises ont une place suffisante qui leur permettent de jouer ce rôle qui leur est attendu ?

Le kirundi, a-t-il suffisamment de place dans l'enseignement au Burundi de manière à faire de lui un tremplin pour le développement ?
La place dont dispose le kiswahili dans l'enseignement au Burundi, permettra-t-elle aux Burundais de prendre une part active dans l'édification de cette Communauté est-africaine swahilophone, en vue d'en retirer tous les bénéfices.
Quelle place occupe l'enseignement des langues et littératures africaines dans la politique scolaire burundaise.

Dans cet article, il s'agira de concentrer notre attention sur le temps consacré à ces deux langues dans les programmes d'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi.
L'enseignement fondamental s'étend de la 1ère à la 9ème année, tandis que l'enseignement post-fondamental s'étend sur trois ans qui suivent l'enseignement fondamental.
Le temps consacré à l'enseignement du kirundi et du kiswahili (langue nationale et langue régionale) langues est très sensiblement réduit par rapport au temps imparti aux langues occidentales (à l'anglais et au français) dans les programmes scolaires burundais.
Cela traduirait chez le planificateur burundais un dilemme entre la volonté d'intégration (et d'identité nationale) et la volonté d'ouvrir le pays aux relations internationales
A ce que l'on voit, le planificateur burundais en convient avec Omasombo et Paluku Sikuhimbire (1984) que « la question des langues ne se pose pas en terme de simple véhicule de l'enseignement scolaire »,parce que jusque-là, c'est prioritairement le français, langue coloniale qui, avec le kirundi constituaient la

principale langue d'enseignement. Mais les enjeux géopolitiques ont poussé le Burundi à adopter d'autres langues notamment l'anglais et le kiswahili. Alors que cette dernière est une langue africaine utilisé pour la communication régionale, l'anglais est introduit, non pas pour véhiculer l'enseignement, mais pour des raisons notamment de communication internationale.

0.2 Méthodologie

Afin de mener cette réflexion à bon port, nous avons emprunté trois volets méthodologiques.
Premièrement, pour collecter les données, nous avons interrogé les grilles-horaires hebdomadaires.
Deuxièmement nous avons mené des entretiens avec les services ayant en charge l'élaboration des programmes, la fixation des volumes des curricula, ainsi qu'avec les enseignants afin d'avoir leurs perceptions sur la place qu'occupent des langues et littératures africaines dans l'enseignement fondamental.
Troisièmement, nous avons procédé à l'analyse de contenu dans ses aspects statistiques pour l'analyse des grilles-horaires et qualitatifs pour l'analyse des résultats des entretiens.

1. Bref aperçu sur l'enseignement des langues et les langues d'enseignement au Burundi

Selon la loi n°1/31 du3 novembre 2014 portant statut des langues au Burundi, le Burundi connait trois langues officielles : le kirundi, le français et l'anglais et une langue de communication régionale : le kiswahili.

Dans son article 5 qui parle des domaines d'utilisation, l'on note que ces langues officielles sont toutes des langues enseignées en même temps des langues d'enseignement.

Les deux langues africaines qui font l'objet de notre recherche, à savoir le kirundi et le kiswahili n'ont pas le même statut : la première est langue d'enseignement en même temps une langue enseignée tandis que l'autre, le kiswahili est une langue seulement enseignée. Elles sont néanmoins toutes des langues bantu, langues de la zone J62 (A. Coupez, 1975 : 136).

Au lendemain de l'indépendance obtenue en 1962, le professeur linguiste Abbé Ntahokaja Jean Baptiste obtint l'accord du monarque de mettre en place un département consacré à l'enseignement de langues africaines en général et le kirundi en particulier. Pendant plusieurs décénies, ce département aura en charge la formation des enseignants du kirundi dans les écoles secondaires. Depuis 2015, c'est l'institut de pédagogie appliquée qui a en charge la formation de tous les enseignant des différents domaines d'enseignement au fondamental comme au post-fondamental.

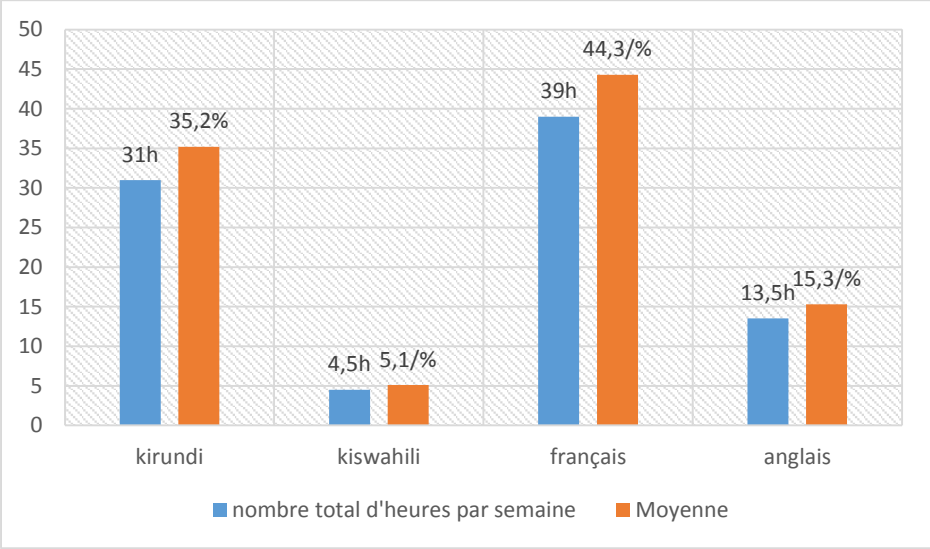
Il existe aussi des structures au sein de l'université du Burundi qui assurent la formation des enseignants de français et d'anglais dans l'enseignement fondamental et post-fondamental.

2. Le temps d'enseignement des langues et littératures africaines dans les programmes scolaires burundais.

2.1 Le temps d'enseignement des langues africaines au palier fondamental

Tel que cela est affiché par les grilles des programmes de la 1ère à la 9ème année, nous comptons au total 176 séances de 30 à 45 minutes d'enseignement des quatre langues par semaine (5 jours de classe). Elles sont réparties de la manière suivante :

Graphique 1 : Temps scolaire consacré aux langues par semaine à l'enseignement fondamental (de la 1ère à la 9ème année)



Dans ce graphique, nous avons le nombre d'heures consacrées à l'enseignement fondamental et post-fondamental par semaine et dans toutes les classes.

Il convient de noter ici que pendant ces séances, l'enseignant dispense la matière relative à la langue ou à la littérature, et qu'il doit veiller à ce que cette matière soit achevée avant la fin de l'année répartie en trois trimestres. Notons que la grille-horaire ne distingue pas les séances réservées à la littérature ou à l'enseignement de la langue. C'est à l'enseignant d'organise son temps pour enseigner toute la matière prévue.

Dans les classes fondamentales, c'est-à-dire, de la 1ère à la 9ème année, le temps consacré à l'enseignement du kirundi par semaine est un total de 62 séances équivalent à 1860 minutes, soit 31 heures au total. Cela équivaut à 35,2% de toutes les séances prévues pour l'enseignement de l'ensemble des langues.

Il sied de mentionner qu'au cours des deux cycles de l'enseignement (de la 1ère à la 4ème année), le kirundi est exclusivement la langue d'enseignement. C'est ce qui justifie le nombre élevé de séance consacré à la langue, outil d'apprentissage.

Le kiswahili quant à lui commence tardivement au troisième cycle de l'enseignement fondamental précisément en 5ème année avec seulement 9 séances, soit 270 minutes (4h30) par semaine pour toutes les neuf classes.

Pour les langues occidentales, le français commence à être enseigné depuis la première année, avec le volume de plus élevé par rapport aux autres langues. Ceci se justifie dans la mesure où il doit être maitrisé, étant entendu que certaines matières sont enseignées en français. Il sera exclusivement langue

d'enseignement dans le quatrième cycle, c'est-à-dire de la 7ème à la 9ème année.

L'anglais quant à lui commence au 2ème cycle, c'est-à-dire en troisième année, avec un volume de 27 séances de 810 minutes (13h30 minutes) par semaines pour toutes les classes concernées, soit 5,1% du volume du temps mis pour enseigner toutes les langues.

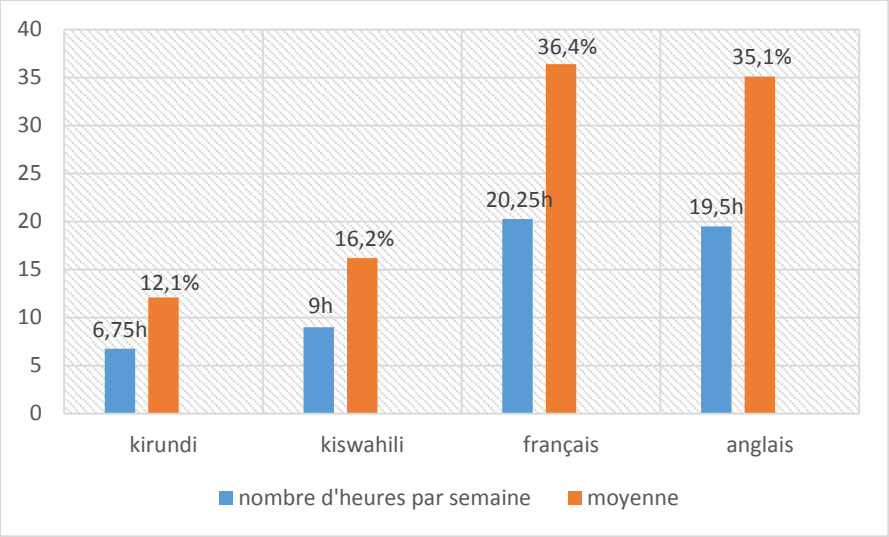
Comme on le voit donc, dans le palier de l'enseignement fondamental, le français se taille la part du lion et la langue la moins servie est le kiswahili, langue africaine.

Qu'en est-il du temps consacré à l'enseignement des langues au palier post-fondamental ? C'est ce que nous allons voir dans les lignes qui suivent.

2.2 Le temps d'enseignement des langues africaines au post-fondamental

L'enseignement post-fondamental est un palier de trois ans après le fondamental. Quatre langues y sont enseignées : le kirundi, le français, l'anglais et le kiswahili. Le français est la langue d'enseignement pour toutes les classes. Le temps imparti à l'enseignement de ces langues est réparti dans les proportions suivantes.

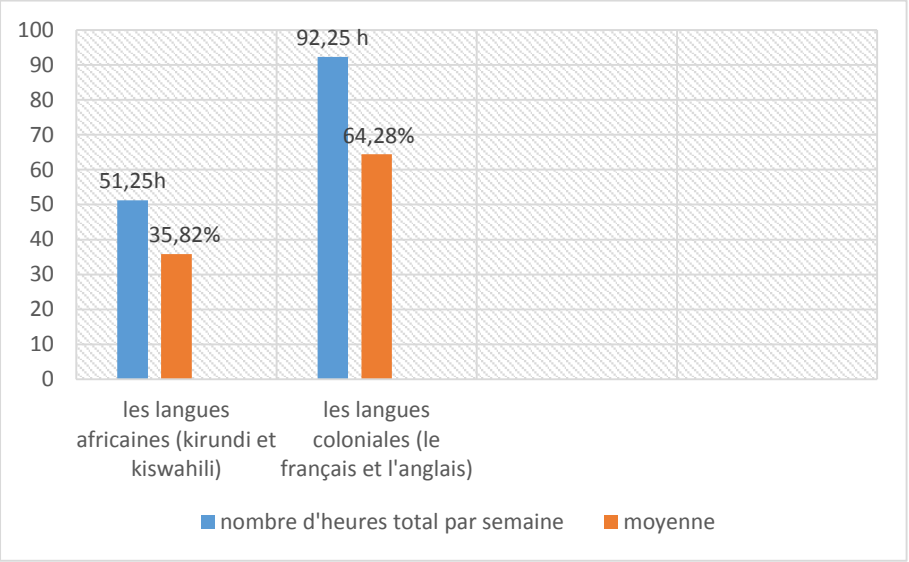
Graphique 2 : Temps scolaire consacré aux langues par semaine à l'enseignement post-fondamental



2.3 Condensé du temps consacré à l'enseignement de langues et littératures africaines

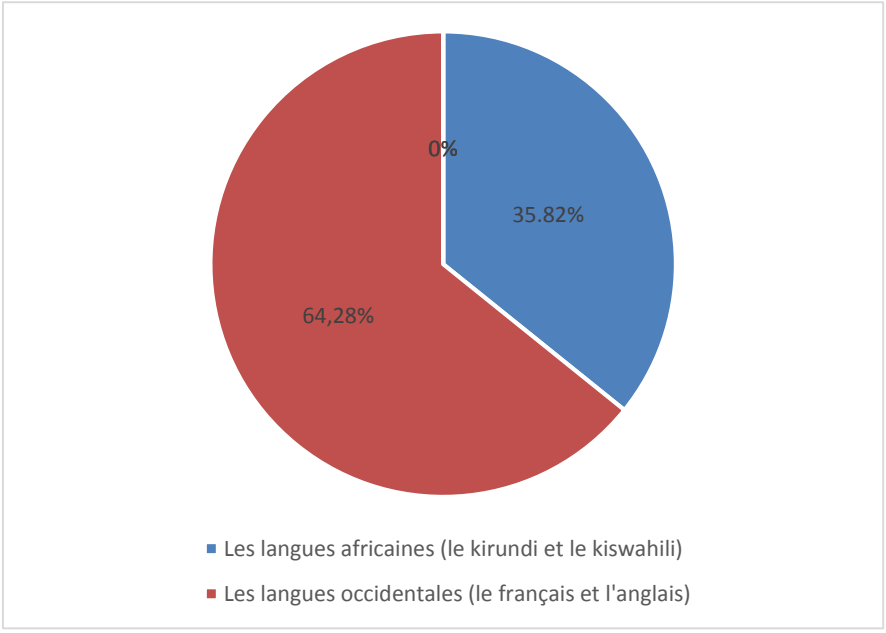
Le temps total consacré aux langues et littératures africaines, le kirundi et le kiswahili, est de 51,25 heures par semaine, soit 35,82% du volume total réservé aux langues dans les deux paliers. Il est un plus élevé pour les langues occidentales, le français et l'anglais, elles ont au total 92,25 heures par semaine, soit 64,28% du volume total consacré aux langues dans les quatre cycles de l'enseignement au Burundi.

Graphique 3 : Le temps total hebdomadaire consacré aux langues par catégorie



De façon synthétique, les proportions globales peuvent être observées dans le graphique ci-dessous.

Graphique 4 : Moyenne du temps scolaire consacré aux langues au Burundi



Le constat qui se dégage à la fin de cet exercice mathématique est que le volume de temps consacré à l'enseignement des langues et littératures africaines est inférieur à celui consacré aux langues et littératures occidentales.
Les témoignages des enseignants qui mettent en application ce programme sont conscients de cette situation : « c'est clair que le temps du français et de l'anglais est nettement supérieur à celui du kirundi et du kiswahili mais nous appliquons la grille-horaire telle que l'autorité nous la transmet».

Interrogé sur cet écart entre temps d'enseignement des langues africaines et les langues occidentales, un cadre du service chargé

de l'élaboration des curricula parle d'un dilemme difficile à résoudre :
« Réhabiliter la langue nationale le kirundi, de manière en faire un tremplin pour le développement, c'est notre ambition, mais nos élèves doivent être préparés à s'intégrer harmonieusement dans la communauté est-africaine dont le Burundi est désormais membre ».

Mais en faisant remarquer que le kiswahili n'est pas le mieux servi par rapport aux autres langues, du fait qu'il dispose du temps le plus réduit de toutes les autres langues, c'est là qu'intervient une autre priorité *:*
« On ne doit pas perdre de vue que le burundais a besoin de s'ouvrir au monde et de s'épanouir culturellement. L'enseignement de l'anglais, 1ère langue de communication internationale, est plus qu'une nécessité, en plus qu'il est langue de la communauté est-africaine à laquelle le Burundi appartient depuis 2007».
Face à ce dilemme, il faut des propositions innovantes pour renforcer les compétences linguistiques acquises par l'enseignement fondamental et post-fondamental matières de langues africaines.
N'est-ce pas d'ailleurs ce que recommande la charte de la Renaissance Culturelle Africaine, dans son article 18 :
« Les Etats africains reconnaissent la nécessité de développer les langues africaines, afin d'assurer leur promotion culturelle et accélérer le développement économique et social ».
Dans les lignes qui suivent, nous allons présenter quelques propositions innovantes.

3. Comment augmenter le temps consacré aux langues et littératures africaines

3.1 Constat et perceptions

Comme nous l'avons vu plus haut, les temps consacré aux langues et littératures africaines est moins élevé que celui consacré aux langues occidentales. Les enseignants et les structures pédagogiques le regrettent mais se trouvent dans l'impossibilité de savoir où trouver du temps supplémentaires, étant entendu que ces catégories de langues sont toutes importantes.
D'un côté, l'enseignement fondamental et post-fondamental doit favoriser une meilleure intégration du Burundi dans la sous-région et dans le monde. D'un autre, il doit favoriser une maîtrise de la communication et l'ouverture culturelle des élèves, parce que certains d'entre eux devront s'insérer dans la vie professionnelle après l'école fondamentale

Les structures pédagogiques, devant la nécessité du plurilinguisme que l'élève doit acquérir déjà à l'école, se trouvent dans la difficulté de satisfaire les engagements pris par les Etats dans les instances africaines et les objectifs fixés dans la politique linguistique interne. D'où la nécessité de rechercher des solutions innovantes.

3.2 L'ouverture des classes la journée de samedi

Au Burundi, la journée de samedi a été déclarée chômée et payée depuis juin 1993 par le Gouvernement de feu Président Melchior.

Aucun gouvernement n'a jamais remis en cause cette décision. Certains élèves qui décident d'aller à l'école ce jour, c'est quand ils ont un rendez-vous précis avec un enseignant pour un renforcement dans l'un ou l'autre matière, mais ce sont des cas plutôt disparates. Ils concernent surtout par exemple les élèves qui préparent un test de fin de palier.

La décision d'ouvrir les classes le samedi, permettrait d'augmenter par exemple de deux à trois séances pour le kirundi et le kiswahili. N'est pas d'ailleurs que le système scolaire burundais est en deca du temps recommandé par l'UNESCO.

En effet, alors que cette dernière recommande un temps égal à 1050 heures par an, l'ordonnance ministérielle n° 620/CAB. Min/ 448 du 2 avril 2012 indique que le temps scol aire au troisième cycle

est de 950 heures et de 855 heures dans les premiers cycles. Ce qui donne un déficit respectivement de 100 à 195 heures d'écart. C'est quand même un écart important qui pourraient être réduit avec l'ouverture des classes la journée de samedi. Cela permettrait ainsi se faire d'une pierre deux coups. D'un côté une décision dans ce sens permettrait d'augmenter le temps scolaire consacré à l'enseignement des langues et littératures africaines, à savoir le kirundi et le kiswahili. D'un autre, cette décision permettrait de réduire l'écart entre le temps scolaire burundais et le temps scolaire recommandé par cette institution internationale consacrée à l'éducation.

3.3 L'enseignement de certaines matières en langues africaines

Afin d'augmenter les compétences linguistiques en langues africaines, certaines matières pourraient être dispensées en langues africaines. Les structures ayant en charge l'élaboration des curricula pourraient s'y pencher et proposer une décision adéquate. Ainsi par exemple, tous les matières portant sur le Burundi ou sur la région pourraient être enseignées en kirundi, la langue nationale ou en kiswahili, langue vernaculaire.
L'enfant burundais n'a pas besoin d'étudier la géographie de son pays en langue étrangère. Il en est de même pour d'autres matières comme l'agriculture de son pays, l'éducation à la citoyenneté, l'histoire du Burundi, etc.
Même à ce moment –là il ne s'agit pas à proprement parler de l'apprentissage de la langue, au moins l'enseignant est sûr que son élève est en train de renforcer ses compétences triplement : en langue d'apprentissage (ici la langue africaine), dans la culture qu'elle véhicule et dans l'apprentissage de la matière elle-même.

3.4 Le rôle des structures modernes d'éducation informelles et non conventionnelles

Les propositions que nous venons d'évoquer plus haut concerne des initiatives ou plutôt des décisions qui se rapportent à l'enseignement formel. D'autres initiatives pourraient être prises par les collectivités. Il s'agit par exemple de réfléchir sur la place que joueraient les structures modernes d'éducation non formelle.
En effet, dans le temps, avant l'avènement de l'école moderne, il y a ce que les recherches africanistes appellent « l'école familiale

du soir » qui jouait un rôle extraordinaire dans l'éducation des enfants.

Le soir, autour du feu, en attendant que le repas soit prêt, les parents et leurs enfants s'adonnaient à de vraies séances de communication littéraire. Les parents ou d'autres personnes expérimentées étalaient leurs connaissances en genres littéraires : devinettes, contes, chantefables, wellérismes, poésie et pastorale, chansons, etc. Joignant l'utile à l'agréable, ces séances constituaient de vrai temps d'apprentissages de la littérature rundi pour les plus jeunes.

Aujourd'hui, la modernité en général et l'école en particulier a totalement transformé les structures sociales. Ce qui était appelé « l'école familiale du soir » n'existe pas. Les plus jeunes se rencontrent généralement dans le quartier ou au village.
Le « ligala » : **«*Ligala*» vient du mot anglais «*legalise it*» qui, un slogan les amateurs de la marijuana en Jamaïque qui demandaient la légalisation de la consommation de cette drogue à l'époque de Bob Marley.**
Au départ, à Bujumbura la capitale du Burundi, ce concept de « *ligala* » faisait référence à la délinquance juvénile. Mais l'expérience montre plutôt que ces attroupements de jeunes dans les coins des quartiers/ villages ne sont pas si mal que cela. Ils sont susceptibles de jouer le même rôle que jouait l' « école familiale du soir ». Si on trouve sur le *ligala* surtout les jeunes et qu'il n'y a pas généralement d'adultes qui apporteraient leur savoir littéraire comme à l'école familiale du soir, la collectivité pourraient organiser à ces endroits-même par l'entremise des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Ainsi par exemple, des documents audio-visuels sur la littérature enregistrés à l'avance auprès des conteurs locaux, pourraient remplacer l'ancienne « école familiale du soir ».

Le téléphone : Le téléphone constitue un autre outil qui interconnecte les jeunes. Dans les quartiers de la ville ou dans les milieux ruraux, les jeunes constituent des réseaux d'échanges divers. Comme il existe des jeunes qui sont attachés à leur culture et à leur langue, les échanges sur les textes de la littérature africaine préalablement enregistrés ou écrits pourraient être organisés dans leurs réseaux téléphoniques.

Conclusion

Conformément aux engagements pris dans les instances de l'Union Africaine et à la communauté est-africaine, le gouvernement du Burundi a adopté depuis 2014une politique linguistique qu'il essaie de traduire entre autre dans le système éducatif. Seulement voilà, le temps scolaire étant déjà réduit de près de deux cents heures du nombre recommandé par l'UNESCO, le temps scolaire consacré à l'enseignement des langues ne suffit pas et particulièrement celui consacré à l'enseignement des langues africaines est très sensiblement réduit. Les témoignages recueillis montrent que les responsables scolaires sont dans ce dilemme : la satisfaction des objectifs liés à l'enseignement des langues régionales et l'importance des langues occidentales que chaque élève burundais doit acquérir en vue de son ouverture culturelle.

Des initiatives devront être prises en vue de renforcer les compétences en langues et littératures africaines. Cela est tellement important car comme le recommande la Charte de la renaissance culturelle Africaine

adoptée en 2006 par les chefs d'Etats, les Etats africaines reconnaissent la nécessité de développer les langues africaines, afin d'assurer leur promotion culturelle et accélérer leur développement économique et social.

Références bibliographiques

1) Charte de la Renaissance Culturelle Africaine, Khartoum (Soudan), 24 janvier 2006

2) Coupez et ali, « Classification d'un échantillon de langues bantoues d'après la lexicostatistique » in *Africana Linguistica* Année 1975 6 pp. 131-158.

3) http://www.unesco.org/new/fr/dakar/education/sector-wide-policy-and-planning/basic-education-in-africa-programme/

4) L'ordonnance ministérielle n° 620/CAB. Min/ 448 du 2 avril 2012.

5) Loi n°1/31 du 3 novembre 2014 portant statut des langues au Burundi.

6) Omasombo Tshonda and Paluku Sikuhimbire in « L'Afrique et ses problèmes de langues » in *Africa: Rivista trimestrale di studi e documentazione dell'Istituto italiano per l'Africa e l'Oriente* Anno 39, No. 1 (MARZO 1984), pp. 104-117.

7) Politique linguistique du Burundi, Bujumbura 26 février 2014.

Inscrire la communication pour le développement au patrimoine de l'humanité : quelle utilité publique pour l'Afrique ?

Samuel DJENGUE
Université d'Abomey-Calavi, Bénin
E-mail : Samuel.djengue@flash.uac.bj

Résumé
L'Afrique est quasiment en proie à une incertitude résultant essentiellement de la dégradation persistante et alarmante de son environnement. De ce fait, la satisfaction équitable des besoins relatifs au développement des générations présentes et futures pour une vie saine et productive en harmonie avec la nature, sera compromise. Pourtant, ce continent regorge d'énormes potentialités et dispose des ressources d'une évidence incontestable, susceptibles d'amorcer un nouvel essor. Aussi avAons-nous proposé un plan visant la réduction drastique, maintenant même et de manière progressive du fléau par le concept « Communication pour le développement ».
Mots clés : Communication pour le développement, environnement, mesures de précaution

Abstract
Africa is regarded as being almost in a state of uncertainty due mainly to the persistent and alarming deterioration of the environment. At this rate of staggering deterioration, fairly satisfying the needs relating to the development of present and future generations for a healthy and productive life in harmony with nature will be compromised. And yet, this continent abounds in huge potential and indisputably has obvious resources and assets likely to curb the scourge and trigger a new lease of life. Also, have we proposed some goals and a plan for drastically reducing the scourge, now and gradually by « Communication for Development ».
Keywords: Communication for Development , environment , precautionary measures

Introduction

Cette partie de l'étude aborde successivement la justification du thème, la problématique, les hypothèses, les objectifs scientifiques et l'approche globale du sujet.

1. Justification du thème

« La recherche francophone et les humanités : interroger les lettres et les sciences sociales/humaines » : tel est l'intitulé du thème proposé par l'Académie africaine de Recherches et d'Etudes francophones (ACAREF), pour marquer le premier Congrès mondial des Chercheurs francophones (CMCF-juin 2019). Des thématiques adaptées, suscitent et s'inscrivent dans cette interrogation ; puis elles forment une trilogie qui établit dans le domaine de la sociologie, le lien social qui résulte essentiellement de la cohésion sociale. Mieux, elles traduisent « Le lien qui relie les individus au sein d'une société à travers diverses institutions et instances de socialisation. Comme Émile Durkheim l'a sensiblement évoqué, le lien social s'exprime dans la division du travail, les échanges issus de la participation à un travail commun et de l'appartenance à des groupes de diverse nature (cellule familiale, groupes religieux, culturels, politiques, etc.) » (DJENGUE, 2017 : 352).

Malencontreusement, l'avènement d'une bande de lâches, voire des hérétiques de tout poil, impertinents, caractérisés par une vie déréglée, un esprit frivole, des paroles creuses et prétendant à la stabilité permanente du monde, corrode dangereusement cette cohésion sociale. La corrosion ainsi consommée se justifie notamment par le fait que des groupuscules appartenant le plus souvent à la classe politicarde,

font bande à part et refusent délibérément de s'intégrer dans la logique d'une cohésion sociale. Du fait de cette marginalité désespérante, les peuples continuent de subir la sinistre trilogie : misère noire et dorée, paupérisation des chômeurs et l'exclusion qui consolide la fracture de la cohésion sociale. Absurde, peut-être, mais pourtant vrai ! De nos jours, des personnalités insoupçonnables faisant preuve d'une dévorante cupidité et d'une avidité, ont fait irruption dans les arcanes des religions monothéistes et polythéistes, entraînant du coup la séparation de grands amis, des membres d'une même famille, d'un foyer etc. Corollairement, les peuples sont victimes de plusieurs formes d'inégalités : spatiales (rural-urbain), horizontales (homme-femme), socioéconomiques (accès inégal aux sources de revenu, aux opportunités économiques, aux actifs fonciers, à l'éducation, à la santé etc.). Bref ils sont quasiment privés, voire dépouillés du droit de jouissance réelle du patrimoine de l'humanité. Toutes ces inégalités surtout préjudiciables aux femmes et aux enfants, projettent et renvoient à une humanité souffrante, qui se corrompt, se déprave, se pervertit et se développe en l'état.

Tel est bien le problème qu'il convient de résoudre, notamment dans plusieurs pays en Afrique où la fascination du pouvoir, provoquant un coup d'accélérateur au marasme socioéconomique, compromet dangereusement la cohésion

sociale. Aussi sont-ils de surcroît, en quête permanente de repères, mettant leurs actions de « Développent du sous-développent » au profit de l'humanité.

La présente étude qui est une contribution théorique et fondamentale, vient en appoint à la recherche obstinée d'un énième modèle, politique, stratégie ou programme capable de juguler le crime contre l'humanité. Loin de confiner à l'absurde et à ces phénomènes les plus visibles, elle renforce la nécessité absolue d'inscrire à tout prix, et ce pour l'utilité publique du continent, la communication pour le développement au patrimoine de l'humanité. Cette extrême urgence nous en évoque son corollaire, celui relatif au degré zéro de l'utilisation rationnelle des facteurs sociolinguistique, socioculturel et socio ethnique comme outils de cohésion et de développement. La démarche a pour finalité de viser au bien de l'humanité par l'amélioration de l'efficacité des politiques publiques et, à travers elle, l'accessibilité de son patrimoine comme gage de grande valeur pour l'atteinte des Objectifs du Développement durable (ODD). De ce fait, elle conserve ses atouts majeurs et supplémentaires pour une humanité souffrante, majoritairement analphabète et illettrée qui, du reste, est quasiment en proie à une incertitude résultant essentiellement de la dégradation persistante et alarmante de son environnement. A cette allure de dégradation vertigineuse, la

satisfaction équitable des besoins relatifs au développement des générations présentes et futures pour une vie saine et productive en harmonie avec la nature, sera compromise. Pourtant, ce continent regorge d'énormes potentialités et dispose des ressources d'une évidence incontestable, susceptibles d'amorcer un nouvel essor.

Après la restitution de la problématique, les hypothèses, les objectifs scientifiques et l'approche globale du sujet, le développement articulé de l'étude sera présenté.

2. Problématique

L'Afrique regorge d'un énorme potentiel susceptible de conjurer l'extrême pauvreté, des gisements de minéraux, de pierre précieuse, de réserves d'or, de zinc, de pétrole, du gaz naturel, du charbon etc. En dépit de ces atouts, l'évaluation des indicateurs statistiques élaborés à partir des données quantifiables, permet de mesurer le niveau de bien-être des populations de l'Afrique qui traverse une période de ralentissement de ses activités économiques.

La déclaration de M. Jim Yong Kim, Président de la Banque mondiale, conforte ce fléau social qui se perpétue : « Dans 16 pays, plus de la moitié de la population vit dans une extrême pauvreté ; le monde est en proie à des inégalités criantes : nous vivons dans une époque de grand contraste ». Il s'exprimait

ainsi lors d'une conférence de presse aux Assemblées annuelles du FMI et de la Banque mondiale.Au demeurant, les multiples efforts engagés n'ont pas freiné l'élan de la délinquance socioéconomique et financière qui continue de faire courir de grands périls et de compromettre le patrimoine commun. Tout compte fait, c'est l'humanité qui est dans son ensemble grugée.

Eu égard à ce qui précède, il ne nous paraît pas exagéré de nous interroger et d'interroger les Lettres et les Sciences sociales/humaines ! En Afrique, à qui profitent les myriades de flux financiers opaques échappant à tout contrôle, les gisements de minéraux, de pierre précieuse, de réserves d'or, de zinc, de pétrole, du gaz naturel, du charbon ? À qui profitent par exemple les ressources minières et l'énorme masse de capitaux dégagée par la rente pétrolière au Nigéria ? A-t-elle fait l'objet d'une accumulation et d'un investissement rationnel dans le renforcement des capacités productives du Nigéria qui dispose pourtant d'une population d'environ 200 millions habitants ? A contrario ses richesses nationales ont-elles été purement et simplement pillées, dilapidées et placées dans les banques étrangères ? Manifestement, l'uranium de l'Afrique du Sud, du Niger, de la République démocratique du Congo, de la République centrafricaine et du Gabon, n'aurait pas produit l'impact positif escompté. Quid des réserves du fer des régions

forestières et tropicales d'Afrique, de cuivre de la Zambie, de la démocratique du Congo, de l'Afrique du Sud et du Zimbabwe, des gisements de cobalt et l'or de la zone soudanienne? Auraient-elles contribué d'une manière ou d'une autre à la paupérisation des populations locales ?Pourquoi le continent a perdu sa capacité traditionnelle d'autosuffisance alimentaire et d'autosubsistance ?N'est-il pas grand temps d'envisager une autre stratégie qui consiste àinscrire tout simplement la communication pour le développement au patrimoine de l'humanité ?

Pour comprendre avec la plus grande précision l'aspect fondamental de ce problème qu'il convient de résoudre, il nous paraît nécessaire de mettre en relief nos hypothèses, le but à atteindre, et l'approche globale du sujet.

3. Hypothèses

Les hypothèses ci-après sont formulées pour conduire l'étude :

Hypothèse 1. L'humanité regorge d'énormes potentialités, des ressources et des atouts d'une évidence incontestable, notammenten Afrique.

*Hypothèse 2.*Le crime éperdu contre l'humanité souffrante, majoritairement analphabète et illettrée, perdure en Afrique.

Hypothèse 3. L'inscription du concept « Communication pour le développement humain durable » au patrimoine de l'humanité,

peut décélérer la dégradation persistante et alarmante des conditions de vie en Afrique.

L'originalité des fondements méthodologiques pose la problématique du crime contre l'humanité. Le but à atteindre qui s'en suivra, cible nos objectifs scientifiques.

4. Objectifs scientifiques

Le but de l'étude vise l'atteinte d'un objectif général et des objectifs spécifiques ci-après :

4.1. Objectif général

L'étude vise à montrer l'intérêt de l'inscription du concept « Communication pour le développement humain durable » au patrimoine de l'humanité, et ce face à ladégradation persistante et alarmante des conditions de vie.

Cet objectif est décliné en objectifs spécifiques.

4.2. Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques poursuivis se présentent ainsi qu'il suit :

- préciser que l'humanité regorge d'énormes potentialités, des ressources et des atouts d'une évidence incontestable, notammenten Afrique ;

- montrer que le crime éperdu contre l'humanité souffrante, majoritairement analphabète et illettrée, perdure en Afrique ;
- décélérer la dégradation persistante et alarmante des conditions de vie en Afrique vial'inscription du concept « Communication pour le développement humain durable » au patrimoine de l'humanité.

L'originalité des fondements méthodologiques met en évidence l'approche de l'étude.

5. Approche de l'étude

La présente étude qui renvoie simplement à une approche pédagogique fondée sur l'observation et l'expérimentation, met en évidence la situation patrimoniale et comptable de l'Afrique qui regorge d'énormes potentialités. A terme, les citoyens se montreront plein d'ardeur et d'empressement en faisant preuve d'humanité.

En effet, les risques de dégradation environnementale afférents aux causes anthropiques, notamment les activités socioéconomiques, la prédation, l'exploitation effrénée des ressources, subsistent. Entre autres : le réchauffement climatique, la montée des eaux, les sécheresses incompressibles, la déforestation. Autrement dit, en dépit des réalisations,

déclarations, affirmations ou évocations ci-après qui, du reste, sont assimilables aux incantations ou aux slogans, le patrimoine de l'humanité se dégrade de façon alarmante et compromet la jouissance d'un développement durable : en 1972, la conférence de Stockholm ; de 1983-1987, la Commission mondiale sur l'environnement et le développement ; en 1992, la conférence tenue à Rio de Janeiro (Brésil) ; en 1994 à Ålborg (Danemark) ; en 1997 à Kyoto (Japon) ; en 2002 à Johannesburg en Afrique du Sud ; en 2015 à Paris, la COP 21, rendez-vous des politiques et des défenseurs de l'environnement pour tenter de sauver le monde, devant la menace plus pressante de la dégradation des conditions environnementales et de vie ; la 5ème Conférence internationale de Tokyo sur le développement de l'Afrique (TICAD 5) du 1er au 3 juin 2013 ; 10 janvier 2014 à Abidjan, le Premier Ministre nippon, M. Shinzo Abe avec treize Chefs d'Etat sur les quinze que compte la Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) ont tenu le énième sommet CEDEAO-Japon sur le développement de l'Afrique.

Il est permis de déduire que de crises conjoncturelles en crises conjoncturelles dues aux fluctuations climatiques, la jouissance du patrimoine de l'humanité sera purement et simplement compromise pour induire une crise structurelle. A titre illustratif, selon le rapport annuel édition 2014 publié par

l'Africa Progress Panel, un groupe de réflexion animé par une dizaine de personnalités et dirigé par l'ancien Secrétaire Général de l'Organisation des Nations-Unies (ONU), M. Kofi Annan, environ 50 milliards de dollars sont extraits de façon illégale de l'Afrique subsaharienne chaque année, soit plus que l'ensemble des investissements publics dans la santé. Cette zone du continent perd également environ 20 milliards de dollars par an à cause du pillage, voire de l'exploitation illégale des forêts et des océans du continent. Hélas, ce montant qui représente5,7% du PIB du continent africain, soit le plus fort taux au monde, place la zone en question au premier rang devant l'ensemble des pays en développement (4,0%), l'Asie (4,1%) et l'Europe centrale et orientale (4,5%).

L'analyse approfondie et l'appréciation judicieuse des facteurs qui sont à l'origine de l'échec de toutes les stratégies offensives, exigent de manière impérative, un développement articulé.

Développement articulé

1. L'humanité regorge d'énormes potentialités, des ressources et des atouts d'une évidence incontestable, notamment en Afrique

Absurde, peut-être, mais pourtant vrai ! L'Afrique regorge d'énormes potentialités du marché extérieur, intérieur, des ressources

multiformes, multidimensionnelles. Elle dispose également des atoutsd'une évidence incontestable et susceptibles d'amorcer son essor socioéconomique.

1.1.Quelques ressources minérales et minéraux précieux

Toutes les statistiques socioéconomiques concordent et s'accordent sur les richesses, les ressources minérales et en minéraux précieux de l'Afrique : charbon, pétrole, gaz naturel, grands gisements d'or, diamants, cuivre, bauxite, manganèse, nickel, platine, cobalt, uranium, germanium, lithium, titane, phosphates, minerai de fer, chrome, étain, zinc, plomb, thorium, zirconium, vanadium, antimoine, béryllium, argile, mica, soufre, sel, natron, graphite, calcaire, gypse et phosphate.

L'analyse de ces statistiques fiables, renseigne à suffisance sur l'énorme scandale du génie géologique de l'Afrique :un tiers de l'uranium mondial est fourni par l'Afrique, notamment par l'Afrique du Sud, le Niger, la République démocratique du Congo, la République centrafricaine et le Gabon ;environ 20 % des réserves de cuivre du monde se concentrent en Zambie, en République démocratique du Congo, en Afrique du Sud et au Zimbabwe ;s'y rajoute le fer des régions forestières et tropicales d'Afrique ;la République démocratique du Congo possède environ 90 % des gisements de cobalt connus dans le monde ;les granites, les schistes et les gneiss issus des

roches cristallines anciennes, recouvrent au moins un tiers de la superficie de l'Afrique ;la Sierra Leone détient quant à elle, les plus grandes réserves de titane connues ;mentionnons également les salines de la lisière du Sahara ;l'Afrique (notamment l'Afrique du Sud, suivie du Zimbabwe, la République démocratique du Congo et le Ghana à travers l'or de Nubie et de Koush, l'or de la zone soudanienne et du Zimbabwe) fournit près des trois quarts de l'or mondial ;les gemmes et les diamants industriels proviennent quasiment des mines de l'Afrique du Sud, de la République démocratique du Congo, de l'Angola, de la République centrafricaine et du Botswana ;le Nigeria, la Libye, l'Algérie et l'Angola sont parmi les premiers producteurs mondiaux de pétrole ;l'Algérie est le premier exportateur de gaz naturel ;les barrages d'Assouan sur le Nil, d'Akosombo sur la Volta au Ghana, d'Kariba et de Cabora Bassa sur le Zambèze, figurent au nombre des plus grands barrages du monde enregistrés depuis les années 1950.

Pour mieux édifier les populations à s'activer pour le développement humain durable de l'Afrique, scrutons quelques images très fortes.

1.2. Voici une percutante illustration de l'énorme potentialité du continent

L'image très forte contenue dans l'ouvrage intitulé « Histoire générale de l'Afrique, Méthodologie et préhistoire africaine volume 1 »confirme l'énorme potentialité et les ressources du continent. En substance, l'œuvre indique que la zone cuprifère du Shaba (Zaïre) s'étend sur plus de 300 kilomètres. De ce fait, elle contient les plus vastes gisements de cuivre du monde et les plus riches gisements de radium et de cobalt.Signalons également que la région couverte par l'Afrique du Sud et le Zimbabwe, regorge de minerais tels que le platine, le chrome et l'amiante. En Afrique du Sud, la concentration des roches diamantifères occupent une place prépondérante dans le monde. D'autres gisements ont été découverts en Tanzanie, en Angola et au Zaïre. L'Afrique du Sud, le Ghana et le Zaïre regorgent de mines d'or. L'étain est localisé au Zaïre et dans le Nigeria.

En ce qui concerne les ressources végétales, mentionnons que la région méditerranéenne de l'Afrique du Nord est avant tout un continent de prairies et de réserve d'antilopes, de gazelles, de girafes, de zèbres, de lions, de buffles, de bubales, des éléphants, de rhinocéros, d'hippopotames. Trente-huit familles de mammifères sont dénombrées. Des herbes vivaces d'une grande

variété recouvrent plus de 50 % de la superficie totale et la forêt occupe environ 20 %.

2. Le crime éperdu contre l'humanité souffrante, majoritairement analphabète et illettrée, perdure en Afrique

2.1. Des stratégies offensives au cercle vicieux de la paupérisation

L'Afrique est le continent le plus ravagé par les conflits. En effet, il a été enregistré durant la période 1990-2000, 19 conflits armés majeurs, allant des guerres civiles à la guerre Érythrée-Éthiopie de 1998-2000. En 1994, le gouvernement rwandais a organisé dans l'intervalle de deux mois, le massacre systématique de près d'un million de la minorité Tutsi par les milices Hutu à Kigali.

Dans ce cadre, l'Atlas stratégique 2008 indique que sur 35 conflits graves répertoriés dans le monde, 13 sont situés en Afrique soit 37,14%. Les enfants et les jeunes sont enrôlés d'office dans l'armée active ou dans les milices armées. Human Rights Watch, 2005 indique que le Soudan seul compte environ 100 000 jeunes ex-combattants. La même source précise que pour le contrôle des matières premières, des guerres civiles éclatent et appauvrissent les populations locales. En effet, la guerre civile de Dafour qui a fait plus de 300 000 morts visait le contrôle de certaines ressources et un nettoyage ethnique.

Au reste, par un cercle vicieux, ces conflits entraînent la pauvreté puis des conflits socioéconomiques, ce qui favorise l'éclatement d'autres conflits de grande envergure qui aboutissent à l'appauvrissement ou à la paupérisation. Et pourtant, soucieux de préserver la paix sur le continent, les stratégies offensives ci-après ont été mises en œuvre : l'OUA a été créée en 1963 ;l'OUA devient en 2002, l'Union africaine ;en 2008, sur 88 000 casques bleus de l'ONU déployés dans le monde, 61 000 sont engagés en Afrique dans huit conflits ;pour les Nations unies, la facture militaire africaine atteint 5,5 milliards de dollars sur un total mondial de 7,2 milliards de dollars soit (76.39%) ;en valeur, la France est entre 1998 et 2005, le premier fournisseur d'armement de l'Afrique.

Malgré toutes ces stratégies offensives, lecrime éperdu contre l'humanité perdure.

2.2. Psychose et névrose d'échec : l'humanité ploie encore sous le poids d'une pauvreté indigne

Les estimations de la Banque mondiale(février 2014) corroborent le statut social de l'humanité qui ploie encore sous le poids d'une pauvreté indigne et, qui plus est, symptomatique du faible niveau de développement, et d'une corruption galopante et endémique. A l'évidence, le nombre de personnes que la crise alimentaire récente a fait sombrer en 2009 dans l'extrême pauvreté varie de 50 à 90 millions,

portant de ce fait, l'effectif de la population des pays en développement plongé dans le dénuement à 1,2 milliard de personnes et celui vivant dans l'extrême pauvreté à un milliard.

De l'étude et de l'analyse du constat apocalyptique de la même source qui frise une véritable catastrophe socioéconomique, il ressort que si aucune action n'est entreprise maintenant en faveur des populations qui souffrent de la faim de manière chronique, 200 000 à 400 000 enfants supplémentaires dans le monde pourraient mourir chaque année, soit 1 400 000 à 2 800 000 enfants d'ici à 2015.Tristement célèbre pour son score afférent aux indicateurs sociaux, l'Afrique occupe, après l'Amérique latine qui est une région où les riches profitent de la majeure partie des ressources nationales, la deuxième position mondiale en matière d'inégalité de revenu. Cette situation tend à empirer en Afrique subsaharienne avec 30 % des personnes vivant dans le dénuement le plus complet au monde et 26 % quant au taux de prévalence de la malnutrition infantile. Quatre pays africains rassemblent à eux seuls près de 52 pour cent des pauvres du continent : le Nigéria (25,89 %), la République démocratique du Congo (13,6 %), la Tanzanie (6,8 %) et l'Éthiopie (5,2 %). De surcroît, la croissance économique fulgurante de l'Afrique ne s'est pas toujours traduite par une amélioration du niveau de vie.

Tout compte fait, l'Afrique demeure un continent riche dont le mode de vie des populations aurait pu en faire un modèle de développement durable. Cependant, mue par l'exaspération de l'extrême pauvreté, elle reste à ce jour malheureusement l'objet du

népotisme, de la gabegie totale, des crimes, voire d'une délinquance économique et financière.

3. L'inscription du concept « Communication pour le développement humain durable » au patrimoine de l'humanité, peut décélérer la dégradation persistante et alarmante des conditions de vie en Afrique

3.1. Une action préventive, anticipatrice ou de précaution

En lieu et place d'un antidote contre le crime de l'humanité, la quasi-totalité des populations secouées par la crise de la cohésion sociale, assistent sans esprit de discernement à la profusion d'images. Appartenant à l'inconscient collectif, ces images qui sont le plus souvent couplées de slogans ou des incantations percutants du développement, émerveillent les paisibles populations. Aujourd'hui, il apparaît comme une évidence que les résultats de ces slogans et incantations n'ont guère été probants.

A partir de ce constat, nous avons opté pour une action (S. DJENGUE, 2012) préventive, anticipatrice ou de précaution. Cette action se situe en amont de la protection environnementale contre toute forme et toute nature de crime contre l'humanité. Du coup, il ne nous paraît pas rationnel d'attendre que survienne la catastrophe ; il faut prendre dès maintenant même, des mesures

appropriées et préventives pour l'empêcher. De ce qui précède, il résulte que le dénouement du crime actuel contre l'humanité, passe par l'inscription de la communication pour le développement humain durable au patrimoine de l'humanité. Cette formule suscite la participation intégrale de toutes les populations au processus décisionnel. Ce faisant, elles sortiront d'un statut passif, théorique et potentiel de bénéficiaires pour être responsabilisées dans la gestion des intérêts de leur communauté, du patrimoine de l'humanité. Il s'agit donc d'un développement centré sur l'homme et soucieux des intérêts des générations futures.

3.2. Posons le postulat

Si le patrimoine de l'humanitéavait étéeffectivement et rationnellementaccessible à tous dans son entièreté, et en temps réel, la dégradation alarmante et persistante des conditions de vie, aurait de manière plus que proportionnelle chuté. Il est donc évident de s'assurer que l'utilisation et la justification au premier franc dupatrimoine de l'humanité, correspondent à un besoin réel et contribuent subséquemment à juguler le crime actuel. Logiquement, le nombre des auteurs, coauteurs, complices etde ceux qui profitent d'une manière ou d'une autre du crime contre l'humanité, diminuerait considérablement sous bénéfice d'inventaire de ce postulat.

En effet, le Créateur a accordé aux questions environnementales et de vie, le plus grand prix, et ce à travers la diversité, la beauté et la richesse commune à tous les habitants de la terre. De là, notre planète fournit de l'air respirable, de l'eau potable, des animaux, des champignons, des plantes comestibles, toute sorte de matières premières, etc. Sans les plantes et les animaux, sans les écosystèmes dans leur ensemble, la terre ne serait plus vivable pour l'homme. Le concept « Communication pour le développement humain durable » indique que ce monde vivant et sa diversité qui constitue un patrimoine naturel, devrait être respecté, protégé, sauvegardé, amélioré et légué en bon état ou à l'état pur aux générations futures. Au demeurant, ce plus grand prix décerné à un tel patrimoine naturel, est susceptible, toutes choses égales par ailleurs, de faire prévaloir le principe d'équité. Malheureusement, les nouvelles sur les cataclysmes naturels, socioéconomiques ou budgétaires sont quasi quotidiennes. A la séries des tremblements de terre, tsunamis, typhons, glissements de terrain, éruptions volcaniques, érosion côtières, etc. s'y rajoutent les crimes économiques et financières (S. DJENGUE, 2013), vecteurs de la recrudescence de la paupérisation. Ce triste sort est bel et bien en déphasage avec la célèbre formule de Gaston Jèze, considéré souvent dans les milieux universitaires comme le « Pape » des finances publiques :

« Il y a des charges publiques, il faut les couvrir ». Mais en amont de la plupart de la chaine de ces cataclysmes qui font du continent africain leur champ de prédilection, la responsabilité civile, voire pénale de l'homme ou des cadres impitoyables et âpres au gain, se trouve établie.

3.3.Implémentation par une cartographie géolinguistique du patrimoine de l'humanité

Pour aboutir à une implémentation judicieuse et pertinente, il est indiqué que la cartographie géolinguistique du patrimoine de l'humanité qui comprend également plusieurs pays pauvres et majoritairement analphabètes et illettrés, soit effective. En formant de ce fait la portion du territoire soumise aux ondes de propagation d'un émetteur qui assure la réception,la couverturedu patrimoine de l'humanité doit avant tout, briser les entraves linguistiques.

En effet, à quoi servirait une réécriture prônée des instruments de gestion des finances publiques, à laquelle des légions de réformateurs s'attèlent si tant pour une population majoritairement analphabèteet illettrés ? Autrement dit, dans sa forme actuelle, quel usage un tel peuple qui a l'obligation de suivre tout emploi du patrimoine de l'humanité, ferait des lois de finances et autres actes réglementaires ? La franchise intellectuelle et morale recommande de reconnaître que plusieurs des 1,1%

(INSAE, 2013) qui ont le niveau de l'enseignement supérieur au Bénin, éprouvent de sérieuses difficultés pour comprendre ces documents, à la limite désincarnés et touffus, car souvent élaborés dans un flou artistique.

De ce fait, l'introduction de la cartographie géolinguistique du patrimoine de l'humanitédans la gouvernance, renforce la nécessité absolue d'inscrire à tout prix, et ce pour l'utilité publique, la communication pour le développement au patrimoine de l'humanité.Cette option résulte de la commutation, de la combinaison et de l'exploitation optimale des ressources linguistiques ; il apparaît comme le socle et la matrice d'un véritable développement fondé sur une participation de qualité et de mobilisation des citoyens à travers une communication de masse sans entraves. Aussi sont-ils à jamais motivés pour servir autrement l'humanité mise en coupe réglée.

3.4. Communiquer pour corriger la dégradation des conditions environnementales et de vie

Inscrire la communication pour le développement humain durable au patrimoine de l'humanité, peut bel et bien atténuer dans une certaine mesure, la dégradation des conditions environnementales, et ce en agissant rationnellement sur les éléments constitutifs des activités anthropiques du phénomène.

La pollution peut être atténuée de manière plus que proportionnelle en contrant par exemple, la contamination de l'air, de l'eau ou du sol par des substances qui altèrent le fonctionnement naturel des écosystèmes, ainsi que la qualité de vie et la santé humaines. Il s'agira d'éviterpar tous les moyens de communication, les rejets des usines industrielles, des incinérateurs, des moteurs à combustion interne, les rejets domestiques et municipaux, les déchets nucléaires, le déversement dans les milieux aquatiques des insecticides, d'herbicides, des pesticides, des fongicides et d'hydrocarbures de diverses origines.

Des mesures de précaution peuvent être prises pour contrerles marées noires par le déversement dans les milieux aquatiques de grandes quantités de produits pétroliers qui provoquent la mort de la flore et de la faune en décimant tout sur leur passage.

Des mesures de précaution peuvent être prises également pour contrer les dangers publics ou les menaces pour la sécurité ou l'existence humaine, dues notamment au phénomène de l'effet de serre additionnel.

La prévention contreles risques afférents au phénomène du smog, implique un contrôle des fumées des hauts-fourneaux, une réduction des émissions de gaz des fonderies et autres

entreprises industrielles, et un contrôle des gaz d'échappement des voitures, des camions et des incinérateurs. Elle permettra de protéger l'humanitécontre le brouillard polluant composé d'un mélange de particules solides et liquides qui réduit la transparence de l'air, irrite souvent les yeux, le système respiratoire et cause également la mort.

Le déséquilibre de l'écosystèmetrès fragile et sans défense, continue d'être mis en périlpar l'homme. En l'espèce, ce phénomène estessentiellement imputé aux causes anthropiquesde la raréfaction ou de la disparition de nombreuses espèces, animaux, plantes (biodiversité) qui, du reste, sont en danger car, menacés et condamnés à disparaître. Cependant, cedéséquilibre peut être contré en évitantautant que faire se peut, l'introductiond'une nouvelle espèce, d'une maladie importée ou d'un nouveau prédateur prêt à tout décimer. Il faut éviter également la cueillette des fleurs, la transformation des prairies en pâturage, la chasse excessive, l'extension des villes, la destruction des forêts, la capture d'espèces sauvages et d'espèces végétales rares, l'assèchementdes marécages, des rivières etc.

3.5. Communiquer pour corriger le déséquilibre et l'inégalité dans la répartition des ressources humaines

En outre, l'analyse de la répartition des ressources humaines, met en évidence un déséquilibre régional et une inégalité préjudiciables à la lutte contre la dégradation persistante des conditions environnementales et de vie. Ce mode de gestion hasardeuse est en déphasage avec le style de leadership de (J. BODIN, 1530-1596) qui défend la thèse selon laquelle il n'y a ni richesse ni force que d'hommes… . Les ressources humaines sont les premières richesses d'une nation et le fondement de son développement durable. Pour amorcer leur développement, les dragons de l'Asie ont assuré le développement de leurs ressources humaines. Considéré aujourd'hui comme père de l'économie politique, (A. SMITH, 1723-1790) soutient également qu'il n'y a de richesse que d'hommes. Le travail est le seul fondement de la valeur. (J. Ford, 1894-1973) abonde dans le même sens et s'exclama « Détruisez mes usines, enlevez-moi mes voitures et mes biens, mais laissez-moi mes hommes et je recommencerai ». Dès lors, il paraît évident que la base de tout développement est la ressource humaine.

Àl'évidence, ce processus converge vers l'oxygénation de l'économie par une transparence intégrale, pure, parfaite et la protection du patrimoine de l'humanité. Somme toute, le modèle est susceptible d'humaniser le développement durable qui doit être non mécanique mais concomitamment global et

multidimensionnel afin de valoriser les ressources d'une communauté linguistique par et pour ses membres.

Conclusion

Aucun gouvernement, aucun régime, qu'il soit révolutionnaire ou démocratique, de « changement » ou de « refondation », du nouveau départ, de la rupture ou de la nouvelle conscience, n'a encore atteint le noble objectif de croissance et de développement humain durable dans plusieurs pays en Afrique.Et pourtant, ce continent regorge d'énormes potentialités et dispose des ressources et des atouts d'une évidence incontestable, susceptibles de juguler le crime contre l'humanité.

Somme toute, l'humanité est quasiment en proie à une incertitude résultant essentiellement de la dégradation persistante et alarmante de son environnement.Le patrimoine de l'humanité est quasiment détourné et pillé, entraînant l'instauration graduelle et systématique de la délinquance socioéconomique et financière. C'est un scandale qui gangrène l'économie, freine le développement humain et durable, conduit à la paupérisation de l'humanité.

Références bibliographiques

- Acteurs publics, 2015, *L'Afrique victime de la fracture numérique*

- AFRICA Progress Panel, 2014 Rapport annuel
- BODIN Jean, 1576, les Six Livres de la République, Paris, Librairie générale
- J. Ki-Zerbo, Histoire générale de l'Afrique, *Méthodologie et préhistoire africaine.* Publié par l'organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1re édition, 1980 1re réimpression, 1984 2e réimpression, 1989 3e réimpression, 1995 4e réimpression, 1999
- MECCAG, 2006. Document d'orientation stratégique pour la période 2006-2011.
- www.agenceecofin.com : rapport publié par la Banque Mondiale
- www.agenceecofin.com, citant une lettre adressée par le Ministère ivoirien des Finances au Fonds monétaire international (FMI) le 12 juin 2015 ; cette lettre était jointe à une demande d'extension d'un accord de Facilité Elargie de Crédit (FEC)
- www.beninsante.bj

Conditions institutionnelles et pédagogiques d'encadrement des mémoires et performance des étudiants en maîtrise, en DEA et en master dans les universités publiques togolaises

Akimou TCHAGNAOU et Bahama Adjanakou Batiwou BAOUTOU
Université de Lomé (Togo)
Clarisse NAPPORN
Université d'Abomey-Calavi (Bénin)
akimou.tchagnaou@gmail.com

RÉSUMÉ

L'encadrement des mémoires de recherche est une tâche pédagogique dont les principaux acteurs sont les enseignants-chercheurs et les étudiants. Cet encadrement se déroule dans un cadre institutionnel donné. L'institution est chargée de mettre à la disposition des acteurs des conditions propices pour faciliter cet encadrement. En le faisant, l'institution joue son rôle de régulation ou de facilitation entre l'étudiant et le directeur de mémoire.

Cet article a pour objectif de faire une analyse comparative des conditions institutionnelles d'encadrement des mémoires de maîtrise, de DEA et de master tout en soulignant leur impact sur l'état d'avancement des mémoires de recherche. L'étude est réalisée à Université de Lomé notamment la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLESH) et l'Institut National des Sciences de l'Éducation (INSE) et à l'Université de Kara à travers la FLESH. Comme outils de collecte des données, nous avons fait usage du questionnaire et du guide d'entretien.

Les principaux résultats montrent que le choix de directeur de mémoire est laissé à la charge des étudiants en maîtrise et à la charge de l'institution en DEA et en master, les bibliothèques universitaires sont moins équipées, l'inexistence des guides d'élaboration des

mémoires pour les étudiants et d'encadrement des mémoires pour les enseignants, pas de mesure contraignante de délai de soutenance en maîtrise comme c'est le cas en DEA et en master, le ratio étudiants-directeur de mémoire est très élevé en maîtrise par rapport en DEA et en master. Ce qui favorise plus la réussite des étudiants de DEA et de master et défavorise celle des étudiants de maîtrise.

***Mots clés** : Conditions institutionnelles, encadrement de mémoire, directeur de mémoire*

ABSTRACT

The supervision of research dissertations is a pedagogical task whose principal actors are teacher-researchers and students. This framework takes place within a given institutional framework. The institution is responsible for providing actors with the right conditions to facilitate this supervision. In doing so, the institution plays its role of regulation or facilitation between the student and the memory director.

The purpose of this article is to make a comparative analysis of the institutional conditions governing master's, master's and master's theses, while underlining their impact on the progress of research dissertations. The study is carried out at the University of Lome including the Faculty of Arts and Humanities (FLESH) and the National Institute of Education Sciences (INSE) and at the University of Kara through FLESH. As data collection tools, we used the questionnaire and the interview guide.

The main results show that the choice of memory director is left to the responsibility of the students in master and at the expense of the institution in DEA and master, the university libraries are less equipped, the nonexistence of the guides of elaboration of dissertations for the students and supervision of the memories for the teachers, no restrictive measure of time of defense in mastery as it is the case in DEA and in master, the ratio student-director of memory is very high in control compared in DEA and master. This favors the success of DEA and Master's students and disadvantages that of master's students.

Keywords *: Institutional conditions, memory management, memory director*

Introduction

De nos jours, il est démontré que l'éducation joue un rôle majeur dans le développement d'une nation et dans l'institution d'un État de droit. Elle est le socle de l'autonomisation de l'individu et de l'élimination de la pauvreté. En cela, elle constitue l'enjeu essentiel pour le progrès social et économique de chaque pays.

Ainsi, le rôle privilégié de l'université est la production et la diffusion du savoir. De ce fait, l'enseignement supérieur vise à former des humains cultivés et éclairés, des personnes capables de contribuer au développement social, culturel, politique et économique de la société. Il vise à former des personnes qui pourront effectuer des choix informés et s'adapter aux transitions professionnelles et autres tout au long de leur vie, des personnes possédant des bases solides leur permettant de poursuivre leur apprentissage, qu'il s'agisse d'études de 2e ou de 3e cycle ou tout autre type de perfectionnement.

Parmi les problèmes que rencontrent les institutions universitaires, on a celui lié aux redoublements surtout au niveau de maîtrise, de DEA et de master où la réussite de l'étudiant est conditionnée à la fois par la validation de l'examen écrit et la soutenance d'un mémoire de recherche. En effet, l'élaboration

d'un mémoire de recherche n'est pas chose aisée. Ce qui occasionne des taux d'échec de la part des étudiants qui ne s'adaptent pas à cette nouvelle donne ou à qui les conditions institutionnelles offertes ne sont pas favorables.

Le tableau 1 nous présente les taux de soutenance par niveau d'études à la FLESH et à l'INSE de l'UL et à la FLESH de l'UK

1 Tableau n°1 : Les taux[22] de soutenance par niveau d'études à la FLESH et à l'INSE de l'UL et de l'UK

Niveau d'études	**Taux de réussite**
Maîtrise	36,70
DEA	61
Master	100

Source : Données des Annuaires de l'UL et de l'UK

L'analyse du tableau 1 montre que le taux de soutenance en maîtrise est faible avec 36,7% à raison de 19,40% à l'UL et 54% à l'UK par rapport au DEA où il est de 61% et en master avec 100% de réussite.

[22] - en maîtrise, le taux concerne les deux universités ; en DEA, il s'agit de la FLESH et de l'INSE de l'UL et en master, il s'agit seulement des Sciences de l'Éducation de l'UL.

Pour ce qui est de la littérature, les résultats d'une enquête menée auprès des étudiants des cycles supérieurs en recherche à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke par Hasni, Lenoir et Larose (2000) ont montré que les étudiants assistants de recherche et ceux dont le directeur de mémoire appartient à une équipe de recherche se sentent fortement ou moyennement encouragés et soutenus dans toutes les activités de formation à la recherche, en l'occurrence les séminaires, les communications, les publications, les mémoires ou les thèses. Le rapport ne précise pas cependant si cela affecte la durée des études ou pas.

Concernant la subvention des études, la recherche menée par Sheridan et Pyke (1994) pour évaluer 395 étudiants de maîtrise et 79 de doctorat dans une grande université canadienne, a mis en évidence que l'aide financière élevée accordée par l'université ou des organismes subventionnaires sous forme de bourses d'études constitue un des grands prédicteurs à l'effet que la personne ne prendra pas plus que le temps normalement requis pour finir ses études supérieures. On observe cependant l'incidence parfois négative du travail d'assistance de recherche sur la durée des études puisque les conditions de travail et les salaires intéressants peuvent pousser les étudiants chercheurs à beaucoup travailler pour leur employeur, qui est souvent aussi leur directeur de

recherche, au détriment de l'avancement de leur propre projet de recherche.

L'environnement matériel est également considéré comme étant un aspect incontournable pour la réussite des études de 2ème et 3ème cycles parce qu'il contribue à la qualité du milieu d'apprentissage (Association des Universités et Collèges du Canada, 2007b). La qualité de cet environnement est mesurée par l'accès à des espaces de travail et au matériel informatique à l'université, de même que par la mise à disposition des étudiants de guides des services offerts à l'université (Conseil National des Cycles Supérieurs, 2001). Toutefois, l'étude montre qu'il existe des disparités au niveau de l'accès à des espaces de travail en fonction des regroupements disciplinaires. Ainsi, les étudiants des sciences sociales et humaines sont moins favorisés que leurs collègues des sciences de la santé et des sciences pures. En excluant les laboratoires pour toutes les catégories, les étudiants des sciences sociales et humaines disposent d'un mètre carré d'espace de travail personnel à l'université contre 2,6 mètres carrés pour ceux des sciences de la santé et 3,3 mètres carrés en sciences et en génie.

Ces écrits montrent que l'environnement universitaire n'est pas sans incidence sur le progrès des travaux de recherche des étudiants.

1- MÉTHODOLOGIE

Comme cadre d'étude, nous avons choisi les deux universités publiques du Togo en l'occurrence, l'Université de Lomé (UL) et l'Université de Kara (UK). À l'UL, notre choix est porté sur la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLESH) et l'Institut National des Sciences de l'Éducation. À l'Université de Kara, le choix est porté sur la FLESH.

Notre population d'étude est constituée des enseignants-chercheurs, des étudiants en maîtrise, en DEA et en master de la FLESH et de l'INSE de l'UL ainsi que de la FLESH de l'UK. Cette population compte au total 184 enseignants-chercheurs tout grade confondu dont 141 à l'UL à raison de 133 à la FLESH et 8 à l'INSE et 43 à la FLESH de l'UK. Elle compte également 3907 étudiants dont 1993 à l'UL (1922 étudiants à la FLESH et 71 étudiants à l'INSE) et 1914 étudiants à la FLESH de l'UK.

Etant donné que la présente étude n'est pas exhaustive, nous avons travaillé sur un échantillon. Pour le constituer, nous avons utilisé la technique d'échantillonnage par grappe qui est l'« échantillonnage de type probabiliste où les éléments de

l'échantillon sont choisis de façon aléatoire en grappes plutôt qu'à l'unité » (Fortin, 1996 : 362).

Nous avons constitué notre échantillon avec différents pourcentages. Ainsi, nous avons pris 10% en maîtrise en FLESH (UL et UK) car les effectifs sont élevés à ce niveau. Nous avons prélevé 50% pour la maîtrise et le master à l'INSE et au DEA en FLESH. Au niveau des enseignants, nous avons considéré 20% dans chacune des universités à raison de 20% dans chaque département. Ce qui nous donne un échantillon global de 491 étudiants, on a 376 étudiants en maîtrise soit 76,58% dont 182 étudiants à l'UL à raison de 6 à l'INSE et 176 à la FLESH et 194 étudiants à la FLESH de l'UK ; 84 étudiants en DEA à la FLESH de l'UL soit 17,11% et 31 étudiants en master à l'INSE soit 6,31%. Au total sur les 491 enquêtés, 297 soit 60,49% sont de l'UL et 194 soit 39,51% sont de l'UK. Pour les enseignants, l'échantillon est de 36 enquêtés à raison de 28 enseignants à l'UL et 8 enseignants à l'UK.

La collecte de données s'est déroulée du 17 juillet au 29 novembre 2012 à partir des recherches documentaires, des enquêtes par questionnaire et des entretiens.

Les logiciels Excel et SPSS sont utilisés pour le traitement des données. L'analyse des données a été aussi bien quantitative que qualitative.

2- RÉSULTATS

La situation institutionnelle et pédagogique concerne le choix de directeur de mémoire, l'équipement des bibliothèques, l'existence des guides d'élaboration des mémoires de recherche, l'existence de délai de soutenance, le nombre d'étudiants encadrés, etc.

7 2.1. L'auteur du choix du directeur de mémoire

4 Le tableau 2 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon que le choix du directeur de mémoire émane de l'étudiant ou de l'institution.

5 Tableau n°2 : Répartition des étudiants enquêtés selon l'auteur du choix du directeur

Niveau d'études / L'auteur du choix du directeur de mémoire	Maîtrise		DEA		Master	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%

L'étudiant	373	99,2	0	0	0	0
Le département	1	0,3	84	100	31	100
L'étudiant et le département	2	0,5	0	0	0	0
Total	376	100	84	100	31	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Presque tous les étudiants enquêtés de maîtrise déclarent que le choix du directeur de mémoire incombe à l'étudiant (99,2%) contre 100% des étudiants enquêtés de DEA et de master qui soutiennent que le choix du directeur de mémoire incombe au département.

Un étudiant de maîtrise en sociologie déclare : « j'ai circulé pendant des mois avant de trouver un directeur de mémoire dans notre département » (entretien avec un $E_{Socio,}$ juillet 2012). En revanche, un étudiant de DEA en anthropologie témoigne : « j'ai déposé mon dossier de candidature et après la sélection, le département m'a attribué un directeur de mémoire » (entretien avec un $E_{Anthr,}$ septembre 2012). Un autre étudiant de master en sciences de l'éducation atteste que : « c'est la filière même qui m'a

attribué mon directeur de mémoire conformément à mon sujet de recherche » (entretien avec un E$_{SEF,}$ septembre 2012).

2.2. L'état d'équipement des bibliothèques universitaires

La documentation est primordiale dans les travaux de recherche. Ainsi, lorsque les bibliothèques sont bien équipées, cela facilite la recherche aux étudiants.

2 Le tableau 3 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon l'état d'équipement des bibliothèques universitaires.

6 Tableau n°3 : Répartition des étudiants enquêtés selon l'état d'équipement des bibliothèques universitaires

Niveau d'études / État d'équipement des bibliothèques	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Très équipées	23	6,1	27	32,1	12	38,7	62	12,6

Équipées	79	21,0	13	15,5	8	25,8	100	20,4
Pas équipées	119	31,6	3	3,6	1	3,2	123	25,1
Pas du tout équipées	155	41,2	41	48,8	10	32,3	206	42,0
Total	376	100	84	100	31	100	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Dans l'ensemble, la plupart des étudiants enquêtés tous niveaux confondus déclarent que les bibliothèques universitaires ne sont pas équipées. Un étudiant de maîtrise en linguistique affirme : « il m'arrive de passer beaucoup de temps à la bibliothèque sans avoir trouvé exactement ce je cherche. Dès fois, je vais en ville pour visiter les bibliothèques spécialisées » (entretien avec un $E_{Ling,}$ septembre 2012). Un étudiant de master en sciences de l'éducation témoigne : « hormis la bibliothèque de l'INSE où je trouve quelques documents sur mon thème, la bibliothèque universitaire centrale n'a pas assez de documents en éducation » (entretien avec un $E_{SEF,}$ septembre 2012).

2.3. L'existence ou non des guides d'étudiants sur l'élaboration des mémoires dans les départements

3 Le tableau 4 montre la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon l'existence ou non des guides d'étudiants sur l'élaboration des mémoires dans leur département

<u>Tableau n°4</u> : Répartition des étudiants selon qu'il existe ou non des guides d'étudiants sur l'élaboration des mémoires dans leur département

Existence des guides d'étudiants sur l'élaboration des mémoires / Niveau d'études	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	56	14,9	320	85,1	376	100
DEA	12	14,3	72	85,7	84	100
Master	3	9,7	28	90,3	31	100
Total	71	14,5	420	85,5	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Les données du tableau 4 révèlent que la plupart des étudiants enquêtés de maîtrise, de DEA et de master soulignent qu'il

n'existe pas de guides d'étudiants sur l'élaboration des mémoires de recherche.

8 2.4. L'existence ou non des guides d'enseignants sur l'encadrement des mémoires dans les départements selon le type de mémoire

4 Le tableau 5 donne la répartition des enseignants enquêtés selon qu'il existe ou non des guides de superviseurs sur l'encadrement des mémoires de recherche et par type de mémoire.

7 Tableau n°5 : Répartition des enseignants enquêtés selon qu'il existe ou non des guides de supervision dans les départements et par type de mémoires

Existence des guides de supervision des mémoires / Type de mémoires	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	2	5,6	34	94,4	36	100
DEA	1	2,8	35	97,2	36	100
Master	3	8,3	33	91,7	36	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La plupart des enseignants enquêtés disent qu'il n'y a des pas de guides destinés aux enseignants sur l'encadrement des mémoires de recherche dans leur département comme en témoigne un enseignant en sciences de l'éducation : « à ma connaissance, il n'existe pas de guide d'enseignant sur l'encadrement des mémoires de recherche dans cet institut mis à part les livres méthodologiques » (entretien avec un $Ens_{FPA,}$ novembre 2012).

2.5. L'existence d'une procédure dans la résolution des problèmes d'encadrement des mémoires

Dans le processus d'encadrement des mémoires de recherche, il arrive souvent que des problèmes surgissent entre les directeurs de mémoire et les étudiants. Il s'agit ici de savoir si l'institution a mis en place une procédure pour résoudre ces problèmes entre les encadreurs et les encadrés.

5 Le tableau 6 donne la répartition des étudiants enquêtés selon qu'il existe ou non une procédure à suivre pour résoudre les problèmes d'encadrement des mémoires prévue par le département.

8 Tableau n°6 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'il existe ou non une procédure à suivre pour résoudre les problèmes d'encadrement prévue par le département

Existence d'une procédure de résolution des problèmes / Niveau d'études	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	108	28,7	268	71,3	376	100
DEA	9	10,7	75	89,3	84	100
Master	2	6,5	29	93,5	31	100
Total	119	24,2	372	75,8	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La majorité des étudiants enquêtés de maîtrise, de DEA et de master déclare qu'il n'existe pas une procédure à suivre pour résoudre un problème entre un étudiant et son directeur de mémoire. Un étudiant de maîtrise en sociologie témoigne : « rien

ne marche entre mon directeur et moi. Mais faute d'une procédure, je suis obligé de resté avec lui. Si je le quitte, je n'aurai plus de directeur de mémoire et mon travail sera voué à l'échec » (entretien avec un $E_{Socio,}$ juillet 2012).

9 2.6. L'existence formelle des durées d'achèvement des mémoires de recherche

6 Parmi les conditions d'élaboration des mémoires de recherche, on a la contrainte liée au délai de rigueur qui incite les étudiants à s'investir plus dans leurs travaux de recherche en vue de soutenir à temps leur mémoire.

Le tableau 7 présente la répartition des enseignants enquêtés selon qu'il existe ou non des mesures contraignantes de délai de soutenance des mémoires de recherche et par type de mémoires.

9 Tableau n°7 : Répartition des enseignants enquêtés selon qu'il existe ou non des mesures contraignantes de délai de soutenance des mémoires de recherche et par type de mémoires

Existence des mesures contraignantes de délai de soutenance / Type de mémoires	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%

Maîtrise	0	0	36	100	36	100
DEA	36	100	0	0	36	100
Master	36	100	0	0	36	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

10 Tous les enseignants enquêtés déclarent qu'il n'existe pas de mesures contraignantes de délai de soutenance en maîtrise mais qu'il en existe en DEA et en master. Un enseignant de philosophie témoigne : « le mémoire de DEA se prépare en un an et celui de master en deux ans. Toutefois, une dérogation est accordée aux étudiants qui n'arrivent pas à soutenir dans le délai prescrit. Par contre en maîtrise, cette mesure n'est pas appliquée. Ce qui fait que certains étudiants de maîtrise mettent plusieurs années pour soutenir leur mémoire de recherche » (entr3.4.7. Le taux d'encadrement des mémoires de recherche

Le taux d'encadrement des mémoires de recherche est un facteur important qui influence la qualité de la supervision. Il permet de savoir si le ratio étudiants-enseignant est favorable à l'encadrement ou non.

Le tableau 8 présente la répartition des enseignants enquêtés selon le nombre d'étudiants encadrés approximativement par an et par type de mémoires.

10 Tableau n°8 : Répartition des enseignants enquêtés selon le nombre d'étudiants encadrés approximativement par an et par type de mémoires

Type de mémoires / Nombre d'étudiants encadrés par an	Maîtrise		DEA		Master	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
moins de 5 étudiants	2	5,6	27	75,0	23	63,9
entre 5 et 10 étudiants	18	50,0	9	25,0	12	33,3
entre 10 et 15 étudiants	11	30,6	-	-	1	2,8
15 étudiants et plus	5	13,9	-	-	-	-
Total	36	100,0	36	100	36	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Le ratio étudiants par enseignant est très élevé en maîtrise car 44,5% des enseignants enquêtés affirment qu'ils encadrent au moins 10 étudiants par an alors que la plupart des enseignants enquêtés disent qu'ils encadrent au plus 10 étudiants par an en DEA et en master. Un enseignant en PHISSA témoigne : « dans notre département, un enseignant peut encadrer plus de 35 étudiants par ans. Ce qui ne favorise pas un meilleur encadrement » (entretien avec un $Ens_{PHISSA,}$ juillet 2012). Un enseignant du département d'allemand renchérit : « l'augmentation de l'effectif des étudiants complique davantage la supervision des mémoires de recherche » (entretien avec un $Ens_{All,}$ octobre 2012).

Ces données montrent que le taux d'encadrement des mémoires de recherche est plus élevé en maîtrise qu'en DEA et en master.

11 2.7. Relation entre l'existence d'un délai prescrit par l'institution pour achever le mémoire et l'état d'avancement des mémoires de recherche

Le tableau 9 présente la relation entre l'existence d'un délai prescrit par l'institution pour achever le mémoire et l'état d'avancement des mémoires de recherche.

<u>Tableau n°9</u> : Relation entre l'existence d'un délai prescrit par l'institution pour achever le mémoire et l'état d'avancement des mémoires de recherche

État d'avancement du mémoire / Niveau d'études et existence d'un délai d'achèvement des mémoires		Problématique		Méthodologie		Résultats		Total	
		Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	Oui	0	0	1	0,5	1	6,7	2	0,5
	Non	158	100	202	99,5	14	93,3	374	99,5
	Total	158	100	203	100	15	100	376	100
DEA	Oui	4	100	18	100	62	100	84	100
	Non	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	4	100	18	100	62	100	84	100
Master	Oui	0	0	4	100	27	100	31	100

	Non	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	0	0	4	100	27	100	31	100
TOTAL		162	33	225	45,8	104	21,2	491	100
X^2= 3,94 ddl = 4 P.05 DS (Différence Significative) **C = 0,60**									

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La plupart des étudiants enquêtés de DEA et de master sont avancés dans leurs travaux de recherche et sont sur les résultats par rapport à la plupart des étudiants de maîtrise qui sont sur la première partie qui est la problématique. Ceci à cause du délai qui contraint les étudiants à soutenir à temps leur mémoire de recherche.

L'application au test de khi-deux montre que la différence est significative. Donc, il existe une relation entre l'existence d'un délai de soutenance et l'état d'avancement des mémoires de recherche. Le coefficient de contingence nous montre que cette relation est forte.

Dans l'ensemble, les bibliothèques universitaires publiques sont sous équipées comme l'ont témoigné les enquêtés tant étudiants qu'enseignants. Le plus souvent, on y rencontre des documents généraux. On note l'inexistence des mesures contraignantes de délai de soutenance en maîtrise, l'inexistence des guides d'élaboration des mémoires de recherche dans les universités publiques du Togo. Ce sont les guides qui réglementent l'encadrement des mémoires de recherche. En cela, leur absence complique davantage le suivi et l'encadrement des étudiants dans leur recherche. De même, l'effectif des étudiants est beaucoup plus important en maîtrise qu'en DEA et en master. C'est pourquoi le ratio étudiants/enseignant est élevé en maîtrise qu'en DEA et en master. En cela, les étudiants enquêtés de maîtrise avancent moins dans leurs travaux de recherche par rapport aux étudiants de DEA et de master. Par ailleurs, les résultats des entretiens révèlent aussi que les enseignants jugent insuffisantes les primes d'encadrement des mémoires de recherche. Ils soulignent également qu'il n'existe pratiquement pas des primes de participation au jury de soutenance, que les bibliothèques universitaires ne sont pas bien équipées surtout en documents spécialisés.

3- DISCUSSION

Les résultats dans leur ensemble montrent que les conditions institutionnelles et pédagogiques sont moins favorables aux étudiants de maîtrise et plus favorables aux étudiants de DEA et de master. Ce qui fait que les premiers progressent moins dans leurs travaux de recherche par rapport aux seconds.

Notre étude a montré aussi que les étudiants de DEA et de master qui appartiennent à des laboratoires, qui participent aussi à des séminaires, des colloques et qui travaillent quotidiennement avec les professeurs de rang magistral progressent mieux dans leurs recherches que leurs pairs qui n'en bénéficient pas. Ces résultats corroborent ceux de Hasni, Lenoir et Larose (2000) qui ont montré que les étudiants assistants de recherche et ceux dont le directeur de mémoire appartient à une équipe de recherche se sentent fortement ou moyennement encouragés et soutenus dans toutes les activités de formation à la recherche, en l'occurrence les séminaires, les communications, les publications, les mémoires ou les thèses.

S'agissant de l'environnement financier, notre étude a révélé que les étudiants qui bénéficient des soutiens financiers de leurs institutions progressent dans l'élaboration de leur mémoire de recherche. Cela concerne plus les étudiants de DEA et de master et moins les étudiants de maîtrise. Ces résultats vont dans le

même sens que ceux de Sheridan et Pyke (1994) qui ont évalué 395 étudiants en maîtrise et 79 étudiants en thèse dans une grande université canadienne, en mettant en évidence que l'aide financière élevée accordée par l'université ou des organismes subventionnaires sous forme de bourses d'études constitue un des grands prédicteurs à l'effet que la personne ne prendra pas plus que le temps normalement requis pour finir ses études supérieures. Par contre, ils ont relevé les effets pervers des subventions financières en montrant l'incidence parfois négative du travail d'assistance de recherche sur la durée des études puisque les conditions de travail et les salaires intéressants peuvent pousser les étudiants chercheurs à beaucoup travailler pour leur employeur, qui est souvent aussi leur directeur de recherche, au détriment de l'avancement de leur propre projet de recherche. Par ailleurs, l'environnement matériel est également considéré comme un aspect incontournable pour la réussite des études de 2ème et 3ème cycles parce qu'il contribue à la qualité du milieu d'apprentissage (AUCC, 2007b). La qualité de cet environnement est mesurée par l'accès à des espaces de travail et au matériel informatique à l'université, de même que par la mise à disposition des étudiants de guides des services offerts à l'université (CNCS, 2001). Toutefois, l'étude montre qu'il existe des disparités au niveau de l'accès à des espaces de travail en

fonction des regroupements disciplinaires. Ainsi, les étudiants des sciences sociales et humaines sont moins favorisés que leurs collègues des sciences de la santé et des sciences pures. En excluant les laboratoires pour toutes les catégories, les étudiants des sciences sociales et humaines disposent d'un mètre carré d'espace de travail personnel à l'université contre 2,6 mètres carrés pour ceux des sciences de la santé et 3,3 mètres carrés en sciences et en génie.

Nos résultats ont montré aussi que le climat d'encadrement est favorable entre les directeurs de mémoires et la plupart des étudiants de DEA et de master contrairement à la plupart des étudiants de maîtrise. Ce qui explique en partie, la progression des étudiants de DEA et de master dans les recherches par rapport aux étudiants de maîtrise. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Le Bouëdec et La Garanderie (1993) qui se sont intéressés également aux relations entre l'étudiant et son directeur de mémoire depuis l'accompagnement du mémoire de recherche jusqu'à son aboutissement, c'est-à-dire jusqu'à la soutenance orale. Ils sont arrivés à la conclusion que la plupart des étudiants qui collaborent bien avec leurs directeurs de mémoires réussissent mieux leurs mémoires de recherche.

CONCLUSION

Dans l'ensemble, le taux de réussite en maîtrise est très faible car les conditions institutionnelles et pédagogiques d'élaboration des mémoires de recherche leur sont défavorables. En revanche, le taux de réussite en DEA et en master est plus élevé parce que ces conditions institutionnelles et pédagogiques favorisent mieux l'élaboration des mémoires de recherche voire leur encadrement. Dans l'ensemble, les conditions d'encadrement sont plus meilleures en master et en DEA qu'en maîtrise.

Les résultats de l'étude révèlent que les bibliothèques universitaires publiques sont sous équipées comme l'ont témoigné les enquêtés tant étudiants qu'enseignants. On note l'inexistence des mesures contraignantes de délai de soutenance en maîtrise, l'inexistence des guides d'élaboration des mémoires de recherche dans les deux universités publiques du Togo. De même, l'effectif des étudiants est beaucoup plus élevé en maîtrise qu'en DEA et en master. Ce qui complique l'encadrement des mémoires en maîtrise par rapport en DEA et en master.

Au-delà des conditions sociales et personnelles, les conditions institutionnelles et pédagogiques déterminent aussi la performance des étudiants dans l'élaboration de leurs mémoires de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS ET COLLÈGES DU CANADA (AUCC), 2007b, *Les universités canadiennes : De solides assises pour l'innovation*. Mémoire présenté au Comité permanent des finances de la Chambre des communes. [En ligne], consulté le 28 août 2012. URL : www.international.uqam.ca/pages/ccop_inter_aucc.aspx

BEAUCHAMP C., JAZVAC-MARTEK M., et MCALPINE L., 2009, « Studying doctoral education : Using Activity Theory to shape methodological tools », in *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), pp 265-277. [En ligne], consulté le 28 juin 2012, URL http://ripes.revues.org/407

CONSEIL NATIONAL DES CYCLES SUPÉRIEURS (CNCS), 2001, *La durée réelle des études aux cycles supérieurs*. Montréal : Fédération étudiante universitaire du Québec.

FORTIN Marie-Fabienne, 1996, *Le processus de la recherche, de la conception à la réalisation,* Québec, Decarie Éditeur, 379 p.

GÉRARD Laetitia, 2007, *Pratiques d'accompagnement en contexte de formation universitaire : Étude de la relation pédagogique de direction de mémoire,* [En ligne], consulté le 12 juillet 2012, URL : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Laetitia_GERARD_140.pdf

GÉRARD Laetitia et GREMMO Marie-José, 2008, *La soutenance de mémoire en master recherche : la familiarisation de l'étudiant à ce nouveau système d'évaluation*. Actes *du* 20è colloque *de* l'ADMEE-Europe, Université de Genève [en ligne],

consulté le 18 février 2008, URL : https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/j-a6/j-a6-2

GÉRARD Laetitia, 2009, *L'accompagnement en contexte de formation universitaire : Étude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Nancy 2, Nancy [En ligne], consulté le 25 novembre 2009, URL : http://www.tel.archives-ouvertes.fr/tel-00498380/.

GÉRARD Laetitia, 2010a, « Choix du sujet de mémoire par l'étudiant et effets sur la relation pédagogique de direction de mémoire en Master : apprendre à faire le « deuil » du projet de recherche « idéal » », *Questions Vives* [En ligne], Vol.4 n°13 | consulté le 13 août 2012. URL : http://questionsvives.revues.org/252 ; DOI : 10.4000/questions vives.252

GÉRARD Laetitia, 2010b, « La supervision de mémoire en master : l'étudiant comme principal acteur de sa réussite », *Revue Internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 26-2 |, consulté le 20 août 2012. URL : http://www.ripes.revues.org/407

HASNI Abdelkrim, LENOIR Yves et LAROSE François, 2000, *Enquête sur les activités des étudiantes et des étudiants inscrits à la Maîtrise en Sciences de l'éducation et au doctorat en éducation à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke*. [En ligne], consulté le 20 août juin 2012. URL : http://www3.educ.usherbrooke.ca/recherches/crie/Centre

_documentation/pmb/opac_css/index.php?lvl=author_see&id=28

JUTRAS France, NTEBUTSE Jean Gabin et LOUIS Roland, 2010, « L'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation : enjeux et défis », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 26-1, consulté le 10 août 2011, URL : http://ripes.revues.org/333

LE BOUËDEC Guy et LA GARANDERIE Antoine de, 1994, « Les études doctorales en Sciences de l'Éducation. Pour un accompagnement personnalisé des mémoires et des thèses », *Revue française de pédagogie*, Volume 108, Numéro 1, pp. 152–154. [En ligne], consulté le 1er août 2012. URL : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_2531_t1_0152_0000_2

LEDUC Aimée, 1990, *La direction des mémoires et des thèses*, [En ligne], consulté le 31 août 2011. URL :

http://www.uqac.ca/direction_services/decsr/programmes/documents/avant_de_se_lancer.pdf

MINIER Pauline, 2009**,** *Accompagnement de doctorants en éducation supporté par l'informatique et soutien à la cohérence textuelle*, [En ligne], consulté le 30 août 2012. URL : http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v06_n02-03_13.pdf

PRÉGENT Richard, 2001*, L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse : conseils pédagogiques aux directeurs de recherche.* Montréal : Presses internationales Polytechnique. [En ligne], consulté le 25 août 2012, URL :

http://books.google.tg/books?id=C8zXN4hqn14C&pg=PA6&hl=fr&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false

ROMAINVILLE Marc et al, 1998, *L'étudiant-apprenant : grille de lecture pour l'enseignant universitaire*, Revue des sciences de L'éducation, vol. 27, n° 1, 2001, pp. 233-234. [En ligne], consulté le 20 août 2012, URL : http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000317ar.pdf

ROBERTSON Annick et TURGEON Sylvie, 2003, *Petit guide à l'usage des étudiants Nouvellement inscrits aux études de deuxième cycle de l'UQAC,* [En ligne], consulté le 20 août 2012, URL :http://www.uqac.ca/direction_services/decsr/programmes/documents/avant_de_se_lancer.pdf

ROYER Chantal, 1998, *Vers un modèle de direction de recherche doctorale en Sciences humaines*.[En ligne], consulté le 20 août 2012, URL: http://www.rond-point.qc.ca/auteur/cr/royer.html

SHERIDAN P.M. et PIKE S. Wilson, 1994, «Predictors of Time to Completion of Graduate Studies» in *The Canadian Journal of Higher Education*, *24* (2), 68-88. [En ligne], consulté le 21 août 2011. URL : http://www.ripes.revues.org/333?lang=en

SUZANNE Abourjeily, 2011, *Encadrement de mémoires et de thèses*, Université Saint-Joseph de Beyrouth, [En ligne], consulté le 21 juillet 2011, URL : http://www.lpu.blogs.usj.edu.lb/files/2011/04/ects-encadrement-m%C3%A9moires-et-th%C3%A8ses.pdf

TCHAGNAOU Akimou, 2009, Les difficultés liées à l'élaboration des mémoires de maîtrise à l'Université de Lomé (Togo).

C*as de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines,* mémoire de DEA en Sciences de l'Éducation, Lomé, UL, 149p

TCHAGNAOU Akimou, 2017, *Analyse comparative des conditions d'élaboration des mémoires de recherche en Lettres et Sciences Humaines*

dans les universités publiques togolaises : cas de la maîtrise, du DEA et du master, thèse de doctorat unique en Sciences de l'Éducation et de la Formation, Lomé, Université de Lomé, 337p